

LES CAHIERS
D'ETUDES
DU C.U.E.E.P.

**ANALYSES DU TRAVAIL
ET FORMATION :
CONTRIBUTIONS DE LA
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE**

Coordination :

Philippe ASTIER, Anne-Catherine OUDART

juin
2005

U.S.T.L.
C.U.E.E.P.

N° 56

LES CAHIERS D'ETUDES DU CUEEP

Membres fondateurs

Joseph Losfeld
Paul Demunter

Comité de Direction

les Membres fondateurs
le Directeur du **CUEEP-USTL**
le Directeur du Laboratoire TRIGONE
le Secrétaire de Rédaction

Directeur de la Publication

Le Directeur du **CUEEP-USTL**

Comité de Lecture

P. Astier	C. D'Halluin	P. Demunter	V. Leclercq
E. Charlon	D. Delache	D. Forestier	M. Mébarki
J. Clénet	J.N. Demol	D. Poisson	P. Roquet
R. Coulon	A. Derycke	G. Leclercq	A. Tarby

Secrétaire de Rédaction

Jean-Noël Demol

Conception, Gestion et Diffusion

Jean-Noël Demol
Isabelle Logez
Nathalie Masclef

Commande et courrier à adresser à :

Mme Isabelle Logez
Cahiers d'Etudes du CUEEP
Cité Scientifique - Bât. B6
59655 VILLENEUVE D'ASCQ CEDEX

Tél. : 03 20 43 32 70 – Fax : 03 20 43 32 79
e-mail : isabelle.logez@univ-lille1.fr

N° ISSN : 0999-8659
Editeur : CUEEP, 11 rue Angellier – 59046 Lille Cedex



LES CAHIERS
D'ETUDES
DU C.U.E.E.P

**ANALYSES DU TRAVAIL
ET FORMATION :
CONTRIBUTIONS DE LA
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE**

Coordination :

Philippe ASTIER, Anne-Catherine OUDART

juin
2005

U.S.T.L.
C.U.E.E.P.

N° 56

S O M M A I R E

EDITORIAL (Philippe Astier)	p. 3
ANALYSER LE TRAVAIL EN VUE DE LA FORMATION (Philippe Astier)	p. 7
1. Caractéristiques de la didactique professionnelle	p. 8
2. Analyser le travail...	p. 12
3. ... en vue de la formation	p. 15
COMPRENDRE ET CONSTRUIRE LES COMPETENCES DES NOVICES : LE CAS DES SOINS AUX CHEVAUX (Elisabeth Merlo, Julien Douillet)	p. 21
1. Présentation du contexte	p. 22
2. Analyse des compétences	p. 23
3. Transposition didactique	p. 29
L'ACCUEIL D'UN SECRETARIAT MEDICAL... (Brigitte Mouchon)	p. 37
1. L'environnement global de travail	p. 37
2. L'activité d'accueil	p. 40
3. Seuils critiques et pistes d'améliorations	p. 47
ETUDE DE LA FONCTION D'ACCUEIL TELEPHONIQUE DANS UNE ASSOCIATION EXERÇANT DES MESURES DE TUTELLE ET DE CURATELLE AUPRES DE MAJEURS PROTEGES (Xavier Beillevaire)	p. 55
1. L'organisation du service	p. 57
2. Description et analyse de l'activité	p. 58
3. Les suggestions de formation	p. 66
LES ASSISTANTES D'EDITION D'UN QUOTIDIEN REGIONAL (Nathalie Trigalet-Méquignon)	p. 69
1. Contexte	p. 69
2. Observation	p. 71
3. Transposition didactique	p. 79

DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES TRANSVERSALES ET SITUATIONS DE TRAVAIL (Isabelle Kestelyn, Philippe Astier)	p. 85
1. Les "groupes de travail" : analyse collective de l'activité et organisation	p. 87
2. L'intégration des novices au "picking"	p. 89
3. Développer les compétences transversales	p. 91
4. Modalités diverses	p. 92
L'ANALYSE DE PRATIQUES : LE CAS DE LA FORMATION INITIALE DE PROFESSEURS DES ECOLES (Line Numa-Bocage)	p. 93
1. Fondements théoriques de la démarche proposée	p. 94
2. Conception et mise en œuvre du dispositif d'analyse de pratique	p. 99
3. Apports, difficultés et perspectives	p.106
DE L'ANALYSE DE L'ACTIVITE A L'INGENIERIE DIDACTIQUE (Anne-Catherine Oudart)	p.111
1. L'émergence des savoirs mobilisés dans l'activité	p.113
2. L'analyse de situations-seuils et des situations-critiques	p.115
3. La prise en compte des règles institutionnelles et du contexte organisationnel	p.117
4. La dimension temporelle dans l'activité et dans la formation	p.123
5. Les enjeux et les finalités de la formation	p.125
APPRENDRE LE METIER "DANS", "PAR" ET "HORS" LES SITUATIONS DE TRAVAIL (Philippe Astier)	p.129
1. Activités croisées dans l'alternance : penser le passage	p.129
2. Apprendre hors des situations de travail : formation par simulation	p.135
3. Apprendre dans les situations de travail : compétences et genèses instrumentales	p.137
4. Apprendre à partir des situations de travail : posture réflexive et développement des compétences	p.141
5. Interroger les autres dimensions du travail	p.146
POUR ALLER PLUS LOIN	p.151
BIBLIOGRAPHIE	p.152

EDITORIAL

Ce numéro présente des travaux conduits au sein de l'Institut Universitaire Professionnalisé "Métiers de la formation" durant l'année 2004-2005, à l'occasion de la création d'un enseignement de didactique professionnelle dans le cadre du Mastère. Il s'y ajoute deux contributions d'origine différente : l'une provenant d'une entreprise et l'autre d'un organisme de formation d'enseignants. Il a pour ambition d'abord de présenter des pratiques de professionnels de la formation, réunies ici par plusieurs points communs :

- le fait de lier étroitement les activités de formation (ingénierie, intervention, audit et conseil...) à l'analyse du travail ;
- le fait de conduire cette dernière selon des méthodes qui toujours associent point de vue externe et point de vue interne à l'opérateur dans des dialogues visant à formaliser la part implicite de l'activité ;
- le pari que toute action professionnelle requiert une mobilisation de l'intelligence pour faire face à la diversité des situations et aux variations de l'environnement professionnel. Cette intelligence en actes organise l'action humaine qui n'est ainsi, jamais aléatoire, arbitraire ni strictement déterminée par des normes qu'elle appliquerait mais ajustée aux situations toujours variables et, pour une part, inédites, imprévues.

Ainsi les auteurs, reprennent-ils, dans des domaines différents et des approches diverses, l'idée formulée par Gérard Vergnaud (1996) selon laquelle "au fond de l'action, la conceptualisation..." organise l'activité humaine, permet les coopérations, les anticipations et les changements. C'est donc à la recherche de cette dimension des savoirs et de l'intelligence que ces pages invitent au travers des activités de réception du public, de secrétariat, de soins aux animaux, de la logistique et d'analyse des pratiques enseignantes... même, et surtout, lorsqu'elles sont présentées comme "simples", routinières voire sans qualification.

Toutefois ces travaux ne parcourraient que la moitié du chemin s'ils se limitaient à une analyse du travail mettant en exergue la dimension cognitive de l'organisation des compétences. Le terme de "didactique", qui réunit ces démarches, rappelle que cette investigation mobilisée est conçue et menée en vue de la formation. C'est dire qu'elle vise à élucider la compétence pour envisager comment permettre à ceux qui en sont démunis de l'élaborer et la développer. En ce sens, la didactique professionnelle se distingue de nombre d'analyses des compétences s'attachant à les caractériser, les nommer, les classer, les mesurer: ici, c'est toujours le développement des sujets et de leur "pouvoir d'agir" (Clot, 2001) qui est en ligne de mire et c'est autant la constitution des compétences que leur transformation qui est objet de cette approche.

On trouvera donc, dans les pages qui suivent, ce double mouvement :

- comprendre le travail pour saisir ce qui en constitue la difficulté, élucider la compétence requise et les singularités des personnes dans les situations en fonction de leur histoire, leurs compétences, leurs valeurs ainsi que les élaborations collectives à ce propos ;
- concevoir, mettre en œuvre, adapter, améliorer des dispositifs de développement de ces compétences permettant de les construire que ce soit dans les situations de travail ou dans les espaces "protégés" des exigences de la performance, que peuvent procurer les situations éducatives.

En ce sens, la didactique professionnelle s'inscrit dans le champ des ingénieries de formation ou pédagogique : là où les premières analysent ou diagnostiquent les besoins, elle invite à comprendre le travail et l'activité de ceux qui l'exercent ; là où les secondes définissent des objectifs, des méthodes et des contenus, elle invite à construire des situations où l'activité des apprenants les amènera à développer leurs compétences en référence aux exigences de la tâche analysée et aux ressources de l'activité mise en évidence.

Ce numéro ne prétend toutefois pas constituer un catalogue exhaustif des modes d'intervention de la didactique professionnelle. Au contraire, il est largement sélectif et lacunaire. Il privilégie des interventions récentes, régionales et non des recherches académiques disposant de moyens, notamment en temps, qui ne sont pas ceux de l'intervention de formation. Les auteurs ont tous travaillé sous la pression de contraintes multiples et leurs résultats nous en semblent d'autant plus intéressants pour les lecteurs. Il ne s'agit pas là de l'illustration d'une théorie toute faite qui serait appliquée, avec plus ou moins de bonheur, dans des contextes variés et qui y perdrait, toujours un peu de sa pureté. Au contraire, ce sont les pratiques dans leurs contextes de contraintes mais aussi de possibles qui sont ainsi soumises au débat. Ces réalisations ne sont nullement exemplaires, elles ne constituent ni des modèles théoriques ni des prototypes méthodologiques. Chaque auteur, comme tout opérateur, a fait face à la tâche et à ses exigences avec son talent, ses compétences et ses ressources. C'est de cela dont il est rendu compte afin de montrer comment une approche spécifique peut produire des résultats dans un champ où d'autres démarches en produisent d'autres.

Ainsi, après une présentation générale de "l'analyse du travail en vue de la formation", on trouvera différentes façons de faire dans quelques milieux professionnels et pour certains types de compétences. Elisabeth Merlo et Julien Douillet considèrent, l'apprentissage d'une activité de soins aux chevaux dans le cadre d'une formation en alternance. Ils s'attachent à la fois à mettre en évidence le caractère pour une part "routinier" de cette tâche et son importance cruciale. Ils insistent alors sur les processus d'interprétation des indices qui sont au centre de la compétence de l'opératrice. L'intervention de Brigitte Mouchon a

pour objet l'accueil d'un centre médical. Son analyse met en évidence à la fois les exigences de la tâche et les règles d'action organisant l'activité des opératrices. Mais elle montre également combien le cadre matériel et l'organisation du travail jouent un rôle essentiel pour contraindre cette activité et empêcher certains développements. Xavier Beillevaire analyse la fonction d'accueil téléphonique et met en évidence la complexité de la tâche et l'organisation de la compétence des opératrices : il souligne notamment combien leur activité est reliée à celles d'autrui et en quoi cette "extension de compétences" peut se heurter à l'organisation du travail. Nathalie Trigalet-Méquignon analyse les activités "croisées" des assistantes d'édition d'un grand quotidien régional. Elle porte une attention particulière à la dimension instrumentale de l'activité à partir d'un outil d'organisation du travail et de collaboration que les opératrices ont produit. Isabelle Kestelyn et Philippe Astier conduisent leur investigation dans le secteur de la logistique. Comme celle de Brigitte Mouchon, leur analyse porte sur le contexte professionnel et l'organisation du travail.

Mais leur intervention révèle comment ces éléments peuvent fournir des occasions, des cadres et des étayages au développement des compétences des opératrices non seulement dans les situations de travail mais aussi à leur propos. Enfin Anne-Catherine Oudart et Philippe Astier relisent ces différentes présentations, la première pour mettre en évidence les éléments d'une ingénierie didactique et le second pour souligner la contribution de la didactique professionnelle aux activités de conception et de conduite de dispositifs de formation.

Au travers de ces pages, c'est ainsi une réflexion à plusieurs voix sur l'action de formation et les dynamiques d'apprentissage qui est proposée. C'est également une contribution au débat sur l'activité des formateurs, sur leur place et leur rôle dans les situations didactiques et sur le lien de ces dernières avec les situations de travail.

Philippe Astier

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 CLOT Y, 2001, "Editorial", "*Psychopathologie du travail et clinique de l'activité*" Education Permanente N° 146, "*Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*", 2001/1, pp. 7-15, 35-49.
- 📖 VERGNAUD G, 1996, *Au fond de l'action, la conceptualisation*. In BARBIER J-M (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 275-292.

ANALYSER LE TRAVAIL EN VUE DE LA FORMATION¹

Philippe Astier²

Parce qu'elle a pour objectif de préparer les hommes et les femmes à l'exercice d'activités de travail, la formation professionnelle a toujours eu le souci de définir ce qui constitue la cible de son intervention. Ceci est manifeste dans le projet d'une "analyse du travail préalable à la formation" (De Montmollin, 1974), tout comme cela l'était depuis le début du siècle, dans la tradition ergonomique (Leplat, 1997) ou de psychologie du travail (Clot, 2002). L'ingénierie de formation a repris, dans sa perspective, ce souci comme on peut s'en souvenir à propos des actions conduites dans le bassin ferrifère et minier lorrain ou dans la conception de systèmes de formation dans certains pays en développement ou encore dans la région du Nord, avec l'action du CUEEP notamment. Pour être ancienne et fertile, cette perspective en a côtoyé d'autres, davantage centrées sur les savoirs avec le développement des approches didactiques en formation d'adultes ou sur les capacités cognitives dans différents programmes de remédiation (PEI ou ARL notamment).

La didactique professionnelle³, termes proposés par Pastré et Samurçay (2004) se situe dans cet ensemble en affirmant sa spécificité que l'on va présenter par deux voies : d'abord en la resituant dans le contexte de son émergence et en précisant le projet qui est le sien, ensuite en détaillant son double mouvement : analyser le travail et construire des situations et des systèmes didactiques.

¹ Expression reprise à P. Pastré qui définit ainsi l'approche de didactique professionnelle

² Maître de conférences, Université de Lille I

³ La présentation effectuée ici ne prétend ni rendre compte d'une "école" ni faire un état des lieux d'une "discipline" en émergence, mais seulement de tenter, du point de vue de l'auteur, de présenter quelques aspects de cette approche. Pour une présentation plus affinée on peut se reporter à Pastré, Samurçay (2004).

1. CARACTERISTIQUES DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

1.1 Contexte d'émergence

La didactique professionnelle est contemporaine des évolutions du travail et de la formation de la fin du vingtième siècle. Sur le premier aspect on soulignera certains points :

- le développement des activités de services au point que l'on parle parfois d'une "tertiarisation de l'économie" ;
- la réorganisation profonde des systèmes de production, tant dans le domaine industriel que agricole ou administratif, sous l'effet du développement des automatismes et de l'informatique ;
- le développement d'une critique du taylorisme avec l'intérêt pour d'autres modèles managériaux ne faisant plus de l'atomisation des tâches et de la séparation entre conception et exécution la clef des performances de production ;
- dans le même mouvement, l'intégration, dans un nombre croissant de tâches, de fonctions de surveillance, de diagnostic, de pilotage, de contrôle exigeant une activité cognitive élaborée ;
- l'apparition de nouvelles exigences (qualité, traçabilité, respect de l'environnement, communication, éthique...) et de nouveaux cadres de travail (réduction de la durée du travail, normes et certifications) ;
- les débats autour d'une mondialisation de l'économie et des délocalisations qui y sont attribuées... .

Cette évocation, superficielle et nullement exhaustive, a pour but de souligner que les vingt dernières années ont été celles d'un débat intense autour de la nature du travail et de ses modalités d'organisation. La notion de compétence, dont le succès est contemporain, atteste de cette transformation. Elle intervient sur deux fronts :

- d'abord elle souligne, voire réhabilite, l'importance de l'action professionnelle, du travail en tant qu'effectuation, face aux conceptions qui le réduisaient à l'exécution d'une prescription. Elle attire notamment l'attention sur le caractère fugace de l'action, sur le fait que les individus et les groupes recomposent le travail "décomposé" par d'autres, sur les multiples "micro régulations" permettant les coordinations et coopérations, sur l'inédit, qui ne manque jamais au rendez-vous des situations même jugées répétitives... En ce sens, elle confirme que le "pratiqué" est toujours différent du "prescrit" ;
- ensuite, elle ajoute à cette reconsidération du travail, une critique de la formation en soulignant que les savoirs, notamment ceux qui sont enseignés par les cursus de formation initiale ou continue, ne sauraient suffire à l'élaboration de ces actions professionnelles toujours pour une part singulière. Cette critique porte moins sur les pratiques de formation

(la formation enseignerait "mal") que sur la nature même des systèmes de formation (les savoirs ne sont qu'un élément de la compétence). C'est ainsi que le terme de professionnalisation s'est développé pour rendre compte d'une nouvelle façon de concevoir et d'organiser apprentissages et systèmes de formation visant une transformation des compétences des opérateurs dans et par des environnements eux-mêmes en transformation.

Le champ de la formation a été affecté par ces évolutions. On a pu observer une prise en compte croissante de la dimension cognitive des apprentissages et des savoirs à transmettre ainsi qu'une réflexion générale sur la façon dont les adultes effectuent ces apprentissages et sur les possibilités de faciliter, favoriser ou optimiser ceux-ci. Mais on doit noter également, en lien avec la notion de compétence, le développement considérable du modèle de l'alternance pour les formations professionnalisantes. Dans la même perspective, les effets formateurs du travail sont de plus en plus affirmés et valorisés, comme y invite la récente loi sur la validation des acquis de l'expérience. Ainsi les dispositifs de formation se complexifient en diversifiant leurs relations avec les situations de travail depuis la formation intégrée dans les situations réelles ou simulées jusqu'à des dispositifs qui, dans la situation professionnelle visent des pratiques de formalisation (groupes de travail prenant le relais des cercles de qualité, analyse du travail pour rédiger des procédures individuelle ou collectives...), le développement des compétences des personnes et des groupes.

C'est dans ce contexte succinctement et partiellement évoqué, que la didactique professionnelle apparaît en se revendiquant à la fois comme professionnelle c'est-à-dire prenant pleinement en compte le champ du travail et de ses exigences et comme didactique c'est-à-dire affirmant l'importance des connaissances dans la genèse et le développement des compétences.

1.2 Eléments du "projet didactique"

Le projet de la didactique professionnelle se fonde d'abord sur le postulat que l'action humaine est organisée et donc pas seulement le résultat d'une adaptation aux stimuli de l'environnement ou la répétition d'une procédure construite par entraînement. Elle est d'abord une élaboration nécessitant une mobilisation subjective au service de buts (résultats de l'action visés) et de motifs (perspectives que le sujet vise au travers de la réalisation du travail). C'est dire que toute action est potentiellement apprentissage et qu'il y a une dimension "constructive" tout comme il y a une dimension "productive" du travail (Rabardel Samurçay, 2004). Apprendre un métier, développer des compétences c'est finalement construire et transformer cette organisation de

l'action que chacun mobilise pour agir et qu'il modifie du même coup, par l'expérience qu'il en a.

Cette importance accordée à l'agir est articulée à un second élément qui rend compte de ce qui fonde cette organisation : selon la double formule de G. Vergnaud (op. cit.) "Au commencement était l'action" et "Au fond de l'action, la conceptualisation". C'est dire que tous les facteurs de l'activité (émotions, perceptions, motricité...) sont abordés par les liens qu'ils ont avec l'activité cognitive que le sujet conduit dans chaque situation. Par là, la didactique professionnelle estime qu'il n'y a pas de travail sans pensée, sans mobilisation de l'intelligence (Jobert, 1999) même si l'organisation du travail le définit comme purement répétitif, routinier, "automatique".

Cette organisation de l'action professionnelle est abordée sous deux aspects distincts et reliés :

- comme structure permettant de se repérer dans les situations et d'y agir en fonction des buts définis et des variations remarquées. G. Vergnaud a proposé la notion de "schème" et P. Pastré (op.cit.) celle de "structure conceptuelle" pour rendre compte de cette dimension structurelle ;
- comme dynamique (ou histoire) permettant de prendre en compte les variations d'une situation par rapport à une situation de référence modélisée à partir de sa fréquentation répétée et d'intégrer dans les éléments structurels les produits des expériences vécues.

Le projet didactique vise alors à rendre compte de cette double dimension pour identifier et caractériser les compétences mais aussi, et c'est ce qui le différencie d'autres analyses du travail, pour aider ceux qui ne sont pas ou peu compétents à le devenir davantage.

Ainsi, l'approche en didactique professionnelle souligne la richesse cognitive des activités de travail. Mais elle n'a pas qu'une fonction de constat ou de diagnostic. Elle permet en outre, de contribuer à la construction de dispositifs que l'on appellera de développement de compétences car la formation n'est qu'une des formes qu'ils peuvent revêtir. Il s'agit alors d'affirmer l'intérêt des situations spécifiquement dédiées à l'apprentissage. Certes, on l'a vu, la fonction formatrice du travail est essentielle et il n'est pas question de la dénier. Mais, contre toute fascination de l'apprentissage sur le tas, on doit souligner ses inconvénients et ses limites. En effet, pour que l'action permette d'apprendre, il faut d'abord que l'activité du sujet puisse aller à son terme. Or, il est fréquent que l'organisation du travail ne le permette pas, notamment parce que le sujet est enfermé dans un cadre prescriptif trop étroit qui le limite à une contribution d'où la variation est exclue. De plus, certaines activités, particulièrement périlleuses pour soi ou les autres, ne peuvent être apprises strictement par l'expérience au risque de stratégies d'apprentissage "essais / erreurs". Enfin, l'apprentissage sur le tas se fait à un coût important pour celui qui s'y livre et pour l'organisation qui s'y résout : longue durée, "gâchis" de matière d'œuvre, productions peu ou pas conformes aux exigences de la tâche... .

C'est pourquoi le projet didactique affirme à la fois l'intérêt du développement des compétences par l'expérience et la pertinence de situations didactiques construites pour permettre ces apprentissages en toute sécurité et avec une optimisation des résultats. En fait, il ne s'agit là que de deux formules ayant leurs caractéristiques, mais qui peuvent se juxtaposer, se combiner ou faire l'objet de développements séparés. En revanche, un point leur est commun et constitue une caractéristique de l'approche didactique : c'est par l'activité que les sujets développent leurs compétences. Il faut donc analyser l'activité pour comprendre les compétences mobilisées mais aussi pour construire les situations permettant au mieux de les élaborer. C'est ce double mouvement que l'on va maintenant détailler.

2. ANALYSER LE TRAVAIL...

2.1 *Le travail est toujours à comprendre*

S'il faut analyser le travail c'est qu'il ne s'offre jamais à la compréhension. Au mieux, une considération attentive de l'action professionnelle la révèle d'abord comme "énigme" (Dejours 1993). Ce n'est pas que l'univers professionnel soit "pauvre" en paroles et significations attribuées aux actes. Au contraire, il est celui d'une multiplicité de discours prétendant tous rendre compte du travail. Il en va ainsi du discours managérial qui l'organise et vise à dégager des synergies avec les autres dimensions (financières, matérielles, stratégiques...) de l'organisation et qui, par là, dit ce que le travail doit être, dit ce qu'il est et même définit prescriptions et proscriptions en ce qui le concerne. Il en va de même des discours des techniciens de l'organisation du travail et de la conception des processus techniques qui définissent, en creux parfois, le travail requis par les procédures et les artefacts qu'ils produisent. C'est également le cas de tous ceux qui ont pour objet la prise en compte du sujet travaillant, depuis les représentants du personnel jusqu'aux préventeurs, ergonomes, médecins du travail : à travers leurs contacts avec les opérateurs mais aussi à partir de leurs modèles professionnels et de leur propre relation au travail d'autrui, ils tiennent des discours multiples sur ce et ceux qui sont objet de leurs préoccupations. Cette polyphonie ne se limite pas aux murs du bureau, de l'atelier, de l'usine, du laboratoire : les discours publics ne manquent pas, depuis ceux de l'administration jusqu'à ceux des acteurs politiques. Enfin, les sujets eux-mêmes parlent du travail et leurs proches aussi ont leur propre discours sur leur activité. C'est donc, d'abord contre cette profusion de discours, de représentations qui se proposent, de significations qui sont attribuées, qu'il faut admettre que le travail est d'abord une énigme c'est-à-dire qu'il est toujours à découvrir.

Ce n'est pas que ces discours soient en eux-mêmes inconsistants ou frappés d'illégitimité. Au contraire, ils ont, en règle générale, une forte consistance et ceux qui les tiennent sont parfaitement légitimes pour le faire ce qui incline parfois à considérer que l'on pourrait ainsi «comprendre le travail par procuration» en quelque sorte. La difficulté vient du fait que les analyses du travail se rejoignent pour souligner plusieurs éléments faisant obstacle à un tel mode de connaissance :

- chaque acteur, comme sujet, tient ce discours de son point de vue. Or, hormis les opérateurs eux-mêmes, ce point de vue n'est pas point de vue du sujet agissant mais point de vue sur l'action : cet écart, s'il n'est pas relevé et exploité, n'ouvre pas la voie à une compréhension de l'activité professionnelle mais aux représentations que les tiers en proposent ;
- le sujet agissant lui-même ne peut, sans précautions particulières, formuler ce qu'il mobilise dans l'action d'une part, parce que certains aspects vont de soi et, d'autre part, parce que d'autres ne sont pas

spontanément disponibles à la conscience (Vermersch, 1994 ; Leplat, 1997). Cette dimension incorporée de la compétence est la trace en soi de la trajectoire biographique singulière de chacun, de la façon, tout aussi singulière, dont chaque sujet fait expérience de ses "rencontres avec le monde" selon la formule de J. Bruner (1991) ;

- les situations et l'état des sujets ne se répètent jamais à l'identique, ce qui fait que toute action professionnelle est à la fois mobilisation d'un "programme" de l'action, déjà connu, formalisé, mis en langage et d'une "activité", mobilisation singulière des ressources du sujet pour faire face au cas qui se présente dans une configuration pour une part, inédite (Schwartz, 1988) ;
- enfin, la répétition est elle-même singulière comme le remarque Y. Clot (1999) : la part de "programme" répétée une seconde fois n'engage pas exactement la même activité que la première (vérification ? expérimentation ? jeu ? lassitude ? exaspération ? usure ?....), et a fortiori pour la dixième, centième, millième fois...

Il faut donc en déduire que le travail est une énigme pour tous ceux qui veulent bien lui accorder de l'intérêt et que c'est contre cette part d'inconnu qu'il est toujours à comprendre.

2.2 Epistémologie, méthodologie, déontologie

Mais un tel projet suppose de statuer sur trois questions. La première est celle du mode de connaissance du travail d'autrui : comment appréhender l'activité définie comme mobilisation subjective dans une situation donnée ? comment établir une connaissance qui prenne en compte la singularité (Centre de recherche sur la formation 2000) alors que les modèles les plus fréquents considèrent qu'il n'est de science que du général ? comment faire une place au sujet sans pour autant participer des illusions que le discours qu'il tient à propos de l'action recèle ? A ces questions, récurrentes et difficiles, l'analyse du travail propose quelques éléments de réponse. Tout d'abord en admettant le "primat de la description intrinsèque" (Theureau, 2004) c'est-à-dire d'accorder à la parole du sujet sur son activité une place centrale. Toutefois le terme de "primat" suppose bien qu'elle n'est pas seule : la formalisation de l'action par le sujet est confrontée à ce qui n'est pas elle : description par un tiers, traces du travail, observations, enregistrements... Dans nombre de cas⁴, le sujet est invité à comprendre son propre travail avec l'assistance d'un dispositif qui met en dialogue plusieurs discours sur le réel (et qui par là répliquent d'une certaine façon à tous les discours tenus à ce propos et évoqués plus haut). Dans tous ces cas, l'objet est de parvenir à dire ce que le sujet a fait, au sens des actes

⁴ A l'exception, toutefois, de l'entretien d'explicitation (Vermersch op. cit.) qui se fonde sur d'autres postulats.

effectivement manifestés, afin de pouvoir comprendre "ce qu'il a fait pour faire", la mobilisation subjective organisant l'action.

Cette question épistémologique des conditions d'élaboration d'une connaissance sur le travail (Schwartz op. cit.), se redouble de multiples questions méthodologiques sur l'accès à cette activité du sujet. Les pratiques sont diverses, comme le montrent les pages qui suivent et, plus encore, la littérature sur ce thème. Tout l'arsenal des sciences sociales peut être sollicité, depuis l'observation participante ou non, les entretiens d'explicitation, d'autoconfrontation (Theureau op. cit.) et d'autoconfrontation croisées (Clot et Alii, 2001), les instructions au sosie (Scheller, 2001), les descriptions ethnographiques, les confrontations du sujet aux matériaux recueillis par l'observateur, le recours à des "experts" éventuellement confrontés à des "novices".... Dans tous les cas, la difficulté centrale est double :

- recueillir ce qui relève de la double singularité d'une situation et d'un sujet tout entier engagé dans l'action qu'il redécouvre pour partie au moment où il l'analyse ;
- effectuer cela à l'aide de systèmes symboliques (notamment le langage) qui confrontent ceux qui les utilisent à la question du sens attribué aux signes et de la compréhension d'autrui (Pharo, 1993).

C'est dire que les questions précédentes sont très liées, pour ne pas dire inséparables, de perspectives déontologiques sur la conduite de ces démarches et l'usage des connaissances ainsi produites. Quelle transparence apporter dans la "négociation" de ce dévoilement des aspects énigmatiques du travail ? Quels sont les destinataires de ce qui est produit ? Comment "protéger" ceux qui acceptent de s'y engager ? Comment favoriser l'évolution des contextes professionnels à partir de ce qui en est ainsi compris ? Comment définir les règles de publicité de ce qui est élaboré par ces analyses ? Comment concevoir, enfin, les rapports des sujets et des tiers aux situations de travail dans ces coproductions de connaissances ? Chaque démarche pose ces questions, chaque collectif les résout de façon particulière en fonction des enjeux de chacun (employeurs, salariés, représentants du personnel, intervenants...) par rapport à une telle activité.

3. ...EN VUE DE LA FORMATION

La didactique professionnelle se distingue de nombre d'analyses du travail en ce que, en visant à comprendre l'activité des sujets, elle n'a pas pour objet premier de transformer les conditions de travail ou de comprendre les principes de mobilisation et démobilisation des sujets ou encore d'analyser la part de souffrance que certains peuvent y découvrir et comment ils parviennent à y faire face ou à la contenir (Dejours, 1993). Elle s'attache principalement à comprendre la genèse et la transformation des compétences afin de contribuer aux pratiques de formation d'une part en alimentant les activités d'ingénierie et d'autre part en proposant des éléments de compréhension des dynamiques d'apprentissage.

3.1 Contribuer aux activités d'ingénierie

Le développement contemporain de l'ingénierie de formation souligne l'intérêt de penser les dispositifs afin d'optimiser leur efficacité. De ce point de vue, la didactique professionnelle apporte cinq contributions.

Tout d'abord, analyser le travail et plus particulièrement comprendre l'activité, permet de **définir, les objectifs de formation**. Certes nombre de référentiels s'y emploient. Toutefois, ils listent le plus souvent des tâches sans mettre en évidence trois points qui paraissent essentiels :

- la hiérarchie et la combinaison entre les tâches que les opérateurs effectuent dans le cours de l'action
- les ressources que les opérateurs utilisent pour conduire leur activité (et notamment prescription, outils, partenaires...);
- "l'usage de soi" (Schwartz op. cit.) requis par l'activité conduite.

Ceci a pour conséquence que les référentiels, lorsque les tâches ont été analysées avec toutes les précautions épistémologiques, méthodologiques et déontologiques voulues, conduisent à des listes d'actions ou de savoirs (pour ne rien dire des savoirs faire ou savoir être) qui sont en écart avec les pratiques de tel ou tel sujet. Les référentiels sont en fin de compte une image du travail certes, mais que personne n'effectue, travail à destination des pédagogues, travail décomposé pour la formation. Ceci a sans doute sa légitimité (notamment lorsqu'il s'agit de définir un diplôme) mais la didactique professionnelle, en identifiant ce qui organise l'action et en caractérisant les compétences, propose une contribution portant autant sur ce qu'il y a à faire que sur comment les sujets font (pour faire ce qu'il y a à faire). Par là, elle invite à recomposer le travail en le considérant non comme une liste de tâches mais comme une dynamique unifiant des composantes diverses : l'activité.

De la même manière, elle contribue à la construction de **dispositifs de positionnement**. En début de formation, il est fréquent qu'il soit souhaité de faire le point sur les acquis des personnes soit pour individualiser les parcours de formation soit pour organiser des complémentarités d'apprentissage entre les apprenants. Dans une perspective voisine, les dispositifs d'**analyse de l'expérience** s'attachent à permettre aux participants de prendre conscience et d'organiser ce qu'ils ont construit au fil de leur vie professionnelle. Dans les deux cas, la didactique professionnelle propose deux étayages à ces tâches : d'une part une façon d'analyser le travail en insistant sur la dimension des apprentissages et, d'autre part, une possibilité de caractériser les compétences constituant le référent des activités de positionnement.

