



# Retour sur quelques présupposés de base pour l'analyse du travail en vue de la formation

**L'ingénierie de formation se présente avant tout comme un champ de pratiques se donnant prioritairement pour objet** « de rationaliser les processus de formation d'adultes, d'assurer une bonne conduite des activités mises en place, de mieux les finaliser, de les articuler à la demande sociale, les contrôler, les évaluer » (Minvielle, 2003). Cependant, sous l'impulsion de ses précurseurs (Pierre Caspar, François Viallet, Marcel Lesne, etc.), ce champ de pratiques s'est progressivement structuré en champ de recherches, allant jusqu'à générer ses propres dispositifs de formation par la recherche<sup>1</sup>. Dans cette perspective, des cadres théoriques particulièrement fertiles ont vu le jour, le plus souvent sur la base d'études empiriques. Particulièrement sensible au lien entre travail et formation, nous pensons notamment ici à la didactique professionnelle<sup>2</sup> (Vergnaud, 1992 ; Pastré, Samurçay et Bouthier 1995 ; Pastré, 1999 ; Samurçay et Pastré, 2004 ; Pastré, 2005 ; Rabardel et Pastré, 2005).

Aujourd'hui, il est question de se donner les moyens d'un chemin inverse et de multiplier les expériences de terrain qui contribueront à l'implantation d'ingénieries inspirées par ces recherches et l'émergence de nouvelles expertises chez les formateurs. Comme chacun pourra le constater, c'est la modeste ambition des articles présents dans ce dossier. Quelle que soit la perspective théorique retenue par le formateur praticien (didactique professionnelle, clinique de l'activité, psychodynamique du travail...), le retour vers le champ des pratiques n'est pas sans lui poser de difficultés. L'hypothèse est ici que le recours aux cadres conceptuels et méthodologiques de la psychologie ergonomique vient perturber les para-

---

*PIERRE PARAGE, formateur consultant au sein de la société Agône qu'il a créée en 1995, maître de conférences associé à la chaire de formation des adultes du Conservatoire national des arts et métiers (pierre.parage@agone.fr).*

1. Nous pensons notamment au Centre de recherche sur la formation du Conservatoire national des arts et métiers.
2. Nous n'ignorons cependant pas l'importance d'autres cadres qui font aujourd'hui référence : clinique de l'activité, psycho-ergonomie et psychodynamique du travail, etc.

digmes sur lesquels il a fondé sa pratique. En effet, bien que les mots de l'ingénierie restent souvent les mêmes, leur sens nécessite parfois d'être réinvesti pour adhérer avec rigueur au cadre théorique et méthodologique en question. Nous pensons ici aux mots du travail (emploi, métier, tâche, activité...) mais également aux mots de la formation (capacité, performance, compétence, connaissance...)

Pour les formateurs qui se sont engagés dans cette démarche (le plus souvent par le biais de projets européens<sup>3</sup>), le challenge était doublement compliqué : non seulement, il y avait nécessité à s'approprier les concepts proposés pour assurer leur intervention, mais il était également nécessaire de les expliciter, *a minima*, à leurs interlocuteurs au sein des organisations concernées. Et dans ce domaine comme dans d'autres, c'est bien souvent à l'issue du voyage que l'on découvre ses erreurs et ses errances... Il en va de même pour les auditeurs du CNAM, souvent déjà formateurs ou enseignants, qui suivent les cours de la chaire de formation des adultes et qui, certes dans un contexte moins exposé, s'engagent dans des chantiers d'analyse du travail en grandeur réelle pour valider leurs unités. Ce dossier étant principalement adressé aux formateurs (confirmés ou novices) sensibles aux apports de l'analyse du travail en vue de la formation, nous avons souhaité revenir sur quelques présupposés de base, et évoquer les difficultés des acteurs néopraticiens de l'analyse du travail comme autant d'obstacles épistémologiques, certes à dépasser, mais auxquels on ne peut échapper (Brousseau, 1998).

