



Le processus de la photographie adressée comme méthode de formation par l'analyse du travail

Christine Felix, Pierre-Alain Filippi, Jean-Claude Mouton

► To cite this version:

Christine Felix, Pierre-Alain Filippi, Jean-Claude Mouton. Le processus de la photographie adressée comme méthode de formation par l'analyse du travail. 2022. hal-03628585

HAL Id: hal-03628585

<https://hal.science/hal-03628585v1>

Preprint submitted on 2 Apr 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le processus de la photographie adressée comme méthode de formation par l'analyse du travail : le cas des enseignants stagiaires en alternance

Christine Felix, Maître de Conférences, Laboratoire ADEF : marie-christine.felix@univ-amu.fr

Pierre-Alain Filippi, Professeur, Faculté d'éducation, Département Enseignement au Préscolaire et Primaire, Université de Sherbrooke, Pierre-Alain.Filippi@USherbrooke.ca

Jean-Claude Mouton, Chercheur associé, Laboratoire ADEF, moutonjcm@gmail.com

Les préoccupations des débutants ou le cas de Marie : une porte d'entrée pour la formation ...	3
Perte de contrôle avec une classe de 1 ^{er} , durant un cours de droit	3
Quel est le problème ?	4
De la photographie adressée au poster exposé : présentation du dispositif de formation	5
Organisation de la formation.....	5
Un dispositif en six phases.....	5
Présentation détaillée des différentes phases à l'aide d'illustrations cliniques.....	7
Phase 1 : Consigne adressée aux professeurs stagiaires	7
Phase 2 : Prise de la photo de la situation de travail retenue	9
Phase 3 : Autoconfrontation simple devant ses pairs à partir de sa photographie	9
Phase 4 : Ecoute, choix et transcription en vue d'une analyse.....	11
Phase 5 : Formalisation et Exposition des posters	13
Phase 6 : Retour sur le dispositif ou le dernier mot au professionnel	15
En guise de conclusion	16

Invités à la formation proposée par le centre Alain Savary autour de la question qui interroge les possibilités de « Ramener le réel en formation », en décembre 2020, nous avons proposé de présenter un dispositif de formation : **« le processus de la photographie adressée comme outil de formation par l'analyse du travail »**¹. Cet article s'appuie sur le texte de la conférence donnée à l'Institut Français de l'Education (Ifé). Dans ce passage à l'écrit, nous avons pris quelques libertés avec le texte initial de la conférence en vue d'en faciliter la lecture et permettre, à des formateurs qui le souhaiteraient, de s'emparer de ce dispositif et le mettre en œuvre au sein de leur propre institution. Il se structure en trois grandes parties, offrant des lectures ciblées.

La première partie décrit le démarrage du dispositif de formation à partir de l'exposition d'un cas. Dans cette présentation, nous avons fait le choix de partir d'une situation de travail concrète plutôt que d'un cadre théorique pour insister sur une modalité de formation en rupture avec le modèle traditionnel descendant et surplombant où il est attendu du formateur qu'il dispense des savoirs théoriques et pratiques. Pour ce faire, il est nécessaire d'avoir une procédure qui permette de récupérer des traces de l'activité de travail des enseignants lorsqu'ils sont sur leur poste d'exercice et de les utiliser en regroupement de formation.

Par ailleurs, le choix de présenter ce cas plutôt qu'un autre répond à la fois à une contrainte et à la décision des formateurs de travailler sur un thème peu abordé en formation. La contrainte était d'obtenir l'autorisation par la collègue concernée de pouvoir diffuser sa photographie et son utilisation en formation au-delà de son groupe de pairs. Pour ce qui est du thème abordé, nous considérons que la question des difficultés que rencontrent des débutants dans la mise en place de conditions favorables à l'étude n'est pas ou assez peu traitée. Et quand elles sont abordées en formation, les solutions proposées sont souvent celles d'enseignants expérimentés qui ne sont pas immédiatement gérables un enseignant qui débute. Nous proposons donc de partir de l'expérience vécue des débutants.

La seconde partie décrit succinctement les six phases du processus avec notamment un schéma représentant la succession des milieux proposés par chaque phase et la progression non linéaire du processus. La phase 1 est celle de la consigne donnée au groupe comme point de départ d'un processus de prise de conscience collective et individuelle. La phase 2 correspond au choix par chacun des professeurs stagiaires de la photographie qu'il va adresser au formateur et au groupe. La phase 3 est celle de l'autoconfrontation devant ses pairs pour présenter sa photographie. Au cours de la phase 4, chacun va écouter l'enregistrement de son autoconfrontation et des débats suscités dans le groupe de pairs en vue de choisir et retranscrire les passages qui lui semblent importants. La phase 5 est une étape de formalisation par un poster comme support de communication du cheminement de chacun à destination de ses pairs et du formateur voire au-delà de son propre groupe de formation. Enfin la phase 6 est celle de la régulation du dispositif par ceux qui l'ont expérimenté.

¹ <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/jean-yves-rochex-avec-wallon-et-vygotski>

La troisième partie de l'article s'attachera au détail de chacune de ces phases en essayant de comprendre ce qui se joue pour les stagiaires mais également le rôle du formateur dans ce dispositif dont l'expertise est sollicitée différemment que dans une formation classique.

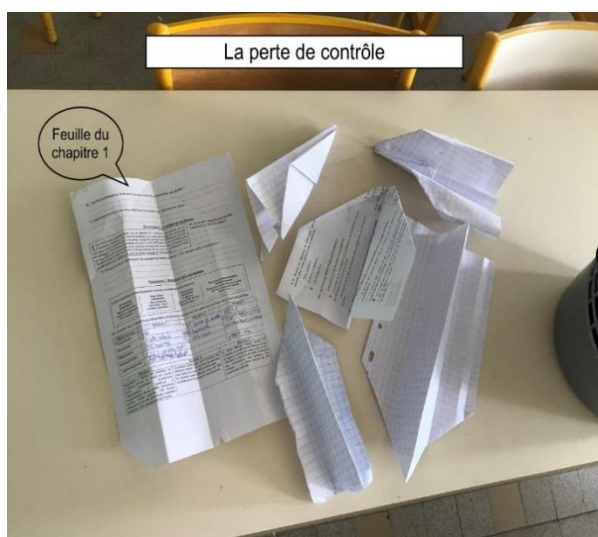
Les préoccupations des débutants ou le cas de Marie : une porte d'entrée pour la formation

Marie est professeur stagiaire, en formation en alternance entre un Lycée Général et Technologique (LGT) et l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education (INSPE) dans une ville du Sud de la France. Dans le cadre de sa formation à l'INSPE, voici la photographie qu'elle adresse à ses collègues et à son formateur. Quelques jours plus tard, en travail dirigé, elle en fait le récit en faisant face à cette image projetée à l'écran.