Une troisième contribution porte sur la **conception des dispositifs de formation**. Dans la mesure où le but est de créer un environnement pour faire apprendre, il s'agit d'envisager comment structurer des moyens hétérogènes (lieux, artefacts, pairs, formateurs, ressources, environnement, expériences...) dans des temporalités multiples (temps administratifs des promotions, examens, temps de l'apprentissage, temps de la vie sociale et familiale des apprenants, temps d'enseignement programmés, temps d'utilisations de ressources éducatives...) pour tenter de parvenir au mieux aux objectifs fixés. Tous ces agencements ne sont pas équivalents pour le développement de compétences visées : choisir l'alternance ou préférer des simulations, en temps groupés ou disséminés, par l'intervention de formateur ou entre pairs, par aménagement des situations professionnelle ou "sur le tas", avec ou sans formalisation par le discours : il y a une pluralité de choix que l'ingénierie de formation effectue. La didactique professionnelle y contribue en présentant ce qu'il en est de l'activité dans la construction des compétences et en soulignant les intérêts des étayages possibles.

Dans la même perspective, les **activités d'ingénierie pédagogique** sont également sollicitées. La didactique professionnelle reprend alors aux approches disciplinaires la notion de transposition didactique (Chevallard, 1985) pour définir à quelles conditions et selon quelles modalités les compétences se construisent dans le champ de la formation (présentation des savoirs, travaux collectifs, exercices d'appropriation, formalisation...). Elle ouvre également une perspective "d'écologie didactique" pour analyser comment il est possible d'intervenir sur les situations (de travail ou de formation) pour développer leur effet d'apprentissage pour les apprenants (formation assistée sur les postes de travail, ...). Elle insiste, enfin, sur la dévolution des tâches et la construction des situations à la fois comme obstacle et comme ressource, pour proposer à l'apprenant un cadre de développement des connaissances, compétences et capacités.

Enfin, l'analyse du travail permet de définir des **dispositifs d'évaluation** non seulement parce qu'elle met en évidence les compétences à élaborer mais encore, et surtout, parce qu'elle souligne comment les sujets s'y prennent dans

les situations réelles pour satisfaire aux tâches qui leur sont proposées. Or, cette dimension du "comment" est essentielle : elle reprend la distinction, fréquente, entre performance et compétence et rappelle que le sujet compétent n'est pas nécessairement celui qui réussit "n'importe comment et à n'importe quel prix" (pour lui et pour les autres), ni celui qui, disposant d'un répertoire de procédures, les applique immuablement, réduisant chaque situation à ce que la procédure est capable d'en traiter. Il peut, face à une variété de situations, assurer la tâche selon les exigences définies, et parvient à faire "le travail malgré tout" (Clot op. cit.).

On ne prétend pas, par cette évocation succincte, être exhaustif. Elle vise seulement à convaincre le lecteur, s'il en est besoin, que la didactique professionnelle est une façon, parmi d'autres, d'envisager les questions de formation comme développement des compétences. Elle le fait avec ses exigences propres, son cadre d'analyse et ses références et considère ainsi en relation plutôt que séparés, le travail et la formation. Non seulement l'analyse du premier permet de concevoir les systèmes de la seconde, mais encore elle permet de comprendre comment le travail est formateur et comment la formation est aussi un développement de compétences là où cela est moins affirmé (le tutorat comme occasion de développement des compétences de l'apprenant bien sûr mais aussi du tuteur par exemple,....).

3.2 Comprendre les dynamiques d'apprentissage

Si elle peut contribuer à ces questions et aux pratiques qui en relèvent, c'est que la didactique professionnelle, au-delà de ce qui vient d'être présenté, a pour objet de rendre compte des processus d'apprentissage dans leur complexité, que ce soit dans les situations professionnelles (comme effet induit en quelque sorte) ou dans les situations didactiques (comme effet recherché). Elle considère alors que apprendre, comme travailler, jouer ou faire les courses, requiert un certain nombre de compétences et que les sujets se mobilisent dans une activité pour les élaborer. Elle invite à prendre les questions, que l'on envisage parfois sous l'angle de la "pédagogie" comme des questions d'activités dans des situations spécifiques. A travers les dispositifs qu'elle propose, elle s'attache à guider l'activité de l'apprenant en lui proposant des situations qui le placent "une tête au-dessus de lui-même" selon la formule de L. Vygotski (1997). Il en résulte que chaque apprenant apprend sans doute différemment, que chacun redéfinit la situation didactique ou professionnelle en fonction de ses particularités et notamment de ses compétences (et incompétences), que chacun trouve des ressources et des obstacles qui lui permettent de progresser avec l'aide d'autrui (pair, formateurs, professionnels, relations...). La compréhension des phénomènes d'apprentissage devient ainsi une ressource pour l'action de formation en éclairant la dimension individuelle en relation étroite avec les environnements matériels et sociaux.

CONCLUSION

Les pages qui suivent montrent, bien mieux que ne le fait cette présentation, la spécificité de l'approche en didactique professionnelle. Elles en soulignent aussi la diversité. En effet, si les études qui suivent sont liées par "un air de famille", elles présentent aussi de fortes différences que l'on ne peut qu'inviter à découvrir.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 BRUNER J, 1991, *...car la culture donne forme à l'esprit*, Paris, Eshel.
- 📖 Centre de Recherche sur la Formation, 2000, *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF.
- 📖 CHEVALLARD Y, 1985, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage.
- 📖 CLOT Y, 1999, *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
- 📖 CLOT Y, (dir.), 2002, *Les histoires de la psychologie du travail, Approche pluridisciplinaire*, Toulouse, Octarès, troisième édition.
- 📖 CLOT Y, FAÏTA D; FERNANDEZ G; SCHELLER L, 2001, *Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité*, Education Permanente N° 146 "Clinique de l'activité et pouvoir d'agir", 2001/1, pp. 16-26.
- 📖 DEJOURS C, 1993a, *Travail : usure mentale : essai de psychopathologie du travail*, Paris, Bayard.
- 📖 DEJOURS C, 1993b, *Intelligence pratique et sagesse pratique: deux dimensions vécues du travail réel*, Education Permanente N° 116, 1993-3, pp. 47-70.
- 📖 DE MONTMOLLIN M, 1974, *L'analyse du travail préalable à la formation*, Paris, A. Colin.
- 📖 JOBERT G, 1999, *L'intelligence au travail* in CARRÉ P, CASPAR P, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, pp. 206-221.

- 📖 LEPLAT J, 1997, *Regards sur l'activité en situation de travail*, Contribution à la psychologie ergonomique, Paris, PUF.
- 📖 PHARO P, 1993, *Le sens de l'action et la compréhension d'autrui*, Paris, L'Harmattan.
- 📖 SAMURÇAY Y & PASTRÉ P, 2004, *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès.
- 📖 SCHELLER L, 2001, *L'élaboration de l'expérience du travail, La méthode des instructions au sosie dans le cadre d'une formation universitaire*, Education Permanente N° 146 "Clinique de l'activité et pouvoir d'agir", 2001/1, pp. 160-173.
- 📖 SCHWARTZ Y, 1988, *Expérience et connaissance du travail*, Paris Messidor/Editions Sociales.
- 📖 THEREAU J, 2004, *Le cours d'action*, Toulouse, Octarès.
- 📖 VERGNAUD G, 1999, *Le développement cognitif des adultes* in CARRÉ P, GASPARD P, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, pp. 189-203
- 📖 VYGOTSKI L, 1934-1997, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, troisième édition.

COMPRENDRE ET CONSTRUIRE LES COMPETENCES DES NOVICES : LE CAS DES SOINS AUX CHEVAUX

Elisabeth Merlo⁵, Julien Douillet⁶

INTRODUCTION

De nombreux travaux ont été réalisés dans le cadre des sciences humaines en ce qui concerne les pratiques de formation et la transmission de compétences. En effet, le concept de compétence est vaste et peut paraître abstrait. L'enjeu de cette réflexion est de proposer une manière de s'approprier ces compétences, ou de les développer, dans les meilleures conditions. La finalité de notre travail est de répondre à la question suivante : comment amener une personne à devenir professionnel et savoir se positionner en tant que tel ?

Le sujet de notre observation s'est porté sur une activité de soin sur un équidé. Ce travail s'est effectué au écuries du Wattié à Mérignies dans le cadre d'une formation en alternance qui prépare au Baccalauréat Professionnel Conduite et Gestion d'une exploitation agricole.

Afin de répondre à cette problématique, nous proposons dans un premier temps une présentation du contexte, dans un second nous détaillerons l'analyse des compétences observées et enfin nous exposerons une proposition de transposition didactique.

⁵ Etudiante Master 1, IUP des Métiers de la formation, Université de Lille I

⁶ Etudiant Master 1, IUP des Métiers de la formation, Université de Lille I

1. PRESENTATION DU CONTEXTE

Nous avons choisi d'observer une apprentie du Bac pro Conduite et Gestion d'une Exploitation Agricole (option métiers du cheval), Justine, sur une activité de pansage. Voici la définition du dictionnaire : PANSER : "prendre soin de". Soigner un animal domestique (et spécialement un cheval) en lui donnant les soins de propreté. Syn : bouchonner, brosser, étriller.

Le centre équestre où elle exerce dispose de très belles installations sur environ 2,5 hectares, toutes les installations sont neuves et fonctionnelles. Le centre comprend plusieurs aires de travail : un manège de 40 mètres sur 20, une carrière de 50 mètres sur 30 (manège extérieur) et un rond de longe de sept mètres de diamètre. Les chevaux sont répartis dans 15 boxes extérieurs et 27 boxes intérieurs. Le centre dispose de deux douches et d'un espace de pansage et de manipulation.

On distingue dans ce centre deux activités majeures : la préparation aux concours et l'équitation de loisir. Quelques chevaux appartiennent au centre, les autres ont des propriétaires qui concourent dans les compétitions. Leurs chevaux ont besoin d'être entraînés, le travail se fait au manège en présence ou non des propriétaires. L'autre activité concerne le loisir : le mercredi est, ainsi, consacré aux cours d'équitation.

Dans les deux cas les chevaux ont besoin d'être entretenus, soignés, préparés.

2. ANALYSE DES COMPETENCES

2.1 Présentation

Cette étude a été réalisée sur la base de deux visites. La première nous a permis d'observer Justine, stagiaire en CGEA production du cheval, lors d'un soin apporté au cheval avant d'être monté. Cette activité s'appelle le "pansage", il s'agit de soigner un animal domestique (et spécialement un cheval) en lui donnant des soins de propreté. Lors de la deuxième rencontre, nous avons pu observer sur la même activité un moniteur. Puis, toujours lors de cette rencontre, nous nous sommes entretenu avec Jacques le Laboureur, gérant du centre, afin d'éclaircir les dernières zones d'ombres liées à cette activité. Jacques le Laboureur est un ancien champion hippique donc un professionnel de haut niveau. Ces trois étapes nous ont permis d'avoir une vue d'ensemble de l'activité de soin. De plus, la diversité des fonctions des interlocuteurs tend à objectiver les pratiques qu'il nous a été possible d'approcher.

A part quelques détails, les pratiques sont assez similaires en ce qui concerne l'activité de soin. Cette activité s'apparente d'après le moniteur "à une tâche répétitive et routinière qu'il est nécessaire de réaliser avant le montage". Nous nous attendions donc à voir une pratique assez mécanique et toujours identique. Nous vous proposons maintenant de décrire le "squelette" d'une pratique de soin.

2.2 Description

En premier lieu, les sabots du cheval sont nettoyés dans le box afin de ne pas salir les locaux avec la terre et la boue présentes sur les pattes de l'animal. Puis le cheval est emmené soit dans le local prévu pour la préparation ou alors dans l'allée (au milieu des box) si l'endroit prévu à cet effet est indisponible.

Le cheval est attaché puis s'effectue l'opération de brossage, elle-même décomposée en plusieurs étapes. Premièrement, l'"étrille" est passée sur l'animal. L'étrille est une brosse à poil dur, elle se passe donc uniquement sur le corps du cheval dans le sens inverse du poil, le but étant de décoller la poussière accumulée. Puis, la personne applique le "bouchon", autre brosse ayant la particularité d'être plus souple. Elle est passée sur le corps et sur les pattes de l'animal. Elle a pour fonction d'ôter la poussière et les petites particules présentes sur le cheval. L'étrille est appliquée préalablement sur le corps afin d'aider l'enlèvement de la poussière assez tenace à cet endroit compte tenu de la densité du poil. Dans le troisième temps du brossage, une brosse douce est passée sur l'ensemble du cheval. Cette brosse est utilisée notamment sur la tête du cheval pour enlever la poussière et faire briller le poil.

Finalement, un peigne est employé pour la queue et la crinière. C'est une pratique propre au centre : il considère que l'utilisation de la brosse casse le crin de la crinière et de la queue. Ce brossage est parfois réalisé, par les propriétaires des chevaux, à l'aide d'un aspirateur. Mais certains de ses animaux n'apprécient pas le bruit de l'aspirateur, donc c'est une pratique assez peu employée.

Il est à noter qu'au cours de ces étapes Justine tout comme le moniteur se sont penchés plusieurs fois sur les flancs de l'animal, pour rechercher une éventuelle blessure. Après le brossage, c'est la préparation de l'animal au montage qui est effectuée. Une première phase consiste à mettre les protège-tendons aux quatre pattes du cheval. Préalablement à l'application des protections, les deux agents ont soigneusement regardé et touché les tendons de l'animal. De plus, à chaque patte ils ont soulevé le sabot pour vérifier l'état de ce dernier. C'est ensuite au tour de la selle d'être appliquée. Certains chevaux supportent mal la selle, pour ceux-ci la selle est d'abord peu sanglée, puis ajustée au fur et à mesure que l'animal prend confiance. Finalement, les rênes et le mors sont choisis en fonction des exercices à effectuer et mis sur le cheval. Plusieurs sortes de mors et de rênes existent et autant de variété de travail à réaliser. Avec Justine ce sont des rênes allemandes qui ont été choisies car elles permettent de travailler la rectitude du cheval.

Les soins avant montage ont donc une place importante car ils sont directement liés à la phase suivante. De plus, lors de cette phase, s'opère un travail de confiance avec l'animal qui n'est pas à négliger pour obtenir le "meilleur" du cheval lors du montage. Cette tâche qui nous apparaissait mécanique s'est révélée plutôt fine et demandant des capacités d'observations et d'appréciations, ce que nous vous proposons d'étudier dans la suite de nos investigations.

2.3 Analyse des compétences

Le brossage et la préparation au montage constituent les deux phases essentielles du soin. Elles représentent ainsi les deux classes de situations présentes lors de l'activité. Mais une tâche est transversale à ces deux classes de situations. En effet, cette tâche qui nous a interpellé lors de l'activité, est l'observation perpétuelle de quelconque blessure que pourrait avoir l'équidé. Plus que cela, l'agent s'occupant du soin tente de prélever des signes avant coureurs pouvant donner des informations sur une possible maladie.

Ils ont donc pour informations leurs observations ainsi que la palpation de l'animal. Jacques le Laboureur nous a même affirmé, lors de l'entretien, "avec l'expérience on ressent quand un animal va être malade".

C'est donc cet aspect du métier qui a retenu notre attention. Lors des autres classes de situations, l'activité comporte des compétences mais de l'ordre de la routine, en effet l'activité cognitive est davantage en "sommeil". C'est une tâche qui mobilise fortement la subjectivité même si le moniteur et Justine ne nous en ont parlé que succinctement lors de l'activité. Ce sont des compétences qui s'élaborent avec l'expérience et avec une certaine attention. Après quelques investigations de notre part auprès des agents et du gérant, nous sommes parvenus à formaliser leurs pratiques. En effet, en les faisant parler, nous avons pu récolter les informations nécessaires à l'établissement de leurs méthodes. Le repérage rapide des blessures et des maladies n'est pas à négliger car il permet dans, bons nombre de cas, d'éviter des souffrances à l'animal ce qui pourrait le rendre indisponible pour les compétitions. Plus grave, la reconnaissance de ces blessures et maladies peut éviter la mort du cheval.

Ces compétences s'appliquent à différents organes de l'animal et à propos de diverses maladies. Nous avons choisi d'en présenter trois qui nous semblent être les plus significatives. Nous exposerons donc la reconnaissance des coliques, la prise en charge des tendons et, dans un dernier temps celle des sabots. Au cours de cette étude nous nous appuyerons sur les travaux de G. Vergnaud (1999).

A. Repérer les coliques

Vergnaud se fonde sur les concepts de Piaget en ce qui concerne le schème. Ce schème permet de passer du concret à l'abstrait. La compétence selon G. Vergnaud (op. cit.) "c'est la capacité à généraliser". Ce schème est composé de quatre éléments. En adaptant cette notion à la situation présente on obtient :

- **But** : Repérer les coliques chez le cheval
"Une colique est une douleur survenant sous forme d'accès violent ressentie au niveau des viscères abdominaux et spécialement du colon ⁷".
- **Invariants** : On peut pressentir les coliques chez le cheval quand :
 - il est blotti dans le fond du box ;
 - il se regarde les flancs.

A ces deux indicateurs, Justine et le moniteur décèlent que le cheval a des spasmes et donc qu'il va avoir des coliques. Quand une colique est décelée le cheval est sorti du box. En fait, un indicateur prélevé est converti en une signification. Les invariants permettent au sujet de se construire des points de repères. Ces points de repères ont pour but de ne pas se laisser emporter par l'hétérogénéité des situations et notamment la singularité du comportement de chaque animal.

⁷ Petit Robert, 2000

- **Règles d'action** : Plusieurs cas de figure peuvent se présenter :
 - Si la colique provient d'un " bouchon", c'est à dire une accumulation de paille fermentée, alors c'est la paraffine qui est utilisée pour soigner le cheval.
 - Si la colique est à l'origine d'une torsion de l'intestin, alors les agents tentent de rebasculer le colon à l'aide de certaines positions bien spécifiques.

- **Inférences en situation** : Si la paraffine et le basculement du colon n'agissent pas, le cheval est envoyé en extrême urgence sur Gand, l'hôpital spécialisé le plus proche. Les coliques chez le cheval peuvent être foudroyantes, donc M le Laboureur ne prend pas le risque de tenter d'autres manipulations.
 Dans certains cas plus tragique, on assiste à la mort de l'animal s'il n'est pas pris en charge rapidement.

B. Reconnaître les tendons blessés

- **But** : Repérer les blessures aux tendons.
 Les tendons se situent sur les quatre membres du cheval et ces parties du corps travaillent énormément surtout au niveau des articulations. Il est important de surveiller régulièrement l'état des tendons du cheval afin de préserver l'animal et qu'il demeure opérationnel.

- **Invariants** : Jacques le Laboureur reconnaît une blessure aux tendons sans même avoir besoin de regarder les membres du cheval. Dans le jargon professionnel de l'équitation ils appellent cela le "pataclope". Cela signifie que le cheval a une démarche anormale. Ainsi, il ne pose pas sa patte normalement sur le sol et l'enchaînement de ses foulées n'est pas cadencé. Juste en sortant le cheval du box, il est donc possible, avec quelque peu d'expérience, d'affirmer que l'animal a une blessure au tendon.
 Sinon, on peut aussi toucher le dessous du pied de l'animal. Si son pied est chaud c'est qu'il y a présence d'un abcès et donc que le tendon est touché. Mais cette méthode n'est guère utilisée sur le centre du Wattié car considérée comme peu fiable.

- **Règles d'action** : Des investigations sont tout de même nécessaires pour diagnostiquer l'ampleur des dégâts. L'observation permet une première information, mais c'est la palpation qui permet de se rendre compte de l'état de la blessure :
 - Si le tendon est sensiblement gonflé (c'est à dire que l'inflation est ponctuelle et que la bosse ne dépasse pas 3 à 4 centimètres de

longueur), les agents prodiguent des soins au cheval afin de réactiver la circulation du sang.

- Si le tendon est engorgé (c'est-à-dire que l'inflation dépasse les 4 centimètres de longueur), le cheval est mis au repos quelque temps car c'est le meilleur moyen pour qu'il se rétablisse.

On voit ici encore l'intérêt de déceler le problème le plus rapidement possible d'où l'importance d'être vigilant.

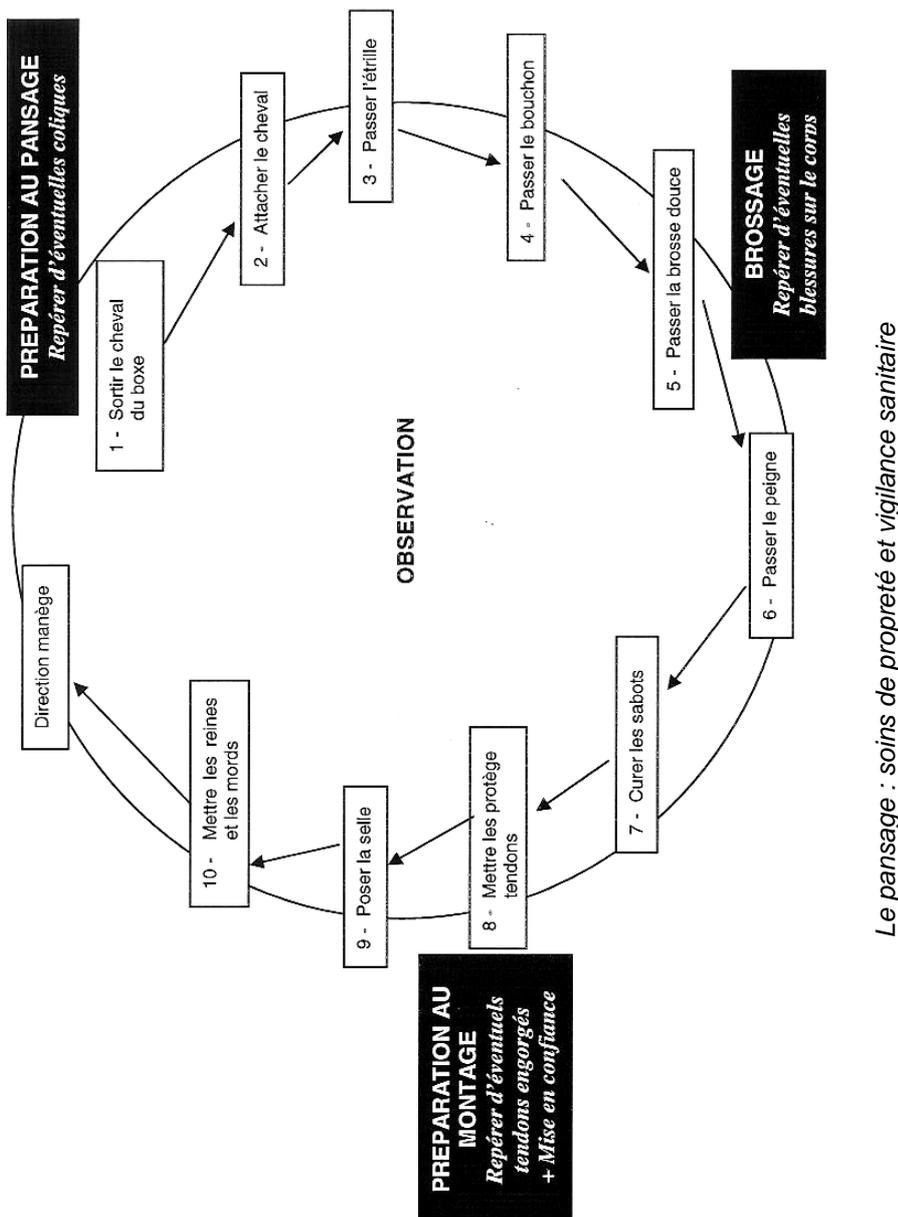
- **Inférences en situation** : Après une période de repos, si le cheval n'est toujours pas rétabli, c'est qu'il n'y a pas que les tendons qui sont touchés. Dans ce cas, les ligaments croisés sont atteints. Cette situation dépasse le domaine d'intervention des professionnels du cheval. L'animal est alors confié entre les mains de l'équipe chirurgicale. L'intervention effectuée, il s'en suivra une longue période d'invalidité.

C. Reconnaître les blessures aux sabots

- **But** : Repérer un sabot blessé.
- **Invariants** : Lors du soin, nous nous étions rendu compte que Justine ainsi que le moniteur avaient soulevé le sabot du cheval. Cette vérification des quatre sabots est nécessaire quasi quotidiennement. Aucun autre indicateur, à part l'observation, ne permet de détecter une quelconque blessure. Le sabot est considéré comme blessé ou endommagé lorsque apparaît une fissure sur ce dernier. Les invariants permettent donc de transformer un indice en diagnostic.
- **Règles d'action** : Deux cas de figure sont à prendre en compte :
 - S'il n'y a pas présence de fissure au dessous du pied, alors le sabot est graissé deux fois par semaine. Cette graisse permet de prévenir des fissures dues au travail sur sol mou et humide.
 - S'il y a présence d'une quelconque fissure, alors l'agent met du goudron en dessous du pied afin de rendurcir le pied du cheval.
- **Inférences en situation** : Si la fissure au sabot n'est pas détectée, il y aura à terme ce que l'on appelle "une fourmilière", c'est-à-dire un décollement de la paroi. Ce n'est jamais arrivé sur le domaine du Wattié jusqu'alors. Cependant dans ce cas, Jacques le Laboureur nous a confié que normalement, il appelle le vétérinaire qui découpe le contour du sabot du cheval et qui laisse repousser l'"ongle" du cheval. Mais cette intervention est assez onéreuse et la convalescence du cheval plutôt longue. Donc,

hormis si c'est un cheval de haute compétition, le cheval est envoyé à l'abattoir.

La compétence réside bien, alors dans "la capacité à généraliser". Les observations et les analyses précédentes permettent, en effet, de dégager un modèle de l'activité de pansage articulant deux cadres généraux (schèmes de perception et d'action de pansage et schèmes d'observation et de diagnostic de vigilance sanitaire) à chacune des situations particulières.



3. TRANSPOSITION DIDACTIQUE

3.1 Cadre général : l'alternance

La perspective de formation envisagée est celle d'un groupe d'une quinzaine de personnes découvrant le métier. Le système de l'alternance convient assez bien à cette situation où pratique et théorie sont indissociables. En effet, l'activité décrite plus haut est avant tout pratique, elle nécessite un savoir faire mais aussi des connaissances ainsi que nous l'avons souligné précédemment. L'apprentissage s'établit entre les situations de travail (en entreprise) et l'analyse de ces situations de travail (au centre de formation).

A. Le centre de formation

Le Centre de formation des apprentis accueille des adultes et des jeunes en apprentissage.

Il ne s'agit pas de proposer des enseignements théoriques sans lien avec le terrain mais bien au contraire de relier les deux périodes d'apprentissage. Ce lien peut être fait autour de propositions de formation en lien avec le "projet" et la mise en situation sur un cas réel auquel un des stagiaires a été confronté. Chacun peut alors proposer des solutions pour résoudre le problème.

L'approche par problème (APP) peut être un point de départ à la formation de l'activité de pansage pour un novice. Elle peut permettre également aux plus expérimentés d'améliorer leurs compétences.

Il convient de rappeler ici ce que nous entendons par "approche par problème" :

- Elle est fondée sur des situations réelles.
- Elle met l'accent sur les compétences intellectuelles (de réflexion, d'analyse et nécessite d'intégrer l'interdisciplinarité.
- Elle suppose d'apprendre par soi-même.
- Elle invite à apprendre en groupe, avec et grâce au groupe.
- Elle est centrée sur les apprenants et non plus sur l'enseignant.
- Elle exige la recherche d'informations par ceux-ci.
- Elle comprend une pratique spécifique de l'évaluation, en groupe et l'auto-évaluation.
- Elle met l'accent tant sur la démarche d'apprentissage que sur la résolution de problèmes posés.

B. Le stage

Le stagiaire devra, avant d'entrer en formation, avoir négocié une période de stage.

Le lieu de stage est de préférence un centre équestre mais le stage peut également être fait dans une exploitation qui élève des chevaux. Il faut que l'exploitation soit suffisamment importante pour que l'apprenti rencontre différentes sortes de situations.

Le but d'un stage en entreprise est de favoriser l'intégration dans une équipe. En effet, pouvoir profiter de plusieurs personnes ressources permet de se créer une vision du travail et d'acquérir une certaine expérience. La confrontation au monde réel du travail est primordiale dans le processus d'apprentissage. Vergnaud (op. cit.) considère que chez les adultes "l'expérience dans sa durée et sa richesse est un facteur très important de développement". Le stagiaire, en faisant face aux problèmes rencontrés, apprend à les résoudre et acquiert ainsi une autonomie qu'il développe en prenant des responsabilités. Le maître d'apprentissage est toujours, bien sûr, présent et consultable en cas de situation critique.

3.2 Proposition de séance de formation au pansage

L'entreprise d'accueil et le centre de formation sont associés dans le même objectif de formation. Cette formation se décompose en trois temps. Le premier temps s'effectue en centre de formation sur deux jours. Ensuite, le stagiaire est amené à se rendre sur le lieu de stage durant une semaine. Enfin, pour terminer, une journée est prévue à nouveau au centre de formation.

A. Premier temps en centre de formation

Ce temps est composé de deux journées.

▪ **Première journée**

La première demi-journée est décomposée comme suit :

- Accueil des stagiaires.
- Présentation de chacun et de ses attentes en terme de formation afin de constituer le groupe.
- Puis en petits groupes de quatre, les stagiaires sont invités à débattre sur leurs représentations du métier, sur l'activité de pansage et sur son utilité. Cet échange a pour finalité la confrontation des perceptions du métier de chacun. Cette activité contribue au développement du conflit socio-cognitif : les plus expérimentés seront alors déstabilisés, ils pourront ainsi reconstruire leur approche de l'activité. Une personne du groupe viendra, à la suite de ce débat, exposer devant le groupe entier le résultat de leurs réflexions.

La deuxième demi-journée est consacrée à trois activités :

- Une visite organisée par le centre de formation chez un professionnel où les stagiaires pourront observer une activité de pansage. A la fin de la visite, un temps sera réservé aux questions des stagiaires.
- Puis le formateur et les stagiaires retourneront au centre de formation pour échanger sur l'activité observée. Lors d'un tour de table, ils seront amenés à dégager un élément qui aura particulièrement retenu leur attention au cours de la visite.
- Le formateur prendra soin de présenter la séance suivante basée sur l'Approche Par Problème (APP). Il exposera ainsi les différentes étapes de cette méthode active.

▪ Deuxième journée

La matinée est séparée en deux étapes :

Le lancement de l'APP

Le document support de l'APP devra être constitué d'éléments en rapport avec la prophylaxie. Des photos de matériel, des textes sur les soins du cheval, des articles de journaux, des sigles etc. composent les éléments d'une problématique associée à l'activité de pansage. Les objectifs d'apprentissage sont définis au préalable par le formateur.

La problématique dégagée doit être : "que se passe-t-il si le pansage est négligé ou s'il n'est pas effectué ?" et "comment faire face à une situation de problème ?".

Les rôles au sein du groupe sont répartis comme suit :

- Un animateur de séance
- Un secrétaire qui note les questions
- Le groupe qui pose des questions

La première étape consiste à prendre connaissance des documents. Le vocabulaire qui pose problème est noté et les apprenants recherchent les définitions. Puis, à partir des documents, ils se posent des questions que les documents soulèvent. Les questions sont du type :

- Qu'est-ce qu'une étrille ?
- Qu'est-ce qu'un tendon engorgé ? A quel signe le reconnaître ?
- Comment diagnostiquer des coliques ? que faire ?
- Le pied est-il spécialement fragile ?

Plusieurs questions ne trouveront réponse que pendant la période de stage : le tuteur professionnel sera une ressource parmi d'autres.

Phase de recherche de l'APP

Une période de recherche plus ou moins individuelle est organisée au centre de documentation où chacun tente de répondre aux questions. Ils auront accès à diverses sources et notamment aux revues spécialisées et à Internet.

L'après-midi se déroule en deux temps :

- Des intervenants sont présents auprès du groupe. L'intervention est basée sur le récit d'expériences d'un professionnel du cheval (un éleveur ou un gérant de centre équestre) et d'un vétérinaire. Le stagiaire a alors la possibilité de poser ses questions. L'intérêt est que cet échange serve de ressource à l'APP. Il est en effet tout à fait important, dans cette situation d'apprentissage, que le stagiaire ait le point de vue d'un professionnel.
- Un bilan des deux jours est alors prévu où chacun pourra donner ses impressions et poser ses questions de manière ouverte. Il s'agira de revenir sur la méthode de l'APP, de se recentrer sur les apports fournis par les intervenants et par la visite. Ce sera le moment de préparer les stagiaires à leur période de stage. Une partie des réponses au problème soulevé par l'APP sera trouvée sur le lieu de stage.

B. Période de formation en stage

L'alternance va permettre au stagiaire de vivre l'activité de pansage concrètement. Stage et période en centre de formation sont complémentaires et n'ont aucun sens l'un sans l'autre. L'alternance est intégrative.

Les objectifs de cette période ont été fixés entre les formateurs et les tuteurs professionnels. Ceux-ci s'engagent à proposer au stagiaire tous les moyens nécessaires à leur formation : observations, explicitation et pratique du pansage. Ceci constitue une occasion d'aborder à nouveau, avec d'autres personnes et dans d'autres contextes, les questions élaborées au cours des journées précédentes.