## L'analyse du travail en vue de la formation

Parmi les influences qui ont traversé l'ingénierie de formation (Laot et Olry, 2004), l'une des plus récentes, voire des plus marquantes, est sûrement celle de la psychologie ergonomique. Cette ouverture avait été rendue nécessaire par vingt années de pratiques où l'ingénierie semblait finir par se poser davantage de questions sur elle-même que sur la fonction qu'elle devait avoir dans les organisations. Il reste en effet important de se « poser en permanence la question de l'efficacité de la formation des adultes sur le terrain, de sa contribution à la résolution de problèmes en dehors du champ de la formation, et non pas sur celui de la mise en œuvre de ses propres référentiels méthodologiques » (Meignant, 1999). Centrée de plus en plus sur la pédagogie et sur les opportunités de se différencier dans le système concurrentiel des années 1980, nous dirons que l'ingénierie de formation avait « perdu le travail en route »... On peut saisir ici un mobile sérieux pour les formateurs de s'interroger fondamentalement sur les limites de ce type de pratiques, et de s'intéresser aux apports de champs disciplinaires connexes. La psychologie ergonomique a probablement contribué à remettre le travail au cœur

3. La plupart des chantiers développés dans ce dossier ont été réalisés dans le cadre de programmes sur financement du Fond social européen, et que l'on retrouvera sous les désignations *Osmose* ou *Forsimpad*.



de ses préoccupations. Les conséquences sont de deux ordres : l'analyse du travail préalable à la formation a constitué un axe central de l'analyse des besoins, d'une part, et les actions de formation ont pu être progressivement teintées tant des produits de ces analyses (nous pensons là aux diverses modélisations de l'activité) que des méthodes qui en ont permis l'émergence (exemple : l'analyse de traces de l'activité de travail), d'autre part. Précisons également que ce cadre méthodologique a trouvé un allié puissant dans celui de la psychologie du développement qui, en donnant à la conceptualisation une place centrale dans le développement des compétences, a permis en quelque sorte de « recontextualiser » la formation.

## Travail, tâche, activité

L'apport majeur de la psychologie ergonomique à l'ingénierie de formation réside notamment dans la distinction entre travail prescrit et travail réel (Leplat, 1997). Intégrer cette distinction, c'est accepter que le travail qui s'écarte de sa prescription ne soit pas nécessairement une méconnaissance, une transgression, voire une malveillance envers son commanditaire. C'est, en revanche, considérer que faire autre chose, faire autrement, faire plus et quelquefois moins, sont différentes manières de s'adapter aux exigences de la situation. Il n'est que de s'interroger sur sa propre pratique professionnelle quelques instants pour saisir la pertinence, voire l'évidence, de cette distinction.

Et pourtant, ce « geste » reste souvent difficile pour un formateur, qui n'a cessé de composer avec une approche de la formation en termes d'emploi, dont les descriptifs ont une fonction essentiellement prescriptive. De même, reconnaître le principe du travail réel devient quelquefois inconcevable pour le prescripteur lui-même. Nous pensons là notamment à l'article d'*A. Zeitler et L. Bergerioux* sur la formation des experts, où il semble a priori impossible d'admettre l'existence de situations critiques, dans la mesure où celles-ci deviennent de potentiels aveux d'incompétence, soit pour le prescripteur qui ne les aurait pas anticipées, soit pour l'opérateur lui-même devant concéder ses propres limites. Il devient alors important de comprendre que le réel résiste toujours à sa captation et, de plus, qu'il s'agit là d'une véritable opportunité pour que se développe, dans cet écart (si minime soit-il), l'intelligence dans le travail.