Perte de contrôle avec une classe de 1^{er}, durant un cours de droit

Nous présentons ici quelques échanges afin de mieux comprendre la nature des difficultés adressées par les débutants dans le cadre de ce dispositif de formation.

Photographie titrée et adressée par Marie



Marie :Montrer cette photo,.... Ça représente un jeudi...ça fait quelques semaines que mes élèves se sont pris d'une passion pour les avions en papier en 1^{er} ... à 16...17 ans...dont notamment l'élève comme vous le voyez sur la feuille de gauche que j'ai dépliée et que je lui ai confisquée et qui était justement la feuille de mon 1^{er} chapitre....on en était au chapitre 2 ou 3 et il avait toujours pas de classeur et jouait avec ma feuille qu'il avait visiblement pas trop remplie. J'ai appelé cette photo « la perte de contrôle » euh....dans la même journée j'ai un peu perdu le contrôle avec mes deux classes dont celle-ci

pour l'avion....donc ils se sont mis à lancer des avionsforcément j'essayais le moins possible de tourner le dos mais dès que j'avais le dos tourné....une élève qui m'appelait pour une aide....ils en profitaient pour jeter les avions en papier donc j'arrivais jamais en avoir un au moment où ils lançaient ...donc je n'ai pas réussi à donner des sanctions. Donc un avion, deux avions.... Donc j'en pouvais plus donc j'ai tout arrêté euh....ça faisait deux semaines qu'ils s'amusaient à lancer des avions en papier je sais qu'il y avait des collègues qui avaient réussi à le prendre sur le fait mais ce n'est pas mon cas donc j'ai arrêté je leur ai fait une leçon de morale ...on a recommencé le cours, ça a continué ...donc j'ai fini mon cours coute que coute avec les élèves qui voulaient travailler et donc le cours d'après....pareil....c'était de 16h à 18h en droit. 1^{er} heure, ça va, ils travaillent...hyper contente parce qu'ils avaient bien travaillé ...donc 5 minutes d'arrêt....ils ont été très long à revenir et là impossible de faire revenir le silence, ils n'avaient plus du tout envie de travailler et j'arrivais pas à les raccrocher et donc là, pareil, je me suis arrêtée....j'étais au bout mais vraiment au bout du bout ...et je me suis assise, je leur ai dit « ben voilà, vous finissez le dossier, je le ramasse, il sera noté » //.....

Marie poursuit la description et l'analyse de la photographie et fait le constat suivant :

Je suis rentrée chez moi, je me suis effondrée, j'arrêtais pas de me dire de me remettre en question...Pourtant...//Les collègues, pareil dans la même journée, ont été débordés... donc je n'ai pas une part de responsabilité dans leur comportement....// un problème : j'ai peur de perdre le contrôle ! // Ma solution : au cours suivant, je les ai autorisés à lancer leurs avions papier à la fin du cours s'ils étaient sages ! J'en viens à choisir des solutions atypiques... plus une note de rayonnement.... mais cela ne me correspond pas !

Quel est le problème ?

Quel est le problème adressé par cette enseignante débutante, à travers la photographie qu'elle a choisie de partager et d'assumer, durant son temps de formation ? Dit autrement, en quoi l'analyse du travail réel de Marie, à travers les traces de son activité adressée, peut-elle devenir un instrument de formation ?

Incontestablement, plusieurs réponses pourraient être formulées dans le cadre d'une analyse des propos de Marie. On pourrait interroger la pertinence didactique de son cours et lui proposer de reprendre tout ou partie de sa séance voire de la séquence qu'elle propose à ses élèves de 1^{er} ; mais on pourrait tout aussi bien s'intéresser de près à l'organisation des emplois du temps de l'établissement qui place, en fin de journée, les cours des enseignants débutants. Mais en réalité, sans écarter ces dimensions du métier et les arguments qui les accompagnent, il s'agit plutôt ici de prendre au sérieux la préoccupation de Marie : comment « ne pas perdre le contrôle » de ses élèves tout en assumant le choix de solutions qui, elle en convient elle-même, « ne lui correspondent pas » mais dont elle sait, par ailleurs, que ces solutions-là lui permettent, du moins pour un temps, de faire fonctionner sa classe ?

On notera que, progressivement, au fil de son récit, Marie parvient à identifier des nœuds, des contradictions, des dilemmes auxquels elle doit faire face : Comment doit-elle s'y prendre pour mettre en œuvre des règles de fonctionnement de la classe qui lui assurent la possibilité de « ne pas infantiliser les élèves, et même les responsabiliser » tout en lui permettant de « repérer pour sanctionner ceux qui persistent à lancer des avions en papier à partir des photocopiés » afin d'assurer son cours auprès des « élèves qui voulaient travailler » ?

Cette confrontation à sa propre photographie la ramène sans cesse aux traces de son activité en classe mais également à ses collègues ainsi qu'à son formateur, avec comme but premier de les enrôler dans sa propre perception et sa propre interprétation voire dans sa compréhension de la situation. Nous noterons ici que cette situation dépasse largement le seul cadre de sa classe pour s'étendre, évidemment, à tout son travail de préparation et de correction, aux relations à ses collègues du LP, à l'ensemble de ses élèves, à sa hiérarchie, aux parents, etc. Autant de pistes qui ne manqueront pas d'être mobilisées à des niveaux différents durant le temps de formation. En effet, s'il est fréquent que les débutants puissent raconter leurs difficultés, ils ont plus rarement la possibilité de les exposer par l'entremise d'un artefact, ici une photographie, qu'ils ont eux-mêmes choisi, voire de les scénariser tel que le propose Marie en plaçant côte à côte la feuille froissée de son cours et l'avion de papier. Nous

faisons ici l'hypothèse que proposer ce dispositif à des stagiaires en alternance contribue à identifier et accompagner le devenir d'une difficulté vécue.

Pour ce faire, durant les semaines suivantes, l'équipe de formation permettra à Marie et à ses camarades stagiaires de s'appuyer sur les enregistrements réalisés lors de la présentation de leur photographie pour en faire l'analyse. Et, trois mois plus tard, le dispositif se termine par la réalisation de posters qui illustrent le devenir de la difficulté de départ de chaque professeur stagiaire et son cheminement de pensée. Ces posters sont ensuite présentés et exposés à la manière d'un colloque scientifique.

De la photographie adressée au poster exposé : présentation du dispositif de formation

Ce dispositif résulte d'un choix théorique et méthodologie reposant sur le postulat selon lequel l'efficacité d'une formation tient, pour partie, à la prise en compte du travail réel. Cette entrée se distingue des approches traditionnelles en formation des enseignants visant à l'assimilation de savoirs issus des didactiques disciplinaires ou de pratiques sociales de référence par les apprenants. Elle se situe dans le champ de celles qui privilégient une « entrée par l'activité » (Amigues, 2009 ; Mouton & Flandin, 2017). Dans cette perspective la formation est considérée comme un travail et ses contenus sont produits par l'analyse du travail (Felix & Mouton, 2018 ; Filippi & al, 2020). Dans cette perspective, l'alternance sur du temps long entre terrain et centre de formation est une condition indispensable.