Le formateur rend visite au stagiaire sur son lieu de stage au moins une fois pour faire le point et voir si les objectifs sont suivis. Une deuxième visite peut être envisagée si nécessaire.

C. Retour au centre de formation

Première demi-journée :

- Un retour sur le vécu du stage. C'est une phase pendant laquelle des stagiaires pourra expliquer son ressenti en partant de deux constatations : une réussite et un échec. Cette dimension du "ressenti" est essentielle car une part importante de la compétence de passage se fonde sur les perceptions.
- Un temps consacré au rendu de l'APP. Les questions sont alors reprises afin d'y répondre avec précision. Le formateur complètera l'apport et recadrera la séance si les objectifs n'ont pas été complètement atteints.

Deuxième et dernière demi-journée :

- En groupes de quatre, les stagiaires vont confronter leurs savoirs afin de clore l'APP sur une synthèse écrite de l'activité. L'objectif est de réaliser une fiche technique individuelle d'une page maximum qui pourra servir de ressource ultérieurement..
- Un questionnaire de satisfaction est proposé aux stagiaires pour savoir si les besoins ont été satisfaits et pour cibler les points à améliorer par rapport à d'éventuelles lacunes.

L'objectif par rapport à l'activité de passage est que l'apprenti prenne conscience de l'importance de cette action. L'APP peut permettre en plus de faire découvrir les outils nécessaires (différentes brosses, cure pieds, médicaments utilisés en cas de problèmes...)

Quand à l'attitude à adopter, elle pourra être travaillée lors d'échanges entre personnes expérimentées et personnes novices. En effet, toute la formation repose sur l'accompagnement et sur l'exigence que chaque apprenant peut élaborer à partir de son engagement dans la situation de travail et notamment de l'observation et du contact avec l'animal.

3.3 L'accompagnement, l'échange, le tutorat

A. Entre pairs

Les stagiaires peuvent se former entre eux par des simulations de situations. Dans le monde du cheval, certains ont déjà effectué cette activité, d'autres jamais. Il s'agit d'un système d'accompagnement entre pairs. L'expérience des uns devient ressource au service des autres.

La multitude des expériences vécues et des ressources est riche d'information. Elle permet notamment de dégager ce qui est commun aux différentes pratiques et ce qui est particulier à tel contexte ou tel professionnel.

B. Entre stagiaire et formateurs

Les formateurs interviennent pour rectifier ou conforter des hypothèses émises par les apprentis dans ces situations de formation. Ils sont chargés de faire le lien entre le centre de formation et le lieu de stage. Ils abordent les réalités rencontrées par les stagiaires.

C. Entre stagiaire et référent (ou tuteurs professionnels)

L'objectif est bien sûr de mettre en pratique les apports dispensés au centre de formation. Le tuteur professionnel aide le stagiaire à adopter une attitude professionnelle et apporte son savoir faire.

CONCLUSION

Au cours de notre étude, nous nous sommes rendu compte que les compétences mises en œuvre étaient de l'ordre de l'observation et de la prévention de maladies ainsi que de blessures. A ces compétences s'ajoute une manière de réagir à d'éventuelles situations problème. Ces compétences nécessitent donc une interprétation du vivant et cela complique la transmission de ces compétences.

La manière qui nous a semblé la plus judicieuse pour transférer ces compétences lors d'une formation s'est avéré être l'alternance. En effet, l'alternance permet au stagiaire de se professionnaliser et de se construire sa propre façon de réaliser la tâche à accomplir. De plus, les diverses sources (visite, intervenants, stage...) proposées au stagiaire lui permettent de s'approprier une méthode d'intervention en accord avec ses valeurs. Celle-ci résulte d'une compréhension globale de la situation et requiert des compétences transversales indéniables. Il est essentiel que le stagiaire à la fin de la formation sache estimer, reconnaître des situations de problème et qu'il sache prendre du recul pour analyser et trouver une solution.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 VERGNAUD G, 1999, *Le développement cognitif des adultes* in CARRÉ P, GASPAR P, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, pp. 189-203

L'ACCUEIL D'UN SECRETARIAT MEDICAL...⁸

Brigitte Mouchon⁹

L'étude qui suit a été réalisée dans le cadre de l'option didactique professionnelle de la maîtrise IUP des métiers de la formation. Jusqu'alors, j'ignorais tout de cette discipline, de ses pratiques, et de ses enjeux...

Une de mes amies travaille dans un cabinet médical et m'a proposé de faire l'analyse de travail du secrétariat qui semblait poser quelques problèmes. Après quelques hésitations, j'acceptai...

1. L'ENVIRONNEMENT GLOBAL DE TRAVAIL

1.1 *Le contexte historique*

Situé dans une commune de la Métropole lilloise, le cabinet, ouvert en 1980 par un gastro-entérologue, avait à l'origine une superficie de 167 m² et accueillait 20 à 25 patients. Au fil du temps, ce médecin s'est associé avec d'autres confrères qui ont ensemble agrandi le cabinet. C'est aujourd'hui une jolie construction de briques et de bois d'une superficie de 501 m².

Cela représente un bel espace. Il est déjà remarquable de constater que l'espace "Accueil" lui-même occupe moins de 15 m² et ne semble pas avoir évolué beaucoup depuis toutes ces années, alors même que le nombre de patients atteint aujourd'hui 110 à 120 personnes par jour.

⁸ Je tiens à remercier les différents membres du cabinet qui ont participé à cette étude (médecins, manipulateurs et secrétaires) qui m'ont permis de comprendre cette activité si particulière. Merci également à mon amie qui a bien voulu préciser un certain nombre de points hors séquences d'observation.

⁹ Etudiante Master 1, IUP des Métiers de la formation, Université de Lille I

1.2 Les personnes - les fonctions

Aujourd'hui, 16 personnes y travaillent :

- cinq médecins spécialistes
 - deux radiologues,
 - un gastro-entérologue,
Ensemble, ils sont les trois propriétaires des lieux avec leurs familles et forment ainsi une SCI (Société Civile Immobilière).
 - deux phlébologues,
Elles sont locataires des bureaux qu'elles occupent et versent une participation pour l'emploi des services des secrétaires d'accueil qui gèrent les rendez-vous des patients et leur orientation en salle d'attente à leur arrivée (leur agenda est à part).

- trois manipulateurs qui travaillent uniquement pour les deux radiologues. Ils sont chargés de faire passer les examens radiographiques aux patients. Ils communiquent ensuite les clichés aux médecins pour interprétation...

- sept secrétaires, qui tournent sur un ou deux postes de travail :
 - 4 personnes : trois personnes à plein temps et une à mi-temps sont principalement au poste d'accueil (notre situation d'observation)
 - 3 personnes sont plus particulièrement attachées au gastro-entérologue, à tour de rôle. Elles s'occupent de ses courriers et de la gestion de sa salle d'examen. Mais elles sont aussi occasionnellement à l'accueil.
L'une traite essentiellement les "tiers payants".
Une autre est responsable de la comptabilité et du personnel.

- une personne pour l'entretien des locaux.

1.3 L'organisation générale du travail

Le cabinet est ouvert au public du lundi au vendredi de 8h à 12h30 et de 14h à 18h30, le samedi de 8h à 12h30.

Abstraction faite des deux phlébologues, dont les activités sont indépendantes des autres spécialistes, il peut se trouver au cabinet différentes combinaisons de médecins en consultation. Le nombre de manipulateurs et de secrétaires est fonction du nombre et du type de spécialistes en consultation. Auquel cas, la

répartition du travail des secrétaires se fait de la manière suivante :

<ul style="list-style-type: none"> - 1 radiologue 1 manipulateur 2 secrétaires 	<ul style="list-style-type: none"> - Toutes deux au poste d'accueil, elles gèrent l'accueil et les courriers du radiologue (comptes-rendus médicaux)
<ul style="list-style-type: none"> - 2 radiologues 2 manipulateurs 3 secrétaires 	<ul style="list-style-type: none"> - Deux sont au poste d'accueil. - Une autre située un peu en arrière, gère les courriers des radiologues
<ul style="list-style-type: none"> - 1 radiologue 1 gastro 2 manipulateurs 3 secrétaires 	<ul style="list-style-type: none"> - Deux au poste d'accueil, gèrent les courriers du radiologue, - Une autre, derrière, attachée au gastro-entérologue, gère ses courriers et la salle d'examens.
<ul style="list-style-type: none"> - 2 radiologues 1 gastro 3 manipulateurs 4 secrétaires 	<ul style="list-style-type: none"> - Deux au poste d'accueil - Une attachée au gastro-entérologue - Une aux courriers des deux radiologues

Par ailleurs, les deux personnes à l'accueil gèrent également l'agenda des deux phlébologues et dirigent leurs patients vers la salle d'attente, en fonction de leur planning de présence au cabinet.

Le nombre de patients est bien entendu fonction du nombre de médecins présents et du type d'examens prescrits.

2. L'ACTIVITE D'ACCUEIL

2.1 Les conditions d'observation

J'ai mené trois séquences d'observation de l'activité d'accueil sur trois demi-journées. L'espace étant exigü, je me suis placée derrière les secrétaires afin de ne pas les déranger dans leurs mouvements. Mais cela rend l'observation de l'expression du visage et de la gestuelle plus difficile. Par ailleurs, le va et vient incessant et les discussions rendent aussi la concentration plus aléatoire.

Je tiens également à préciser plusieurs points :

- L'observation s'est faite avec des couples de secrétaires différents sur les trois séquences. L'interaction entre les différentes personnes est un facteur non négligeable qui rend donc cette étude, à mon sens, incomplète.
- Le nombre et les équipes de médecins et de manipulateurs n'ont pas toujours été les mêmes.

Je m'attacherai surtout à décrire l'activité des secrétaires et à faire émerger :

- l'ensemble des compétences observées,
- les problèmes et situations critiques relevés,
- les pistes d'amélioration qui me sembleront judicieuses.

2.2 L'accueil dans un secrétariat médical

Tâche prescrite / tâche réelle

De manière générale, la répartition des tâches de nos secrétaires, telle qu'elle m'a été présentée, est censée se faire sous la forme ci-dessous. L'après-midi, les secrétaires inversent leurs postes de travail.

Secrétaire A Responsable de l'accueil et de la Caisse ↓	Secrétaire B ↓
Arrive à 8 h - Termine à 18h15 Se place face à l'entrée (voir annexe 2) ↓	Arrive à 8h30 - Termine à 18h30 Se place à l'autre extrémité (voir annexe 2) ↓
- gère les patients "entrants" - gère le téléphone	- gère les patients "sortants" - s'occupe des courriers (compte rendus médicaux) si personne ne le fait derrière

Ceci, en réalité, ne peut être suivi de la sorte pour de multiples raisons que nous décrivons plus tard. Lors de cette tâche, les activités sont réalisées la plupart du temps par l'une ou par l'autre, selon leur disponibilité. Néanmoins, il semblerait que ce ne soit pas toujours le cas, et que parfois l'on s'en tienne à la tâche prescrite. Ceci perturbe l'efficacité du service et se ressent bien évidemment.

Lorsque je leur ai fait remarquer de ne pas s'en tenir à la tâche prescrite, l'une d'entre elles a rétorqué *"ce n'est pas si évident que ça !"*.

Compétences attendues / compétences réelles

A première vue, ce travail ne présente pas de grosses difficultés. Pourtant, la direction de ce cabinet ne semble pas complètement satisfaite des performances de leur personnel à ce niveau, et souhaite améliorer la qualité de l'accueil. Des discussions et échanges avec les uns et les autres, il en ressort ce qui suit.

Compétence attendue par les médecins	Compétence réelle du personnel
↓	↓
Optimiser la qualité de l'accueil : Etre attentif et à l'écoute du patient	Gérer le flux des patients le plus vite possible Encaisser un maximum de règlements
↓	↓
Prendre le temps de...	Pas le temps de...

Ainsi, lors d'une conversation avec certaines des secrétaires, à la question *"comment vous définiriez votre travail ?"*, une des réponses fut : *"depuis mars dernier, c'est de l'abattage..."* (interruption), une autre réponse fut : *"... oui, répétitif mais quand même..."* (nouvelle interruption), une autre encore fut : *"... ça n'a rien à voir avec ce que j'ai appris, mais j'aime bien mon boulot..."*

Par ailleurs, une conversation avec un des médecins, responsable entre autre du fonctionnement du cabinet, révéla un autre discours.

S'adressant aux secrétaires présentes et parlant du changement du système informatique prévu pour bientôt, il dit :

"Le traitement des dossiers est très rapide, tout est écrit sur un seul écran, vous allez gagner 5 minutes par patient, voire même 6 minutes... ça vous permettra d'avoir du temps pour les patients... c'est pas pour faire plus de patients, de toute façon on peut pas faire plus, c'est pour prendre le temps de s'occuper d'eux...".

S'adressant à moi :

"Elles ont le regard rivé sur l'écran, elles ne peuvent pas s'occuper du patient, je veux que ça change et c'est pas qu'en les regardant dans les yeux..."

On voit là, dès à présent, une dissonance visible entre ces deux discours. Il semble qu'elle soit à l'origine d'une tension entre les médecins et le personnel. Tentons d'observer les compétences mises en œuvre par nos secrétaires dans les conditions qui sont les leurs aujourd'hui.

2.3 Analyse de l'activité

J'utiliserai ici le concept de schème de Gérard Vergnaud qui me semble tout à fait approprié à ce niveau d'analyse.

Vergnaud nous dit que le schème est l'élaboration que l'individu fait à partir de son expérience. Ainsi, chaque individu s'approprie la tâche qu'il doit effectuer en fonction des buts qu'il y assigne.

Si le but principal pour toutes les secrétaires du cabinet est de gérer le flux des patients, chacune aura ses propres sous-buts. J'ai pu observer cinq personnes sur ce poste. Chacune exerce son activité différemment.

Secrétaires	Buts	Indices relevés	Savoirs
Secrétaire A	Prendre le temps de faire bien	Air sérieux, calme - précise	Connaît bien les procédures d'examen, les habitudes des médecins, sait gérer les urgences et prendre des initiatives.
Secrétaire B	Faire plaisir et faire vite (mais bien ?)	Très souriante et gentille	Utilise surtout le savoir-être : sourit en toutes circonstances, désamorce ainsi les tensions par son attitude.
Secrétaire C	Faire vite et bien quand possible	Agréable et efficace	Connaît bien les termes médicaux, la codification des actes, les procédures d'examen, les accords mutuelle, le logiciel en place, sait juger des cas d'urgences et prendre des initiatives.
Secrétaire D	Choisir les priorités et agir bien	Agréable... calme et sereine	Connaît bien les termes médicaux, la codification des actes, gère les urgences en urgences, prend le temps nécessaire pour donner toutes explications.
Secrétaire E	Etre discrète, ne pas se faire remarquer	Très sérieuse et efficace, mais fermée	Connaît son travail : les procédures d'examen, les habitudes des médecins, le logiciel, et anticipe les retards.

Les tableaux ci-après rendent compte des schèmes rencontrés avec leurs règles d'action. Sur les trois activités essentielles notées dans le tableau " but principal", je détaillerai les règles d'actions, révélerai les inférences observées, et enfin tenterai de dégager les compétences constatées pour seulement deux d'entre elles.

En effet, je tiens à faire remarquer ici que le téléphone est une part importante du travail des secrétaires et mériterait d'être traité à part entière. Il s'agit généralement de prises de rendez-vous, ou de déplacement, voire d'annulation. Mais il y a une certaine quantité d'appels concernant des demandes de conseils ou d'informations spécifiques... Ceci introduit une complexité de la tâche qui n'est pas étudiée ici.

J'ai également laissé de côté l'activité purement liée aux phlébologues.

Les demandes des patients sont de différents ordres :

- demande de rendez-vous (ou annulation ou déplacement), externe ou interne au cabinet. En effet, certains examens type scanner ou IRM sont également pratiqués par nos médecins radiologues, mais ceux-ci se font en clinique et non au cabinet. Gestion des rendez-vous et facturation sont faites au cabinet par les secrétaires...,
- rendez-vous pour examen,
- recherche de résultats,
- demande de conseils...

Il en résulte une diversité des interventions des secrétaires qui est présentée ci-dessous.

BUT PRINCIPAL : GERER LE FLUX DES PATIENTS



Sous-buts

1. Gérer les patients entrants Si le patient a rendez-vous, alors il faut...	2. Gérer les patients sortants Si le compte rendu est prêt, alors il faut... ¹⁰	3. Gérer le planning des rendez vous Si quelqu'un souhaite un RDV, alors il faut...
Règles d'action <ul style="list-style-type: none">• Accueillir• Barrer le nom d'une croix sur l'agenda• Questionner• Lire la carte vitale• Compléter / créer/ modifier dossier• Diriger en salle d'attente• Imprimer fiche suiveuse et étiquette• Transmettre au manipulateur	Règles d'action <ul style="list-style-type: none">• Réceptionner le compte-rendu du médecin• Corriger, imprimer, mettre à la signature• Appeler le patient en salle d'attente• Encaisser le règlement• Restituer les résultats et la carte vitale• Saluer	Règles d'action <ul style="list-style-type: none">• Accueillir (téléphone ou direct)• Questionner (identifier médecin, examen, ...)• Donner les indications particulières relatives à l'examen• Proposer un ou plusieurs rendez-vous selon disponibilités des patients• Noter le rendez-vous dans le classeur-agenda• Saluer

¹⁰ Si le compte rendu n'est pas prêt, il faut faire patienter en salle d'attente (délai réduit) ou demander de revenir en s'engageant sur le jour et l'heure où le document sera prêt (voir page 44).

SOUS-BUT 1 : GERER LES PATIENTS ENTRANTS

Règles d'action	Inférences	Compétences observées
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Accueillir : dire bonjour... veuillez patienter quelques instants... je suis à vous tout de suite, ▪ Barrer d'une croix sur l'agenda. ▪ Questionner : votre nom ? vous avez une ordonnance ? et votre carte vitale ? vous êtes déjà venu ? ▪ Lire la carte vitale. ▪ Compléter / créer/ modifier dossier selon le cas : saisie pour nouveau dossier ou / vérification, modification. ▪ Diriger en salle d'attente : 3 salles d'attente selon l'examen prescrit. ▪ Imprimer fiche suiveuse et étiquette : informations patient nécessaires au manipulateur. ▪ Transmettre au manipulateur : fiche posée sur le comptoir derrière elles. ▪ Déposer la carte vitale dans la "petite boîte". 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Le patient est en retard. ♦ Une urgence arrive. ♦ Le patient n'a pas sa carte vitale (exemple d'urgence ou oubli). ♦ Personne âgée ou fébrile. ♦ Les informations sur la carte sont inexactes. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Regard rapide et discret sur l'horloge pour vérifier l'heure d'arrivée. Gérer l'impatience du médecin... ➤ Expliquer au patient qu'il sera pris en charge le plus tôt possible entre deux patients, mais qu'il peut y avoir de l'attente. ➤ Les informations nécessaires au dossier sont demandées directement au patient. Demande à ce qu'il ramène la carte plus tard. ➤ Adaptation du ton, du débit et du volume de la voix. ➤ Infos demandées au patient. ➤ Vérification systématique de l'identité et des coordonnées du patient – suivi du dossier médical. ➤ Connaissance de la salle d'attente correspondant à l'examen prescrit.

SOUS-BUT 2 - GERER LES PATIENTS SORTANTS

Règles d'action	Inférences	Compétences observées
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Réceptionner le compte-rendu du médecin. Le médecin le rédige via la dictée vocale, lorsqu'il est terminé, il s'inscrit dans une petite fenêtre du poste informatique des secrétaires. ▪ Corriger, imprimer, mettre à la signature l'une d'elles le corrige et le met en forme, puis le pose sur le comptoir derrière elles. Le médecin le signe et le glisse dans l'enveloppe contenant les clichés, et sur laquelle il a collé l'étiquette imprimée en même temps que la fiche suiveuse. ▪ Appeler le patient en salle d'attente quand tout est prêt, la secrétaire appelle le nom du patient qui vient alors à l'accueil. ▪ Encaisser le règlement du patient : lui donne le montant à régler et éventuellement une feuille de soins. ▪ Restituer les résultats et la carte vitale. ▪ Saluer. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Le médecin est en retard. Le compte-rendu n'est pas prêt. L'attente est trop longue : "on m'avait dit un quart d'heure, ça fait une heure et quart que j'attends"... ♦ Le patient est parti, (pas le temps ou trop d'attente), l'enveloppe est mise dans l'armoire de l'accueil en attente de restitution. ♦ Méconnaissance des patients / agressivité : "je n'ai pas besoin de payer, j'ai la carte vitale" : pensent que c'est aussi une carte de paiement / "je ne dois pas payer, j'ai une mutuelle, je suis venu parce que c'est à côté de chez moi, mais la prochaine fois, j'irai ailleurs". 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Etre attentive et réactive à l'arrivée du courrier. ➤ Faire patienter... aller voir où en est le compte-rendu, donner une approximation du temps d'attente restant. ➤ Nécessite la connaissance des termes médicaux utilisés (savoirs disciplinaires, et/ou parfois expérimentiels). Seule l'une des secrétaires ne les a, ni au départ, ni acquis, et ne s'occupe donc pas des comptes-rendus. ➤ Nécessite également une lecture rapide et sûre. L'aspect médical du courrier n'autorise pas l'erreur. ➤ Classer de façon à retrouver très rapidement ses résultats et éviter toute charge supplémentaire du service ultérieur. ➤ Patience et calme. Nécessite des explications parfois longues et la gestion de l'agressivité de certains patients, voire leur refus de payer. Explications concernant les conventions établies entre le cabinet et certaines mutuelles qui permettent au patient <i>de ne rien payer</i>. Mais si il n'y a pas de convention, ils doivent avancer le montant du règlement et se faire rembourser ensuite.

3. SEUILS CRITIQUES ET PISTES D'AMÉLIORATION

De nombreuses compétences ont émergé de l'analyse effectuée. Pourtant, j'ai pu constater certains problèmes et situations critiques que les compétences actuelles ne suffisent pas à contrer. Celles-ci étant directement liées aux conditions de travail, nous aborderons en premier lieu cet aspect.

3.1 L'environnement immédiat du poste d'accueil

A. L'espace

Il est important de situer l'espace de travail précis dans lequel se déroule cette activité.

A l'entrée du cabinet, l'ouverture automatique d'une porte vitrée nous amène directement dans le hall d'accueil, agréable mais peu spacieux.

En effet, le passage permettant le flux de patients entrant et sortant est d'environ 1,50 mètre de large sur 4,50 mètres de long, il est situé entre le mur extérieur et le haut comptoir derrière lequel se trouve le personnel d'accueil. Les entrants et sortants sont mélangés et ne savent pas à quelle secrétaire s'adresser.

L'espace réservé aux deux secrétaires manque également de profondeur.

Les secrétaires sont assises derrière ce comptoir. En contrebas, et tout le long de celui-ci, est fixé un plan de travail où sont installés les outils nécessaires à leur activité.

Sur le côté droit, se trouve un large bureau d'angle où est également disposé du matériel.

Sur le côté gauche, une armoire métallique contient des dossiers ainsi que les radios et résultats que des patients ne sont pas encore venus récupérer.

Derrière, dans la continuité du bureau d'angle, il y a un deuxième comptoir, plus court que le premier, et troué de petits casiers ouverts des deux côtés et étiquetés, permettant d'une part le passage de documents et courriers entre secrétaires et médecins ou manipulateurs, d'autre part le classement de certains documents.

Il reste une ouverture d'environ un mètre pour "entrer et sortir" de cet espace de travail.

Quant à l'espace de mouvement des secrétaires, il est d'environ 3 mètres de long sur 1,50 m de large.

B. Réflexions sur l'espace de travail

Si celui-ci peut donner une impression de sécurité, car il est assez fermé, son exigüité réduit l'espace d'intimité individuelle pratiquement à néant et donne un

sentiment de malaise et de vulnérabilité. En effet, il laisse peu de recul possible vis à vis des patients et des médecins et donne l'impression d'être "encerclé" par les uns devant et les autres derrière.

De plus, les secrétaires sont assises derrière le comptoir, patients, médecins ou manipulateurs sont debout, et ceci renforce encore la sensation "d'écrasement". Les éventuelles remarques des médecins, lors d'erreurs par exemple, sont difficilement discrètes, dissimulables, puisque les patients sont à deux mètres au plus d'eux. Là aussi, il peut y avoir un sentiment d'impuissance, de fragilité, de danger..., voire d'agression.

Par ailleurs, vu l'exiguïté de l'espace attribué aux patients, six ou sept personnes en attente à cet endroit donne déjà une impression d'engorgement et peut provoquer dès cet instant une sensation de stress côté patients et côté personnel, voire même d'impatience ou de légère agressivité. La tentative de mettre des pancartes "accueil" a été vite abandonnée car il n'y a pas assez de recul pour que les personnes les voient.

Les secrétaires elles-mêmes ne semblent pas y prêter trop d'attention, peut-être par habitude, ni avoir réellement conscience des effets que cela peut avoir mais je n'ai pas eu la possibilité de les interroger à ce sujet. Toutefois, j'ai pu avoir l'avis d'une personne, qui intervient parfois au poste d'accueil, et qui en dit ceci : *"je me sens agressée quand je suis à l'accueil, j'aime pas..."*.

Les médecins, quant à eux, sont conscients du problème et souhaiteraient agrandir l'espace "patients" et l'espace "personnel"...

3.2 Les quatre axes d'observation

Dans un deuxième temps, il m'a semblé intéressant d'utiliser les quatre axes d'observation mentionnés par A-C Oudart (p. 117), révélateurs d'un certain nombre de problèmes.

A. L'axe technique

Les outils

Le matériel informatique

Il a 10 ans et a subi des modifications et améliorations au fil du temps, mais le programme est devenu lourd à gérer et inadapté... 4 écrans de saisie sont nécessaires pour l'enregistrement d'un dossier patient.

Les boîtiers lecteurs de cartes vitale

Placés à peu près aux deux extrémités du plan de travail, les deux ordinateurs sont connectés aux deux lecteurs des deux radiologues. Ils sont spécifiques à chacun d'eux et ne peuvent être intervertis. Ainsi, le lecteur connecté à l'ordinateur de droite est strictement réservé au radiologue A, et celui de gauche au radiologue B. Ceci oblige les secrétaires ou à se déplacer pour les encaissements du médecin dont elles n'ont pas le boîtier, ou à traiter chacune les encaissements du boîtier qui se trouve connecté à leur ordinateur...

Il est fréquent qu'une carte doive être passée plusieurs fois avant de réussir la lecture, ce qui peut prendre parfois plusieurs minutes. Il arrive même que ce ne soit pas possible, les données sont alors directement demandées au patient et entrées ou vérifiées sur le dossier.

Le "classeur-agenda"

Il est placé au centre du plan de travail, entre elles deux, il est de dimension 32 x 70 cm (voir Annexe 3). Un seul rendez-vous à la fois peut être donné... Par ailleurs, si des modifications surviennent (annulation, remplacement par un autre rendez-vous...), il est vite surchargé et les erreurs deviennent difficiles à éviter. Sa gestion ne semble pas évidente. Les médecins et manipulateurs notent leurs jours de présence sur un agenda qu'elles consultent pour élaborer le planning des rendez-vous...

Le téléphone

Dans le fond, derrière ce grand agenda, un standard téléphonique de 4 lignes et un combiné simple. Les appels téléphoniques sont nombreux et monopolisent une personne, voire deux, pendant des temps parfois longs, ce qui laisse les patients en attente à l'accueil.

Les agendas des phlébologues, beaucoup plus petits que le classeur-agenda.

Un petit présentoir en plastique : il sert de porte cartes vitale en attente de restitution aux patients.

Du petit matériel de bureau : boîte de stylos, trombones...

Autres matériels de bureau

Sur le bureau d'angle sont posés un photocopieur, (photocopies d'attestation, d'ordonnance et autre documents) une imprimante et un troisième ordinateur, servant à la gestion de la caisse ; juste dessous, un tiroir où sont déposés les règlements de la journée.

La durée

En situation "normale", un patient pris en charge dès son arrivée, demande environ 3 minutes de traitement avant son passage en salle d'attente. Sa sortie, dans les mêmes conditions, prend 5 minutes.

Leur fréquence d'arrivée dépend de plusieurs facteurs :

- le nombre de spécialistes et de manipulateurs présents
- le type d'examens et/ou de consultation

Cela peut aller de deux à six patients par quart d'heure.

B. L'axe relationnel

Elles sont en contact permanent avec tout le monde. Cet axe se confond complètement avec leur position dans l'espace physique qu'est le leur.

A l'extérieur : - les patients au téléphone - dans leur espace

A l'intérieur - les patients - devant le haut comptoir
 - les médecins et les manipulateurs - derrière le petit comptoir

Elles doivent traiter à la fois les demandes des patients, répondre aux attentes des médecins, gérer leurs précipitations ou leurs retards, et sont aussi sollicitées par les manipulateurs pour certaines précisions concernant les patients.

Vu l'espace qui est le leur, quelle que soit la situation, il n'y a aucune possibilité de discrétion, sauf en sortant de l'espace accueil (ce que je n'ai jamais vu faire). Cela peut être gênant lors de conversations relatives à certains examens médicaux, vis-à-vis de certains patients, et peuvent les mettre mal à l'aise.

C. L'axe stratégique

Leur activité est essentielle au bon fonctionnement du cabinet. Ce sont elles qui gèrent les patients – qui transmettent les informations nécessaires au manipulateur – qui gèrent les rendez-vous des médecins – et encaissent les règlements des prestations.

Concernant les quatre principales intervenantes sur ce poste, quoique leur rôle essentiel leur ait été signalé, il semblerait qu'elles n'y croient pas réellement, (peut-être dit trop tard). En tous cas, elles ne se sentent pas respectées ni par les patients, ni par la direction dans son ensemble.

Pour exemple, la personne âgée, suspectée de faire une phlébite et pour qui la secrétaire a passé beaucoup de temps, a dit à la phlébologue qu'on n'avait pas voulu lui donner de rendez-vous. La réaction de la secrétaire en entendant cela fut : *"eh ben, heureusement que vous étiez là, si j'avais été toute seule, je me serais fait taper sur les doigts"*.

Les patients, las d'attendre, sont debout dans l'espace d'accueil au lieu de rester dans la salle d'attente et l'engorgent un peu plus. Ils sollicitent les

secrétaires en demandant des explications. Ces dernières doivent alors s'excuser pour le retard du médecin.

La responsable rencontrée m'avait stipulé qu'à leur arrivée, on n'avait pas vraiment eu de temps pour les former. En effet, un congé longue maladie, plus une démission et une retraite ont eu lieu sur un laps de temps très court. Elles ont donc été embauchées presque en même temps. Elles travaillent au cabinet depuis environ 4 années.

Cet aspect a peut-être joué dans la difficulté d'assurer leur rôle au départ. Les fonctions n'étaient pas réellement bien définies, et il s'en est suivi a priori des remarques négatives concernant leur travail. Un manque de confiance en elles s'est alors installé.

Prenez des initiatives, soyez autonomes, semble être le discours qu'elles perçoivent mais qui ne correspond pas à la réalité. Leur identité professionnelle est ainsi mise à mal.

Cela explique peut-être un comportement parfois "négatif" entre elles : non transmission d'informations d'un poste sur l'autre, rejet éventuel d'une faute sur d'autres, travail parfois individualiste.

D. L'axe public

Elles sont toutes assez jeunes, à savoir la trentaine. Toutes sont mères de famille, trois d'entre elles sont divorcées et ont la charge de leurs jeunes enfants. Leur situation économique et sociale n'est pas facile à gérer, ni à supporter, semble-t-il, ce qui rend leur activité professionnelle vitale...

Une seule a réellement une formation de secrétaire médicale. Une autre était assistante dentaire, les dernières étaient secrétaires administratives. Elles ont donc surtout des savoirs expérientiels.

Leur besoin d'être reconnu est important et elles se trouvent parfois en situation de rivalité.

Tous ces paramètres font que l'accueil se fait de façon inégale en fonction des personnes : chacune avec ses valeurs individuelles, son implication plus ou moins grande dans l'entreprise.

CONCLUSION

L'analyse reste très partielle et un certain nombre d'activités sont passées sous silence. Par ailleurs, je n'ai pas pu observer dans les meilleures conditions. Enfin les entretiens réels hors du contexte de l'espace de travail font défaut et auraient certainement donné des informations intéressantes.

On peut néanmoins apporter quelques éclairages à partir de l'analyse de l'activité. Chacune agit selon ses valeurs, ses compétences, ses savoirs... son vécu. Mais elles ont, je pense, à apprendre l'une de l'autre... Actuellement, certaines travaillent de façon individualiste : elles ont à prendre conscience qu'elles forment une équipe de travail.

Les médecins ont également leur part de responsabilité : la prise en compte de l'espace de travail et des pressions qu'elles subissent et la volonté de les améliorer est une partie de la réponse. Il est essentiel que respect et confiance soient établis entre eux et le personnel.

Tous ensemble, direction et personnel, peuvent améliorer l'accueil du cabinet, de façon qu'il soit :

- plus apprécié par les patients : respect, discrétion, disponibilité, amabilité, transparence,
- plus apprécié par le personnel : respect, reconnaissance, espace,
- plus apprécié par la direction : meilleure ambiance, travail plus efficace et mieux réparti et patient satisfait donc fidélisé, meilleure image du cabinet.