Pour un formateur, le présumé d'un écart entre travail prescrit et travail réel a également des conséquences importantes sur ses modalités d'analyse des besoins de formation. Si la dimension prescrite (ou redéfinie) du travail se détecte dans le propos des acteurs concernés, l'hypothèse des psycho-ergonomes est que la dimension réelle échappe majoritairement au discours pour s'inscrire essentiellement dans l'action. La compétence est avant tout incorporée (Leplat, 1997). Elle fait donc corps avec l'action. Là encore, il n'est que d'interpeller un professionnel confirmé dans son domaine et de lui demander de parler de sa propre

expertise pour saisir la pertinence de la proposition de Leplat. Il se trouvera rapidement, entre évidence et absence de mots pour le dire, proche de son « point aveugle ». On parle ici du laconisme des experts (Pastré, 1999). Pour un formateur, la conséquence est directe : le discours sur le travail ne suffit plus à appréhender la compétence. Si ce présupposé est aujourd'hui de plus en plus répandu, les analyses sont le plus souvent restées à un niveau descriptif et extrinsèque de l'ensemble des tâches, lesquelles sont traduites en capacités à l'origine de la performance attendue, et regroupées au sein de référentiels. Une autre étape dans l'analyse est aujourd'hui proposée : observer le travail en se focalisant sur le raisonnement à tenir pour générer la performance, et s'appuyer pour cela sur le point de vue de celui qui le réalise. On lira ici avec intérêt l'article de *S. Fernagu-Oudet* et *B. Raynaud* qui, prenant appui sur les démarches « groupe-métier », se démarquent déjà ostensiblement de l'analyse des emplois par une approche collective « regroupant des activités professionnelles mettant en œuvre des compétences relativement homogènes<sup>4</sup> », mais en restant centrées sur des approches discursives. On y saisit alors à quel point la rencontre des professionnels amenés à discuter des gestes du métier soulève des controverses dont la résultante permet au formateur de préciser les attendus des professionnels. Mais on entrevoit bien plus encore l'intérêt de proposer, comme matériaux de ces controverses, le travail en train de se faire (par le biais de traces telles que des enregistrements). L'hypothèse est ici qu'une observation « outillée » du travail permet en effet de dépasser sa dimension déclarative pour accéder à sa dimension opératoire, comme si le travail se mettait à parler (Clot, Prot et Werthe, 2001).

Cette idée de « faire parler le travail » nous amène à un autre apport fondateur proposé par les psycho-ergonomes : la distinction entre tâche et activité. Le travail est composé à la fois de ce qui est à faire, voire de ce qui est fait (dans sa partie visible), c'est-à-dire la tâche, mais également « des contraintes que le sujet se fixe, des modes opératoires dont il dispose » (Rabardel, 1998) pour répondre aux exigences de ladite tâche (sa part invisible). On retiendra ici qu'en cela, « l'activité déborde [toujours] de la tâche » (Pastré, 1999). L'activité est de l'ordre de la mobilisation subjective pour répondre aux exigences de la tâche, en quelque sorte, de l'ordre du raisonnement tenu *in situ*. On comprend alors à quel point il devient précieux de recueillir les commentaires des sujets (logique intrinsèque) sur le travail réalisé.

A ce niveau, se présente un premier obstacle pour le formateur en position d'analyser le travail. En effet, il est un geste souvent bien difficile à conquérir que de mettre de côté sa posture d'évaluateur, particulièrement développée dans les pratiques de formation actuelles (Laot et Olry, 2004), pour se positionner « en compréhension » de l'activité mobilisée dans une situation regardée dans sa

4. Définition extraite d'un glossaire réalisé par le réseau des GRETA dans le cadre d'un programme européen *Adapt.*



singularité. Le risque est grand, au moment précis de la confrontation du sujet aux traces de son activité, de voir se refermer le chapitre que l'on souhaitait ouvrir sur ses ruses, ses talents (mais également ses approximations et ses ajustements) et d'en revenir, finalement, à un discours convenu ou si générique que l'on pouvait probablement en faire l'économie.