Organisation de la formation

Ce dispositif s'inscrit dans la formation initiale des enseignants stagiaires en INSPE et plus particulièrement dans le cadre Unité d'Enseignement (UE) au sein desquelles sont regroupés des professeurs stagiaires appartenant à plusieurs parcours de formation du 1^{er} et 2nd degré.

Nous avons placé le dispositif de la « photographie adressée » au cours du 3^{ème} semestre en Master 2 (M2), c'est-à-dire au moment où, recrutés, les étudiants de Master MEEF deviennent professeurs stagiaires en alternance, c'est à dire avec la charge d'une classe en responsabilité à mi-temps. Précisons ici qu'au démarrage du dispositif, ces professeurs stagiaires ont, seulement, une quinzaine de journées d'enseignement à leur actif.

Ce groupe d'enseignants en formation initiale, (environ 80 stagiaires), est pluridisciplinaire et pluri-catégoriel. Ils sont pris en charge par une diversité de formateurs -enseignants et d'enseignants-chercheurs-, préalablement formés à ce dispositif et plus largement, à l'analyse du travail.

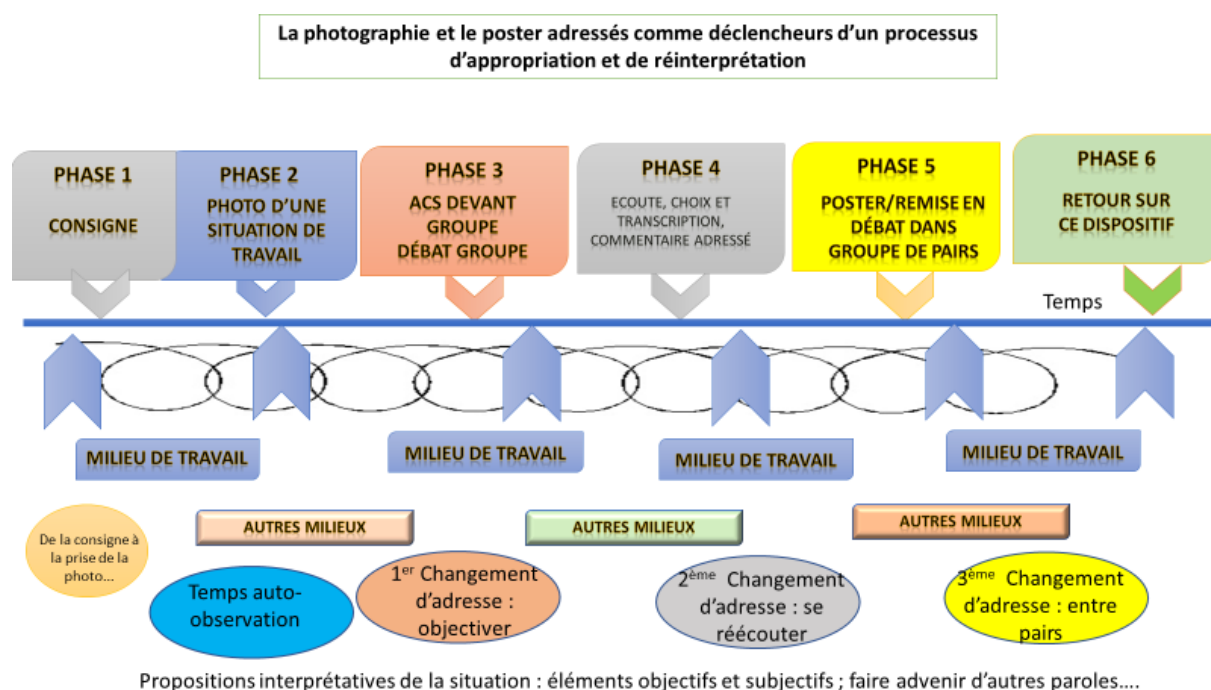
Un dispositif en six phases

La proposition méthodologique repose sur différentes phases dont voici les principales :

- Phase 1 : En séance plénière. La consigne est adressée par le formateur aux professeurs stagiaires en formation à l'INSPE, à savoir la production d'une photographie sur son lieu d'exercice et illustrant une difficulté vécue.

- Phase 2 : Questionnement individuel en vue de l'adressage à un formateur et à ses pairs d'une photographie qui illustre, pour le stagiaire, une situation de travail jugée problématique ; prise de la photo puis dépôt dans un espace numérique dédié.
- Phase 3 : En petits groupes. Autoconfrontation du professeur stagiaire à sa photographie adressée devant le collectif de pairs, suivie d'un temps de discussion collective. Les deux temps sont enregistrés (ou filmés, selon les formateurs) et remis à l'intéressé.e à la fin de la séance.
- Phase 4 : Écoute individuelle et écriture à partir de l'enregistrement de l'autoconfrontation et des réactions collectives des pairs. Cette phase est accompagnée par un temps de formation.
- Phase 5 : Conception et réalisation d'un poster adressé au collectif de pairs et de formateurs, suivi d'un temps de discussion collective à propos de cette restitution écrite. Cette phase est accompagnée par un voire deux temps de formation.
- Phase 6 : Présentation orale et exposition du poster puis retour sur le dispositif de formation.

Précisons ici que le but poursuivi est de provoquer et d'accompagner le développement individuel de l'expérience vécue de chaque enseignant débutant par le truchement des photographies adressées. Nous appelons « développement de l'expérience » une transformation jamais certaine, jamais figée, toujours imprévisible de ce qui a été vécu par le formé, dans son activité de travail pour tenter d'en faire quelque chose d'autre susceptible de lui faire gagner du pouvoir d'agir dans et sur son milieu de travail.



La ligne du temps, marquée par une flèche bleue sur le schéma ci-dessus, illustre l'avancée des séances de formation mais en aucun cas le développement individuel et collectif des professeurs stagiaires dont la trajectoire n'est jamais linéaire. Ce développement est fait d'aller-retours, de bonds en avant voire de bonds en arrière, de stagnations, parfois de ruptures et que nous avons représentés par une spirale.

Ce schéma entend aussi rendre compte de l'importance de multiplier les situations et les milieux dans le cadre de ce module de formation par l'analyse du travail. Par « milieu », nous entendons « un ensemble de ressources sociales, symboliques et techniques situées à la portée des acteurs (maîtres, élèves) devant réaliser une tâche, en respectant certaines règles et conventions d'échanges. » (Amigues & Zerbato-Poudoux, 2000, p.90 ; Mouton & Felix 2014, 42-49).