Les changements à opérer sont de différents ordres :

- organisationnels,
- didactiques,
- comportementaux.

Le gain de temps consécutif au changement des outils informatiques, l'agrandissement et la transformation de l'espace de travail, la re-définition des fonctions et la répartition des tâches aideraient à mieux gérer la dimension relationnelle. Ces améliorations permettraient au personnel de prendre conscience :

- qu'on s'occupe de l'accueil et d'elles, par voie de conséquence,
- qu'on reconnaît la charge de travail importante et le stress qui l'accompagne,
- qu'on reconnaît leur valeur pour l'entreprise et son bon fonctionnement.

L'aspect didactique concerne à mon avis essentiellement les **techniques de communication au téléphone et en direct**. D'ailleurs, la formation d'accueil dont j'ai parlé dans l'introduction et qu'elles ont reçue il y a quelques mois, ne semble pas les avoir totalement satisfaites. "*On nous a pris chacune et on nous*

*a dit ce qui n'allait pas dans l'organisation de l'accueil...". Pour elles, cette façon de faire ne ressemblait pas à une formation. Il serait également judicieux peut-être de mettre en place une "**formation médicale**" en interne ou de faire **une bible** des termes, des temps d'examens... des préparations spécifiques... Un novice mettra beaucoup de temps à s'approprier ces connaissances particulières.*

Ces éléments ne peuvent, toutefois, porter leurs fruits qu'accompagnés d'une collaboration entre les différents acteurs ayant pour objet une redéfinition de la fonction, de son organisation dans un espace transformé.

ETUDE DE LA FONCTION D'ACCUEIL TELEPHONIQUE DANS UNE ASSOCIATION EXERÇANT DES MESURES DE TUTELLE ET DE CURATELLE AUPRES DE MAJEURS PROTEGES

Xavier Beillevaire¹¹

INTRODUCTION

Ayant travaillé pendant plusieurs années dans le domaine sanitaire et social, j'ai pu constater l'importance de la fonction d'accueil, mais également les difficultés afférentes à cette activité, en raison principalement du profil de public accueilli. C'est pourquoi j'ai décidé d'observer la fonction d'agent d'accueil téléphonique dans une association exerçant des mesures de tutelle et de curatelle auprès de majeurs protégés. Pour ce faire, j'ai passé deux demi journées sur place, durant lesquelles j'ai tout d'abord rencontré une déléguée à la tutelle qui m'a présenté le service, puis observé les deux secrétaires d'accueil téléphonique en situation de travail et enfin rencontré le directeur.

Les articles 498 et 512 du Code Civil définissent le majeur protégé comme une personne ayant besoin d'être assistée ou représentée de façon continue dans les actes de la vie civile. C'est le juge des tutelles, qui, au vu d'un certificat médical et après audition de la personne et de ses proches, rend la décision de mise sous mesure de protection. Cette mesure est par priorité confiée à la famille du majeur protégé. Cependant il arrive que la mesure soit confiée à un organisme tutélaire, lorsque par exemple il n'y a pas de famille, ou alors très éloignée géographiquement, ou encore lorsque la mise sous mesure est motivée par la protection de la personne contre les malveillances (souvent d'ordre financier) de sa famille.

On peut distinguer deux principaux profils de personnes sous mesure de protection : d'une part, les personnes âgées dont les facultés, avec l'âge, se trouvent amoindries et d'autre part des personnes présentant des troubles psychologiques, psychiatriques ou encore des problèmes de toxicomanie. Le public de cette association relève principalement du deuxième profil.

¹¹ Etudiant Master 1, IUP des Métiers de la formation, Université de Lille I

La structure doit gérer au quotidien la vie de ces personnes sous mesure de protection : percevoir leurs ressources, régler leurs dépenses, les aider ou leur trouver un logement, effectuer toutes démarches administratives (CAF, ASSEDIC, CPAM, employeurs...), défendre leurs intérêts au besoin devant les tribunaux...

Son activité est donc au "carrefour" de nombreux champs d'intervention, les partenaires et interlocuteurs sont multiples : services sociaux, banque, assurance, employeur, propriétaire, médecins...

L'association est donc constamment en relation avec "l'extérieur". L'activité d'accueil téléphonique est en conséquence très importante, non seulement au regard du nombre d'appels reçus, mais également quant au mode de traitement de ces appels, qui détermine pour une part non négligeable l'image de l'association auprès de ces partenaires.

Je me propose d'étudier cette activité en trois temps. Dans un premier temps je présenterai l'organisation du service puis plus particulièrement de l'accueil téléphonique ; dans un second temps j'analyserai cette activité d'accueil à l'aide du concept de schème proposé par G. Vergnaud afin d'identifier les compétences mises en oeuvre, enfin dans un dernier temps j'évoquerai des propositions de formation.

1. L'ORGANISATION DU SERVICE

1.1 Le service tutelle

La déléguée à la tutelle que j'ai rencontrée m'a présenté le service. Ce dernier est organisé de la manière suivante :

- un directeur,
- un chef de service,
- des délégués à la tutelle,
- des agents tutélares,
- deux secrétaires d'accueil.

Chaque délégué à la tutelle fonctionne en binôme avec un agent tutélaire. Le délégué à la tutelle s'occupe exclusivement du suivi social de la personne et l'agent tutélaire, du suivi administratif du majeur protégé.

La déléguée a insisté sur la pression liée à cette activité. Le nombre important de personnes suivies et leur profil nécessite très souvent de travailler dans l'urgence. L'activité ne peut en grande partie être planifiée, le service devant réagir et intervenir en fonction des "aléas" de la vie des personnes sous mesure de protection : on ne saurait prévoir, par exemple, un dégât des eaux.

1.2 L'accueil téléphonique

Les secrétaires d'accueil sont au nombre de deux. L'une travaille à temps complet et a quatre ans d'ancienneté. Elle est titulaire d'un BTS secrétariat médico-social. L'autre travaille à mi temps et a trois ans d'ancienneté. Elle est titulaire d'un DEUG en intervention sociale et éducative.

Le bureau des secrétaires d'accueil se trouve à l'entrée des locaux. C'est un lieu de passage pour les délégués et les agents tutélares puisque :

- le courrier de la journée de chaque délégué est réparti dans des bannettes se trouvant dans ce bureau ;
- les clefs des voitures de service se trouvent également dans ce bureau.

Le fait que ce bureau soit un lieu où se croisent délégués, agents tutélares et secrétaires d'accueil est extrêmement important, comme je le montrerai plus tard pour l'activité d'accueil.

Le standard téléphonique comporte quatre lignes. Chaque secrétaire d'accueil prend tour à tour les communications par tranche d'une heure. Pendant que l'une prend en charge l'accueil téléphonique, l'autre travaille à des tâches administratives et de secrétariat.

2. DESCRIPTION ET ANALYSE DE L'ACTIVITE

Afin d'analyser l'activité d'accueil téléphonique, j'ai choisi comme cadre théorique le schème de G. Vergnaud. Il existe un schème distinct pour chaque classe de situation. La classe de situation étudiée ici étant l'accueil téléphonique.

Selon lui *"un schème est formé de plusieurs catégories d'éléments tous indispensables : des buts, des règles d'actions, des invariants opératoires et des possibilités d'inférence en situation"* (1996, p. 285). Je me propose, pour l'activité observée, de déterminer chacun des éléments ci-dessus énoncés.

2.1 Les buts

Selon G. Vergnaud *"Les buts donnent au schème sa fonctionnalité"* (1996, p. 285).

Questionnées à ce sujet les deux secrétaires d'accueil m'ont fait la même réponse. Le but de leur action est *"d'accueillir le mieux possible les personnes qui appellent, et les orienter vers le bon interlocuteur"*. Je leur ai demandé s'il ne s'agissait pas parfois de faire également du "barrage téléphonique". Elles m'ont répondu par la négative. En effet, elles estiment qu'elles ne font pas de "barrage téléphonique" puisqu'elles proposent toujours aux interlocuteurs de rappeler ou qu'ils soient rappelés, si le salarié de l'association concerné n'est pas disponible.

Le but de l'accueil est donc, pour compléter la réponse des secrétaires, d'accueillir le mieux possible les personnes qui appellent, et les orienter vers le bon interlocuteur **au moment adéquat**.

Il y a donc deux buts :

- accueillir le mieux possible les personnes, ce qui implique une dimension relationnelle ;
- orienter vers le bon interlocuteur au moment adéquat.

Le champ de mon étude se limitera au second de ces buts.

2.2 Les règles d'action

G. Vergnaud définit les règles d'action comme étant *"des règles de conduite qui engendrent l'action au sens strict ainsi que la prise d'information et le contrôle"* (1996, p. 285).

Les règles d'action dans le cadre de l'accueil téléphonique sont chronologiquement les suivantes :

- La secrétaire décroche le téléphone quand ce dernier sonne ;
- Elle prononce la phrase d'accueil : "*Association Z... bonjour*";
- Elle demande le nom et la qualité de l'interlocuteur ;
- Elle demande le motif de l'appel ;
- A partir des informations recueillies, elle transmet la communication à la personne concernée, met le correspondant en attente, lui demande de rappeler ou prend un message.

2.3 Les invariants opératoires

G. Vergnaud définit les invariants opératoires comme "*des concepts en acte et théorèmes en acte, qui permettent de sélectionner et interpréter l'information pertinente et de la traiter*" (1996, p. 285).

En observant les secrétaires et en les interrogeant j'ai pu repérer deux types d'information que sélectionnent et interprètent les secrétaires et ainsi déterminer les invariants opératoires.

A. La qualité de l'interlocuteur

Comme je l'ai indiqué, la première information que demande la secrétaire d'accueil lorsqu'elle débute l'entretien c'est le nom et la qualité de l'interlocuteur. Cette qualité va déterminer la suite de son action. En effet elle adoptera deux comportements différents selon que l'interlocuteur est un partenaire (médecin, assureur, assistante sociale...) ou un majeur protégé. Cette différence de traitement est liée à l'organisation même du service. Ainsi il a été décidé que si un partenaire appelle, la secrétaire doit transmettre la communication à la personne concernée. Par contre, pour les majeurs protégés, des permanences téléphoniques ont été mises en place. Chaque délégué à la tutelle assure chaque semaine une à deux permanences téléphoniques, durant lesquelles les majeurs protégés qu'il suit peuvent le joindre. Ce système a été mis en place, selon les secrétaires pour deux raisons principales :

- La première tient à l'activité du délégué à la tutelle. Ce dernier est souvent en déplacement, il est donc parfois peu aisé de le joindre. La mise en place de ces permanences permet au majeur protégé d'être assuré, lorsqu'il appelle lors des permanences, de parler au délégué.
- La seconde tient au profil des majeurs protégés, évoqué plus haut. Les troubles psychologiques ou psychiatriques que présentent certains

majeurs protégés, les amènent souvent à appeler de manière très récurrente et sans raisons le service tutelle, ce qui engorge le standard téléphonique et monopolise le temps des délégués à la tutelle.

En dehors des permanences téléphoniques, la secrétaire d'accueil ne met pas le majeur protégé en communication avec le délégué à la tutelle, sauf pour certaines demandes, comme je l'étudierai ci-après.

B. La nature de la demande

La seconde information que demande la secrétaire à l'interlocuteur, est la nature de son appel. En effet, il existe dans le service, comme je l'ai déjà indiqué une séparation des tâches administratives et sociales. Ce qui relève de l'administratif est de la compétence de l'agent tutélaire, ce qui relève du social est de la compétence du délégué à la tutelle.

Durant le temps de mon observation, aucune erreur n'a été commise par les secrétaires, qui admettent toute deux qu'opérer une distinction entre ces deux types de demandes se fait sans difficultés. En couplant cette information avec celle relative à la personnalité de l'interlocuteur, la secrétaire agit de la manière suivante :

La réaction est identique s'il s'agit d'un partenaire ou d'un majeur protégé appelant lors des permanences téléphoniques de son délégué référent. S'il s'agit d'une question de nature sociale la communication est transmise au délégué à la tutelle ; s'il s'agit d'une question de nature administrative la communication est transmise à l'agent tutélaire.

Par contre s'il s'agit d'un appel d'un majeur protégé en dehors des permanences téléphoniques du délégué référent, l'attitude de la secrétaire est différente :

- S'il s'agit d'une question de nature administrative, elles m'expliquent qu'elles repèrent, en interrogeant le majeur protégé, s'il s'agit d'une question simple ou complexe. J'ai demandé aux secrétaires ce qui différencie la question simple de la question complexe. La question simple, selon elles, est une question à laquelle "*l'agent tutélaire peut répondre rapidement sans avoir à chercher l'information très longtemps*". Dans les deux hypothèses suivantes la secrétaire a considéré comme étant simple les questions suivantes : "le dossier d'Allocation Adulte Handicapé d'un majeur protégé a-t-il bien été envoyé ? Les 20 € de Monsieur X. sont-ils disponibles sur son compte ?".

Afin de pouvoir déterminer ce qui est simple, la secrétaire doit avoir une bonne connaissance de l'activité d'agent tutélaire et des outils à sa disposition. En effet, elle doit savoir que l'agent tutélaire a la possibilité d'accéder rapidement à l'information. Dans la seconde hypothèse par exemple, la secrétaire sait que l'agent tutélaire a accès à un logiciel lui permettant de consulter rapidement les comptes du majeur protégé. Le critère est donc ici la rapidité avec laquelle l'agent tutélaire peut obtenir l'information, en fonction des outils à sa disposition. Je n'ai pas pu observer de situation où la secrétaire a estimé que la question était complexe, mais comme me l'a dit une des secrétaires "*c'est l'inverse d'une question simple*", qui mobilise donc du temps pour l'agent tutélaire.

S'il s'agit d'une question simple, elle demande à l'agent tutélaire la réponse et la retransmet au majeur protégé. Si c'est une question complexe elle prend le message et le transmet à l'agent tutélaire. Les secrétaires m'ont indiqué que ce diagnostic ne leur posait pas de problème.

Cependant lors de mon observation, j'ai constaté qu'à deux reprises, la secrétaire a mis en communication le majeur protégé avec l'agent tutélaire, sans "respecter" la procédure décrite ci-dessus. Lorsque je l'interroge à ce sujet elle me répond que "*ça dépend des agents tutélaire, on sait que certains prennent plus facilement les communications en dehors des permanences, alors on leur passe la communication, on sait que cela ne posera pas de problème*". Les secrétaires s'adaptent donc à leur environnement professionnel et composent avec la personnalité de chacun de leur collègue.

Par ailleurs, j'ai pu constater ce type d'adaptation à l'environnement professionnel dans une autre hypothèse. En effet, un majeur a appelé en dehors des permanences téléphoniques pour avoir un renseignement de nature administrative. La secrétaire, sans au préalable consulter l'agent tutélaire, a donné la réponse au majeur protégé. Questionnée à ce sujet elle m'indique qu'encore une fois "*ça dépend des agents tutélaire, quand on connaît la réponse certains acceptent qu'on la donne directement à l'interlocuteur, d'autres nous le reprochent si nous le faisons*". Elles le vivent comme un frein de l'institution, car elles estiment que, dans de nombreux cas, elles ont la compétence pour répondre mais que l'institution ne souhaite pas que cela entre dans leurs fonctions.

- S'il s'agit d'une question de nature sociale, la secrétaire détermine si la situation présente un caractère d'urgence. Dans l'affirmative, elle transmet la communication au délégué ; dans la négative, elle prend le message, si le majeur protégé le souhaite et demande à la personne de rappeler lors des permanences téléphoniques.

Contrairement aux autres situations évoquées plus haut, le diagnostic du caractère d'urgence pose des difficultés aux secrétaires d'accueil, même si aucune d'elle n'a pu me citer un exemple où elle aurait effectué un mauvais diagnostic. L'une d'elles me dit *"Pour savoir si c'est urgent je me mets à la place du majeur protégé et j'estime si pour moi c'est urgent ; mais c'est pas toujours facile vu le public particulier que l'on a ; ce qui est urgent pour eux n'est pas forcément urgent pour nous et inversement"*.

En effet, le profil psychologique et/ou psychiatrique des majeurs protégés rend peu aisé ce diagnostic. "Pour certains (majeurs protégés), tout est urgent ; beaucoup mentent pour pouvoir parler à leur délégué et après si on passe la communication et que ce n'était pas réellement urgent, ça nous retombe dessus. Certains nous disent au téléphone qu'ils vont se suicider, mais on ne sait pas si c'est vrai ou si c'est juste un chantage, pour parler au délégué comme on le voit souvent ; on n'est pas des psychologues ou des psychiatres" m'indique une secrétaire. Je n'ai pas pu observer ce type de situation lors de ma venue mais je les ai interrogés sur leur méthode afin de déterminer s'il y a urgence.

Elles m'ont répondu "qu'il n'y a pas de méthode, que ça dépend des situations" mais elles m'indiquent qu'une bonne connaissance de la situation du majeur protégé les aide. Cette connaissance, elles l'acquièrent, selon elles, de plusieurs manières. Lorsque le délégué à la tutelle ouvre un nouveau dossier, il transmet aux secrétaires des éléments relatifs au majeur protégé. Il leur indique par exemple, s'il est violent, s'il a de la famille, s'il harcèle au téléphone, s'il est dépressif ou a des tendances suicidaires...Elles me disent que "c'est pratique, car ça nous donne de premières indications quand on ne connaît pas la personne".

Comme je l'ai indiqué plus haut, les bannettes de courrier des délégués et les clefs des voitures de service se trouvent dans le bureau des secrétaires. Les délégués sont donc amenés à se rendre très régulièrement dans ce bureau. A cette occasion, les délégués échangent souvent avec les secrétaires sur la situation des majeurs protégés. Lors de mon observation, par exemple, une déléguée à la tutelle est entrée dans le bureau pour prendre les clefs d'une voiture de service et a dit aux secrétaires *"je m'absente car je vais conduire Madame Z. à l'hôpital. Elle est vraiment pas bien et a accepté de se faire hospitaliser donc j'y vais sans tarder avant qu'elle ne change d'avis"*. La déléguée a ici transmis une information importante aux secrétaires qui pourra leur servir pour un éventuel diagnostic d'urgence, dans l'avenir. Le bureau des secrétaires est donc un espace d'échange car il est un lieu de passage obligé pour le délégué à la tutelle. Enfin, cette connaissance du majeur protégé, elles l'acquièrent par les contacts renouvelés qu'elles ont avec le majeur protégé. *"Si d'habitude il (le majeur protégé) n'est pas agressif et que là il est énervé au téléphone, ça nous permet de savoir que c'est urgent", "s'il n'appelle jamais et*

qu'il appelle et qu'il dit que c'est urgent, on passe la communication ; au contraire, s'il appelle tout le temps, harcèle au téléphone toujours pour la même chose, tous les jours, on a tendance à ne pas passer".

Elles m'indiquent également que leur diagnostic d'urgence varie en fonction du délégué : *"on sait que certains délégués prennent plus facilement les majeurs au téléphone en dehors de leur permanence téléphonique, alors que d'autres non."* Il y a donc encore ici de la part des secrétaires une adaptation à leur environnement, qui rend d'autant moins aisée l'identification de ce qui détermine ce diagnostic d'urgence.

Le diagnostic de l'urgence se fait donc par le recoupement de faisceaux d'indices.

2.4 Les inférences en situation

Les inférences en situation sont les modifications que perçoit la personne (ici la secrétaire) par rapport à une situation type (ici la réception d'un appel téléphonique) et les adaptations apportées à son mode d'action, afin de réagir à ces modifications et donc d'adapter les buts de son action.

Ici les inférences sont liées au nombre d'appels reçus par les secrétaires d'accueil. En effet, le standard téléphonique comportant quatre lignes, les secrétaires adaptent leur comportement en fonction du nombre de personnes en attente désirant parler au même correspondant. Lors de ma deuxième demi-journée d'observation, les secrétaires ont eu à traiter 64 appels. Pour 19 de ces appels le correspondant demandé était déjà en ligne.

J'ai observé que les secrétaires, dans ces cas là, proposaient soit de mettre la personne en attente, soit lui demandaient de rappeler un peu plus tard, soit prenaient le message pour le transmettre plus tard à la personne concernée.

Afin de gérer ces appels en attente les secrétaires ont conçu un tableau sur lequel figure les quatre lignes téléphoniques. Quand une personne appelle et qu'elle est mise en attente, les secrétaires inscrivent dans la case correspondant à la ligne le nom de l'interlocuteur, le correspondant demandé et l'heure à laquelle il a appelé. Ceci leur permet de savoir qui est en attente et depuis combien de temps, quand elles ont à traiter un nouvel appel. Ainsi elles ne proposent de mettre le correspondant en attente que s'il n'y a pas déjà une personne en attente figurant sur la liste, sinon elles lui demandent de rappeler ou bien prennent le message.

J'ai observé que lorsque le temps d'attente atteint environ cinq minutes (7 appels sur les 19 en attente), les secrétaires demandent à la personne en attente, si elle ne souhaite pas plutôt rappeler plus tard, ou si elle souhaite

qu'un message soit transmis à l'interlocuteur concerné. Dans quatre de ces cas, l'interlocuteur a souhaité qu'un message soit transmis, dans deux cas il a préféré rappeler plus tard et dans seulement un des cas la personne a souhaité demeurer en attente. Pour cette dernière personne, après environ deux minutes supplémentaires, la secrétaire a insisté pour prendre un message : la personne a accepté et a raccroché.

Les secrétaires m'ont expliqué que le but recherché dans leur action en cas de pluralité d'appels pour un même correspondant était le suivant :

- Il s'agit d'une part, comme pour tout appel, de réduire au maximum le temps d'attente du correspondant, c'est pourquoi elles ne proposent pas de mettre en attente une personne alors qu'un autre interlocuteur attend déjà.
- D'autre part, lorsque les personnes sont en attente, elles bloquent une ligne et empêchent ainsi un autre correspondant d'appeler ; leur but est donc de réduire au maximum le nombre de personnes en attente ; c'est pourquoi elles proposent systématiquement de prendre un message ou de rappeler ultérieurement ; proposition qu'elles renouvellent après environ cinq minutes d'attente.

Cette pluralité d'appel ajoute donc un nouveau but à l'action de la secrétaire. Quand il n'y a pas de correspondant en attente le but est, comme je l'ai écrit plus haut, d'orienter vers le bon interlocuteur au moment adéquat. Quand plusieurs personnes sont en attente, il s'agit également de traiter la demande en vue de libérer une ligne téléphonique le plus rapidement possible.

L'étude de l'activité d'accueil téléphonique à l'aide du schème de G. Vergnaud, m'a permis d'identifier une situation de travail perçue comme difficile : le diagnostic des appels urgents. J'ai pu, pour cette situation difficile, déterminer un faisceau d'indicateurs qui permet aux secrétaires d'identifier un appel urgent. J'ai également constaté l'importance des inférences en situation et des difficultés qu'elles généraient. Avant de rencontrer le directeur de l'association, à l'issue de mes deux matinées passées au sein de l'association, je pensais donc orienter ma proposition didactique sur le diagnostic de l'urgence et la gestion des inférences.

Cependant, lors de mon entrevue avec ce dernier, je lui ai présenté une ébauche de mon analyse de l'activité. Le directeur l'a étudié avec intérêt, mais m'a dit qu'il y avait une "erreur". En effet, selon lui, ce n'est pas à la secrétaire de déterminer si un appel est urgent mais c'est au délégué d'en juger ; la secrétaire devant systématiquement solliciter le délégué ou l'agent pour lui demander s'il souhaite prendre la communication, dès lors que l'interlocuteur présente sa demande comme urgente. Avant de quitter l'association, je suis retourné voir les secrétaires pour leur faire part de la réflexion du directeur. L'une d'elle m'a répondu *"c'est facile pour lui, c'est le directeur ; quand il dit à*

un délégué de prendre un appel il le prend, quand c'est nous c'est souvent différent. On travaille en équipe, on ne veut pas s'engueuler avec tout le monde, c'est pour cela qu'on ne passe que les appels urgents sinon ça nous retombe dessus".

Il apparaît donc qu'il y a un problème préalable à résoudre avant d'effectuer une proposition didactique relative aux appels d'urgence et aux inférences. Ainsi, il s'agit que soit redéfinie la notion d'accueil au sein du service et ses finalités à l'occasion d'une formation. C'est donc en ce sens que va se diriger, tout d'abord, ma suggestion de formation, avant d'aborder la formation pour le diagnostic des situations d'urgence et les inférences.

3. LES SUGGESTIONS DE FORMATION

3.1 La redéfinition de la notion d'accueil au sein du service

Il existe une divergence d'opinion entre le directeur, les secrétaires et les délégués quant au traitement des appels téléphoniques des majeurs protégés en dehors des permanences téléphoniques. Afin de trouver un accord, il est souhaitable que les salariés réfléchissent ensemble à la notion d'accueil du majeur protégé au sein du service. Comme le proposent A-L Ulmann et A. Burger, ceci peut passer par un questionnement quant aux missions de l'association, (Ulmann, Burger, 1998, p. 174), sans que des questions soient posées à l'avance et que le débat soit orienté par l'animateur de la réunion ; c'est ce que les auteurs appellent "*naviguer à vue*" (Ulmann, Burger, 1998, p. 173).

Les différentes logiques d'action en présence émergeront, se confronteront. Il ne s'agit pas de simplement privilégier la solution proposée par le "front office" (ceux qui sont en relation directe avec le majeur protégé, c'est-à-dire les secrétaires d'accueil) ou par le "back office" (la direction et les délégués) mais "de construire des compromis, à partir des divergences entre les logiques d'actions, permettant in fine, une éthique commune de l'accueil" (Ulmann, Burger, 1998 p. 174), c'est-à-dire "consolider les coopérations" afin de mettre en place des pratiques emportant l'adhésion de tous. Ceci permettra également d'éviter le phénomène d'adaptation à l'environnement professionnel décrit plus haut. En effet, si les pratiques sont acceptées par tous, il y a moins de risques de pluralité de modes d'application, voire de contournement, comme par exemple dans le cas d'appels relatifs à une question complexe que certains agents tutélaires acceptent de prendre alors que, selon la prescription du travail, ils ne devraient pas le faire. Cependant, la mise en place d'une telle réflexion nécessite beaucoup de temps et il n'est pas toujours aisé de motiver tous les salariés en ce sens.

3.2 Les suggestions de formation relatives au diagnostic de l'urgence et à la gestion de la multiplicité d'appels pour le même correspondant

Si, à l'issue de la réflexion menée quant à la notion d'accueil du majeur protégé, l'association décide de maintenir la pratique actuelle de diagnostic de l'urgence par les secrétaires d'accueil, voici la proposition, qu'il semble possible de faire quant à la formation de secrétaires "novices" ou au perfectionnement de celles en poste. Comme je l'ai indiqué, le diagnostic de l'urgence par les secrétaires se fait en grande partie grâce aux informations qu'elles ont pu recueillir sur la

situation du majeur protégé. C'est donc un processus long. Une mise directe en situation m'apparaît donc peu opportune, le ou la secrétaire "novice" (que je désignerai pour plus de facilité le "novice") devant attendre d'avoir une connaissance importante des majeurs protégés avant de pouvoir réellement effectuer un diagnostic. Je me propose donc de concevoir le simulateur suivant : le novice dispose de différentes informations écrites relatives à la situation des majeurs protégés, la fréquence de ses appels, son caractère... Il peut prendre connaissance de ces informations avant le début effectif de la simulation, afin qu'il puisse les intégrer. Ensuite, il est mis en situation d'accueil téléphonique. Le formateur joue le rôle de différents majeurs protégés souhaitant parler à leur délégué en dehors des permanences téléphoniques. Les conversations sont enregistrées. Le formateur diversifiera la nature des demandes et les attitudes (agressives, harcelantes, très calme). A l'aide des informations à sa disposition le "novice" doit alors apprécier s'il s'agit ou non d'une demande urgente. Le formateur devra ensuite à l'issue de la simulation reprendre avec le novice chaque séquence d'accueil téléphonique et apprécier, avec lui, si, en fonction des éléments d'information donnés, il a effectué un bon diagnostic. Il s'agit également, au travers de ce débriefing de constituer ou renforcer les invariants opératoires permettant de repérer l'urgence dans la diversité des cas proposés.

Quant à la gestion de la multiplicité d'appels pour le même correspondant, je propose également la mise en place d'une simulation pour les novices. En effet, lors de mon observation, j'ai pu constater que cette gestion génère beaucoup de stress chez les secrétaires qui sont pourtant expérimentées et qui maîtrisent la situation. Il m'apparaît donc nécessaire, avant de placer les novices en situation réelle de travail, qu'ils s'entraînent sur simulateur, afin que le stress lié à l'inexpérience ne vienne s'ajouter à celui déjà généré par la situation de travail.

Pour cette simulation, le novice est en situation d'accueil téléphonique. Il a à sa disposition le tableau conçu par les secrétaires, évoqué plus haut. Les conversations téléphoniques sont enregistrées, ainsi que les temps d'attente des personnes en ligne. Plusieurs formateurs ou salariés de l'association appellent en même temps le novice. Certains demandent à parler au même délégué. Au début de la simulation, peu de personnes appellent, puis au fur et à mesure, afin de tester la capacité de gestion des attentes, les appels sont plus nombreux. A l'issue de la simulation, le formateur étudie avec le novice les temps d'attente et lorsque l'attente se prolonge au-delà de cinq minutes, il repère à l'écoute des conversations téléphoniques pourquoi le novice a "failli" dans son exercice. Là encore, il ne s'agit pas d'effectuer un "repli sur la procédure" mais de permettre à chacun de développer les compétences pour cette action en tenant compte des buts à atteindre et des règles institutionnelles définies.

CONCLUSION

L'étude de la fonction d'accueil téléphonique au sein de cette association m'a permis de mettre en évidence la nécessaire négociation d'un projet de service, élément parfois oublié ou considéré comme secondaire au sein d'une organisation. De ce projet dépend en partie, comme je l'ai décrit, la définition des tâches de chacun des salariés. Cette observation m'a également permis d'appréhender la complexité de la fonction d'accueil téléphonique et de comprendre l'importance de la gestion des relations, non seulement avec le public accueilli, mais également avec les autres salariés, dans la fonction d'agent d'accueil téléphonique.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 VERGNAUD G, 1996, *Au fond de l'action, la conceptualisation*. In BARBIER (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'actions*, Paris P.U.F.
- 📖 VERGNAUD G, 1999, *Le développement cognitif des adultes* in CARRÉ P, GASPARD P, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, pp. 189-203
- 📖 PASTRÉ P, 1999, *L'ingénierie didactique professionnelle* in CARRÉ, CASPAR (dir.) *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Dunod.
- 📖 BOUCHEIX J-M, CHANTECLAIR A, 1999, *Analyse de l'activité, cognition et construction des situations d'apprentissage : le cas des conducteurs de grue à tour*. Education Permanente N°139.
- 📖 ULMANN A.L, BURGER A, *Entre idéal d'accueil et expériences d'accueil*. Education permanente N°137.
- 📖 THÉVENET M, *Les dimensions oubliées de la relation au client*. Education permanente N°137.

LES ASSISTANTES D'EDITION D'UN QUOTIDIEN REGIONAL

Nathalie Trigalet-Méquignon¹²

L'observation des situations de travail, puis leur analyse permettent d'explicitier ou de faire expliciter les savoir-faire, afin de "rendre les situations professionnelles accessibles à l'apprentissage [...]" (Pastré, 2004). C'est en quoi cette observation est un préalable nécessaire à la didactique professionnelle.

Je côtoie épisodiquement trois personnes qui travaillent dans le même bureau d'accueil. Je ne m'étais jamais interrogée sur la nature véritable de leur activité et ma représentation de leur travail de secrétaire était des plus communes : elles semblaient assurer, essentiellement, l'accueil physique et téléphonique des clients ou usagers et opérer les liens entre ceux-ci et le reste du bureau... L'analyse de travail que j'allais mener, dans le cadre d'un cours de didactique professionnelle, devait modifier cette représentation simplificatrice.

1. CONTEXTE

Le quotidien régional dont il est question, outre ses locaux principaux, compte 29 bureaux détachés qui sont autant d'éditions.

Le bureau de l'édition étudié ici est situé dans la rue principale d'une ville moyenne, qui traverse le centre, à 100 mètres de la Grand Place où il est facile de stationner. La vitrine donne sur la rue. Le bureau d'accueil se trouve au rez-de-chaussée et on y accède directement par une petite entrée. L'accès en est donc aisé. Comme le précisera une des assistantes durant l'observation, ce n'est pas le cas de tous les bureaux régionaux : selon la disposition des lieux, l'accès est plus ou moins facile au public.

C'est une pièce de 25 m². Les bureaux de l'attaché de publicité et des journalistes sont en enfilade.

Ce bureau existe depuis 1950, dans les mêmes locaux.

L'accueil est assuré par les mêmes personnes depuis plusieurs années.