Un second obstacle réside dans le niveau d'expertise du formateur lui-même. Celui-ci peut être un expert reconnu de son domaine, et le risque évoqué plus haut est potentiellement décuplé. Ainsi, au moment de recueillir les commentaires des sujets sur le travail réalisé, son questionnement se trouvera potentiellement orienté par une logique d'autoréférencement. Mais le formateur peut s'avérer être relativement béotien dans le domaine abordé. Si cette situation le préserve potentiellement de la posture d'évaluation, son questionnement risque toutefois de ne pas systématiquement pointer les situations qui mériteraient des prolongements de la part du sujet observé. L'article de *J. Bretaudeau et B. Cu villier* sur l'analyse de l'activité des experts pratiques chez *Alcoa* montre qu'accéder à l'activité du professionnel confirmé n'a finalement pas encore permis de proposer une modélisation véritablement aboutie. Les relances du formateur dans l'entretien sont en effet tributaires de sa propre capacité à repérer les événements, les gestes, les verbalisations qui inciteront le sujet à « faire parler le travail ».

Se prémunir de la logique d'évaluation et de l'errance suppose, de notre angle de vue, une importante rigueur méthodologique, notamment en réalisant un premier niveau d'analyse des données pour anticiper les autoconfrontations. On retiendra encore que les logiques d'autoconfrontation croisée (qui mettent deux acteurs en présence) constituent également un moyen intéressant pour tenter de neutraliser le rôle de l'interviewer.

## Des nouveaux modèles de référence pour la formation

Lorsque Leplat évoque la dimension incorporée de la compétence, cela ne signifie pas que celle-ci est intériorisée, mais bien qu'elle est avant tout construite par le sujet en interaction avec la situation. A l'appui de son propos, il ira jusqu'à dire que « la tâche contient sa propre structure cognitive » (Leplat, 1997). L'hypothèse est ici que l'analyse du travail dans une perspective de formation vise à produire une modélisation de cette activité pour en faire des objets de formation. Cette modélisation, que l'on trouve chez Pastré (1999) sous la désignation de « structure conceptuelle de la situation », est avant tout un construit par lequel l'analyste propose de rendre compte des dimensions de la situation permettant une action pertinente. En regard de cette notion de structure conceptuelle, propre à la tâche, Pastré (2005) introduit celle de « modèle opératif » pour rendre compte de la manière dont un sujet investit cette classe de situations

donnée. Soit le sujet est un professionnel confirmé, et il aura un modèle opératif relativement proche de la structure conceptuelle de la situation ; soit le professionnel est un novice, et son modèle opératif sera plutôt orienté vers les « traits de surface » de la situation et ne pourra alors pas prendre en compte efficacement les situations atypiques. Cette proposition de modélisation déplace les approches référentielles classiques présentées en termes d'énumération de tâches, et invite le formateur à penser « par strates », centrées sur le degré de complexité des situations et suggérant une montée en puissance par sauts qualitatifs pour s'adapter à « l'intelligence de la tâche » (Montmollin, 1984).

Au-delà du modèle lui-même, ce qui semble faire obstacle ici, c'est d'admettre qu'il existe une structure conceptuelle unique pour l'exercice professionnel en question, et non pas un ensemble de structures conceptuelles en fonction de grandes classes de situations rencontrées par le sujet. L'exemple de l'analyse de l'activité d'un colleur d'affiches dans le métro parisien<sup>5</sup> est ici particulièrement éclairant. Lorsqu'elle propose le concept de « glisse » comme organisateur central de l'activité du colleur d'affiches, l'analyste modélise la manière dont le colleur d'affiche prend en compte à la fois la nature du papier, le nombre de panneaux constituant l'affiche, la précision de la composition picturale d'ensemble, d'une part, l'état du support mural qui l'accueillera et la texture de la colle, d'autre part, de manière à « être continuellement raccord ». Le terme de « glisse » utilisé par le colleur d'affiches est particulièrement suggestif, y compris pour le néophyte, et semble porter en lui toute la charge cognitive du geste. Si, a priori, le geste professionnel (et par conséquent la structure conceptuelle de la situation) peut s'apparenter à celui du poseur de tapisserie dans un appartement (et c'est sûrement l'hypothèse implicite de ce jeune colleur d'affiches lorsqu'il a pris cet emploi pour lequel il n'existait pas de formation), il y a lieu de considérer que la situation diffère radicalement au point qu'il lui a fallu plus de deux heures pour coller sa première affiche, et une dizaine de minutes quelques semaines plus tard... Les caractéristiques de l'affiche (qui se pose non par lavis verticaux mais par panneaux, en damier), la dimension figurative du produit fini, tout autant que le fait d'intervenir dans des couloirs quelquefois voûtés sur des supports en béton où il lui arrive de travailler en recouvrant les affiches précédentes, ont nécessité la construction d'un modèle susceptible de répondre aux exigences de la tâche (modèle totalement renouvelé par rapport au geste du tapisserieur d'appartement). Considéré alors comme un bon professionnel dans son domaine, c'est de son propre modèle opératif, en comparaison avec ceux de novices, qu'a été proposée la structure conceptuelle du colleur d'affiches dans le métro.