Dans cette approche historico-culturelle de la formation, il s'agit d'interpréter l'activité d'exploration d'un milieu social par le sujet, milieu social parmi d'autres, au carrefour duquel se trouve un individu à un moment donné de son existence (Wallon, 1954). Dans une perspective dialectique, Wallon, qui considère que le sujet humain se construit à l'intersection de plusieurs milieux, nous invite à envisager les conflits, les compromis et les choix qui résultent pour le sujet de cette « pluri-appartenance ». Autrement dit, en voulant réduire l'incompréhension que le sujet -ici l'enseignant débutant- suppose chez ceux à qui il s'adresse, il est conduit à changer de perspective en cherchant à se placer du point de vue de ses interlocuteurs et découvrir ainsi sa propre activité avec un regard transformé. On fait l'hypothèse que les changements de destinataires prévus par le dispositif de formation sont autant de transformations du regard porté sur son activité. Ces changements d'adresses ouvrent sur de nouvelles perspectives non pensées, par l'enseignant, jusque-là.

Présentation détaillée des différentes phases à l'aide d'illustrations cliniques

Phase 1 : Consigne adressée aux professeurs stagiaires

Cette première phase concerne la présentation du dispositif aux 80 étudiants rassemblés dans un amphithéâtre pendant deux heures. Dans le détail, cette première séance, joue un rôle indiscutable dans l'enrôlement des étudiants. En effet, après avoir énoncé l'organisation de la formation et présenté des notions clés en matière d'analyse du travail, nous détaillons le dispositif en présentant quelques situations adressées par les professeurs stagiaires des années précédentes ainsi que des extraits d'entretiens individuels et collectifs réalisés dans une perspective réflexive du dispositif et de ses effets en matière de formation au métier. Cette séance se clôture par l'exposition de différents posters conçus par les professeurs stagiaires et qui reprennent les situations de travail problématiques et les solutions qui ont vu le jour durant ce temps de formation. Cette reprise d'un « déjà vécu » par les cohortes précédentes contribue à construire l'adhésion des professeurs stagiaires à ce dispositif et aux formateurs qui l'animent.

Voici quelques copies d'écran ou de diaporama qui illustrent l'adressage de photographies et la réalisation de posters antérieurs, présentés lors de la conférence inaugurale auprès des Master 2, professeurs stagiaires.



Durant cette séance plénière, les professeurs stagiaires reçoivent la consigne suivante :

« Vous ferez une photographie d'une situation spécifique de travail qui illustre, selon vous, une ou plusieurs difficultés que vous rencontrez dans la prise en main de votre métier et que vous adresserez, en vue de la séance suivante, au formateur ainsi qu'au collectif de pairs en formation avec vous à l'INSPE. ».

Associer formation et recherche...



Nous pensons que demander de photographier « une situation de travail spécifique » (Montmollin, 1995, p.256), entendue comme « un équilibre entre des variables multiples affectant l'activité observable et affectée par elle », influence le recueil de l'expérience professionnelle. Nous faisons alors l'hypothèse qu'à partir de l'annonce de la consigne, où se joue le choix de la photographie à réaliser, se met en place un processus propice à l'instauration d'un langage intérieur chez l'enseignant stagiaire qu'il faut comprendre comme un « moyen de contrôle de sa propre activité, instrument de pensée » (Rochex, 2017, p.53). Vygotski montre que « l'intériorisation, le passage de l'inter à l'intrapsychique est toujours un processus productif, de développement et de transformation » // « les fonctions psychiques ne prennent le caractère de processus interne qu'à l'issue d'un développement prolongé. Leur transfert à l'intérieur est lié à des changements dans les lois qui gouvernent leur activité ; elles sont incorporées dans un nouveau système qui possède ses propres lois. » (Vygotski, 1930/1978, p52-57).

Du côté du formateur, la passation de cette consigne s'accompagne de divers éclaircissements et qui peuvent porter indifféremment sur la définition d'une situation de travail enseignant, sur ses délimitations spatiales et temporelles possibles (en classe, hors la classe, -couloir, portail,...-, en amont de la classe -accueil des élèves,...-, travail à plusieurs -co-animation, partage de la classe avec l'ATSEM-, relations aux familles, à l'équipe, etc.), sur l'objet de la consigne (nature de la photo, droit à l'image, etc.), etc. On notera ici que l'attention porte sur une situation de travail délimitée dans le temps et dans l'espace de l'activité de l'enseignant débutant et non sur la totalité du travail enseignant. Autre précision : les photographies doivent représenter une situation de travail réelle et non une représentation métaphorique des

difficultés rencontrées où s'exprimerait seulement la subjectivité de la personne, sans contact social avec la réalité d'un contexte.

Phase 2 : Prise de la photo de la situation de travail retenue

Le processus initié en collectif dans la phase précédente va se prolonger pour chacun des stagiaires lors de son retour sur son lieu de travail. Ce moment, individuel, s'effectue dans un espace-temps où le stagiaire va être amené à prendre conscience des difficultés qu'il souhaite adresser au groupe de formation. Avec cette nouvelle préoccupation « quelle photographie adresser à mes pairs et à mon formateur ? », nous faisons l'hypothèse que le choix de la photographie s'inscrit, pour l'enseignant débutant, dans un rapport entre l'opportunité de résoudre une de ses difficultés majeures grâce à la formation et la confiance qu'il a dans le collectif de pairs et le formateur, puisqu'il va devoir exposer/s'exposer pour présenter la situation retenue illustrée par la photographie qu'il adresse. Dans tous les cas, il conserve son libre arbitre. Ce qui importe, c'est de créer les conditions d'un contact social avec soi-même et d'établir un rapport conscient à la situation représentée par la photographie. C'est ce rapport et son développement qui nous intéresse dans un premier temps.

Ainsi, dans son choix de photographie, de manière plus ou moins consciente, le stagiaire va aussi chercher la situation qui représente, à la fois, exactement la difficulté du moment mais aussi la bonne situation, celle qui va « parler » aux autres », celle qui va permettre de valider « qu'il est du métier ». Ce faisant, ce qui entre ici dans le développement professionnel du stagiaire est aussi la place que prennent les instances du métier (Clot, 2006, 2007) dans toutes ses dimensions.

Phase 3 : Autoconfrontation simple devant ses pairs à partir de sa photographie

Précisons à cette étape du dispositif que les professeurs stagiaires sont, à présent, répartis en petits groupes de 10 à 12 enseignants débutants du 1^{er} et du 2nd degré afin que chacun puisse exposer sa photographie et les difficultés/solutions qui sont les siennes. Cette dialectique « difficultés/solutions » est fondamentale, c'est bien dans ces deux dimensions inséparables et nécessaires pour faire face aux situations de travail que le collectif écoute la présentation de leur collègue.