¹² Etudiante Master 1, IUP des Métiers de la formation, Université de Lille I

Jusqu'en 1996, les personnels d'accueil appartenaient à deux métiers : d'une part les "**employés**" (convention collective des personnels administratifs) et d'autre part, les "**clavistes**" (convention collective des ouvriers du livre). Depuis, à la suite d'une réflexion menée avec les intéressés et après (re)définition du métier, le nom du métier est "**assistant d'édition**", même si beaucoup continuent de parler de "**secrétaire**"... Trois femmes travaillent à ce poste ici : Florence, Maryse et Patricia. Toutes trois ont à peu près le même âge, et travaillent ensemble depuis plus de 10 ans. Elles sont toutes à temps partiel, ce qui fait qu'elles ne sont pas toutes trois présentes en même temps. Une seule est présente le samedi et le lundi matin. Le bureau est ouvert au public tous les jours, sauf le dimanche, de 8h45 à 12h et de 14h à 18h30 : il y a donc toujours au moins une assistante présente durant ces tranches horaires. Patricia travaille dans un autre bureau du même journal, le jeudi toute la journée.

Les bureaux détachés ont deux activités principales :

- journalistes et "correspondants" ont en charge le pôle **réductionnel** (actualité, articles,...) ;
- un pôle **publicité**, où le nombre de commerciaux (anciennement "attachés de publicité) varie selon les besoins : on ne compte qu'un commercial "publicité" dans ce bureau.

La particularité des assistantes d'édition est qu'elles interviennent sur les deux pôles. Leur supérieur hiérarchique direct reste pourtant le chef d'édition qui est journaliste, mais doit superviser l'ensemble de "son" édition.

Par ailleurs, les attachés de publicité et les assistantes dépendent aussi, en ce qui concerne l'aspect plus commercial, d'un directeur départemental de publicité.

2. OBSERVATION

2.1 Généralités

Pour comprendre l'activité des assistantes, il me fallait [me] "mettre à l'écoute des savoirs pratiques produits et mis en œuvre par les travailleurs, dans l'action située, à l'occasion du travail réel" (Jobert, 1999).

J'ai choisi d'observer les trois assistantes d'édition, le même jour de la semaine et dans la même tranche horaire : le samedi matin. Le samedi semble intéressant : chaque assistante travaille seule et il y a un roulement. De plus, et après en avoir discuté avec elles, "le samedi est une journée calme" : l'observation en serait facilitée (et ma présence dérangerait moins). J'ai effectué trois relevés d'activité, dans l'ordre chronologique.

Difficultés personnelles :

Déjà consciente que "l'activité réelle analysée n'est jamais l'activité prévue pour l'analyse" (Clot, 2000), du simple fait de ma présence d'observatrice, j'ajoute qu'observer une personne sur son lieu de travail, lorsque l'on ne connaît rien aux tâches qu'elle est censée réaliser, pose certains problèmes quant au recueil de données : les 3 observations se déroulant sur plusieurs semaines, la nature des éléments notés se sont faits plus précis. En effet, les assistantes ont expliqué certains termes, certaines procédures : je constate que mon recueil de données n'a pas été similaire pour chacune et qu'il est plus ou moins exhaustif dans le temps.

Mon choix (même jour et même tranche horaire) garantissait, pensais-je, une "symétrie". Il s'est trouvé que l'observation du 13 novembre 04 avait lieu en plein "pont" du 11 novembre, ce qui explique peut-être le peu de visites, au bureau, de clients et d'usagers.

2.2 Analyse

A. L'activité

Les trois assistantes effectuent les mêmes tâches, même si ce n'est pas toujours dans le même ordre :

- **Pour l'ensemble du bureau**
 - Prise en charge du courrier à la poste
 - Tri du courrier
 - Ouverture du bureau au public

- Accueil physique
 - Accueil téléphonique
 - Gestion du standard
 - Prise de messages
 - Gestion des vitrines
 - Distribution des journaux aux personnels
 - Tenue de caisses et comptabilité
 - Préparation du café
- **Pour le pôle rédaction**
- Gestion et saisie des brèves
 - Alimentation de l'agenda électronique
 - Saisie de diverses rubriques : "menus de la semaine", "convois funèbres", "services de garde"
 - Découpe des archives papier (articles parus dans les pages locales du jour ou dans d'autres pages du journal si elles intéressent l'actualité locale).
- **Pour le pôle publicité**
- Prise d'annonces par téléphone
 - Saisie d'annonces
 - Gestion dossiers clients
 - Saisie de "nécros"

On constate donc une multiplicité des tâches effectuées par toutes les assistantes qui sont, en l'occurrence, polyvalentes. D'autres tâches, moins quotidiennes, viennent encore s'y ajouter, que je n'ai pas observées, mais dont elles m'ont parlé :

- Vente des produits commerciaux,
- Vente du journal,
- Prospection,
- Devis petites annonces,
- Tenue des fichiers (clients, associations, mairies, établissements scolaires),
- Suivi des opérations spéciales (pour Noël, par exemple),
- Saisie de copies de correspondants.

D'autre part, Florence est chargée de la décoration du bureau d'accueil et de la vitrine, ainsi que de la gestion des lots publicitaires. Maryse gère les fournitures pour l'ensemble du bureau. Pour ce faire, chacune a la responsabilité, par délégation du chef d'édition, d'un budget. Patricia s'occupe de la saisie des relevés d'honoraires et de frais des correspondants.

B. Un langage à décoder (petit glossaire)¹³

Pour expliquer ce qu'elles font, les assistantes utilisent un langage souvent sibyllin à toute personne extérieure : qui veut comprendre rapidement ce qui est fait doit demander des explications. Voici quelques exemples : "traitement batch", "brèves", "convois", "cartons"... Il est de fait pourtant qu'elles utilisent ce même vocabulaire, qui leur est commun avec les journalistes, pour une partie et le commercial, pour l'autre. Comme pour beaucoup de secteurs d'activité, ici aussi le lexique est spécifique, entre vocabulaire technique et jargon professionnel.

C. Quelques compétences spécifiques observées

Les assistantes sont expérimentées : les trois observations n'ont révélé que peu de seuils critiques. Les tâches à effectuer semblent tenir de la routine. Le "tout informatique" laisse peu de place à la créativité (ou aux "dérapages") : la comptabilité reste de la comptabilité et les saisies de textes se font dans des "cartons" formatés. Travail prescrit et travail réel, en comptabilité ou en saisie, pour les assistantes, ne réclament **surtout pas** d'originalité (contrairement à celui effectué en rédaction, par exemple).

De plus, les textes saisis, selon leur nature, adoptent la même forme : rédiger une annonce pour vendre une voiture n'est pas rédiger une "nécro" ; mais toutes les annonces de vente de voitures se ressemblent et doivent contenir les informations indispensables à une bonne compréhension, avec un minimum de mots. Contre toute attente, il arrive que les assistantes soient amenées à reformuler une annonce avec un client, afin de la rendre plus efficace. Chaque classe de textes appelle une rédaction particulière. **Adopter la forme adéquate pour un texte** est certainement une des compétences nécessaires aux assistantes d'édition. *A priori*, cela ne leur pose pas de problèmes. Pourtant, la hiérarchie va bientôt uniformiser la rédaction de certains types de textes (les "nécros", par exemple)...

Seuils critiques, peut-être, dans les interactions verbales avec les usagers/clients, c'est-à-dire dans l'accueil du public. J'ai noté quelques réflexions à ce sujet :

Florence dit : *"J'aime dépanner les petits vieux, les chômeurs ; Patricia me dit que je passe trop de temps avec les gens"*. Mais, elle dit aussi, à propos de cet homme qui vient régulièrement consulter le journal pendant près d'une demi-heure : *"Je préfère qu'il ne se mêle pas trop"*, parce que je m'étonnais qu'il n'ait rien dit d'autre que "Bonjour, Mesdames" et "Au revoir, Mesdames". Ou encore,

¹³ Voir annexe 1 : le glossaire

elle est agacée par l'insistance de son interlocutrice au téléphone quant à la modification des services de garde dans le journal.

On pourrait donc essayer de cerner une **compétence "accueil"**, mais cela demanderait aussi une analyse psychologique du travail, tant les attitudes varient selon les assistantes.

Les assistantes d'édition ont bien d'autres compétences, liées à leur polyvalence ; mais trois demi-journées d'observation semblent insuffisantes à dégager toutes celles mises en œuvre.

En revanche, ce qui les concerne toutes les trois, c'est la **gestion du temps** : comment assurer toutes les tâches quotidiennes, alors que les "ingérences en situation" sont nombreuses et régulières (arrivées de clients, standard qui ne cesse de sonner, demande urgente de journaliste...) ? Comment, dans la "bousculade", être sûre de n'avoir rien oublié, surtout en saisie où le moindre dysfonctionnement est visible et lisible pour tout lecteur ? Comment savoir ce qui a été fait et ne pas perdre son temps à chercher ce qu'il reste à faire ?

Avec un "bouclage" d'édition obligatoire en fin de journée, le temps, dans un quotidien de presse, demande à être maîtrisé, plutôt plus que moins : "la stratégie efficace ne peut [plus] reposer sur une régulation rétroactive" (Pastré, 1999).

D. La grande grille au format inhabituel¹⁴

Alors que j'étais passée derrière le bureau principal pour voir le fonctionnement des "cartons" informatiques, j'ai aperçu une grande feuille de papier. Après explication, il s'avère que toutes les assistantes utilisent ce même outil "papier" qu'elles laissent sur le coin du bureau principal et qu'elles remplissent en mettant leur initiale dans des cases ou consultent régulièrement. Quel en est l'intérêt ?

▪ **La forme**

La feuille (une photocopie), de format 30 x 34, est un semainier partagé en demi-journée. Y est listé un ensemble de missions, quotidiennes, hebdomadaires, puis mensuelles. Si l'ensemble est dactylographié, quelques rubriques ont été ajoutées à la main.

¹⁴ Voir annexe 2 : la grille

- **L'utilisation**

Des entretiens compréhensifs individuels¹⁵ avec les assistantes à propos de cette grille ont permis d'en comprendre l'intérêt et l'usage.

Je cherchais la réponse aux questions suivantes :

Quel est le nom de la feuille ? A quoi sert-elle ? (Pour quoi ?) Quelle est son histoire ? (Pourquoi ? Comment ?) Est-elle utilisée ? Est-elle utile ? Est-elle nécessaire ? (Pourrait-on s'en passer ?) Comment la mettre en place dans un autre bureau ?

Une question est venue s'ajouter en cours d'entretien : la feuille pouvait-elle, avait-elle besoin d'être modifiée ?

- **Le nom de la feuille**

Selon l'assistante, la grille s'appelle "*planning de la journée. Le planning réalisé de la journée*", "*planning des tâches à accomplir*", "*c'est le tableau d'activités*", "*tâches importantes*". Et même, "*on l'appelle pas*".

Sa dénomination est incertaine : "heu... attends, je sais pas, non...", "c'est le tableau d'activités... ?", "Je ne me souviens pas"

Donc, rien de figé, rien de sûr quant au nom de cette feuille.

- **L'utilité**

Patricia et Maryse y voit un moyen de "transmission" des tâches réalisées entre personnes qui ne sont pas présentes en même temps, ce qui **évite de faire deux fois la même chose** : "*c'est parce que, comme nous sommes 3 ; mais nous ne sommes jamais 3 en même temps, puisque ici nous sommes 3 à temps partiel. Maryse fait 30 h, moi 25, Florence 28 h. Ça sert que quand il y en a une qui arrive le matin ou l'après-midi, on voit quelle tâche a été faite, qui l'a fait, peu importe mais au moins elle peut dire : ça ...ça a été fait. On ne doit pas faire deux fois la même chose.*", "*du fait qu'on passe le matin et l'après-midi avec des personnes différentes*", "*l'utilité je pense que c'est plus savoir ce qui a été fait, l'une le matin, l'autre l'après-midi*", "*ce qui est vraiment utile c'est les relais entre les personnes du matin, et celles de l'après-midi*"

Pour Florence aussi, cette grille est un moyen de savoir qui a fait telle ou telle activité : "*cela évite de faire doublon.*"

¹⁵ Je suis partie de quelques questions ouvertes et j'ai pu enregistrer les entretiens. La grille d'entretien de départ a été modifiée (parce, par exemple, une assistante répondait de manière anticipée à la question qui suivait ou qu'il me fallait compléter ma question), mais l'axe est resté le même.

Maryse et Florence parlent de "**meilleure organisation**" :

*"Pour une meilleure organisation... c'est le but de départ.", "meilleure organisation heu, entre nous" et toutes les trois d'un **gain de temps** : "gain de temps dans la journée",*

"et à ce que ces choses-là soient faites plus rapidement puisque, dès qu'elles sont faites, on coche dans la case alors que sinon peut-être on ferait un bilan en fin de journée.",

"Et c'est sûr comme on est 3, qu'on n'est pas toujours à temps plein. On voit si le travail a été fait. On ne doit pas rechercher. Comme là, les convois ils sont faits ou pas. C'est fait, d'accord. Sinon on doit voir s'ils sont faits et ouvrir le carton. Bon, si, on peut dire que c'est un gain de temps."

Florence y voit même une **motivation** puisque, *"dans la mesure où c'est écrit noir sur blanc on a l'envie de les faire le plus vite possible."*

Pour les trois, c'est aussi un moyen de **ne rien oublier** :

"et elle sert à lister toutes les tâches qu'on a fait pendant la journée.", "et en fin de journée, qu'on ait pas oublié les convois", "Au moins on est sûr que tout est fait", "On les a plus notées pour être sûres de ne pas les oublier", "Et c'est des tâches qui sont à faire de toute façon. Peut-être que si on cochait pas, peut-être qu'une ou deux seraient mises de côté. ? Ou on dirait on va les faire demain."

Pour Florence, *"c'est bien, c'est un petit pense-bête"*.

Il s'agit donc d'un outil :

- qui permet la coordination (le travail d'équipe),
- qui "rassure" individuellement.

Non seulement "La communication est indispensable à l'évaluation du travail : [...], chacun à son niveau, en est garant vis-à-vis de ses pairs..." (Lacoste, 2001), mais encore, il faut un "effort commun pour reconstituer des contextes et des informations, connaissances transmises d'une équipe à l'autre, sur le court terme [...]" (Lacoste, 2001).

▪ La mise en place

L'idée de la grille, personne ne sait plus très bien d'où elle vient :

"on devait essayer de faire un projet", "c'est quand il y avait les réunions pour améliorer, tout ce qui était à notre niveau, [...], améliorer la qualité, le travail et ça a été fait normalement dans tous les bureaux..", "on avait une idée par [la direction], de tout ce qui se faisait", "[dans un bureau de la région], il y avait quelque chose qui était fait comme ça parce que c'est un grand bureau ; il y avait ce modèle-là. Toutes les tâches hebdomadaires, les tâches mensuelles..."

Mais si le "planning d'activités" n'est pas une création de leur bureau, les assistantes l'ont repris et adapté à leurs besoins :

"on a conçu le nôtre puisque je suppose que dans chaque bureau il y a des petites nuances au niveau des tâches à accomplir. Par exemple, les "convois", on est pratiquement les seuls sinon les seuls à les faire.", "et on a regroupé tout ce qu'on faisait comme tâches.", "ensemble, à 3. On a tout énuméré les tâches qu'on fait au cours d'une journée.", "on s'était déjà rendu compte des tâches qui revenaient régulièrement chaque jour"

Maryse dit ne plus se souvenir si la grille a été définitive. Mais pour Patricia, *"ça s'est mis en place petit à petit."*

Et l'outil sert quotidiennement depuis 3 ? 5 ans ? (Personne ne s'en souvient exactement).

"On continue parce qu'on trouve que c'est bien.", "Ça nous a été conseillé et c'est de toute façon très pratique."

▪ **Un outil à mettre à jour**

Pourtant la grille aurait besoin d'être remise à jour car, en 3 (5 ans ?) les tâches ont changé : Maryse trouve qu'*"Il y a des activités qui auraient dû être enlevées. Elle [la grille] est pas actualisée"*, comme ce qui concerne les tâches dévolues à une seule personne :

"Et je fais la caisse de fin de mois ça sert à rien c'est pour nous donc...ça sert à rien.",

"même les fournitures, ça sert à quoi, ça sert à rien ça. Je pense que ça c'est pas nécessaire"

et des rubriques à rajouter, selon Patricia, comme *"Heu, prospection pour l'auto et l'immo"*, mais *"enfin on n'a pas tellement le temps de... On n'est jamais à 3 donc, pour faire la prospection des clients on n'a pas le temps..."*

Le travail partagé oblige à la coordination. Celle-ci peut s'effectuer par des interactions orales immédiates, et le fonctionnement du bureau ne repose pas seulement sur le planning : *"On se concerte bien. C'est le but pour un bon fonctionnement. On se parle beaucoup", "mais on se parle quand même"* disent les assistantes. Pourtant, cela est impossible lorsque tous les membres d'une équipe ne sont pas présents en même temps. D'où la nécessité de documents de coordination adaptés.

E. Les transmissions d'informations

Le planning sert bien à la réalisation des tâches attendues. Comment les assistantes gèrent-elles l'inattendu ? Suite à mon analyse, je suis retournée poser la question : par exemple, comment l'assistante qui travaille le lundi a-t-elle connaissance d'un problème posé par un client le samedi et qui n'a pu se régler ce jour-là et qu'elle doit régler elle-même ?

Lorsque la transmission est simple, un morceau de papier griffonné glissé dans la bannette de l'assistante concernée suffit : ainsi, Patricia a-t-elle informé Florence des lots publicitaires donnés à une dame.

Il existait un cahier, tombé en désuétude, parce qu'écrire une situation plus compliquée est long.

Les assistantes trouvent le temps de se téléphoner, en dehors de leur temps de travail.

3. TRANSPOSITION DIDACTIQUE

Comment construire un outil qui facilite le travail ?

Pour le dire, je m'appuierai sur **les réponses des assistantes** à la question "comment mettre une grille en place dans un autre bureau ?"

Tout d'abord, vérifier la pertinence d'un tel outil : lorsque chacun a une tâche bien définie, une grille qui est *"est un moyen de communication [...] de la tâche à accomplir, du travail qui a été fait"* serait une charge de travail supplémentaire inutile, comme dans cet autre bureau où les assistantes *"sont toujours là, elles sont à 4, à temps plein, donc toute la journée elles savent ce qu'elles ont fait, elles font leurs tâches"*.

A moins de vouloir en faire un outil de contrôle, comme cela a été évoqué à plusieurs reprises lors des entretiens : *"s'il y a un problème ; s'il y a une erreur dans les convois, on voit la personne qui les a faits, on sait que c'est elle. Rires... .."*. Ici, la hiérarchie n'utilise jamais le planning : c'est un outil *"pour nous"* dit Maryse.

Cette possibilité de contrôle explique peut-être les réticences de certaines assistantes d'autres bureaux à mettre en place un planning : *"elles sont rebelles à ça"*.

J'ajouterai donc qu'il faut s'assurer "que la confiance existe" [...], que les autres ont une conception du travail compatible [avec la sienne]" (Jobert, 1999) car "cette mise en visibilité du travail réel comporte une importante prise de risque personnelle de la part des travailleurs" (Jobert, 1999) : contrôle des pairs et possibilité de contrôle de la hiérarchie. On s'assurera donc que l'organisation du travail et l'exercice du pouvoir par la hiérarchie [les y] encouragent." (Jobert, 1999).

Mais ici, l'intérêt est bien l'autocontrôle et la transmission, afin de vérifier que toutes les tâches quotidiennes ou mensuelles à effectuer ont été réalisées (à l'instar d'une check-list ou d'un *"pense-bête"*) et de coordonner l'équipe. Le planning est une forme instituée de "[L]'écriture, de plus en plus présente dans les organisations [et qui] revêt, elle aussi des formes multiples : petits mots du travail que chacun écrit pour lui même, pense-bête informels affichés au poste, bouts de papier découpés ou modernes "post-it", cahiers de liaison, protocoles et fiches d'instructions, codes, chartes, procédures, listings" (Lacoste, 2001). "D'un point de vue pragmatique, la plupart des écrits ont pour fonction de faire faire, de faire savoir et de faire preuve" (Fraenkel, 2001) : c'est aussi le cas ici.

Si les assistantes devaient mettre en place le même outil dans un autre bureau, elles partiraient du quotidien de chacun :

"je reprendrais les tâches journalières", "je leur poserais des questions sur ce qu'elles sont amenées à faire durant la journée, qu'elles m'expliquent le déroulement d'une journée pour chacune puisque, encore une fois, on ne

fonctionne pas toutes de la même manière suivant les bureaux. Il y a des personnes qui ne font que de la rédaction, d'autres qui ne font que de la pub. Et après, je dirais moi, ce que je pense qu'il faudrait noter sur ce document et chacune, après, apporterait son idée. Il y a peut-être en allant dans d'autres bureaux, des idées qui peuvent s'ajouter à d'autres.", "L'une ou l'autre [des assistantes] aurait dit : " si on ajoutait ça..."

Puis, on procède à un réajustement "à l'usage" qui permet d'approcher au plus près les besoins de l'équipe : "... travail de formalisation professionnelle par où se renouvellent éventuellement les règles de métiers, après que, par essais et erreurs, un collectif est parvenu à filtrer l'expérience." (Clot, 2000).

Cet outil ne peut être imposé, prescrit : c'est celui d'une gestion autonome du travail. "[...] la coopération dans le travail, sur des agencements singuliers, ne peut être requise et de l'extérieur par l'organisation du travail et [qu'] elle ne peut résulter que de la seule volonté des personnes engagées dans l'action" (Jobert, 1999). Il faut que chaque collectif comprenne l'utilité de l'outil, le redéfinisse et se l'approprie. Il faut de "l'intelligence au travail" (Jobert, 1999). Se créer des outils est une compétence, une [...] "forme de la connaissance [...] de nature opératoire, qui voit dans la connaissance une adaptation intelligente aux situations" (Samurçay, Pastré, 2004).

Cette analyse dépasse le cadre des théories constructivistes et sociocognitives et tend vers l'analyse psychologique du travail. Cette étude espère donc tenir compte des individus, de leurs interactions, de l'environnement, de la prescription et de la tâche réalisée.

Avec J. Leplat, elle inclut agent, tâche prescrite et leur couplage et activité (Leplat, 1999) ; et avec G. Jobert, il semble qu'elle implique "cette conception triangulaire de la compétences, comme produit d'une interaction entre un sujet et autrui à propos du rapport de chacun avec le milieu qu'ils partagent" (Jobert, 1999) ; elle essaie de prendre en compte la "triade vivante" (Clot, 2000) dans l'unité d'analyse de l'activité dirigée que développe Y. Clot.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 CLOT Y, 2000, *La fonction psychologique du travail*, PUF.
- 📖 FRAENKEL B, 2001, *Enquêter sur les écrits dans l'organisation* in BORZEIX, FRAENKEL (coord.), *Langage et Travail, communication, cognition, action*, Paris, CNRS EDITIONS.
- 📖 JOBERT G, 1999, *L'intelligence au travail* in CARRÉ, CASPAR (dir.) *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Dunod.
- 📖 LACOSTE M, 2001, *Peut-on travailler sans communiquer ?* In BORZEIX, FRAENKEL (coord.), *Langage et Travail, communication, cognition, action*, Paris, CNRS EDITIONS.
- 📖 LEPLAT J, 1999, *Regard sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris, PUF, (chap. 1 et 2).
- 📖 PASTRE P, 2004, *L'ingénierie didactique professionnelle* In CARRÉ, CASPAR (dir.) *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Dunod.
- 📖 PASTRE P, 1999, *La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives*, Education permanente n°139, pp. 13-35.
- 📖 SAMURÇAY R, PASTRE P, (dir.) 2004, *Recherches en didactique professionnelle* (introduction), Toulouse, Octarès.
- 📖 VERGNAUD G, 1996, *Au fond de l'action, la conceptualisation*. In BARBIER (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.
- 📖 VERGNAUD G, 1999, *Le développement cognitif des adultes* in CARRÉ P, CASPAR P, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, pp. 189-203

ANNEXE 1 : GLOSSAIRE

- ◆ **Agenda électronique** : ensemble des événements susceptibles de donner lieu à un reportage. Cet agenda est consultable par tous les membres de l'agence, alimenté par les assistantes et les journalistes, géré par le chef d'édition ou son adjoint (qui décide de couvrir ou non, puis qui affecte les reportages aux journalistes ou aux correspondants).
- ◆ **Brèves** : informations brèves, le plus souvent publiées l'une à la suite de l'autre dans une colonne ; elles sont toujours localisées (nom de la commune en capitales grasses) et titrées (un ou deux mots en caractères gras pour définir ce dont il s'agit en un coup d'œil). Il s'agit la plupart du temps d'informations pratiques (annonces d'événements associatifs, rendez-vous "loisirs", permanences d'élus ou d'administrations, réunions du conseil municipal, etc.). Les assistantes opèrent souvent un travail de réécriture pour permettre une lecture rapide et aisée de ces petites informations.
- ◆ **Carton** : un des éléments graphiques qui constituent la maquette informatique d'une des pages de l'édition du lendemain. Un carton est constitué selon les cas d'une zone "titraillie", d'une zone "texte" et d'une zone "photo". Il se caractérise par sa largeur (nombre de colonnes), par l'encombrement du texte (nombre de signes) et par la dimension de sa ou de ses photos.
- ◆ **Commande** : opération informatique qui permet à un journaliste (le pilote) de "commander" un texte ou une photo qui rempliront ensuite un "carton". Cette commande est passée soit à une assistante, soit à un journaliste rédacteur, soit à un journaliste photographe.
- ◆ **Convois ("les convois funèbres du jour")** : rubrique publiée dans la page "nécro" ; y sont répertoriées (lieu et heure) les funérailles de la journée, sur la base des informations contenues dans les avis nécrologiques reçus quelques jours auparavant.
- ◆ **Correspondant** : le correspondant local de presse est un travailleur indépendant accrédité par le journal pour effectuer des reportages ayant trait à la vie locale (vie associative, mariages, noces d'or, fêtes, etc.). Il peut s'agir d'étudiants, de salariés ou de retraités. Leurs articles sont nécessairement relus par un journaliste. Ils sont rétribués pour leur activité et remboursés des frais qu'ils ont engagés pour couvrir les événements. Jusqu'à un passé récent, leur copie "papier" était saisie par les assistantes ; désormais, presque tous les correspondants sont dotés d'ordinateurs et d'appareils photo numériques ; ils envoient donc leurs articles (textes et photos) par ligne numérique.

- ◆ **Événement** : item rentré dans l'agenda (lieu exact, date, heure, nature) susceptible d'être "couvert" par un journaliste ou par un correspondant.
- ◆ **Journal des ordres** : document informatique édité le matin, récapitulant toutes les opérations commerciales de la veille, ordres au comptant ou ordres différés (petites annonces, avis nécrologiques, annonces légales, publicités commerciales, etc.)
- ◆ **Menus** : brèves de type "info pratique" paraissant le plus souvent en fin de semaine répertoriant les menus qui seront servis dans les cantines scolaires des communes la semaine suivante.
- ◆ **Nécro** : avis nécrologique. Il s'agit d'un service payant, la plupart du temps facturé à une entreprise de pompes funèbres (parfois aux familles directement). Pour éviter les erreurs, les assistantes envoient par fax une épreuve des "nécros" aux entreprises de pompes funèbres, lesquelles renvoient ensuite un bon à tirer (cette procédure est identique pour toutes les publicités commerciales). Ces avis mortuaires sont parfois suivis de "remerciements", publiés quelques jours après les obsèques.
- ◆ **People Soft** : logiciel qui permet de gérer toutes les grandes fonctions administratives et financières de La Voix du Nord. Il est utilisé par les assistantes d'édition, essentiellement, pour gérer la caisse et pour saisir les relevés de frais et d'honoraires des correspondants.
- ◆ **Pilote** : journaliste de l'agence qui est chargé de construire la maquette des pages locales de l'édition du lendemain (entre trois et cinq, la plupart du temps), de passer les commandes "textes" et "photos" soit aux journalistes, soit aux assistantes, de relire les textes et de les corriger en les conformant aux cartons choisis (lire plus haut), d'envoyer la page (par ligne informatique) en fin de journée, après bon à tirer du chef d'édition. Le pilotage, travail de secrétariat de rédaction (une des fonctions du métier de journaliste), est assuré à tour de rôle par chacun des cinq journalistes de l'édition.
- ◆ **Traitement "batch"** : état de la caisse (recettes, dépenses, versements bancaires, etc.)
- ◆ **Traitement "e-boss"** : état des paiements effectués par des clients par carte bancaire.
- ◆ **Votre journée** : rubrique quotidienne paraissant dans une des pages "Lille Métropole" (communes à toutes les éditions de la métropole lillois : Armentières, Lille, Lomme-Lambersart, Les Weppes, Seclin, Roubaix, Tourcoing, Villeneuve-d'Ascq) dans laquelle sont répertoriées toutes les idées de sortie et événements culturels du jour (concerts, spectacles, expositions, horaires des parcs de loisirs, etc.)

ANNEXE 2 : LA GRILLE

SEMAINE DU	Lundi		Mardi		Mercredi		Jeudi		Vendredi		Samedi
	Mat	Apm	Mat	Apm	Mat	Apm	Mat	Apm	Mat	Apm	
Accueil tél. PA											
Saisie rédaction											
MISSIONS QUOTIDIENNES											
Courrier BP											
Ventilation journaux											
Journal + tenue vitrine											
Tri courrier											
Caisse traitmt batch											
Découpes pub											
Découpes archives											
Sortie agenda											
Bloc notes											
Convois funèbres											
Noter pub agenda											
Gestion agenda											
Gestion brevets											
Vote journée											
MISSIONS HEBDOMADAIRES											
Planning semaine											
Relance immobilier											
Relance garages											
Agenda Evasions											
Assistance chef d'édition/APP											
Envoi courrier carnet											
Service de garde											
Menus+tél. aux mairies											
Gestion lots											
Prospects											
MISSIONS MENSUELLES											
Commandes fournitures											
Comptes fin de mois											
Commandes lots											

DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES TRANSVERSALES ET SITUATIONS DE TRAVAIL

Isabelle Kestelyn¹⁶, Philippe Astier¹⁷

Dans les cas que l'on vient d'envisager la formation intervient après l'analyse du travail et, généralement, hors de la situation professionnelle. Toutefois, l'évolution des pratiques de formation et de gestion des ressources humaines et des modèles de management, a conduit au développement d'autres dispositifs où le lien au travail est plus direct. Sous le terme de "formation intégrée au poste de travail", on a vu se développer des réalisations où le développement des compétences s'effectue en situation de travail, à l'occasion de la réalisation du travail mais avec des aménagements favorisant l'apprentissage. Le cas suivant présente la particularité de réunir différentes modalités des relations entre travail et formation. On va donc les détailler successivement, après une rapide présentation du contexte, pour souligner ensuite la contribution que l'analyse didactique peut apporter à la compréhension de ces dispositifs.

L'entreprise analysée a été créée au dix-neuvième siècle, dans le domaine textile (filature, tissage, confection). Son activité s'inscrit aujourd'hui dans la vente par correspondance avec un portefeuille de plus de trois millions de clients. Elle comprend neuf cents salariés dont trois quarts de femmes. L'âge moyen des salariés est de trente-sept ans et l'ancienneté du personnel de onze ans, après de nombreux et récents départs en retraite et remplacements.

L'entreprise, après une période d'expansion, a connu des difficultés dans les années quatre-vingt dix (avec un plan social sans licenciements). La stratégie de l'entreprise a été réorientée en repositionnant l'offre de vente et en renouvelant les modalités et supports de communication commerciale. Au plan de la gestion des ressources humaines, l'entreprise a mis en place une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences ainsi que de nouveaux repères de management. Dans le même temps, une démarche générale de formalisation des descriptions de postes a été entreprise.

Parallèlement, la direction des ressources humaines diagnostiquait pour certains opérateurs repositionnés sur d'autres postes dans le cadre de la

¹⁶ Chargée de mission, ARACT Nord Pas-de-Calais

¹⁷ Maître de conférences, Université Lille I

restructuration de l'entreprise, des difficultés dans la mobilisation des compétences attendues.

Pour y faire face l'entreprise a renforcé l'effort de formation (1,6% en 1995 2,5 % en 2003). Le plan de développement des compétences se fonde alors sur deux axes principaux :

- un axe "métier" pour répondre aux besoins engendrés par les changements organisationnels et technologiques ;
- un axe "développement des compétences transversales" pour développer "l'employabilité" des salariés via des compétences de base, notamment de communication, ainsi qu'une meilleure connaissance du processus de production.

Dans ce cadre, des groupes de travail ont été mis en place pour notamment travailler aux nouveaux projets organisationnels en y associant les salariés.

On envisagera ainsi comment cette modalité de travail est mise en œuvre au sein de la Direction de la logistique qui est celle qui occupe le plus grand nombre de salariés.

L'organisation du travail, est divisée en un certain nombre d'opérations successives (réception des marchandises, contrôle, stockage, préparation des commandes, emballages, expéditions, retour des marchandises) qui regroupent les opérateurs en unité de travail avec un encadrement de proximité.

1. LES "GROUPE DE TRAVAIL" : ANALYSE COLLECTIVE DE L'ACTIVITE ET ORGANISATION

Les transformations de l'organisation supposent des évolutions du travail et de son organisation. Les groupes de travail sont constitués par des opérateurs volontaires et se rassemblent, avec l'animation d'un encadrant de proximité (en général le ou les responsable(s) de l'unité de travail concernées par le projet ou le problème à résoudre) pour envisager et tester les solutions possibles au problème posé. Ainsi, la restructuration des postes d'emballage a fait coopérer un groupe de travail avec un ergonome autour des actions, des gestes, des postures, afin de concevoir un aménagement de l'espace et des objets permettant une amélioration des conditions de travail. Ce fonctionnement général des groupes de travail ne rend pas compte de tout leur intérêt du point de vue du développement des compétences. Pour le mettre en lumière, on va s'intéresser au groupe ayant fonctionné au contrôle des marchandises à leur réception.