5. Ludvine Mas, auditrice du CNAM en 2005, a réalisé une analyse de l'activité particulièrement argumentée d'un colleur d'affiches dans le métro parisien.



Ajoutons encore que si l'on admet qu'il existe une structure conceptuelle pour l'exercice d'un métier donné, celle-ci est continuellement amenée à bouger au gré des évolutions du métier lui-même. Il est clair que, lorsque les magasins du groupe coopératif *Agrial* se sont ouverts au grand public, le modèle opératif des magasiniers de l'époque a dû être réorganisé pour intégrer la logique concurrentielle et satisfaire ainsi aux nouvelles exigences de la situation (cf. l'article de *P. Parage et J.-M. Kerverdo*).

Par ailleurs, de nombreux auditeurs nous disent leur doute, sur le plan méthodologique, lorsqu'il leur est suggéré de limiter leurs observations à une dimension critique du travail, que celle-ci soit un moment particulier, une tâche particulière ou une situation particulièrement complexe. Chaque situation ne requiert-elle pas une compétence originale ? Pourquoi une situation plutôt qu'une autre ? Face à la première question, précisons que, dans le cadre proposé, la compétence qui nous intéresse principalement est celle qui rend compte de la manière dont un professionnel organise son action pour agir de façon pertinente. Rappelons en effet que les concepts organisateurs (la glisse, par exemple), en tant qu'ils permettent un diagnostic de situation, ont pour fonction centrale de réduire la complexité du travail à quelques situations significatives (des situations simples aux situations dégradées) permettant de puiser dans un répertoire de règles d'action éprouvé et adapté à la variabilité rencontrée. Dans cette perspective, ce qui concentre l'intérêt du formateur, c'est donc la manière récurrente dont cette complexité est réduite.

Pourquoi une situation plutôt qu'une autre ? Tournons-nous une dernière fois vers notre exemple : pour comprendre le geste si élaboré du colleur d'affiches, il y a lieu de s'intéresser à des situations suffisamment complexes pour que l'on soit à même d'observer la compétence à l'œuvre. De toute évidence, au-delà des situations courantes, les observations du professionnel ont été plus riches lorsque celui-ci était en train de coller une affiche dont la structure du papier était particulièrement fragile, et de surcroît particulièrement exigeante du point de vue de sa dimension figurative (exemple : un visage en gros plan) et ce, sur un support voûté... Non pas que la compétence soit absente dans les situations courantes mais, installée dans le répit de la routine, elle est très peu accessible pour l'observateur et trop évidente aux yeux de l'employé pour qu'il puisse spontanément l'expliquer.