Plus concrètement, on voit ici que ce moment de l'autoconfrontation à sa propre photographie peut prendre différentes formes. De manière générale, la personne qui présente est assise à côté du formateur, face à sa photographie projetée et visible par les pairs. Ces derniers, assis derrière celui qui expose ont pour consigne une écoute active dans un premier temps.

Ici, l'activité du formateur consiste à écouter mais aussi à relancer, à stimuler le locuteur pour qu'au travers de son activité langagière « se développent et se retravaillent les objets des

activités humaines, leurs formes et leurs conditions, et le moyen de ce développement » (Faïta, 2001, p. 14).

A la suite de cette autoconfrontation, un moment d'échanges entre pairs s'installe. La préoccupation collective consiste maintenant à questionner le stagiaire qui a exposé et qui s'est exposé en vue de lui proposer des pistes de résolution, de réflexion, de partager son expérience mais également de le soutenir dans ses choix et ses non-choix. C'est ce qu'illustre le cas de Marie et tout particulièrement le moment où les pairs réagissent à la situation qu'elle nous adresse :

Marie : J'ai du mal à trouver les limites entre trouver des règles qui ne les infantilisent pas, les responsabiliser, voilà. Pas encore au point.

Julie : Après, ... moi j'ai des CE2 et le temps de concentration qu'ils ont est assez restreint. Donc en fait, pour toi ils sont presque adultes, mais nous on fait on a des temps de parole qui sont réduits. On leur donne tout de suite une tâche à faire pour qu'ils soient en action et que du coup ils soient acteurs de l'apprentissage. Alors je sais qu'au lycée c'est différent, tu as plus la parole que... Voilà. Normalement ils sont censés se concentrer plus longtemps mais nous c'est vrai qu'on varie les supports. Par exemple, pendant 10 minutes on va leur expliquer quelque chose et puis tout de suite on va les mettre en action pour qu'ils soient en activité et dans la tâche. Toi, c'est sûrement plus compliqué à faire ?

Marie : En fait moi c'est l'inverse de toi. En fait y sont dans la tâche tous seuls. Et c'est moi qui parle beaucoup moins. Et justement tu me fais réfléchir et tu me fais dire que peut-être que... En fait nous si tu veux ils ont un "dossier élève" et donc dès que l'on rentre en classe, ils savent qu'ils doivent remplir ce "dossier élève" et donc c'est eux qui vont construire le cours. Et moi j'interviens dans les phases corrections. Pour cadrer la correction et cadrer le savoir. Et le problème, justement, c'est que peut-être que je n'interviens plus assez. Peut-être que je pourrais intervenir un peu plus et, des fois, revenir sur un système un peu plus basique où j'explique la notion et après ils se mettent au travail. On en parlait justement avec Gaëlle il y a quelques temps. Que dans notre système, ils sont tout le temps acteurs et peut-être qu'ils se lassent aussi et qu'ils aiment bien avoir du temps où c'est le professeur qui parle, qui explique la notion et puis après ils travaillent.

Julie : Oui peut-être.

Marie : Donc peut-être revenir justement un peu sur ce système-là de temps en temps, pour casser le rythme du cours, pourquoi pas, oui.

Entendons-nous bien, il ne s'agit nullement ici d'engager le collectif d'enseignants débutants sur l'expression de leurs insatisfactions mais bien de co-construire les bases d'une discussion sur le critère d'avis divergents quant à leur manière de travailler, à partir de situations de travail communes, posant des problèmes difficiles à résoudre et pour lesquels le formateur va engager le collectif de pairs à aller à la rencontre de capacités insoupçonnées, ignorées des enseignants débutants eux-mêmes (Clot, 2014). C'est bien ici la différence de points de vue qui est privilégiée par le formateur en ce qu'elle « constitue le point de départ et instrument majeur d'analyse des situations d'autoconfrontation... » (Clot, 2014, p.10).

Plus pratiquement, l'autoconfrontation et les échanges sont enregistrés en audio ou vidéo par le formateur, le plus souvent celui-ci est doublé à l'aide du téléphone du stagiaire. Le document audio/vidéo est remis dès la fin du TD et constitue le matériau nécessaire à la poursuite individuelle du travail par le stagiaire. Cette séance de TD se déroule donc en deux temps ; le premier, réservé à l'autoconfrontation de l'enseignant à sa photographie, se déroule

sur une quinzaine de minutes (selon le nombre de stagiaires et de séances) ; le second, celui des échanges entre pairs, s'étend sur une trentaine de minutes. La séance est répétée plusieurs fois, selon le nombre d'étudiants dans le groupe. Ici, avec une douzaine de professeurs stagiaires, la séance est répétée à trois reprises pour que chaque participant du groupe de formation puisse exposer (soit 3 séances de 4 heures).

Du côté du formateur, on l'aura compris, il ne s'agit pas pour lui d'interpréter la situation à l'aune de son expérience et d'ériger « des bonnes manières de faire » pour éviter les heurts que rencontrent les stagiaires. Son rôle consiste davantage à organiser des conditions nécessaires et suffisantes au développement de l'interprétation de la situation par chaque stagiaire, en vue d'un développement de leur « pouvoir de dire ». Dans le meilleur des cas, et selon le degré de développement de chacun, on pourra envisager un développement de leur « pouvoir d'agir » sur la situation de travail rapportée en formation et objet de difficultés plus ou moins importantes.

Phase 4 : Ecoute, choix et transcription en vue d'une analyse

A l'issue de la phase 3, une démarche individuelle d'analyse des traces produites est confiée à chaque stagiaire. Ici, nous provoquons une nouvelle visite de l'expérience vécue. Pour y parvenir, nous donnons à chaque stagiaire un but : le devenir de la préoccupation portée par la photographie initiale ; une tâche pour y parvenir : réaliser un poster ; des objets : les traces enregistrées de la séance de formation et des moyens : du temps libéré, un accompagnement à distance et une consigne précise.

La consigne : "Vous allez écouter votre enregistrement et vous retiendrez un ou deux passages que vous transcrirez. Ces passages concernent à la fois votre exposé de la situation et celui de vos pairs. Vous retiendrez, à la fois, ce qui vous étonne et ce qui vous conforte dans ce qui vous semble particulièrement significatif des difficultés et des solutions envisageables pour la résolution de la situation que vous avez retenue ».

Cette phase offre une nouvelle trappe d'accès aux préoccupations exposées, mais sans les affects dus à l'exposition. Elle permet donc d'entendre *autrement* ce qui a été dit, tant par les pairs et le formateur que par le stagiaire lui-même. En voici une illustration à travers un extrait de ce que Vanessa, enseignante en maternelle, évoque à propos de ce moment d'exposition de sa photo et de sa réécoute² :

Chercheur : Est-ce que c'est compliqué pour toi de présenter cette photo à l'ensemble du groupe ?