En effet, l'entreprise ne produit plus les produits qu'elle vend. Elle les achète à des fournisseurs selon un cahier des charges précis. A la réception, il est donc nécessaire d'effectuer un double contrôle : quantitatif (le nombre de pièces correspond-il à la commande ?) et qualitatif (le produit livré est-il conforme au cahier des charges et à la représentation qui en est fournie dans le catalogue ?). Cette tâche était, assurée par trois catégories d'opératrices : une première effectuait le contrôle quantitatif, une seconde le contrôle qualitatif et une troisième réalisait les prélèvements dans les cartons pour approvisionner le contrôle qualité. En fait cette dernière activité était à la fois la plus valorisée et la plus délicate. Elle s'exerce selon trois niveaux de vigilance, selon les antécédents du produit et du fournisseur. Elle suppose d'abord de comprendre les prescriptions du cahier des charges mais aussi de procéder à certains tests et, d'une certaine façon à se mettre à la place de la cliente dans l'usage qu'elle aura du produit testé (apprécier une couleur par exemple : ce rose est-il bien fushia ainsi que l'annonce le catalogue ? Sera-t-il bien vu ainsi par la cliente ?).

Du fait de la part technique de ces contrôles, ces opératrices étaient en lien étroit avec les techniciens qui avaient pu rédiger les prescriptions techniques des produits et qui pouvaient leur fournir des renseignements et des aides dans le contrôle, notamment dans ses modalités. Ainsi, avec le temps, l'expérience et les collaborations, ces opératrices, peu nombreuses, avaient acquis une certaine expertise, or cette tâche est essentielle pour l'entreprise puisque du rapport de contrôle dépendait l'avis transmis à leur responsable chargé de décider l'acceptation ou le refus des marchandises et donc leur livraison.

La réorganisation du travail à ce poste a défini une exigence de polyvalence pour toutes les opératrices : les trois catégories ont été supprimées et toutes les opératrices de contrôle ont, dorénavant, vocation à vérifier quantitativement et qualitativement les marchandises livrées. Les opératrices antérieurement

affectées à l'approvisionnement et au contrôle quantitatif n'avaient donc pas les compétences requises. De plus, cette réorganisation délègue aux opératrices la décision d'accepter les marchandises conformes et donc de décider de leur entrée en stock et, par là, de leur livraison aux clients. Les enjeux attachés à ce poste sont donc importants pour l'entreprise, toute comme la responsabilité des opératrices y travaillant.

Bien sûr, le plan de formation a été mobilisé pour la "montée en compétences" des opératrices : des stages extérieurs pour le développement des compétences techniques (prise de mesure, teintures, ...) ont été organisés pour chacune d'entre elles. Toutefois, ceci s'intègre et se combine au travail réalisé par un groupe qui a revu l'ensemble de la procédure de travail et l'a écrite afin que chacune puisse ensuite, se l'approprier et effectuer la tâche au mieux.

Pour y parvenir les opératrices des trois tâches se sont réunies pour analyser le travail de chacune et le recomposer dans l'organisation intégrée du nouveau poste. La responsable du secteur a ainsi conduit des réunions où, point par point, chacune a expliqué à ses collègues comment elle procédait. Par là, il a été possible de dégager des façons de faire communes et singulières, de tester ensuite pour chacune, celles paraissant les plus efficaces, et de les formaliser dans un texte qui constitue la nouvelle prescription du travail.

Mais l'aspect que l'on soulignera est autre : à ainsi réorganiser collectivement le travail en l'analysant, les opératrices ont développé leurs compétences afin de devenir, du même coup, et grâce aux apports techniques des stages extérieurs, à même d'occuper les nouveaux postes définis par l'organisation. Ainsi, une situation qui n'est ni de formation ni de pratique de l'activité mais de réflexion sur l'activité a eu des effets formateurs puissants. Ce temps d'analyse, de structuration et de formalisation, articulé à des apports techniques ponctuels a vu ces effets renforcés.

Limiter la formation aux actions extérieures, inscrites au plan de formation, c'est amputer la dynamique de sa richesse. Celle-ci semble provenir, de façon déterminante, du couplage réalisé entre formation technique, expérience professionnelle et analyse collective du travail.

2. L'INTEGRATION DES NOVICES AU "PICKING"

Une seconde modalité pratiquée dans cette entreprise est l'intégration des novices par une démarche spécifique, également formalisée. L'arrivée de novices est liée aux recrutements et au recours aux opérateurs en mission d'intérim, lors de période de surcroît d'activité.

La tâche consiste à prélever dans des rayons les articles commandés, désignés par leurs références, sur une feuille réunissant plusieurs commandes et à les déposer dans un chariot avant de les mettre dans une balancelle où chaque commande a une place spécifique. Les balancelles sont déplacées par un convoyeur.

L'énoncé de la tâche rend mal compte de sa difficulté : elle exige une grande rapidité des déplacements et des mouvements et une importante vigilance afin de ne pas commettre d'erreurs (mauvais produit, mauvaise taille ou coloris pour le même produit, mauvais emplacement sur le chariot ou sur la balancelle...). Les opératrices confirmées s'en acquittent au mieux, mais, pour les novices, la difficulté est grande, notamment avec ce qui est perçu comme le conflit central de cette tâche : quantité / qualité (erreurs).

Afin de permettre une intégration la moins difficile possible à ce poste où l'absentéisme et le turn over est important et où nombre d'intérimaires se découragent dès la première journée, voire les premières heures du travail, un dispositif "d'intégration" a été mis en place.

Après la visite de l'unité de travail, la novice¹⁸ se voit désignée comme tuteur une "opératrice référente" : il s'agit d'une opératrice confirmée, qui va faire avec elle le travail, pour qu'elle élabore progressivement les compétences requises. Au départ, la professionnelle référente effectue le travail, dans son ensemble, en le décomposant et l'expliquant. Puis elle le refait sans indications complémentaires mais en proposant de répondre aux questions de la nouvelle collègue. Enfin elle l'invite à faire ses premiers prélèvements et la suit, en l'aidant et en commentant l'activité de la débutante. L'après-midi, la novice travaille seule, avec difficulté, mais peut toujours solliciter sa "tutrice" qui a néanmoins repris son poste de travail. Dans les jours qui suivent, l'opératrice référente, viendra, périodiquement, selon le niveau et le rythme d'apprentissage de la nouvelle recrue, compléter la formation, contrôler la façon de faire, la conseiller, ses interventions s'espaçant au fur et à mesure que les compétences s'élaborent. Il s'agit, en effet, de s'approprier l'espace du travail, la "géographie des références", le rythme nécessaire pour satisfaire à la norme de production, les "tactiques" pour ne pas faire d'erreur et ne pas se fatiguer inutilement (ces opératrices parcourent en moyenne douze à quinze kilomètres par jour sur un étage organisé en rayons sur lesquels sont disposés des cartons sur 5 niveaux).

¹⁸ Les hommes ne sont que très rarement affectés à ces postes

Chacun est conscient de l'importance de la fiabilité (du travail pour l'entreprise ; les erreurs sont, en principe, détectées au stade suivant (emballage) ou par le client. Dans le premier cas, cela génère du travail complémentaire pour remettre en stock la pièce prélevée par erreur et fournir l'article convenant. Dans le second cas, cela affecte la relation au client qui est un des enjeux majeurs de cette entreprise et cela génère des coûts et des délais supplémentaires. Le dispositif ne suffit pas pour supprimer les découragements et les échecs. Il présente néanmoins plusieurs avantages : il crée une situation de communication pour l'apprentissage qui s'effectue ainsi, plus rapidement et avec plus de succès. Il enrichit aussi le travail de l'opératrice référente qui voit sa tâche élargie alors que cette activité est relativement marquée par la répétition et la monotonie. Cela permet un étayage relationnel à la double difficulté du novice d'intégration dans un espace sociotechnique inconnu et de parvenir à réaliser les exigences de la tâche. Enfin, il remet, pour la novice comme pour l'opératrice référente, le travail en question : l'une doit expliquer, l'autre doit comprendre. Pour l'une tout est appris, pour l'autre rien ne l'est, mais le devient par cette activité assistée que propose le travail en duo temporaire.

3. DEVELOPPER LES COMPETENCES TRANSVERSALES

Les difficultés des opérateurs pour occuper les postes reconfigurés par la nouvelle organisation du travail ont également conduit l'entreprise à mettre en place, durant plusieurs années, une formation spécifique ayant pour objectif une redynamisation des capacités des opérateurs dans le domaine de compétences dites de base. Ceci prend la forme d'une session se déroulant une journée par semaine sur plusieurs mois et ayant pour but de développer les compétences de communication écrite et orale, d'analyse et de sensibilisation à l'outil informatique qui se généralise du fait de l'introduction d'un nouveau système d'organisation interne aux activités de logistique. Cette session comprend un certain nombre d'apprentissages sur lequel on ne reviendra pas ici, mais aussi une démarche qui vise à découvrir l'ensemble de l'entreprise, ses divers sites, ses différents services, les contributions de chacun à l'ensemble.

L'objectif est double :

- favoriser l'intégration des salariés et la connaissance du processus de la vente à distance dans une entreprise où les activités et tâches sont très segmentées ;
- développer et mobiliser les compétences transversales dans le cadre de cette session de formation en invitant les stagiaires à des activités de découverte, d'enquête et de présentation de résultats à la hiérarchie sous une forme laissée au choix des personnes. La restitution des travaux prend ainsi de multiples formes : depuis le "livre" jusqu'aux sketches en passant par le "jeu de l'oie" ou autres supports de communication. Pour ce faire, il s'agit pour le groupe de chaque fois s'organiser, de se découvrir puis d'aller questionner les collègues sur leur lieu de travail afin d'en rendre compte.

Ce dispositif recueille un grand succès auprès des salariés, même s'il ne conduit pas nécessairement à une mobilité dans l'entreprise ou une valorisation de rémunération. Chacun souligne l'intérêt de connaître le travail d'autrui et de mieux situer le sien. Chacun souligne aussi le bénéfice des échanges et des apprentissages réalisés.

4. MODALITES DIVERSES

Ainsi, l'entreprise propose d'apprendre de multiples façons :

- par les relations entre travail et formation,
- dans et par la situation de travail, comme dans le cas du tutorat des novices,
- ou hors de la situation de travail mais à son propos comme dans le cas de la formation aux compétences transversales.

Ces dispositifs sont parfois articulés (comme dans le cas des groupes de travail et stages extérieur lors de la réorganisation du contrôle) parfois indépendants. Leur coexistence aujourd'hui est également le fait de l'histoire, des innovations, des succès et échecs des formules utilisées. Mais, d'un autre point de vue, on peut les décrire comme un "système" qui offre aux salariés différentes voies et modalités de formation, selon leur position dans l'entreprise, les caractéristiques de leur emploi et, sans doute pour une part, selon ce que le management envisage pour eux, notamment en termes d'évolution de carrière. Ce système a donc comme caractéristique de multiplier les liens avec le travail en les diversifiant.

L'ANALYSE DE PRATIQUES :

LE CAS DE LA FORMATION INITIALE DE PROFESSEURS DES ECOLES

Line Numa-Bocage¹⁹

Cet article présente une expérience d'analyse de pratique effectuée dans le cadre de la formation initiale des professeurs des écoles (PE). L'objectif de cette formation est de permettre aux apprenants un retour réflexif sur leur activité au travail en vue du développement de compétences. Nous recherchons donc les meilleures conditions de formation pour amener une évolution des représentations du métier d'enseignant chez les P.E.₂, (stagiaires de deuxième année), pour les aider à analyser et à prendre en charge leur formation avec le souci de la mise en place d'une compétence professionnelle réelle.

Nous considérons que cet apprentissage éclairé des gestes professionnels devrait faciliter la construction d'une représentation juste et pertinente du métier et du rôle du professeur des écoles au sein de l'institution. L'hypothèse générale qui sous-tend ce travail est la suivante : l'analyse de l'activité de l'enseignant au sein de sa classe est un véritable moment de formation s'appuyant sur le développement de certaines compétences professionnelles (développement du savoir observer, du savoir s'observer, de la réflexivité).

Nous présenterons notre démarche en trois temps : les fondements théoriques sous-jacents, la conception et la mise en œuvre du dispositif, les apports, les difficultés et les perspectives.

¹⁹ Maître de conférences, IUFM de l'académie d'Amiens
Les Cahiers d'Etudes du CUEEP n° 56 - 93 -

1. FONDEMENTS THEORIQUES DE LA DEMARCHE PROPOSEE

Nous pensons que la complexité de l'activité enseignante ou celle du formateur, nécessite pour son analyse, de faire fonctionner et d'articuler des approches théoriques différentes (communicationnelles, psychologiques, didactiques).

1.1 Position d'écoute et fonctionnement d'un groupe, inspirés des conceptions théoriques de Rogers (1978/1993)

Dans sa conception d'un groupe de parole, Rogers fait une totale confiance à l'homme. Il considère que la personne, si on l'aide, peut changer. L'empathie, vise à comprendre l'autre à partir de lui, de ce qu'il dit : ceci définit l'attitude d'aide qu'il propose. Il développe l'idée d'autonomie, de responsabilité et d'auto-éducation (auto-formation) basée sur l'aide de l'animateur et non sur son autorité (en tant que détenteur d'un savoir).

Cette position s'élabore dans une réciprocité avec l'autre qui l'engage tout autant dans une position d'ouverture d'esprit et d'évaluation "positive".

"L'indépendance d'esprit, la créativité, la confiance en soi sont facilitées lorsque l'autocritique et l'auto-évaluation sont considérées comme fondamentales et que l'évaluation par autrui est vue comme secondaire." (Rogers, 1966/1994, p. 161).

Suivant ces conceptions de la relation enseignement-apprentissage ou formation-développement et suivant la nature des interactions en analyse de situations professionnelles vécues, nous retenons pour les formateurs la posture d'accompagnant décrite par Violet (2002) : "Accompagner celui qui part en voyage c'est "marcher derrière" ; ou pourrions-nous dire "marcher à côté", pour suivre Vygotski dans sa conception de la médiation sémiotique.

Ce travail d'accompagnement articule deux approches complémentaires. L'une est une mise à l'épreuve symbolique (on envisage la situation). En effet, il ne s'agit pas d'enlever les épreuves ; on considère au contraire que l'autre est tout à fait capable de les vivre et d'en tirer partie, qu'il a en lui les ressources pour cela. L'autre approche est une préparation personnelle, à travers la construction de processus (de prise de conscience et de conceptualisation) permettant de réagir ultérieurement. L'élaboration d'un récit est l'acte permettant au sujet de "déconstruire" tout en décrivant précisément son action passée. Par là, l'accompagnateur l'amène à mieux comprendre son activité et il n'est plus le simple régulateur du travail de l'autre. Tout en avançant dans le respect de l'indépendance d'esprit et de la créativité de l'autre, il faut pouvoir le conduire à un retour sur son propre fonctionnement en vue d'une prise de conscience.

L'objectif poursuivi est toujours "d'avancer dans la liberté du sujet". Pour développer cette attitude d'écoute centrée sur la personne, de non-directivité, l'une des techniques d'entretien que nous avons cherché alors à utiliser, est celle de la reformulation (Artaud, 2000).

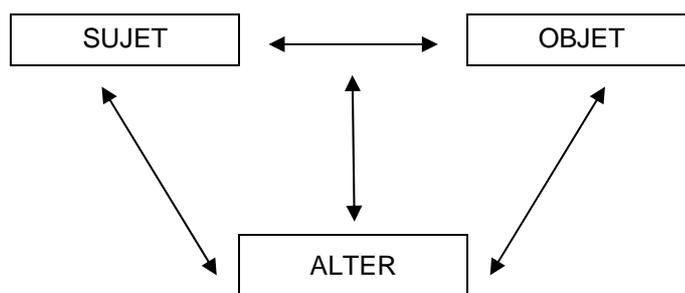
1.2 Utilisation de l' "expérience de terrain" : Référence au fonctionnement de groupes de parole Balint (1960/1966)

Notre pratique s'inspire également de la description du fonctionnement des groupes de parole, sur le modèle proposé par Balint.

A travers la relation omnipraticien-spécialiste, Balint pose la question du rôle de ce dernier : mentor ou assistant-expert ? Le fait que les spécialistes soient prêts à adopter le rôle de mentor et que les omnipraticiens acceptent le statut d'élève est appelé "survivance de la relation maître-élève". Dans la posture d'accompagnement envisagée dans notre type d'analyse de pratique, il est nécessaire de se garder de prendre ce rôle. Une posture de médiateur, comme l'envisage Vygotski, peut être un élément préservant du glissement vers la posture de mentor.

1.3 La médiation sémiotique inspirée de la théorie de L. Vygotski

Nous considérons la médiation comme un concept important de l'action didactique (Numa-Bocage, 1998). Vergnaud (1991) estime que le choix de la situation est le premier acte de médiation de l'enseignant. A sa suite, nous considérons le choix des dispositifs et les modalités de questionnement comme des actes de médiation du formateur-animateur. En effet, la médiation est un concept qui fait référence à l'œuvre de Vygotski et considère l'existence de trois pôles en interaction.



Dans sa définition de la médiation sémiotique, Vygotski décrit le développement du langage et souligne le rôle qu'y joue autrui. Il définit le processus éducatif comme une "collaboration au cours de laquelle les fonctions psychiques supérieures de l'enfant viennent à maturité avec l'aide et la participation de l'adulte" (1934/1985, p. 175).

Dans sa quête d'une intelligence plus globale de la personnalité, Vygotski a été conduit à envisager la collaboration entre les individus du point de vue de l'apprentissage. Il s'est notamment appuyé pour l'étude de cette collaboration sur l'apprentissage du langage par le jeune enfant. Il détermine ainsi le concept de médiation dans le développement de l'enfant sous deux aspects:
Une médiation sémiotique qui s'appuie sur l'apprentissage de la langue.
Une médiation de la culture par l'action de l'adulte.

Dans la médiation sémiotique, l'enfant doit s'approprier un langage constitué qui lui vient de l'extérieur, des adultes. Ce langage constitué l'amène progressivement à structurer sa pensée et à se développer.

L'adulte s'adressant à l'enfant utilise des mots dont la signification est déjà établie pour lui. Ce sont les termes correspondant à une généralisation, une classification culturelle antérieure à son expérience propre d'enfant. Il en tire une certaine compréhension, qui correspond à la construction de ce que Vygotski appelle un "pseudo-concept". En effet, le mot est un outil de communication entre l'adulte et l'enfant, mais il ne recouvre pas la même signification pour les deux interlocuteurs. C'est ainsi que Vygotski écrit (op. cit. p. 186) : "les mots pour l'enfant coïncident avec ceux de l'adulte dans leur référence concrète, c'est-à-dire qu'ils indiquent les mêmes objets, qu'ils se réfèrent au même cercle de phénomènes, mais qu'ils ne coïncident pas dans leur signification". Vygotski distingue ainsi deux aspects de la signification :

- la signification de l'expression, qui correspond au signifié.
- la fonction de dénomination, de référence à l'objet, traduite par l'image, le signifiant.

Il considère que la signification aura atteint son développement maximal quand ces deux aspects fonctionneront de concert. Ce développement pourra être atteint dans la communication et avec l'aide de l'adulte. Pour Vygotski, c'est dans les mots que s'accomplit la pensée ; il leur accorde une fonction de conceptualisation. De ces conceptions théoriques, il nous paraît pertinent de retenir cette distinction. C'est en effet à ce partage de significations (Numa-Bocage, 2000) que formateurs-animateurs et stagiaires sont invités dans les séances d'analyse de pratique. L'analyse de pratique invite, en effet, à la clarification progressive de ces deux instances du schème (Vergnaud, 1994) en vue de la prise de conscience.

Ceci nous amène à considérer le second aspect de la médiation: la médiation de la culture. Cette médiation est due, selon Vygotski, à l'action de l'adulte qui présente à l'enfant des instruments de pensée culturellement situés. En effet, nous avons noté qu'il y a coïncidence partielle entre les conceptions

développées par l'enfant et celles accordées par l'adulte aux mots, grâce à l'élaboration des pseudo-concepts. Vygotski définit le pseudo-concept comme "la forme de pensée par complexes qui permet à la pensée et à la compréhension de l'enfant de coïncider avec celle de l'adulte" (ibid. p 176). Cette collaboration avec l'adulte permet un développement de la pensée plus important que ce qu'il aurait été si l'enfant avait été seul. L'apprentissage et le développement sont considérés par l'auteur comme deux processus entretenant des rapports complexes, ils ne sont pas indépendants. Nous rapprocherons cette médiation culturelle de l'entrée dans le métier que le stagiaire est amené à faire tout en construisant les compétences professionnelles nécessaires à son exercice. Ainsi, les conceptions théoriques de Vygotski nous paraissent compléter harmonieusement celles de Rogers dans la perspective d'une posture d'accompagnement développée par le formateur-animateur.

1.3 La didactique professionnelle inspirée de la théorie des champs conceptuels et de la définition analytique du schème (Vergnaud op. cit.)

La situation de l'enseignant lors de son activité n'est pas celle d'un individu confronté uniquement à des notions abstraites, il est confronté à une réalité matérielle et humaine avec laquelle il doit composer pour remplir sa mission d'enseignement. La situation d'enseignement est une situation complexe, faisant intervenir des systèmes de concepts, mais également dans laquelle le réel et la contingence sont présents. La notion de champ professionnel peut alors être fonctionnelle pour appréhender l'activité de l'enseignant.

"Les champs professionnels ont une réalité empirique : il s'agit d'un certain nombre de pratiques regroupées dans le cadre d'un métier, dont on peut faire la description et indiquer l'objectif principal." (Pastré, 2004, p. 46).

Il nous revient donc d'analyser les tâches cognitives et les procédures mises en œuvre par les sujets dans les différentes situations en jeu, afin d'en faire une classification. Cette dernière pourra s'établir en fonction des concepts et théorèmes permettant cette analyse. C'est l'un des points que nous cherchons à réaliser lorsque nous étudions certains moments (mise en commun, synthèse) dans les ateliers d'analyse de pratique.

Dans une perspective de didactique professionnelle, il s'agit d'aider les stagiaires à adapter leurs schèmes spontanés issus de leur histoire personnelle aux contraintes de situations des métiers de l'enseignement. Cette aide à l'adaptation des schèmes, réalisée par les formateurs-animateurs constitue un véritable acte de médiation didactique. Cet acte de médiation, dans une posture

d'accompagnement implique de la part du formateur-animateur l'identification de l' "objet-critique" de professionnalité chez le stagiaire. C'est-à-dire que, dans l'interaction, à l'intérieur du dispositif, l'une des compétences du formateur-animateur est celle de l'identification, à travers le récit par exemple, de ce qui pose problème à l'adaptation du schème du stagiaire.

Le fonctionnement retenu pour la mise en œuvre de l'analyse de pratique est donc issu de notre cadre théorique. On peut relever certaines attitudes : écouter avec bienveillance, ne pas juger la personne, éviter les questions qui impliquent un jugement. Dans l'interaction, chacun cherche à utiliser et à exercer les techniques retenues : questionnement, écoute, reflet, utilisation des grilles d'analyse. C'est donc avec ces fondements que nous avons mis en œuvre notre dispositif d'analyse de pratique.

2. CONCEPTION ET MISE EN OEUVRE DU DISPOSITIF D'ANALYSE DE PRATIQUE

L'analyse de pratique s'inscrit dans une démarche groupale, une démarche accompagnée. Elle est instrumentée par des savoirs et des outils d'analyse.

2.1 Principes généraux

A. La contractualisation

Au préalable, l'équipe de formateurs-animateurs a défini un principe de fonctionnement sous forme d'un contrat d'alliance lu au début de chaque séance :

"courtoisie, confidentialité, garantie de l'absence de jugement sur la personne, du respect de la parole et du silence de chacun. La parole libre doit pouvoir être exprimée. L'animateur est l'instaurateur et le garant de ce climat de confiance. Les échanges sont libres et non directifs (centrés sur la personne) et en profondeur (c'est-à-dire qu'on cherche vraiment à comprendre l'autre)".

B. La fonction d'accompagnant : formateur-animateur

Cette action d'accompagnement du "formateur-animateur" s'élabore à travers son discours et les échanges verbaux avec le groupe. La médiation du formateur implique une posture d'accompagnement. Il s'agit de la recherche, dans les situations proposées du "parce que quoi ?" des actions observées (suivant l'expression d'A. Jacquard). L'animateur doit résister au désir de donner des conseils (différencier analyse et conseil). Il s'agit d'accompagner l'autre dans son récit mais surtout ne pas chercher à induire une réponse. Ainsi, l'animateur est celui qui facilite des prises de conscience et des apprentissages actifs, et non un enseignant chargé de véhiculer des contenus théoriques par des exposés. Il s'agit d'un apprentissage progressif des gestes professionnels s'appuyant sur l'analyse de l'activité.

La posture d'accompagnateur, telle qu'envisagée théoriquement, doit se doubler, dans le questionnement et l'échange, de celle d'"accompagnateur-critique", au sens de l'entretien clinique-critique de Piaget. Il est donc nécessaire pour l'animateur de changer de posture: passer de l'enseignant au formateur-animateur, à celui qui suit le sujet dans le déroulement de sa pensée, de son analyse en lui apportant la "controverse", pour l'aider à prendre conscience de son fonctionnement tout en développant ses compétences professionnelles. La prise de conscience est un processus à long terme.

C. La co-animation

Ces groupes d'analyse de pratique sont conduits par deux enseignants formateurs aux cursus et expériences différents.

D. Elaboration d'une grille de fonctionnement

A la suite de nos débats et en réponse aux questions que nous nous posions, une ébauche de grille de fonctionnement a été élaborée. En effet, les formateurs du groupe ont éprouvé le besoin d'avoir un rappel des différents éléments à prendre en compte pour développer cette posture :

- Utiliser des phrases pouvant guider la réflexion: "si cela se passe comme cela, c'est peut être parce que..." en vue d'émettre des hypothèses.
- Pendant les échanges, faire reformuler en terme de "peut être".
- Organiser et classer les hypothèses envisagées, en fonction des causes possibles: institutionnelles; sociologiques; psychologiques; didactiques; pédagogiques en vue de souligner la multiréférencialité des événements.
- Accepter, pour que l'analyse soit reçue, que "l'autre" puisse ne pas l'entendre à ce moment précis de son évolution professionnelle.
- Accepter que le sens à construire soit différé dans le temps.

2.2 Modalités de mises en œuvre

Les Groupes d'Analyse de Pratique (GAP) sont positionnés dans le cursus à des périodes précises, définies en fonction des périodes de stage. Chaque séance correspond à un thème spécifique sur lequel le travail collectif est plus **spécifiquement** centré. Toutes les séances sont organisées selon un cadre partiellement commun. Plutôt que d'en réaliser une présentation générale, on détaillera ci-dessous des extraits d'une chronique de ces GAP.

A. Groupe d'analyse de Pratique 1 (GAP1)

▪ **Le contrat d'alliance**

- Cette analyse des situations vécues par les PE stagiaires est faite hors évaluation.

- Les conditions de fonctionnement des séances sont :
 - respecter la parole de chacun, parler en "je", éviter les généralités,
 - prévenir la confidentialité, développer l'empathie.
- Éviter les jugements, la critique, les questions commençant par "pourquoi".
- Présenter en quelques mots de ce qu'est l'analyse de pratique et ce qu'elle vise.
- Insister sur la règle essentielle de **confidentialité**.

▪ **La consigne**

Afin de faire émerger les représentations des stagiaires (élève/professeur) et susciter le débat, nous avons proposé la consigne ci-après :

Rechercher deux récits :

- "du souvenir d'un événement que vous avez vécu en tant qu'élève et qui vous a surpris ;
- du souvenir d'un événement que vous avez vécu en tant que professeur lors du stage et qui vous a surpris".

▪ **La démarche d'analyse**

La démarche d'analyse se déroulait selon trois temps forts :

• **Temps 1**

Chaque PE réfléchit à ses 2 récits individuellement et écrit quelques mots. (5')

Par groupe de 3 chacun est tour à tour :

- Narrateur : il raconte ses 2 récits sans interruption (5')
- Questionneur : il demande des éclaircissements pour se construire le film précis du récit : où? Quand? Comment? ...Pas de question en "Pourquoi". (5')
- Observateur : il prend des notes sur les récits, les questions, les remarques diverses, impressions.
- Puis, les rôles tournent, chacun fait ses 2 récits. Au total (30')

• **Temps 2**

Chaque groupe de 3 PE doit alors faire le choix (15')

- D'un récit caractéristique d'un point de vue élève
- D'un récit caractéristique d'un point de vue enseignant

Ces choix sont présentés sur une fiche:

	Titre	Caractéristiques (ce qui est en jeu).
Récit élève		
Récit professeur		

- **Temps 3**

Chaque groupe présente sa fiche et argumente ses choix sans nécessairement redire les récits. Les titres sont déjà une indication importante : c'est l'objet commun donné au groupe. Le travail s'opère sur les caractéristiques qui permettent le passage du singulier au généralisable, par un processus d'objectivation. Le rôle de médiateur du formateur-animateur est alors déterminant. (30')

- L'ensemble du groupe et les formateurs-animateurs peuvent alors faire une synthèse des points saillants :
 - Statut d'élève/statut de professeur.
 - Méthodologie employée.

- **La synthèse**

Elle a pour objet de relever les différents éléments d'analyse, de les mettre en perspective avec les enseignements et d'assurer cette construction de signification à partir des expériences voire de communiquer certains points de vue ou de connaissances.

- **Le bilan de l'atelier**

Il est apparu que certains points constituaient de vraies difficultés pour les stagiaires novices, comme l'entrée dans le récit. L'élaboration des récits n'est pas si aisée : "se faire le film de la situation" est une expression aidant le processus, mais il y a une vraie compétence à développer.

B. Groupe d'analyse de Pratique 2 (GAP2)

Le Groupe d'analyse de pratique 2 s'est situé après le premier stage en 2002. La consigne s'est située dans le prolongement direct de celle qui a été proposée au GAP 1, mais avec la perspective de tirer des échanges une démarche, un changement d'attitude à expérimenter dès le retour de stage (dans la suite du stage et avec les mêmes élèves).

▪ Le contrat d'alliance

Les termes du contrat sont rappelés au début de chaque séance et ils n'ont pas changé sur l'ensemble de la progression.

Le choix du protocole d'analyse est laissé aux formateurs-animateurs de chaque GAP :

- Soit le fonctionnement suivant le protocole du GAP1, pour ceux qui le souhaitent ;
- Soit le "bouquet de récits"²⁰.

Nous pensons qu'un protocole "bouquets de récits" peut aider les stagiaires dans la réalisation d'un récit d'évocation le plus juste possible.

▪ La consigne relative au "bouquet de récits"

- Par oral

*"Sans rechercher l'extraordinaire, essayez de vous rappeler deux moments vécus lors de votre stage, **que vous voulez partager**, qui ont suscité votre étonnement, qui vous ont interpellé, ou encore qui vous reviennent en mémoire aujourd'hui en repensant au stage et qui touchent à votre position d'enseignant dans la classe (ce qui est pour vous la position de l'enseignant dans la classe). L'un de ces moments s'est selon vous bien passé, a été positif ; l'autre moins bien passé".*

- Reformulation par écrit de la consigne au tableau

Vous relaterez deux récits :

- un moment qui s'est bien passé selon vous et qui touche votre position d'enseignant.
- un moment qui s'est moins bien passé selon vous et qui touche votre position d'enseignant".

▪ La démarche d'analyse

La problématique retenue est celle du positionnement: "Qu'est-ce que c'est qu'être maître ?" Il s'agit ici de travailler la relation Maître-Elève, les questions de discipline et sans doute l'autorité.

²⁰ Proposition nouvelle pour le GAP 2, détaillée ci-dessous.

La démarche s'effectue en trois temps :

- **Temps 1**

Chaque PE réfléchit à ses 2 récits individuellement.

Chacun prépare une feuille de route à 4 colonnes pour prendre des notes à l'écoute des récits :

Récit 1/2/3	Titre	Ce qui est en jeu	Mon point de vue
-------------	-------	-------------------	------------------

- **Temps 2**

Les récits sont racontés par quelques stagiaires comme des histoires le plus précisément possible (ça s'est passé dans telle classe... tel élève... on faisait... j'avais proposé... et alors...). Ils sont présentés selon trois phases :

Phase 1 : Un stagiaire fait ses 2 récits à la suite sans être interrompu. Le groupe écoute en silence et prend des notes sur sa feuille de route.

Phase 2 : On pose, si nécessaire, des questions au stagiaire pour compléter la compréhension des récits sans entrer dans l'interprétation, ni l'analyse, en évitant de faire des commentaires (questions d'explicitation). Les questions en "pourquoi", qui entraînent justification et argumentation, sont à éviter.

Phase 3 : Chacun remplit individuellement les rubriques de la feuille de route.