## Travail et apprentissage

L'idée de structure cognitive de la tâche, traduite en structure conceptuelle de la situation par Pastré, est à relier au cadre théorique piagétien définissant « l'action comme une connaissance autonome » (Piaget, 1974). Ce cadre a été prolongé par Vergnaud (1996) dans le courant dit de la conceptualisation dans l'action auquel se rattache la didactique professionnelle. Cette hypothèse est exigeante :

l'action réussie est en soi la manifestation d'une intelligence en construction, et les germes de cette intelligence sont dans l'action elle-même. Ce paradigme s'inscrit en opposition directe avec les approches comportementalistes de l'apprentissage, qui s'intéressent principalement au produit de l'action, pour se mobiliser sur la dimension cognitive du sujet agissant (sa « boîte noire »). Sur la base de travaux menés auprès d'enfants, Piaget est amené à poser le primat d'une coordination agie (compréhension en acte) sur la coordination conceptuelle (compréhension en pensée) : « Réussir, c'est comprendre en action une situation à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés, et comprendre, c'est réussir à dominer en pensée les mêmes situations [...] comprendre, consiste à dégager la raison des choses alors que réussir ne revient qu'à les utiliser avec succès » (Piaget, 1974a).

Si « comprendre en action » suppose d'agir pour apprendre – et, dirions-nous, est nécessairement limité au temps de l'action –, « comprendre en pensée » ouvre le champ à un apprentissage différé par une approche réflexive prenant pour objet l'action passée. Nous nous référons là aux travaux de Piaget (*ibid.*) sur la prise de conscience. L'idée est ici que, en constituant un tremplin entre coordination agie et coordination conceptuelle, la prise de conscience permet l'émergence des concepts sous-tendus dans l'intelligence de l'action. On peut dire, tel que le précise Vergnaud (2003), qu'un concept uniquement mobilisé dans l'action n'est pas encore véritablement un concept. Il ne le devient que lorsqu'il s'accompagne d'une représentation. La prise de conscience est en soi une conceptualisation. Cette perspective est d'autant plus importante que, d'une part, le développement de cette compréhension en pensée permet la maîtrise de situations toujours plus complexes (Pastré, 1999), et que, d'autre part, cette compréhension en pensée évolue vers la dispense de l'action pour s'envisager, permettant ainsi le développement de l'abstraction (Piaget, 1974a).

Pour le formateur, mobilisé par les savoirs dont il est à la fois un dépositaire et une courroie de transmission vers les publics devant les acquérir, le paradigme de la conceptualisation dans l'action change quelque peu la donne, en mettant l'action comme moteur de l'apprentissage. « L'opposition entre la théorie et la pratique repose sur l'idée, largement répandue, selon laquelle la pratique professionnelle efficace résulte de l'application en situations des savoirs appris à l'école, alors qu'en réalité, la pratique efficace ne peut être obtenue qu'au prix d'une production de savoirs réalisée par les travailleurs dans leur rapport singulier à la tâche » (Jobert, 1999). Dans le registre qui est le nôtre, il s'agit de penser le travail moins comme un champ d'application de savoirs appris, que comme un champ d'émergence de situations plus ou moins problématiques dans lesquelles le sujet puise les ressources dont il dispose (et les savoirs appris en formation en font partie). Pour faire une analogie avec les systèmes de production de l'entreprise, le savoir agit non pas en flux poussé vers le travail, mais en flux tiré par les problèmes rencontrés dans le travail. Cette perspective conduit le formateur à se





décentrer de sa posture classique pour se consacrer davantage à des fonctions d'accompagnement au développement des compétences.

C'est en quelque sorte à une véritable pédagogie des situations que le formateur se trouve invité, jouant sur les deux paradigmes piagétien : on apprend par l'action et on apprend par l'analyse de sa propre action. Les modalités de mise en œuvre de cette pédagogie constituent des objets de recherche loin d'être épuisés. C'est dans ce sens que les modalités proposées par les formateurs dans ce dossier sont soumises à l'analyse de chacun.