Vanessa : Oui ! Un petit peu parce que c'est avouer une faiblesse qu'on n'arrive pas à maîtriser. Donc au début c'est un peu compliqué, je me dis que je ne vois pas comment discuter avec les autres va pouvoir vraiment m'aider à régler ce problème. Et d'un autre côté, j'y vais de façon assez optimiste en me disant que je n'ai que des pistes à prendre, je n'ai que des billes à avoir. J'y vais un peu dans l'inconnu, je ne sais pas trop où je vais et je

² Notre travail de recherche à propos de ce dispositif nous a amené à auto-confronter certains stagiaires à l'issue de leur formation. Vanessa a illustré une préoccupation quant au bruit très important et ses effets dans sa classe de maternelle.

ne vois pas trop comment une photo va pouvoir après m'aider à gérer ma classe en fait. Je ne vois pas trop le lien au début.

C: *Et, donc ?*

V: *Et donc ensuite on a échangé avec les autres. Je présente la photo, j'explique brièvement le contexte, le fait que je sois dans une classe qui est assez particulière, qui est déjà très sonore en elle-même, que j'ai une classe avec des élèves qui sont assez vivants. Et, de là découlent des questions des autres alors que pourtant on est sur des niveaux et des degrés même qui sont parfois très éloignés. Parce que dans le groupe il y a des gens qui enseignent en lycée. Et en fait à partir des questions que les autres me posent, je me rends compte qu'ils ont les mêmes que moi alors qu'ils ne sont pas dans la situation. Je me rends compte aussi qu'ils le voient d'une certaine manière et donc rentrent sur la problématique avec un prisme un peu différent. Et, sur le coup, c'est un peu un grand fouillis. L'avantage aussi quand on a fait ça c'est que j'ai pu enregistrer le passage de questions sur la photo. Quand je sors de là, je suis un peu perdue, j'ai un peu envie de pleurer et je me dis que je ne vais pas y arriver que ça va être difficile et puis quelques jours plus tard je me pose avec l'enregistrement, je réécoute. Et là, je me rends compte en fait que c'est une mine d'or. J'ai plein de petites choses, pas grand-chose, des toutes petites pistes, des idées, et puis pas seulement. Parce que j'ai aussi beaucoup de soutien de la part des autres du groupe. Donc le fait d'avoir réécouté cet enregistrement après a été bénéfique.*

Plus loin, dans son discours, on peut noter les craintes et les incertitudes que Vanessa évoque : « *c'est avouer une faiblesse qu'on n'arrive pas à maîtriser. Donc au début c'est un peu compliqué* » mais aussi des doutes quant aux effets du dispositif : « *je me dis que je ne vois pas comment discuter avec les autres va pouvoir vraiment m'aider à régler ce problème* ». Et, en même temps, on constate la possibilité qu'il semble s'offrir à Vanessa : « *Et d'un autre côté, j'y vais de façon assez optimiste en me disant que je n'ai que des pistes à prendre, je n'ai que des billes à avoir* ».

Si on poursuit l'analyse des commentaires de Vanessa qui revient sur son activité passée, on saisit mieux les effets de la réécoute : « *Quand je sors de là, je suis un peu perdue, j'ai un peu envie de pleurer ../. et puis quelques jours plus tard je me pose avec l'enregistrement, je réécoute. Et là, je me rends compte en fait que c'est une mine d'or* ». Mais la mine d'or dont parle Vanessa n'est pas dans l'enregistrement : « *J'ai plein de petites choses, pas grand-chose, des toutes petites pistes, des idées* » mais plutôt dans ce qu'elle en fait, ce qu'elle en comprend maintenant, dans l'après-coup, après avoir cheminée tout au long des phases précédentes, intercalées par les journées de classe où elle se confronte à nouveau, mais plus tout à fait à l'identique, à la difficulté rencontrée. Et c'est de ce dialogue intérieur que surgit la possibilité de penser de nouvelles alternatives. Non pas de la difficulté générique de « *comment faire pour qu'une classe soit moins bruyante ?* » mais de nouvelles pistes de résolution de sa difficulté, dans son milieu et ses ressources, avec sa personnalité et son histoire.

Précisons que pouvoir s'écouter, seule, dans l'après coup, donne l'occasion à Vanessa d'atténuer la charge émotionnelle de la situation de présentation et de discussion en groupe ; ce qui lui permet, d'une certaine manière, de se rendre compte que le collectif ne lui a pas

apporté que des pistes de résolution mais aussi du soutien, une force pour tenir face aux difficultés vécues en classe « *j'ai aussi beaucoup de soutien de la part des autres du groupe.* »

Du côté du formateur, il s'agit ici d'étayer cette nouvelle phase en présentant un canevas d'analyse du matériau et de son traitement en vue de la mise en forme attendue du travail à rendre. Mais il s'agit surtout de convaincre de l'importance de la réécoute attentive qui peut s'accompagner d'une transcription de *passages choisis*, par le stagiaire, de son enregistrement.

Phase 5 : Formalisation et Exposition des posters

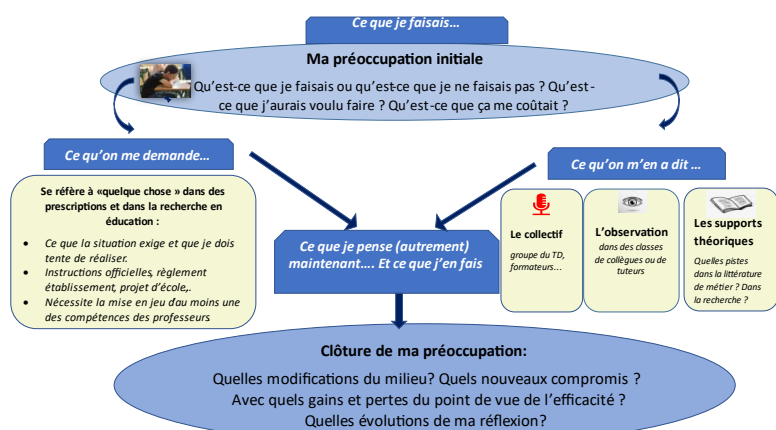
La réalisation d'un poster inaugure cette 5^{ème} phase où il s'agit de mettre en forme le travail de formalisation de ce que chacun a compris et appris de la situation vécue et présentée à partir de la photographie adressée au groupe de formation.

Il s'agit donc de rendre compte d'une histoire de formation, en présentant d'où chacun est parti, les étapes clés qui ont permis de cheminer et surtout, où chacun en est au moment de la réalisation, ce qu'il en a compris, appris, retenu, mis en œuvre, bref, des changements potentiels opérés et possiblement envisageables dans sa pratique, et que l'enseignant stagiaire présentera à travers la conception et la réalisation de son poster.

Ce parcours de prise de conscience, de conceptualisation et d'identification des marges de manœuvre possibles constitue les différentes parties du poster.