- **Temps 3**

On passe ensuite à un autre stagiaire. Un ensemble de 5 ou 6 stagiaires donne un bouquet de 10/12 récits, ce qui constitue un matériau déjà riche pour le travail d'analyse

- **Synthèse**

L'analyse collective se fait à partir des caractéristiques et des titres proposés, elle permet le passage du singulier au généralisable. L'ensemble du groupe et les formateurs peuvent alors faire la synthèse des points saillants : relation maître / élève, questions de discipline, d'autorité...

C. Groupe d'Analyse de Pratique 3 et Groupe d'Analyse de Pratique 4

Le contrat d'alliance et la consigne sont identiques à ceux du GAP 2. Pour le GAP 3, la démarche d'analyse se centre plus particulièrement sur la posture professionnelle avec un travail tout particulier sur la construction de récits de situation. C'est à partir de ce matériau qu'on peut revenir sur certains moments significatifs, proposer des hypothèses sur ce qui s'est passé, pousser le souvenir plus loin vers une dimension occultée, formuler autrement le problème qu'on s'est posé dans l'instant vécu, pour trouver d'autres pistes.

Pour le GAP 4, la démarche est également identique : la relation maître-élève, les questions de discipline et d'autorité sont au centre des réflexions du groupe.

D. Groupe d'analyse de pratique 5 et groupe d'analyse de pratique 6

Le dispositif complet, tel qu'il avait été envisagé, comportait encore deux séances, l'une après le bilan de l'année et les évaluations (GAP5), pour donner un temps d'échanges aux stagiaires et leur permettre de s'exprimer sur leur vécu de la formation. Les protocoles étaient librement choisis parmi tous ceux qui avaient été présentés dans l'année (dans le dispositif PE2 et dans la formation continue des formateurs).

Le GAP 6 était conçu davantage sur le modèle des groupes de paroles et envisageait l'entrée dans le métier : "A la rentrée en septembre, dans ma classe...". Il devait permettre aux stagiaires d'éprouver leur compétence à participer à des groupes d'analyse en vue de poursuivre leur formation et de développer le travail en équipe. Cette séance s'envisageait également dans la perspective institutionnelle de développer l'analyse de pratique avec les TI (professeurs des écoles sortant de première année).

Ces séances ont été réalisées de manière très diverses ou n'ont pas eu lieu dans certains groupes. Nous n'analysons pas davantage leurs effets.

3. APPORTS, DIFFICULTES ET PERSPECTIVES

La conduite de ces ateliers d'analyse de pratique conduit à souligner certains résultats. Outre la satisfaction des participants et leur implication dans les activités proposées au fil des séances, on doit souligner les difficultés rencontrées par les formateurs et les apprenants ainsi que les éléments recueillis sur les processus mobilisés, par les uns et les autres, dans ces circonstances.

En ce qui concerne les formateurs, la gestion d'un "protocole" semble une aide et un point important de la démarche. Il leur est parfois difficile d'accepter les temps de silence jugés souvent trop longs eu égard à la durée des séances. De la même manière leurs convictions personnelles peuvent interférer dans le développement des réflexions des apprenants empêchant ainsi la dynamique de formalisation de l'expérience recherchée. En revanche, lorsque cela est clairement posé, les groupes d'analyse de la pratique permettent aux formateurs, notamment dans les temps de synthèse en fin de séance, de développer leurs points de vue ou de faire des liens entre les questions traitées dans le groupe et les enseignements dispensés dans le cadre de la formation.

Cette expérience a renvoyé les animateurs à d'autres questions qui sont celles de leur place dans ce dispositif, de leur mission et de la place que l'institution leur attribue en les chargeant de ce type d'intervention. Mais elle a également souligné une limite de leur intervention : pour permettre à l'apprenant de s'approprier les concepts abordés, le récit ne semble pas suffisant, pas plus que les analyses collectives. Il semble que les formateurs doivent ensuite pouvoir élaborer ces éléments ("il faut qu'on fasse quelque chose des récits") et ce point est encore à construire. Il en va de même des ressources de la co-animation. Celle-ci semble très importante mais encore peu exploitée dans la dynamique de ces temps de formation. Pourtant, il est noté que la différence de statut des intervenants n'était pas sans effets sur l'activité des groupes.

En ce qui concerne les apprenants, il semble nécessaire de les aider à s'engager dans cette activité d'abord en facilitant leur connaissance réciproque au travers de jeux de présentation, car la dimension interpersonnelle est importante et la confiance ne se décrète pas, même si le protocole proposé la requiert. Il est ensuite envisagé de leur proposer de rédiger un document ("feuille de route") à l'issue de chaque séance où les participants peuvent recueillir ce qui leur paraît important et qui matérialise ainsi un lien entre les séances et constitue une aide à la prise de conscience de l'évolution de chacun. Un petit questionnaire toujours identique en fin de séance, et un temps de réflexion personnel accompagnerait cette proposition d'écriture.

Enfin, en ce qui concerne les processus mobilisés par ce type d'activité, on soulignera l'intérêt de travailler la dimension réflexive telle qu'elle se développe

par exemple, dans chaque synthèse qui a lieu durant chaque séance car cela semble un des temps essentiels de la capitalisation des échanges et de la formalisation des transformations de schèmes possibles. Ceci est lié à la double dynamique qui a lieu dans ces groupes : prise de conscience et conceptualisation ne peuvent aller de pair que si les activités des apprenants et des formateurs s'étayent. Le modèle de la médiation précédemment envisagé, fournit là des ressources pour comprendre ces processus encore largement opaques. Par ailleurs, ce travail débouche sur une interrogation sur la dynamique narrative et sa pertinence. L'expérience conduite souligne en tous cas sa fécondité : grâce à elle, des questions inattendues ont pu être soulevées et ainsi intégrées dans la réflexion commune. Cette articulation du "raconter" et du "comprendre" est certainement à approfondir.

Ainsi ce travail, s'il a permis de transformer notre accompagnement de la professionnalisation des enseignants, débouche sur de nouvelles interrogations et est une relance à la fois de nos pratiques et de nos activités de recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- ARTAUD J, 2000, *L'écoute. Attitudes et techniques. L'écoute dans les relations humaines*, Genève : Tricorne Ed., Lyon, Chronique Sociale.
- ARTAUD J, 2000, *L'écoute. Attitudes et techniques. L'écoute dans les relations humaines*, Genève, Tricorne Ed., Lyon, Chronique Sociale.
- BALINT M, 1960/1966, *Le médecin, son malade et la maladie*, Paris : PUF, Payot.
- BALINT M, 1960/1966, *Le médecin, son malade et la maladie*, Paris, PUF, Payot.
- BARBIER J-M, GALATANU O, 1996, *Action, affects et transformation de soi*, Paris, PUF.
- BARBIER J-M, et all., 2000, *L'analyse de la singularité de l'action*, Coll. Education et formation, Paris, PUF.
- BARBIER J-M, BERTON F, BORU J-J, *Situation de travail et formation*, Coll. Action et savoir, Paris, L'Harmattan.
- DIONNET S, 1998, Tutelle, médiation et formation des maîtres, In Tutelle et Médiation dans l'éducation scientifique, DUMAS-CARRE A, WEIL-BARAIS A, Paris, Peter Lang.
- FRELAT-KAHN B, 1998, De la vision à la médiation : une radicale transformation des représentations de la connaissance, In Tutelle et Médiation dans l'éducation scientifique, DUMAS-CARRE A, WEIL-BARAIS A, Paris, Peter Lang.
- NUMA-BOCAGE L, 1998, "Concept de schème et médiation." In *Compétences complexes dans l'éducation et le travail. Qu'est-ce que la pensée ?* Actes du colloque sous la direction de VERGNAUD G., SURESNES, Juillet 1998.
- NUMA-BOCAGE L, 2000, *La nécessaire rencontre du psychologue et du professeur dans le champ de la psychologie culturelle*. Revue Carrefour de l'éducation, n°10 Juillet-décembre, pp. 95-117.
- PAQUAY L, ALTET M, CHARLIER E, PERRENOUD P, 2001, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck Université.
- PASTRÉ P, 2004, "Introduction" in SAMURÇAY R, et PASTRÉ P, (Dir.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse : Octarès Ed., Coll. Formation (pp.1-13).

- 📖 RICOEUR P, 1983, Temps et récit (Tome 1). L'ordre philosophique, Paris, Editions du Seuil.
- 📖 ROGERS C, 1993, Les groupes de rencontre. Paris, Dunod. Coll Sciences de l'Education.
- 📖 ROGERS C, 1966/1994, Le développement de la personne. Paris, Dunod.
- 📖 SCHNEUWLY B, BRONCKART J-P, 1985, Vygotsky aujourd'hui, Paris, Delachaux et Niestlé.
- 📖 VERGNAUD G, 1990, "La théorie des champs conceptuels" in *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol 10, 2-3, (pp. 134-169).
- 📖 VERGNAUD G, 1991, Morphismes fondamentaux dans les processus de conceptualisation. In G. Vergnaud (Ed.), *Les sciences cognitives en débat*, Paris, Editions du C.N.R.S., pp. 15-28.
- 📖 VERGNAUD G, 1994, Apprentissages et didactiques, où en est-on ? Former et organiser pour enseigner. Paris, Hachette Education.
- 📖 VERGNAUD G, 2003, "La conceptualisation, clef de voûte des rapports entre pratique et théorie", Les actes de la DESCO.
- 📖 VERMERSCH Pierre, 1994, *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.
- 📖 VYGOTSKI L, 1941/1985, Pensée et langage. Paris, Messidor.

DE L'ANALYSE DE L'ACTIVITE A L'INGENIERIE DIDACTIQUE

Anne-Catherine Oudart²¹

La didactique s'intéresse aux processus de transmission, aux savoirs enseignables et enseignés ainsi qu'à la façon dont les apprenants s'approprient les connaissances. Si l'on se tourne quelque peu vers la genèse de l'ingénierie didactique, on s'aperçoit que cette dernière a surtout eu un ancrage dans les disciplines et qu'elle a longtemps questionné l'enseignement et l'apprentissage de contenus disciplinaires, en dehors de l'activité professionnelle proprement dite.

La didactique professionnelle est née d'une double rencontre : celle du champ théorique de la didactique des disciplines, de l'ergonomie cognitive qui a fourni des outils de l'analyse du travail, et celle du champ de pratiques de la formation professionnelle et de ses enseignements (Pastré, 2004, p. 3). En se préoccupant de la transmission des savoirs professionnels et du développement des compétences au travail, la didactique professionnelle acte d'une certaine façon que les savoirs font sens dans, sur et par l'activité. Cette articulation avec l'activité au travail fait émerger des formes de savoirs, d'appropriations et de transmissions différentes qui questionnent notamment le tutorat, l'analyse de pratique, l'alternance, les situations de formation, les activités d'ingénierie, etc.

Nous allons essayer de comprendre comment les contributeurs de ces articles ont envisagé ce passage de l'analyse de l'activité à l'ingénierie didactique et sur quels principes fondateurs ils ont pensé et / ou élaboré une ingénierie didactique. Nous chercherons notamment à mettre en évidence la façon dont les objets d'enseignement ont pu être identifiés, transformés en contenus d'enseignements et réexploités dans des situations didactiques ou comment ils pourraient l'être. Deux questions sont au centre de nos préoccupations : comment faire pour qu'une situation de travail puisse servir de référence à l'apprentissage dès lors que celui-ci s'effectue dans le cadre d'une formation ? Comment construire une situation didactique pertinente qui permette le développement optimal de compétences ? C'est bien l'ingénierie didactique et la reproductibilité des situations qui sont ici posées.

²¹ Maître de conférences, Université de Lille I

Avant d'avancer dans ce travail réflexif, il nous semble nécessaire d'évoquer modestement l'hypothèse de travail sur laquelle se fonde la construction de la théorie des situations développée particulièrement par Brousseau (1998). Pour lui, un processus d'apprentissage se définit par une suite de situations caractéristiques du savoir en jeu ou par une situation qui permette d'engendrer toutes les autres par le choix de variables. Ces situations identifiables sont reproductibles et peuvent aboutir à la modification des comportements des apprenants, modifications qui caractérisent l'acquisition de connaissances déterminées.

Le rôle du formateur est donc de proposer des situations, c'est-à-dire, des occasions d'exercer des schèmes existants pour opérer des transformations (Vergnaud 1994, p. 181) et de développer des schèmes nouveaux : conceptualiser des règles d'actions nouvelles pour des buts différents et des tâches inhabituelles. Ces situations didactiques, deviennent des situations de référence car elles renvoient au réel pensé "comme un ensemble de situations dans lesquelles le sujet est engagé de manière active et affective" (Vergnaud, 1994, p 180).

Notre intention à travers cette contribution est d'éclairer des pratiques d'ingénierie didactique et d'en faciliter leur compréhension et leur appropriation. Dans l'ensemble des travaux exposés, nous constatons que cinq grands principes président à la **construction d'une situation didactique de référence** :

- L'émergence des savoirs mobilisés dans l'activité,
- L'analyse des situations-seuils et des situations-critiques observées,
- La prise en compte des règles institutionnelles et du contexte organisationnel,
- La dimension temporelle dans l'activité et dans la formation,
- Les finalités et les enjeux de la formation.

Chaque situation met donc en présence des **savoirs**, des **sujets** apprenants avec des façons différentes d'appréhender les savoirs, selon les attendus et les enjeux de la formation et des **moyens** didactiques qui orientent les stratégies d'apprentissage. Elle permet l'échange entre l'apprenant et son **milieu** selon un processus dialectique, l'émergence des **modèles implicites ou explicites** qui règlent les actions, et elle introduit l'**obstacle** comme outil de construction de la connaissance. A travers nos propos, nous chercherons à mettre en évidence ces différents points essentiels dans notre approche didactique.

1. L'EMERGENCE DES SAVOIRS MOBILISES DANS L'ACTIVITE

Pour la didactique professionnelle, les savoirs se construisent avec les acteurs en lien avec leur savoir-faire et la situation de travail : le savoir savant n'a donc de sens que s'il peut être relié à l'activité. Si c'est dans l'action que les savoirs de référence prennent sens, la question n'est donc plus : que faut-il enseigner, mais que faut-il apprendre pour savoir faire ou savoir mieux faire ?

Dans le cas de la formation Bac Pro Conduite et Gestion d'une Exploitation Agricole (option métiers du cheval) nous pouvons repérer à travers l'activité de pansage plusieurs types de savoirs. Des **savoirs théoriques** qui visent à comprendre des phénomènes, des situations, sans finalités pratiques : "connaissances de la physiologie animale (motricité, sensibilité, régulation, etc.), de la physiopathologie (fonctionnement des intestins, etc.), de l'anatomie animale (tendons, sabots, etc.); des **savoirs procéduraux** qui concernent les compétences spécifiques nécessaires pour l'exécution d'une tâche précise : "*brosser, ôter la poussière et les particules sur le cheval, faire briller le poil, etc.*"; des **savoir-faire expérimentiels** ou **pratiques** directement issus de l'action et pour la plupart appris sur le tas : "*repérer un sabot blessé, une maladie, etc.*". E. Merlo / J. Douillet évoquent d'ailleurs ces compétences issues de l'expérience "*avec l'expérience, on ressent quand un animal va être malade*" (p. 24) ; enfin, quelques **savoir-faire sociaux** en lien avec des attitudes relationnelles au sein d'un groupe constitué "*s'intégrer dans une équipe, gérer l'imprévu, prendre des initiatives, etc.*".

Pour le didacticien, la difficulté de ces savoir-faire sociaux est qu'ils existent indépendamment d'une situation professionnelle donnée. Ces savoirs renvoient à une série de traits stables, permanents qui caractérisent l'individu. Certains parlent de "savoir vivre" (Bellier, 1998, p. 77) qui engloberait des capacités d'adaptation sociale, des connaissances de règles du jeu relationnelles, d'adhésion à un "état d'esprit", à une culture, à des valeurs partagées dans l'organisation. Mais en même temps, ce sont eux qui permettent souvent d'agir et de résoudre des problèmes professionnels. Même s'ils ne peuvent être considérés comme des compétences au même titre que les savoir-faire, ils sont mobilisés de façon intégrée dans l'exercice des activités professionnelles. B. Mouchon pointe très largement ces savoir-faire sociaux, qu'elle qualifie d'ailleurs de "*comportementaux*".

Les dispositifs de formation suggérés par les contributeurs montrent que les propositions didactiques diffèrent selon les types de savoirs et de compétences identifiés. S'agit-il de savoirs qui s'acquièrent :

- par la pratique **en** situation de travail,
- par des activités de simulation et de réflexion favorisant la distanciation **hors** situation de travail,
- par des apports théoriques **liés** à la situation de travail.

Dans ce dernier cas, il s'agira pour le didacticien d'envisager le passage des "savoirs savants" ou "savoir-faire" en savoirs à enseigner, ce que Chevallard (1985) appelle la **transposition didactique**. Parce que ces savoirs, prennent une autre signification hors de la situation de travail, le formateur cherche à leur redonner du sens en construisant un contexte nouveau qui imite parfois les aspects originaux, au risque de les simplifier. On pourrait retrouver alors des activités didactiques qui donneront lieu à la formulation de classification, " *ça fait partie de ...*", d'approches analogiques "*ça ressemble à...*", d'observations et de substitutions "*Je peux faire ça à la place de...*". D'une certaine façon, le formateur cherche à faire des liens entre les savoirs théoriques et les savoir-faire, en aidant l'apprenant à repérer des problèmes-types, à dégager des invariances.

E. Merlo /J. Douillet font le choix de la formation en alternance car elle apparaît la plus adaptée pour créer des liens entre ces savoirs expérimentiels vécus en situation de travail et ceux analysés et théorisés en centre de formation. Par l'Approche Par Problème, les savoirs ne sont pas donnés mais construits avec les acteurs. Ils sont mis en interaction entre le formateur, le professionnel et son milieu. Les fondements didactiques reposent ici sur une approche constructiviste qui accorde une place essentielle aux interactions et à la démarche dialectique, constitutive du processus apprendre. Les supports didactiques proposés conduisent l'apprenant à interroger ses savoirs et à les vérifier.

2. L'ANALYSE DES SITUATIONS-SEUILS ET DES SITUATIONS-CRITIQUES

Dans cette phase, le didacticien cherche à repérer les **situations-seuils** et les **situations-critiques** pour reprendre l'appellation de F. Minet (1995). A travers des observations, des entretiens avec les professionnels, le didacticien va s'intéresser aux situations qui se situent à la limite de la compétence de l'emploi (situations-seuils) mais également à celles qui correspondent aux erreurs identifiées, aux défauts de compétence, aux incidents, etc. (situations-critiques). L'objectif étant d'appréhender au plus près de l'activité ce que les apprenants perçoivent comme difficiles ou sortant de leurs champs de compétences.

Ainsi, E. Merlo / J. Douillet ont choisi de se pencher plus spécifiquement sur cette compétence délicate qui consiste à savoir "*repérer un animal malade*", "*repérer des signes avants coureurs pouvant donner des informations sur une possible maladie*" à partir des trois "savoir-faire" d'expérience fondamentaux : *repérer les coliques/ reconnaître un tendon blessé/ reconnaître les blessures aux sabots*" (p. 27). L'apprentissage qu'ils préconisent est un apprentissage par adaptation dans la mesure où les connaissances pourront être provisoires incorrectes, et acquises d'une façon informelle. Le choix de la formation en alternance permet cet apprentissage en donnant des occasions de créer des situations didactiques qui favorisent des échanges expérientiels. Au cours de séances d'analyse de pratiques, l'apprenant va verbaliser les situations critiques rencontrées, exposer "*son ressenti de réussite ou d'échec*" (p. 33) et prendre conscience de ce qui a pu faire obstacle à ce savoir-faire ou ce qui a pu contribuer à sa réussite. Leur proposition repose en partie sur la notion d'obstacle épistémologique développée par Bachelard. Pour lui, en effet, les obstacles dans l'apprentissage sont importants parce que l'apprenant s'interroge sur son savoir en voie de constitution et donc sur ses connaissances. Une connaissance nouvelle se construit en s'appuyant sur des connaissances anciennes mais aussi contre ces mêmes connaissances anciennes.

X. Beillevaire (p. 65), quant à lui, fait état d'une situation difficile : "*le diagnostic des situations d'urgence*" et des stratégies mises en oeuvre pour mener à bien cette activité. Il signale

"une divergence d'opinion entre le directeur, les secrétaires et les délégués quant au traitement des appels téléphoniques des majeurs protégés en dehors des permanences téléphoniques" (p. 64). Il constate l'existence de points de vue opposés sur les rôles respectifs des acteurs au travail. En effet, pour le directeur, "*ce n'est pas à la secrétaire de déterminer si un appel est urgent mais c'est au délégué d'en juger*". (p. 64) Ces observations révèlent clairement que ce n'est pas seulement la difficulté de la tâche qui pose problème mais bien la représentation que le professionnel se fait de sa mission. L'apprentissage de nouvelles pratiques ne peut être optimale sans l'émergence des obstacles

épistémologiques relatifs aux représentations que les professionnels ont de leurs tâches. En ce sens, la proposition de X. Beillevaire nous apparaît pertinente puisqu'elle introduit un temps d'analyse de pratique afin de requestionner l'ensemble des salariés sur la perception qu'ils se font de " *la notion d'accueil au sein du service*" (p. 65). Cette connaissance est un préalable à la mise en place de nouveaux comportements. Au terme de cet échange, il propose de construire une situation didactique qui met en jeu des activités de simulation portant sur la gestion des situations d'urgence, objet du point sensible de la fonction accueil. Il souhaite que les protagonistes puissent confronter, mesurer, apprécier leurs pratiques par des mises en situation qui donneront lieu à des débriefing constructifs.

Line Numa-Bocage cherche également à recueillir les représentations des apprenants et utilise à cet effet le récit comme moyen de faire émerger les événements saillants, surprenants, vécus en tant qu'élève ou en tant que professeur. Cette activité discursive réflexive, non aisée d'ailleurs pour de nombreux participants, a pour finalité la prise de conscience des changements de statut : "*statut d'élève et statut d'enseignant*". (p. 102) Si cette analyse de situations vécues s'effectue dans le respect des uns et des autres, chacun est alors en mesure de donner du sens à ces récits de situation et de construire des savoirs, des compétences.

Les convictions didactiques qui sous-tendent les choix de ces types d'activités reposent notamment sur deux hypothèses :

- Une activité réflexive peut améliorer la compréhension des notions et l'efficacité des apprentissages.
- Il y a apprentissage si on accompagne le passage d'un état initial à un état transformé sans en ignorer le premier.

Le didacticien s'appuie sur les pratiques existantes, sur les obstacles exprimés dans l'action, sur les résistances liées aux représentations individuelles et/ ou collectives pour transformer des pratiques au travail. Certes, il prend le risque de réinterroger des règles institutionnelles établies, mais il prend la précaution de les soumettre au collectif dès lors qu'elles modifient des organisations de travail. C'est pourquoi, le didacticien ne peut concevoir une ingénierie didactique sans se préoccuper du contexte professionnel dans lequel s'effectuent les activités de travail.

3. LA PRISE EN COMPTE DES REGLES INSTITUTIONNELLES ET DU CONTEXTE ORGANISATIONNEL

L'observation de l'environnement professionnel donne des indications fondamentales au didacticien pour la construction des situations didactiques de référence qu'il devra mettre en oeuvre. Pour l'aider dans cette élaboration, il cherche à se constituer une représentation des règles institutionnelles et du contexte organisationnel de la situation de travail. Quatre axes d'observation peuvent être privilégiés (F. Minet, 1995) : l'axe technique, l'axe relationnel, l'axe stratégique, l'axe démographique ou public. Précisons que les axes proposés sont simplement des cadres pour aider le didacticien à concevoir des situations didactiques qui tiennent compte des conditions d'existence des compétences mises en oeuvre dans la situation de travail.

L'**axe technique** se préoccupe des procédés, des machines outils, de l'espace, qui constituent l'univers technique de travail du professionnel. Par exemple, N. Trigalet-Méquignon évoque l'agenda électronique, la grille planning, etc. et s'intéresse plus particulièrement à cette dernière, spécifiquement conçue par les professionnels pour mieux gérer le service. On peut penser que la connaissance de cet outil donnera au didacticien des clefs de compréhension de l'activité réelle effectuée et des répartitions des tâches de chacun. La question qui se pose alors au didacticien : la construction collective d'un outil de gestion de l'activité peut-elle faire l'objet d'une situation didactique pertinente pour l'analyse de pratiques au travail ?

P. Astier/ I. Kestelyn évoquent "*la fiche de prélèvement*", écrit central qui permet aux opératrices de remplir les balancelles avec l'objet des commandes. L'utilisation de cette fiche n'est possible que s'il y a la maîtrise au moins d'un savoir théorique de base : la lecture. Mais aussi des savoirs procéduraux tels que : comprendre une consigne, suivre une procédure. Dans l'éventualité d'une formation-métier, le formateur s'interroge ici doublement. S'agit-il d'une formation pour optimiser la performance des opératrices expérimentées ou pour apprendre le métier d'opératrice ? Le regard porté à "*la fiche de prélèvement*" n'est plus le même. D'un côté, il s'agira de développer des compétences liées à "la lecture rapide et efficace de la fiche" dans la perspective d'accélérer par exemple les temps de production en vue d'une meilleure adaptation pragmatique. D'un autre côté, il s'agira d'apprendre les codifications, les procédures pour une maîtrise générale et simple de la fiche. Il pourra même être question de pré-requis : savoir lire les lettres et les chiffres.

L. Numa-Bocage signale à son tour plusieurs outils utilisés par le formateur-animateur chargé de mener des activités relatives à l'analyse de pratiques. Elle parle de "*fiche*" sur laquelle chaque groupe présente et argumente ses choix. Elle mentionne également "*une feuille de route*" qui permet de travailler la synthèse grâce aux annotations individuelles y figurant. Ces outils de traçabilité

sont déterminants pour la construction des savoirs des apprenants et pour l'activité d'accompagnement des animateurs- formateurs.

Sur **l'axe stratégique**, les auteurs nous renseignent sur l'importance de l'activité par rapport au reste de l'organisation. X. Beillevaire signale des stratégies différentes selon la nature de la demande et la position dans l'organigramme des professionnels. Il existe dans le service une séparation des tâches administratives et sociales. *"Ce qui relève de l'administratif est de la compétence de l'agent tutélaire, ce qui relève du social est de la compétence du délégué à la tutelle... S'il s'agit d'une question de nature sociale, la communication est transmise à l'agent tutélaire. S'il s'agit d'une question de nature administrative, la communication est transmise à l'agent délégué."* (p. 60). Les agents d'accueil sont donc confrontés à la fois à une division du travail et à une nécessaire coordination des activités. Cette posture stratégique dans l'organisation nécessite une certaine maîtrise du diagnostic et de sa transmission. On peut définir ces savoir-faire de la façon suivante :

- Savoir **diagnostiquer** : identifier l'interlocuteur, repérer une demande, filtrer une demande, orienter vers le bon destinataire, etc.
- Savoir **transmettre un diagnostic** : exprimer un refus, s'excuser, différer une demande, répondre à une objection, etc.

Ces compétences pragmatiques nécessitent des "savoir agir avec pertinence", lesquels entraînent des prises d'initiative mesurées. On peut penser d'ailleurs que des savoir-faire sociaux sont sous-jacents à ces compétences.

P. Astier et I. Kestelyn observent également la place essentielle du poste d'opératrices pour l'entreprise et les prises d'initiative de ces dernières dans la gestion du poste. Cette posture à l'interface du client et de la commande nécessite des capacités à analyser des situations-problème, à prendre des initiatives dans l'immédiateté. Plusieurs savoirs fondamentaux apparaissent et semblent devoir être abordés selon l'ordre suivant :

- **1** : Des savoirs liés à la connaissance des stratégies propres à l'entreprise. Il s'agira de :
comprendre et connaître les procédures établies par l'entreprise. Pour appliquer à bon escient des règles procédurales, l'opératrice doit comprendre les stratégies d'entreprise notamment dans sa relation au fournisseur et au client. Il est nécessaire de sensibiliser les opératrices aux enjeux des défauts sur le plan de l'image de marque et de montrer leurs incidences économiques en termes de fidélisation. Une formation de sensibilisation à la relation clientèle peut-être envisagée, selon le degré d'**implication** des opératrices aux objectifs qualitatifs. L'objectif est de donner du sens à l'activité de contrôle des opératrices.

- **2** : Des savoirs liés à l'**analyse de situations-problème**, au diagnostic des défectueux (marchandises conformes ou non, etc.). Il s'agira d'être capable de :
diagnostiquer un "défectueux" : Les activités porteront sur le repérage rapide des prises d'indices qui permet entre autre de distinguer les anomalies générales des anomalies singulières. Des rappels sur les règles d'emballage, les normes faciliteront les opérations immédiates d'identification.
- **3** : Des savoirs liés à la **prise de décision** (refus de livraison, renvoi de la marchandise, par ex). Il s'agira d'être capable de :
prendre une décision : Les activités permettront de travailler les démarches déductives : de l'observation des faits saillants aux actions correctrices. Elles seront aussi axées sur les processus interprétatifs nuisibles aux décisions efficaces. Enfin, elles permettront d'analyser la pertinence des actions correctrices choisies : renvoi de la marchandise, signalement fournisseur, etc.

La situation didactique en prise directe avec la situation de travail va s'élaborer par un dialogue entre l'opératrice référente et l'opératrice novice. Par des échanges successifs en lien avec des cas observables, les opératrices prennent conscience de la façon dont elles prélèvent les indices et en déduisent des éléments implicites ou explicites pour prendre leurs décisions. Si des séances didactiques devaient compléter cet apprentissage sur le tas, elles se feraient sur la base d'études de cas. Les objectifs didactiques, sous-tendus par des exigences d'harmonisation de pratiques collectives, tiendraient compte des procédures établies par l'entreprise dans un contexte productif. Les supports et outils d'analyse proposés auraient pour objectif de faire émerger les pratiques de diagnostic éventuellement divergentes et de donner des outils d'analyse pour les comprendre et pour envisager des protocoles collectifs.

Il va de soi que la qualité d'expertes et / ou de novices est certainement un paramètre à prendre en compte dans la démarche didactique, mais ce n'est pas le seul point institutionnel incontournable. On peut penser également que le contrôle de l'activité est déterminant sur les prises de décision individuelles des professionnels. Le didacticien cherchera à comprendre les normes de production qui sous-tendent l'activité au travail et qui orientent les règles d'action des opératrices. Il mesurera ainsi les stratégies individuelles qui conduisent les acteurs à prendre ou non certaines décisions. A travers ces questionnements relatifs aux règles institutionnelles, il s'intéresse au degré d'implication des professionnels dans leur activité. Au centre, une question fondamentale : quel intérêt y a-t-il pour le professionnel à mettre en œuvre une approche qualitative dans son activité au travail ?

B. Mouchon nous signale également que le métier de secrétaire médicale se trouve au cœur d'une organisation professionnelle plus générale et que, de la qualité de l'activité effectuée, dépend le bon fonctionnement du cabinet. Notre regard sur cet axe nous indique ce qui risque de constituer des résistances ou des besoins individuels de créer ou de défendre une identité professionnelle. Ce point est souvent sous-estimé par les didacticiens, lesquels peuvent alors se trouver confrontés à des résistances face à des savoirs professionnels que seule, l'analyse des postures au travail permet d'explicitier. Car, acquérir de nouvelles attitudes, c'est forcément se construire des identités nouvelles. On comprend dès lors pourquoi de nombreux objets de formation concernent les savoirs relatifs à la connaissance de l'entreprise (P. Astier/ I. Kestelyn). Il s'agit là de permettre aux professionnels de comprendre les places et rôles des acteurs dans l'organisation. A terme, ces séquences consacrées à la connaissance de l'entreprise facilitent non seulement les identités au travail mais aussi évitent les préjugés nuisibles à la coopération dans les activités de travail. Les savoir-faire sociaux " communiquer, rendre service, s'investir, s'impliquer, etc." relèvent autant de cette connaissance collective que de performances individuelles. Notons à ce sujet que les demandes de formation en entreprise affichent très nettement des objectifs liés au développement d'aptitudes à l'implication. De nombreuses professions, notamment les métiers de service, sont concernés par ce que J-P Durand (2004, p. 17) nomme " l'implication contrainte".

Les observations recueillies par X. Beillevaire sur **l'axe relationnel** nous éclairent sur les rapports interpersonnels des différents acteurs ainsi que sur leur mode de communication téléphonique. Ces informations nous révèlent des niveaux relationnels spécifiques en fonction de la nature de la communication transmise et du destinataire *"ça dépend des agents tutélaires, on sait que certains prennent plus facilement les communications en dehors des permanences alors on leur passe la communication. On sait que cela ne posera pas de problème."* (p. 61) La composante relationnelle semble déterminer l'interaction téléphonique : la prise de risque est dès lors anticipée. Différences relationnelles et différences de traitement sont fortement liées d'ailleurs à l'organisation du service. L'accueil téléphonique s'effectue en interaction avec d'autres partenaires qui suivent des règles organisationnelles instaurées par l'institution. La secrétaire est donc un maillon dans une chaîne de cohérence pour reprendre l'appellation de P. Mayen (1999) lorsqu'il évoque ces actions qui dépendent d'actions d'autres professionnels. Le formateur pressent bien que la situation didactique doit faire émerger des principes coopératifs sans lesquels l'activité ne peut exister. Quels sont donc les modes relationnels qui régissent l'activité ?