Mais que le formateur procède par transposition, par exploitation, voire par reconstruction de la situation de travail (Parage, 2007), il cherchera à positionner la situation de travail au cœur de la situation d'apprentissage. On reconnaîtra, dans ce dossier, la modalité dite « par transposition de la situation de travail » dans la simulation de l'activité des conseillers vendeurs chez *Agrial* (P. Parage et J.-M. Kerverdo) ou de l'activité des opérateurs machines chez *Rockwool* (J.-P. Dief, M. Lainé et C. Vidal-Gomel), mais également les études de cas pour l'étude de faisabilité des pièces mécaniques chez *Alcoa* (J. Bretaudeau et B. Cuvillier). Cette modalité joue sur les deux tableaux : la situation d'action et l'analyse de l'action. Mais on reconnaîtra également la modalité dite d'« exploitation de la situation de travail », au sens où le formateur s'appuie sur les enregistrements vidéo (traces de l'activité) ayant servi l'analyse préalable pour susciter l'analyse de l'action – ici, sa propre action ou l'action d'un tiers (S. Fernagu-Oudet et B. Raynaud). Les modalités dites de « reconstruction de la situation de travail » s'apparentent au retour d'expérience, à l'analyse de pratique, où l'on demande aux participants d'évoquer des situations de travail passées, de les expliciter pour en faire des objets d'analyse pour le groupe. Si cette dernière modalité n'est pas explicitement présente dans ce dossier, elle n'en est pas moins intéressante à explorer sachant que, si elle n'implique pas un investissement en amont aussi important que la simulation, elle prend exclusivement appui sur la dimension discursive de la situation d'action et, en cela, contient peut-être ses propres limites...

Sur le plan méthodologique, la conduite du temps d'analyse de l'action (appelé aussi débriefing) constitue une difficulté souvent exprimée par le formateur. On retrouve à ce niveau les préoccupations analogues à celles rencontrées dans l'entretien d'autoconfrontation. Comment orienter l'entretien ou le débat collectif engagé à partir de l'action passée dans la situation proposée ? Il nous semble qu'à ce stade, le produit de l'analyse du travail (c'est-à-dire la structure conceptuelle de la situation), constitue une ressource essentielle pour le formateur, en proposant un cadre pertinent pour cette analyse. Loin de nous de considérer qu'il existe un chemin unique et vertueux en la matière. Il semble toutefois que, parmi le champ des possibles, le formateur puisse partir de la prise en compte des règles d'action qui permettent de gérer la situation simple et prototy-

gique (n'est-il pas déjà intéressant de maîtriser les situations simples ?). Dans un second temps, il s'agit d'orienter l'analyse réflexive vers la prise en compte de situations de complexité croissante, en identifiant les caractéristiques de ces situations et en envisageant l'élargissement du registre des règles d'action permettant des réponses pertinentes. En dernier lieu, on peut émettre l'hypothèse qu'il s'agit d'interroger ce qui fonde la complexification des situations. N'y a-t-il pas lieu de voir, dans les « sauts » successifs et les mises en représentation qu'ils suscitent, un itinéraire quelque peu balisé pour faciliter le passage de la compréhension en action vers la compréhension en pensée, en tant que moteur de la conceptualisation attendue ? Sur ces derniers aspects, il y a également lieu de se retourner vers la recherche car – on le voit déjà à travers les travaux sur la simulation notamment (Rabardel et Pastré, 2005 ; Samurçay et Pastré, 2004) – tant l'analyse de l'activité d'apprentissage que l'analyse de l'activité de médiation du formateur constituent des objets de recherche dont l'exploration ne cessera d'apporter des éclairages pertinents pour les praticiens.