La consigne est la suivante :

A partir de la photographie titrée que vous avez adressée au collectif de pairs, vous présenterez votre/vos préoccupation(s) initiale(s) ainsi que les pistes potentielles élaborées à partir de la rencontre et du croisement entre les solutions apportées par les pairs, les observations que vous avez continué de réaliser et quelques résultats de la recherche sur la question qui vous préoccupe. Après avoir replacé cette situation dans son cadre institutionnel, vous présenterez votre « nouvelle » préoccupation que vous analyserez en regard de votre expérience revisitée et étayée par des résultats ciblés, issus de la recherche.



Nous distinguons ici deux objets : la formalisation et l'exposition du poster qui donnent lieu à un temps de formation et une aide en ligne pour accompagner le travail.

D'un point de vue organisationnel, cette phase se situe en fin de formation. Si elle permet d'évaluer singulièrement les compétences de chaque enseignant en formation, elle permet avant tout de faire du « travail d'enseignant débutant » un objet de pensée partageable par tous, quel que soit le niveau d'enseignement (école maternelle, école élémentaire, collège, lycée, lycée professionnel...).

Elle offre également, comme un écho à la commande initiale, la possibilité d'exprimer toute la singularité que porte la problématique d'entrée dans le métier d'enseignant. Même si elle s'inscrit dans un cadre prescriptif national, dans l'histoire des difficultés du métier rencontrées par les enseignants débutants, l'appropriation par chacun des habitus du genre enseignant demeure un processus personnel. Par conséquent, chaque poster et chaque présentation orale portent la singularité de l'histoire professionnelle personnelle du sujet dans son contexte d'alternance. Elle révèle les manières dont il s'est confronté à cette difficulté, l'a appréhendée, traitée et formalisée au moyen d'un poster. Cette phase permet également de rendre compte de la manière dont il s'est impliqué dans l'ensemble du processus de formation.

Pour le formateur, cette phase ne se résume pas seulement à une finalité évaluative. Elle permet certes de mettre en évidence le développement professionnel chez l'enseignant débutant à la fois vis à vis des solutions proposées, de la difficulté initiale et des compétences professionnelles mobilisées pour résoudre la ou les difficultés mais elle est surtout une nouvelle phase de mutualisation des pratiques et de partage d'expérience.

En effet, nous optons pour une nouvelle organisation en groupes pour cette présentation des posters. Alors que la phase des autoconfrontations vise l'hétérogénéité des parcours professionnels et des milieux pour dynamiser les échanges et les ouvertures, cette 5^{ème} phase, au contraire, regroupe les stagiaires par parcours et par cycle pour les professeurs des écoles, dans un premier temps avant qu'ils puissent « visiter » l'exposition complète. On considère ici que les solutions trouvées et exposées lors de la présentation des posters doivent se situer dans une zone de développement le plus proche de l'expérience professionnelle de ces enseignants débutants.

Pour l'équipe de formation, les posters exposés sont également une ressource pour le futur. En effet, le recueil de ces posters constitue une sorte de « bibliothèque de situations de travail », composée des dilemmes et solutions adressées aux débutants par les débutants.

En voici quelques traces, notamment à partir du travail réalisé cette année 2021-2022.



Dans le cadre de la formation des 180 professeurs des écoles, quelques formateurs ont tenté de rendre compte, en quelques lignes de cette expérience de formation collaborative et qu'on retrouve à partir du lien suivant : <https://intra-inspe.univ-amu.fr/article/la-photo-adressee-sexpose-sur-le-site-daix>.

Mais, d'autres ressources ont également été réalisées, notamment l'année précédente, dans le cadre d'une formation de formateurs. Cinq enseignants en formation ont réalisé une capsule vidéo en vue de partager un document collaboratif leur permettant de préciser l'usage de cette méthode en formation à partir du lien suivant : <https://express.adobe.com/video/30LemlNgrs0eZ>

Phase 6 : Retour sur le dispositif ou le dernier mot au professionnel

Placée en fin d'année universitaire, cette ultime étape permet d'élaborer de nouvelles manières de penser et d'agir et dont chacun va pouvoir s'emparer en fonction des contraintes auxquelles il doit faire face personnellement.

Elle consiste en un retour réflexif sur l'année de formation mais en gardant un principe d'adressage. C'est ce que Marie, une stagiaire Professeur des écoles, s'attache à montrer dans cet entretien conduit en fin d'année scolaire :

Chercheur : Si on te demandait de venir en début d'année rencontrer les M2 pour présenter ce dispositif de photographie adressée, qu'aurais-tu à dire sur l'ensemble du dispositif aux futurs stagiaires ?

Marie : Je dirais qu'il faut profiter de l'occasion qui est donnée par le dispositif pour se poser des questions et avoir une vraie réflexion sur sa pratique. C'est à dire pas juste dire "Bon c'est le travail que l'on m'a demandé, je vais faire une photo et ce sera bon." Je pense qu'il faut vraiment prendre le temps de réfléchir à ce qui nous pose vraiment un problème et de profiter aussi du moment où on va pouvoir échanger avec ses collègues. Notamment les collègues qui sont débutants, parce que l'on a tendance à aller chercher l'information chez des personnes qui sont plus aguerries, qui maîtrisent leur métier et souvent les réponses qu'on nous donne, on essaie de les mettre en pratique et on n'y arrive pas, on perd confiance en soi, et donc... Enfin moi, vraiment, je pense que les conseils qui m'ont le plus aidé à démarrer en ce début d'année sont ceux qui m'ont été donnés par mes collègues.

C: D'accord.

M : Ils ont rencontré les mêmes problèmes et du coup, les solutions qui m'étaient apportées étaient plus adaptées à ma classe. Après il fallait toujours modifier mais c'était plus, c'étaient des conseils qui étaient dans le concret de ma pratique. Donc je conseille aux personnes à venir d'investir ce dispositif, vraiment. Je trouve qu'il apporte beaucoup pour sa confiance, pour continuer à améliorer sa pratique dans le bon sens.

Par manque de temps, nous n'avons pas pu conduire d'entretiens auprès de tous les stagiaires en fin d'année scolaire. Mais, suite aux commentaires et au point de vue de Marie, nous leur avons demandé d'adresser une « lettre à leur successeur » en formation. Cette lettre vient à la fois revisiter des moments de formation -des difficultés ou dilemmes de métier- et leur

traitement au fil de l'année à partir de ce dispositif « Photographie adressée » mais également à partir d'autres dispositifs de la formation, notamment les différentes analyses des situations de travail en classe assurées par d'autres formateurs, selon d'autres cadres théoriques et méthodologiques et que nous ne détaillerons pas ici.

En guise de conclusion

Nous l'avons précisé en introduction, ce texte constitue la partie écrite d'une séance de formation que nous avons réalisée avec le Centre Alain Savary à l'institut Français d'Education, à Lyon (Ifé). A l'issue de cette formation, nous avons reçu plusieurs demandes de différents formateurs issus de divers centres ou instituts de formation et désireux de mettre en œuvre cette méthode de formation par l'approche de l'analyse du travail.