Nous ne voudrions pas conclure en donnant à penser, comme peuvent le suggérer les derniers développements, que l'apprentissage est l'apanage du formateur, ni même qu'il se passe prioritairement dans la salle consacrée à cet effet. D'une part, l'apprentissage informel reste probablement une modalité très répandue, et celui-ci peut se déployer sous des formats implicites et organisés sur le lieu du travail (Kunégel, 2005). D'autre part, sous l'égide de la formation, on trouve une amplitude aujourd'hui importante de dispositifs notamment mobilisés par les logiques tant d'individualisation que de professionnalisation. Et les praticiens de la formation s'ouvrent également aux cadres théoriques et méthodologiques de l'analyse du travail pour repenser leurs approches dans ce sens, qu'il s'agisse de dispositifs s'intéressant à l'optimisation de l'apprentissage au poste de travail, à l'alternance ou à la validation des acquis de l'expérience. Dans ce dossier, on s'intéressera, sur ces points, à l'article de *P. Oby* sur l'analyse de l'activité des préposés pour outiller les tuteurs, ainsi qu'à celui d'*A. Pignault et E. Loarer* sur l'aide à la mobilité professionnelle prenant appui sur l'analyse de l'expérience. De nombreuses recherches se développent également dans ce sens (Astier, 2004 ; Fernagu-Oudet, 2007 ; Mayen et Mayeux, 2003 ; Mayen, 2004 ; Mayen et Daoulas, 2006), et ont déjà fait l'objet de contributions qui ne manqueront pas d'interpeller les praticiens.

## Conclusion

Alors même que la littérature scientifique sur l'analyse du travail dans une perspective de formation (et notamment la didactique professionnelle) se déve-



loppe en continuant de faire une large place à ses déploiements théoriques actuels, émergent des pratiques de formation qu'elle inspire et auxquelles il nous a semblé intéressant de donner quelque lisibilité. Pour la plupart des chantiers évoqués, ce sont des premières expériences réalisées le plus souvent dans le cadre d'un projet de formation-action, incluant des apports théoriques et méthodologiques en simultané des chantiers (*Osmose*, *Forsimpad*, etc.). Nous-même sommes encore habité de questions d'ordre pragmatique et épistémologique sur les ingénieries auxquelles nous invite l'analyse du travail dans une perspective de formation. Nous avons néanmoins tenté de faire apparaître ici les questions que nous renvoient les formateurs engagés dans ces démarches, questions bien souvent plus importantes que les réponses que nous avons essayé d'apporter. Ces questions, nous les avons appréhendées comme autant d'obstacles épistémologiques, sachant que, très probablement, « on ne saute pas un obstacle épistémologique » (Vergnaud, 1992). Il semble toutefois que regarder l'obstacle permet soit de le contourner, soit de le mettre quelque peu à distance des représentations qui l'ont engendré. Quoi qu'il en soit, les préoccupations des formateurs contribuent nécessairement à nourrir le débat entre théorie et pratique. L'association *Recherches et pratiques en didactique professionnelle*<sup>6</sup>, récemment créée, est un des lieux de ce débat. Si, pour apprendre, il est nécessaire de faire et d'analyser ce que l'on a fait, alors l'invitation est adressée aux praticiens de se lancer et/ou de poursuivre l'aventure. ◆

6. Cette association dispose de son propre site internet : [www.didapro.com](http://www.didapro.com).

## Bibliographie

- ARDOUIN, T. (dir. publ.). 2003. « Où en est l'ingénierie de formation ? ». *Education permanente*. N° 157.
- ASTIER, P. 2004. « Parler d'expérience ». *Formation et emploi*. N° 88, p. 33-42.
- BROUSSEAU, G. 1998. *Théorie des situations didactiques*. Grenoble, La Pensée sauvage.
- CARRÉ, P. ; CASPAR, P. (dir. publ.). 1999. *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris, Dunod.
- CLOT, Y. ; PROT, B. ; WERTHE, C. (dir. publ.). 2001. « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir ». *Education permanente*. N° 146.
- FERNAGU-OUDET, S. (dir. publ.). 2007. « L'alternance, pour des apprentissages situés ». *Education permanente*. N° 172 et 173.
- JOBERT, G. 1999. « L'intelligence au travail ». Dans : P. Carré ; P. Caspar (dir. publ.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris, Dunod, p. 205-221.
- KUNÉGEL, P. 2005. « L'apprentissage en entreprise : l'activité de médiation des tuteurs ». *Education permanente*. N° 165, p. 127-138.
- LAOT, F. ; OLRYP, P. 2004. *Education et formation des adultes : histoire et recherches*. Paris, INRP.