Alors évidemment, il est nécessairement incomplet car *ramener le réel en formation* ne se limite pas à collectionner les situations singulières en vue de contribuer à mieux réussir à accompagner le stagiaire dans l'ici et maintenant du stage en alternance. Il est nécessaire, dans cette démarche remontante, de prévoir des temps de formation, de conceptualisation qui permettent de s'appuyer sur « les cas » rapportés en formation afin de « penser par cas » (Passeront & Revel, 2005). Pour cela il convient de mettre en évidence la généricité incluse dans chaque cas afin qu'il puisse être, dans une perspective historico-culturelle du développement de l'expérience, l'expression singulière d'un élément au service du développement professionnel des enseignants débutants. Il s'agit bien ici d'un processus qui repose sur une didactisation des traces de l'activité de ces jeunes enseignants en formation à l'INSPE. Le terme de « didactisation » est à comprendre ici au sens d'une transformation des matériaux issus d'interventions de terrain en des ressources de formation (Felix, 2015).

Nous formulons l'hypothèse que l'entrée par les dilemmes professionnels constitue, en formation, des leviers importants permettant aux acteurs de transformer et comprendre leur(s) activité(s) de travail et d'avoir à disposition des matériaux visant à seconder les débutants dans leurs choix. Ces matériaux sont élaborés à partir, d'une part, de ce qu'ils proposent comme traces de leur activité de travail et, d'autre part, du traitement qu'elles subissent au cours des débats et des controverses qu'elles suscitent, au sein de ce milieu spécifique de formation.

Mais il y a un autre enjeu à ramener le réel en formation. En effet, pour ces professeurs stagiaires le stage en alternance est une épreuve qui n'est pas qu'intellectuelle. Elle met en branle leur subjectivité et la place des affects dans leur développement ne doit pas être négligée. Ici, modestement mais réellement, sans sensiblerie de mauvais goût, nous permettons l'expression des affects qui accompagnent l'activité intellectuelle, dans les différentes phases de ce dispositif. On crée des situations de formation qui, par le rappel de la situation vécue et/ou par les débats qu'elles suscitent, peuvent permettre de toucher aux enjeux de liberté, de créativité dans l'acte d'enseigner, et ainsi affecter les possibilités d'agir. En leur donnant la possibilité de s'exprimer, nous contribuons à nourrir le pouvoir d'agir des étudiants en formation initiale.

Bibliographie

Amigues, R. & Zerbato- Poudoux, M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Retz.

Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, 42(2), 11-24.

Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation & didactique*, 1, 83-93. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.106> Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle Revue de psychosociologie*, 1, 165-177

Clot, Y. (2014). Réhabiliter la dispute professionnelle. *Le journal de l'école de Paris du management*, 105, 9-16. <https://doi.org/10.3917/jepam.105.0009>

Faïta, D. (2001). L'analyse du travail et le statut de « l'activité » chez Bakhtine. *Travailler*, 6, 13-30. <https://doi.org/10.3917/trav.006.0013> Félix, C. (2015). De l'intervention-recherche à la formation professionnelle des enseignants : quelle didactisation du travail réel des enseignants ? *Recherche et Formation*, 75, 51-61.

Filippi, PA., Cairo-Crocco, M. & Félix, C. (2020). Observer le travail des formateurs intervenant en ESPE dans la professionnalisation des enseignants : le cas du dispositif de « tutorat partagé ». In JF. Marcel, T. Piot & C. Merini (Eds.), *L'observation des pratiques collaboratives dans les métiers de l'interaction humaine* (pp.101-121).

Felix, C. & Mouton, JC. (2018). La photographie adressée, comme méthode indirecte d'accès à l'expérience du professionnel. In R. Becerril Ortega, S. Flandin, C. Vidal-Gomel (Eds.), *Faire émerger le réel du travail et concevoir la formation, autour des enjeux de l'analyse de l'activité des adultes*, *Revue TransFormation*, 18(2018)- mise en ligne <https://pulp.univ-lille1.fr/index.php/TF/issue/view/22/showToc>

Montmollin de, M. (Ed.) (1995). *Vocabulaire de l'ergonomie*. Toulouse : Octares.

Mouton, J-C. & Flandin, S. (2017). Associer les formateurs à la conception de ressources pour leur propre formation : un essai d'analyse d'une coopération orientée activité. *Travail et Apprentissage*, 17(1), 149-170

Mouton, J-C. & Felix, C. (2014). Le groupe d'appui pédagogique : une alternative dans la formation des enseignants. *Diversité*, 177, 42-49.

Passeron, J.- C., & Revel, J. (dir.) (2005). *Penser par cas*. Paris : EHESS.

Rochex, J. (2017). Vygotski : une conception dialectique du développement. *La Pensée*, 391, 50-64. <https://doi.org/10.3917/lp.391.0050>

Vygotski, L. (1930/1978). Internalization of higher psychological functions, *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Cambridge-London, Harvard University Press, p. 52-57.

Wallon, H. (1954). Les milieux, les groupes et la psychogénèse de l'enfant, *Cahier international de sociologie*, rééd. In *Enfance*, 7^e éd., numéro spécial, 1985.

Sitographie

Intervention-Formation à l'IFé, décembre 2020, La photographie adressée, comme méthode d'accès indirecte à l'expérience professionnelle : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/jean-yves-rochex-avec-wallon-et-vygotski>

Formation de formateurs (FOFEN), INSPE, 2020 : <https://express.adobe.com/video/30LemlNgrs0eZ>

Formateurs INSPE 2021-2022 : <https://intra-inspe.univ-amu.fr/article/la-photo-adressee-sexpose-sur-le-site-daix>

Bibliographie, pour aller plus loin

Caroly, S. & Clot, Y., (2004). Du travail collectif au collectif de travail : développer des stratégies d'expérience. In: *Formation Emploi*, 8,43-55.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.

Oddone, I., Re, A., & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière : Vers une autre psychologie du travail ?* Paris : Editions sociales.

Rè, A. (2006). Apprendre des erreurs, apprendre du quotidien : deux approches actuelles pour une analyse collective de l'activité. *Education permanente*, 166, 49-57.

Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97–106.

Saujat, F. (2011). L'activité enseignante. In B. Maggi (dir.). *Interpréter l'agir : un défi théorique* (p. 241-257). Paris : PUF.

Schwartz (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octares.

Terssac, G. de (2011). Théorie du travail d'organisation. In B. Maggi (Ed.). *Interpréter l'agir : un défi théorique* (pp. 97-121). Paris : PUF, collection Le travail humain.

Vygotski, L. (1925/1994). La conscience comme problème de la psychologie du comportement (F. Seve. Trad.). *Société Française*, 50, 35-47.

Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie*. Toulouse : Octarès.