Les métiers de service sont certainement les plus concernés par ces savoirs faire sociaux parce qu'ils mettent en jeu des interactions verbales, des relations interpersonnelles : "Gestion de l'agressivité, écoute, transmission d'information, gestion des attitudes non-verbales, etc." appartiennent au registre des savoirs

les plus souvent réinterrogés dans les séances didactiques. Les séquences didactiques s'articulent autour de mises en situation filmées, analysées, permettant aux professionnels de prendre conscience de l'existence de stratégies communicationnelles qui infléchissent les pratiques relationnelles. Le formateur doit envisager des situations didactiques qui conduisent vers un processus de transformation et non de rupture. Les éclairages conceptuels relatifs aux théories de la communication (ex : empathie, paralangage, posture, intentionnalités, etc.) viennent expliciter des aspects singuliers de l'une ou l'autre forme de communication. Des variantes aux situations de simulation sont alors proposées. On peut en citer quelques unes :

- **Observer une situation filmée**, jouée, enregistrée ou **lire un scénario écrit issu de** l'activité au travail. Proposer des transformations dans l'exécution de certaines activités verbales ou non-verbales. Propositions discutées collectivement dans des phases de négociation au cours desquelles les apprenants confrontent leurs représentations.
- **Reconstruire** ou **construire** avec les apprenants **un objet pragmatique** utilisé par les acteurs au travail (cf. Fiche de planning N. Trigalet-Méquignon) : construction qui facilite la mise à plat des règles d'action collectives dans l'activité et qui permet de redéfinir souvent les modes relationnels inhérents à la tâche.
- **Comparer des pratiques** dans des lieux similaires (films, observations, etc.). Repérer les points de similitudes et / ou de divergences, puis en dégager des stratégies, des pistes pour des actions correctives individuelles ou collectives.

Enfin, sur **l'axe démographique** ou **l'axe public**, le didacticien cherche à repérer les caractéristiques de la population à former : âge, ancienneté, qualification, etc. De ces informations, il porte un regard sur le rapport des professionnels à leur poste de travail et sur leur identité au travail. Il détermine si ces derniers sont novices ou considérés comme experts dans leur poste de travail. X. Beillevaire prend en compte le statut de novice en proposant la mise en place d'une simulation spécifique afin de mieux gérer leur stress et leur inexpérience.

P. Astier/ I. Kestelyn évoquent l'intégration des "*novices au picking*" et montrent bien la différence qualitative dans l'exécution optimale de la tâche selon si l'opératrice est experte ou novice. De ce statut, dépend la capacité à concilier avec efficacité quantité / qualité.

B. Mouchon observe également qu'une seule des secrétaires a réellement une formation médicale : les autres ont appris sur le tas et ont développé des savoirs expérimentiels. La situation didactique de référence peut ainsi être construite à différents niveaux selon que l'on s'adresse à des experts ou à des novices.

C'est bien la question du niveau requis et des performances liées à l'expérience dont il est question. A ce stade, le didacticien s'interroge sur sa progression pédagogique et sur les types de savoir qu'il privilégiera en fonction du public concerné.

Enfin, L. Numa Bocage s'intéresse à une population spécifique : les PE2 (professeurs des écoles stagiaires). Leur approche "novice" de l'activité d'enseignante est néanmoins très imprégnée des connaissances antérieures acquises par leur statut d'élèves. On peut penser que ces transformations ont eu des incidences sur leurs représentations et valeurs individuelles. L'analyse de pratique par le récit de situations singulières est certainement un choix didactique très adapté à cette population confrontée à des pratiques en évolution.

Simulations, entraînements, études de cas, jeux de rôles, visent à reproduire des situations qui fassent sens au professionnel pour qu'il s'y reconnaisse, qu'il rentre progressivement dans la complexité de la situation et qu'il accède plus facilement à sa structure conceptuelle. Toute la difficulté des mises en situation est de créer une situation didactique qui ait suffisamment de sens pour que l'apprenant y reconnaisse un problème pour lui, ni trivial, ni hors de portée (Vergnaud, 1992 p. 27). Dans la plupart des travaux menés dans ces contributions, on perçoit l'importance de la distanciation dans l'apprentissage de nouvelles compétences au travail (debriefing, analyse de pratiques, etc.). Sans doute parce que, comme le souligne Pastré (1999), le moyen le plus efficace dans le développement des compétences n'est pas la reproduction de l'exercice mais bien plutôt l'analyse de l'action.

4. LA DIMENSION TEMPORELLE DANS L'ACTIVITE ET DANS LA FORMATION

Le temps didactique, c'est à la fois ce temps d'apprentissage dont dispose le formateur investi du pouvoir de répartir sur l'axe temporel ce qu'il devra enseigner, mais c'est aussi ce temps contraignant lié à la situation de travail : temps des procédés techniques, temps des tâches, temps des activités. Ce temps didactique organise la succession des objets de savoir à la fois d'une façon linéaire et cumulative. Plusieurs questions sont donc inhérentes à la construction de l'ingénierie didactique : De quels temps dispose-t-on pour mener la formation ? Le temps va-t-il permettre une meilleure appropriation des savoirs à enseigner ? Comment intégrer dans les situations didactiques de référence les contraintes temporelles institutionnelles ? B. Mouchon relève les outils mis à la disposition des secrétaires médicales "*matériel informatique, boîtiers lecteurs de cartes vitales, téléphone, agendas de phlébologues, etc.*" et cite un élément temporel fondamental dans l'exercice de l'activité observée : la durée de prise en charge d'un patient avant son passage en salle d'attente (3 minutes) et celle de sa sortie (5 minutes). Chiffres qui s'ajoutent au nombre de patients par quart d'heure : deux à six patients. Ces informations sont non négligeables si la formation à l'accueil proposée met en place des situations didactiques dans lesquelles les apprenants auront à revivre, dans de jeux de simulation, la gestion des flux et sorties des patients. La dimension temporelle est intégrée dans la construction des jeux de rôles qui incluent les temps d'accueil téléphonique prescrits. En organisant le franchissement d'obstacles par la mise en place de variables pertinentes dans des situations didactiques (ici la variable temporelle), la formatrice permet au professionnel d'évoluer et de faire évoluer ses connaissances.

La proposition de simulateur faite par X. Beveillaire tient compte, à juste titre, des règles institutionnelles établies à propos du temps passé lors d'un appel téléphonique. Car c'est bien aussi cette gestion du temps en situation d'accueil qui génère les failles dans l'exercice de l'activité "*temps d'attente de plus de 5 minutes*". Le choix de reconstituer une situation didactique qui reprenne ces variables temporelles et matérielles est pertinent à condition que cela fasse l'objet d'un travail réflexif collectif. A travers ces deux exemples, on voit bien que l'activité didactique consiste à organiser les contraintes de l'activité au travail pour maintenir les conditions des interactions verbales optimales souhaitées.

L. Numa Bocage note également l'importance du temps dans l'analyse de pratiques. Le *temps de silence* qui semble toujours un peu long dans les activités d'expression ; Le *temps de la prise de conscience* qui s'installe progressivement pour faire évoluer les représentations individuelles ; Le *temps manquant*, celui qui devrait être consacré aux activités de synthèse, indispensables pour tirer parti d'une façon fructueuse des échanges avec les

participants ; *Le temps différé*, parce que construire du sens demande du temps. Mais c'est finalement l'ensemble du dispositif qui s'inscrit dans le temps par des phases d'observation, d'échanges, de synthèse, échelonnées sur plusieurs années.

Enfin, la proposition de formation en alternance de E. Merlo / J. Douillet intègre l'espace-temps comme condition d'apprentissage : ils découpent l'apprentissage en différents moments formatifs : temps en centre de formation, temps sur le terrain. Deux temps séparés qui permettent la prise de recul.

5. LES ENJEUX ET LES FINALITES DE LA FORMATION

Par la suite, le didacticien fait des liens entre ce qu'il vient d'observer de l'activité, ce que les acteurs lui en ont dit et ce qu'il perçoit de la demande de formation. De cette synthèse, il tente de déterminer les savoirs à enseigner, de sélectionner ceux qu'il va conserver, d'établir une progression didactique, et de faire émerger les freins et les résistances éventuelles à l'apprentissage. Ce dernier point est fondamental lorsque la formation concerne des experts ou tout simplement des personnes ayant une ancienneté sur le poste de travail. La question pour le didacticien est de comprendre pourquoi un savoir n'a pas été mobilisé, et à quelle condition, il est mobilisable. C'est d'une certaine façon les enjeux professionnels et les perspectives de la formation dont il est question :

- Quels enjeux professionnels perçoit-on dans la demande de formation ?
 - objectifs de changement (transformation de process, d'outils, etc.),
 - objectifs qualitatifs (accroissement des performances, etc.),
- Pour quel projet individuel ou collectif ? (qualification ou maintien de l'emploi, etc.)

Car les compétences sont bien la résultante de trois facteurs : le **savoir agir** qui suppose de savoir mobiliser des ressources pertinentes (le cas des équidés). C'est la mise en œuvre des savoirs dans l'action. Le **vouloir agir** qui se réfère à la motivation personnelle de l'individu et au contexte professionnel plus ou moins incitatif (le cas du secrétariat médical). Les relations interpersonnelles au travail viennent parfois parasiter l'apprentissage de nouvelles pratiques, ce qui amène le didacticien à proposer en amont de la formation, des formations à l'assertivité ou à la dynamique de groupe.

Enfin, le **pouvoir agir** qui renvoie à l'organisation du travail, aux conditions professionnelles qui rendent possibles ou non le développement de la compétence au travail : certains parlent d'activités empêchées ou contrariées. Dans le cas de l'accueil des tutelles, on a bien vu un glissement des objectifs de la formation vers une redéfinition des tâches et des missions du collectif. Autrement dit, le didacticien, dès lors qu'il touche à des activités au travail, peut s'attendre à découvrir des objectifs de formation inattendus.

Un objectif de formation peut être d'ailleurs observé mais abandonné si le dysfonctionnement rencontré ne rentre pas dans le projet de formation. Par exemple, dans le cas de l'activité des assistantes d'édition d'un grand journal régional, N. Trigalet-Méquignon repère une éventuelle situation-seuil qui se situerait dans la maîtrise imparfaite de certaines interactions verbales lors de situation d'accueil. Cette situation insatisfaisante ne sera peut-être pas retenue par le didacticien si la commande formation n'envisage pas d'améliorer cette partie de l'activité des assistantes d'édition.

CONCLUSION

Les perspectives didactiques que les contributeurs ont envisagées sont pour la plupart en lien avec des analyses de pratiques ou avec des situations de formation sur simulateur ou en activités simulées (accueil). La formation professionnelle s'établit à partir de situations représentatives d'un métier. Savoirs et apprentissages s'articulent autour de mises en situation ancrées sur l'objet de travail des professionnels. L'action apparaît être un facteur principal du processus de connaissance mais le langage joue un rôle aussi fondamental puisque, pour de nombreux contributeurs, il permet la conceptualisation. Les apprentissages proposés s'organisent autour de deux directions :

- un apprentissage par l'émergence de situations "action / réflexion" qui favorisent la distanciation à l'égard de son activité. (ex : analyse de pratiques / debriefing / mises en situation)
- un apprentissage par adaptation à une situation-problème selon le principe de rééquilibrage des savoirs (ex : alternance)

Pour la didactique professionnelle, les situations simulées, sont de même nature que les situations réelles dans le sens où elles se limitent aux aspects pertinents révélés par l'analyse de l'activité. Elles permettent aux savoirs de se construire en tenant compte des contraintes temporelles liées à la tâche et facilitent l'émergence des obstacles épistémologiques et des résistances implicites. A travers ces situations de simulation dynamiques, le formateur et/ou le tuteur observe les comportements du professionnel dans l'activité, repère comment il adapte ou modifie des règles d'action en fonction de situations imprévues ou inédites. L'apprenant a l'occasion donc d'exercer des schèmes existants, de les évaluer et ainsi de mettre en mots ce qu'il comprend de l'action efficace ou inefficace

Dans les activités de simulation, le didacticien peut introduire des situations devant lesquelles le professionnel risque de se retrouver face aux limites de la procédure, en dehors des chemins connus et par conséquent face à l'erreur. L'efficacité didactique de ces approches par l'erreur n'est plus à démontrer. Nous rejoignons les propos de G. Sensevy (1999, p. 97) lorsqu'il affirme que, "au-delà de la régulation par le résultat, l'erreur, si elle revêt le statut adéquat peut jouer un rôle privilégié de régulateur". La gestion des erreurs amène le professionnel à mettre en œuvre des activités de résolution de problèmes qui le confronte au modèle établi et le pousse à gérer la complexité en fonction des buts à atteindre. En ce sens, la notion d'obstacles permet de construire des processus didactiques articulés en une suite de situations. Mais à ce stade de la mise en situation, le didacticien doit rester ici vigilant pour que cette situation-problème ne devienne pas une "situation à problèmes", tellement atypique qu'elle ne corresponde plus à l'ordinaire de l'activité. La place du didacticien est souvent en retrait, il laisse le professionnel expliciter son savoir-faire en le formulant et le validant. Line Numa Bocage nous éclaire à ce sujet en précisant que dans les activités relatives aux analyses de pratiques, la médiation du

formateur implique une posture d'accompagnement : l'animateur doit résister au désir de donner des conseils. "*Il est l'informateur et le garant de ce climat de confiance.*" (p. 99)

La singularité des activités au travail et la complexité des tâches montrent bien les limites d'une planification didactique morcelée en objectifs. Aucun des contributeurs ne s'aventurent dans des propositions qui mettent en oeuvre une didactique par objectifs. En revanche, les propositions privilégient la compréhension globale de la tâche en faisant émerger trois niveaux d'interactions dans l'apprentissage : les savoirs déclaratifs, les savoirs procéduraux et les connaissances contextuelles. On retrouve d'une certaine façon les trois volets inhérents à la didactique : **la discipline**, **l'interdiscipline**, et la **transdiscipline**. Le premier volet concerne la visée des contenus d'une discipline, c'est-à-dire les contenus d'un secteur de connaissance distinct des autres; le deuxième volet a trait aux démarches de pensée à caractères instrumentales transférables d'un domaine à un autre (prendre des notes, comparer des données, appliquer des consignes etc.); le troisième volet englobe le principe organisateur des démarches de pensée. Elle concerne l'apprenant dans l'interaction contextualisée d'un fonctionnement comportemental expressif, à la fois cognitif, socio-affectif et psychomoteur directement axé sur la réalité (résoudre un conflit, convaincre, etc.). Ces trois volets favoriseraient les approches transversales. Ce sont ces compétences transversales que P. Astier et I. Kestelyn évoquent lorsqu'ils citent les formations des opérateurs.

Si la notion de **contrat didactique** (Brousseau, 1998) n'est pas directement évoquée par tous les contributeurs, elle est néanmoins sous-jacente aux propositions didactiques : respect des règles du métier, des contraintes temporelles et organisationnelles, des singularités individuelles et collectives, création d'espace de dialogue entre les professionnels, les savoirs et le formateur ou tuteur. Line Numa Bocage parle clairement de "*contrat d'alliance*" (p. 100) pour évoquer les règles de fonctionnement dans les groupes d'analyse de pratique. Confidentialité, usage du "je", respect de la parole d'autrui, etc. font l'objet d'une contractualisation et garantissent le bon déroulement des séances.

La construction de situations didactiques nécessite de penser conjointement enseignement et apprentissage, de mettre en évidence l'interdépendance des savoirs, savoir-faire et des savoirs d'expériences et, comme le montre les contributions, de se recentrer sur les compétences du sujet développées grâce à l'exercice de l'activité professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 BELLIER S, 1998, "*Le savoir-être dans l'entreprise*", Institut Vital Roux.
- 📖 BROUSSEAU G, 1998, *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage.
- 📖 CHEVALLARD Y, 1985, *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée Sauvage.
- 📖 DURAND J-P, 2004, "*La chaîne invisible ; travailler aujourd'hui : flux tendu et servitude volontaire*", Paris, Edition seuil.
- 📖 MAYEN P, SAVOYANT A, 1999, " Application de procédures et compétences" in "Formation–Emploi N°67, *Activités de travail et dynamique des compétences*, pp. 77-92.
- 📖 MINET P, 1995, *L'analyse de l'activité et la formation de compétences*, Paris, l'Harmattan.
- 📖 PASTRÉ P, 1999, "Le rôle de l'analyse de l'activité dans le développement des compétences". In *Entreprises et compétences. Le sens des évolutions*, Paris, Club CRIN, pp. 141-164.
- 📖 PASTRÉ P, 2004, *Recherches en didactique professionnelle*, sous la direction de pierre Rabardel, Editions Octarès.
- 📖 RAISKY C, 1996, "Doit-on en finir avec la transposition didactique ?" in *Au-delà des didactiques le didactique*, Débats autour de concepts fédérateurs, Perspectives en Education, De Boek université, pp. 37-59.
- 📖 SENSEVY G, 1998, *Institutions didactiques*, Paris, Presses Universitaires de France, l'éducateur.
- 📖 VERGNAUD G, juin 1992, "Qu'est-ce que la didactique ? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés ?" in *Approches didactiques en formation d'adultes*, Education permanente N° 111, pp. 19-54.
- 📖 VERGNAUD, 1994, " Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel" in *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*, La pensée sauvage, pp. 177-191.

APPRENDRE LE METIER "DANS", "PAR" ET "HORS" LES SITUATIONS DE TRAVAIL

Philippe Astier²²

Les textes qui précèdent illustrent autant la variété des conditions et des modalités d'apprentissage que les possibilités de conception de situations didactiques. Au fil des pages, on voit ainsi non seulement comment certains opérateurs ont construit leurs compétences mais encore comment les auteurs envisagent de les faire élaborer par d'autres, novices dans ces fonctions. Dans les lignes qui suivent, on se limitera à reprendre ces différentes présentations sous l'angle de la relation entre contexte de travail, apprentissage et activités d'ingénierie de formation. L'idée centrale est que l'action, et notamment l'action réussie, n'a pas le monopole de l'apprentissage et qu'elle ne constitue pas nécessairement un facteur de développement professionnel pour les apprenants. On soulignera, au contraire, le large éventail des combinaisons possibles à partir de la diversité des liens que les dispositifs proposent et que les sujets établissent avec l'activité de travail

1. ACTIVITES CROISEES DANS L'ALTERNANCE : PENSER LE PANSAGE

Une des premières modalités proposées pour la construction de compétences est bien sûr de mettre l'apprenant en situation d'exécuter la tâche. J. Douillet et E. Merlo recourent à ce processus pour la compétence de pansage. Toutefois ce "faire" se distingue nettement de l'apprentissage dit "sur le tas" en ce que le dispositif de formation prévoit de nombreuses médiations entre l'apprenant et la tâche à effectuer. En effet, les auteurs inscrivent leur démarche dans le cadre d'une alternance entre les temps en centre de formation et ceux en entreprise. Cette disjonction des espaces et des temps est déjà d'un grand effet sur la démarche proposée. Elle permet, comme l'envisagent les auteurs, "d'appliquer" les enseignements à l'univers professionnel. Ce terme "appliquer" est d'ailleurs ici à entendre dans toute sa richesse : appliquer ce n'est pas reproduire à l'identique mais transposer, transformer, adapter, tester, vérifier, assurer. Si, comme on l'a dit en ouverture de ce volume, il n'y a pas d'activité sans pensée,

²² Maître de conférences, Université de Lille I

alors "appliquer" requiert l'intelligence au travail (Jobert op. cit.) tout autant que d'autres actions. Il en va notamment ainsi dans le dispositif envisagé : en fait, l'alternance proposée ne met pas en perspective deux pratiques du pansage mais des connaissances relatives au pansage et une action de panser qui est à construire dans l'entreprise²³. C'est donc au passage de discours à l'action, du champ vétérinaire à l'animal vivant, que les apprenants se livrent en passant du centre de formation à l'entreprise. Faire est, alors, à la fois un défi et une invention.

Mais les apprenants ne sont pas abandonnés dans le face à face avec l'animal. D'abord parce que le dispositif prévoit un accompagnement par la présence du tuteur. On voit bien, dans le cas présenté, comment Justine a construit son activité à partir des aides du moniteur et du propriétaire de la structure. C'est dire que l'entreprise est non seulement le cadre du "faire" mais du "fait" qui s'expose ainsi aux guidages, corrections, reprises et répétitions (faire et refaire). Mais c'est également le cadre du "voir faire" autrui où se manifestent ces "pratiques propres au centre" (singularité l'établissement) et donc où peuvent aussi se comprendre et se construire ce qui relève de la spécificité d'un site et de la généralité des pratiques. Enfin, l'entreprise est le cadre d'un "dire le faire" sous de multiples formes : prescriptions, corrections, admonestations, critiques, félicitations. Il s'agit là de discours certes en écart avec les pratiques réelles mais auxquels tous les professionnels ont recours pour tenter de faire comprendre aux apprenants ce qui se communique mal par la description. Ceci est particulièrement important quand, comme c'est le cas ici, la part de la mobilisation corporelle et perceptive est essentielle. On peut sans doute relever la même possibilité et la même difficulté pour l'apprenant.

Cette "simple" organisation permet déjà des effets importants par la combinaison qu'elle favorise.

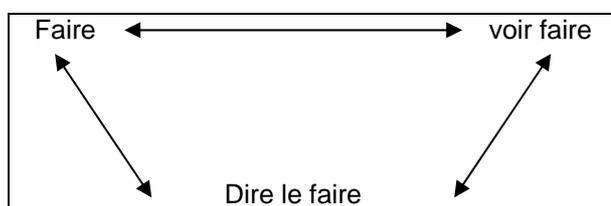


Figure 1 : Dynamique d'apprentissage dans l'entreprise

²³ Dans certaines pratiques d'alternance, le centre de formation enseigne des "pratiques orthodoxes" dans des ateliers techniques reproduisant souvent de très près les conditions de travail réelles mais transposées (protégées de certaines exigences de la production) afin d'apprendre mieux.

En effet, l'apprenant est invité à voir faire, à faire, à comprendre ce qui lui est dit de ce qu'il a à faire. Mais sa propre activité se déploie également dans les écarts entre ces éléments : on fera, ainsi, l'hypothèse qu'il peut apprendre de différentes façons :

- par ce qu'il fait ;
- par ce qu'il voit de ce que les autres font ;
- par la difficulté qu'il a à comprendre ou à faire ce qu'il a vu de l'action des autres (le tuteur notamment)
- par la difficulté qu'il a à comprendre ce qui lui est dit de ce qu'il faut faire ou de ce qu'il a fait ;
- par les écarts qu'il remarque entre les dires du faire et les actions d'autrui (du tuteur notamment) ;
- par les écarts qu'il remarque entre ce qu'il veut faire et ce qu'il parvient à faire, entre ce qu'il veut faire et ce qu'il fait "malgré" lui ;
- par les aspects de son action qui sont relevés par autrui (félicitations, réprimandes, corrections...).

Cette liste n'est sans doute pas exhaustive. Elle indique néanmoins la richesse des possibilités d'apprentissage entre l'action, l'observation de l'action d'autrui, la confrontation au discours relatif à l'action (du sujet ou d'autrui) telles qu'elles peuvent se développer dans l'entreprise.

Mais les auteurs ne s'arrêtent pas là. Ils ouvrent un second univers pour le déploiement de l'activité d'apprentissage en proposant des modalités pour rendre présente l'action professionnelle dans le centre de formation. Ceci intervient en deux temps :

- Avant l'action, des professionnels, selon deux points de vue (éleveur ou gérant et vétérinaire) font un "récit d'expérience" qui sont donc des "dires du faire" au second degré, transformés par la multiplicité des expériences et la trajectoire professionnelle de chacun (le "tendon engorgé" du vétérinaire n'est sans doute pas celui de l'éleveur). Ils ne sont plus alors contextualisés mais en voie d'abstraction par l'activité discursive de chacun de ces professionnels. Ce ne sont plus des actions mais des "modèles du pansage" qui sont présentés.
- Après l'action, un "retour sur le vécu du stage" permet à chacun "d'expliquer son ressenti", c'est à dire de construire un "dire le faire" qui se heurte à toutes les difficultés que l'on a précédemment évoquées. A cela s'ajoute l'exigence de rédiger une "synthèse écrite de l'activité" qui constitue en quelque sorte un "modèle du pansage" par élaboration des confrontations successives mises en scène par la formation.

Là encore, la richesse des activités potentielles est grande :

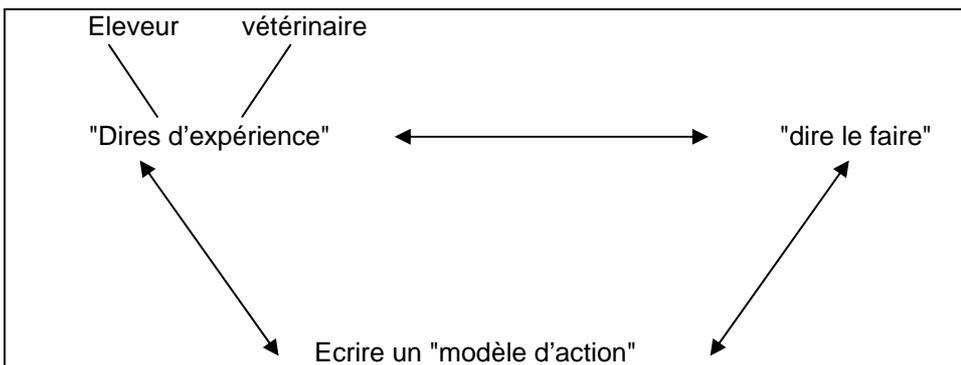


Figure 2 : dynamique d'apprentissage dans les situations de formation

Les occasions d'apprentissage sont également multiples parmi lesquelles on peut souligner :

- la difficulté à dire le faire (mettre l'action en discours) ;
- la difficulté à comprendre le faire d'autrui à travers son dire (échanges entre apprenants) ;
- la difficulté à comprendre les dires d'expérience alors que l'on n'a pas encore réalisé l'action (activité de représentation anticipatrice à partir de discours des professionnels) ;
- la difficulté à construire un modèle de l'action (et donc abstraire à partir d'une multiplicité d'éléments et notamment une prise de distance par rapport à sa propre expérience) ;
- tout ceci pour ne rien dire du bénéfique d'apprentissage, pour l'éleveur et le vétérinaire, d'avoir à dire leur expérience.

On notera enfin que ce dispositif articule dire et faire mais aussi un usage de l'écriture : comme lecteur en début de formation (exploitation documentaire qui confronte à la question des significations de ce qui est lu) et comme rédacteur en fin de formation, à l'occasion d'une synthèse. Or, l'écrit ne redouble pas la parole, il permet de penser autrement (Goody, 1977) notamment parce qu'il donne au texte une permanence, un espace et des techniques spécifiques de "manipulation" : agencements, déplacements, tableaux, listes, organisations en parties, chapitres, items, en titre, sous-titres, en différentes formes graphiques (flèches, accolades,...), iconographiques, en usant des ressources de la typographie et de la topographie du support... Ainsi, chaque élément est occasion d'une activité potentielle et donc d'un développement de pensée.

Ce développement est doublement guidé dans le dispositif proposé :

- par les connaissances qui, du début à la fin, sont toujours en accompagnement de l'interrogation ou de la réflexion sur les pratiques et jouent en contrepoint face à l'expérience que chacun construit et dont il témoigne ;
- par les prescriptions qui se succèdent et ne se répètent pas, introduisant les apprenants à des tâches nouvelles et visant à permettre l'élaboration de la compétence de pansage dans la complexité qu'en a révélé l'analyse.

Au travers des modalités mises en œuvre, il nous semble que le dispositif proposé est une **invitation à l'abstraction par rencontre des différences**. Il faut d'abord comprendre la signification des informations recueillies dans les documents proposés. C'est, bien sûr, obtenir la définition mais, aussi, élaborer la représentation mentale des actions évoquées que les apprenants ne connaissent pas. Il y a là une mise en représentation anticipatrice qui est **redoublée et déplacée** par la phase d'élaboration de questions : il s'agit non seulement de savoir ce qui est dit mais de demander ce qui n'est pas dit, ce qui suppose une représentation anticipatrice de ce qui manque et donc de penser au pansage sans en avoir l'expérience, le penser à partir des dires d'autrui que l'on comprend au mieux "en général", en "théorie", en discours... Le défi est de construire une quête, une vigilance sur l'inconnu à partir d'une interprétation des documents proposés. Ceci est à nouveau **redoublé et déplacé** par les rencontres avec les professionnels qui proposent, eux aussi, des discours dont il faut construire la signification et auxquels il faut poser des questions, c'est à dire à la fois tenter de comprendre le dit et de déceler ce qui n'est pas dit pour le demander. Mais, du fait qu'il ne s'agit plus de document mais d'intervenants, les apprenants passent de l'activité de lecture au dialogue et donc peuvent poursuivre la réflexion à plusieurs voix ;

- à partir des différences de point de vue de l'élève ou du gérant et du vétérinaire,
- à partir de leurs propres incompréhensions et interrogations,
- à partir du fait que l'expérience évoquée n'est pas l'action mais une généralisation de l'action au fil de la trajectoire professionnelle que les intervenants peuvent toujours, à la demande ou devant l'incompréhension des interlocuteurs, re-singulariser par des exemples ou des anecdotes, faisant ainsi aller du général au particulier, du cas à la règle.

Puis les apprenants se trouvent, dans les boxes, aux côtés de l'animal et il faut "faire avec" l'assistance du tuteur. Ce n'est pas parce que l'on est dans l'action, dans le "concret", que la démarche d'abstraction est abandonnée, au contraire. Faire et surtout refaire (c'est à dire faire plusieurs fois et donc faire à nouveau) et voir faire permet de **comparer** son action à celle d'autrui, et son action à différents moments ainsi que les effets de celle-ci en fonction de certaines variables que l'on définit pour comprendre.

Mais faire c'est aussi penser ce que l'on va faire, s'y préparer, y réfléchir. C'est également y repenser une fois que c'est fait pour soi, pour en rendre compte au tuteur, pour en parler, après le travail, aux amis, à la famille, à tous ceux qui, hors du métier et de la formation s'intéressent à ce que l'on fait et pour qui on doit expliquer mieux, détailler davantage, rendre plus concret pour qu'ils comprennent. Toutes ces occasions de confronter un faire à une pluralité d'autres actions, à des occasions de discours à ce propos et à la difficulté de compréhension d'autrui supposent une activité de pensée, d'abstraction, de décentrement par rapport à son expérience, de conceptualisation selon la formule de G. Vergnaud (op. cit.) qui permet, d'imaginer, de modéliser peu à peu l'action et les situations où elle est pertinente.

Le dispositif ne laisse pour autant pas cette activité en repos : au retour au centre de formation, il faut encore affronter la difficulté de dire le faire et se faire comprendre des pairs, de comprendre l'expérience des autres apprenants, dans ce qu'elle a de commun et de différent à la sienne et d'articuler tout cela en un texte en utilisant les ressources de la graphie pour communiquer ce qui a été ainsi pensé dans par et hors de l'action du pansage. A nouveau, ce sont les "acquis" antérieurs qui sont développés par ces tâches nouvelles qui **redoublent et déplacent** les précédentes.

Au travers de cette évocation, on voit comment le dispositif proposé se fonde, à la fois, sur la constitution de deux espaces séparés et sur l'instauration de médiations reliant et déplaçant les activités proposées par des consignes nouvelles. Dans ces reprises et déplacements, c'est la dynamique de conceptualisation qui est, à chaque fois, sollicitée pour concevoir, réaliser et communiquer le pansage dans sa double finalité qu'a révélé l'analyse du travail.

2. APPRENDRE HORS DES SITUATIONS DE TRAVAIL : FORMATION PAR SIMULATION

L'exemple précédent "plonge" les apprenants dans un triple univers : celui du centre de formation, celui de l'entreprise et celui de leur élaboration personnelle par la fréquentation des activités proposées dans chacun de ces espaces. Une telle solution ne paraît pas pertinente à X. Beillevaire pour le développement des compétences de diagnostic de l'urgence lors de l'accueil téléphonique. En effet, il s'agit de maîtriser des connaissances relatives aux majeurs protégés, ce qui suppose, avant de pouvoir exercer l'activité, une longue période d'information : à la différence du passage, les pré-requis sont très importants et longs à acquérir. Il propose alors une seconde solution de formation qui lie étroitement situation de travail et formation, mais d'une façon originale. Il ne s'agit plus de rencontrer les situations réelles, mais de simuler celles-ci. On s'attachera alors à montrer comment se construit la situation de simulation par rapport aux premières.

La simulation est d'abord une situation artificielle, explicitement et volontairement artificielle, toute entière dédiée à l'apprentissage. Toute simulation suppose donc des écarts entre le "réel", le "simulateur" et la "situation simulée". Ces écarts peuvent être réduits (comme dans les simulateurs "pleine échelle" de formation au pilotage des avions ou des centrales nucléaires (Pastré, 2004)) ou, au contraire, importants, considérant que les situations réelles comprennent nombre de paramètres qui n'ont pas de pertinence pour l'apprentissage. Le cas présenté se situe, à l'évidence, dans la seconde approche. Toutefois, pour que la formation développe les compétences qui sont celles nécessaires dans la situation de travail, il faut que les éléments de la compétence requis par l'une (situation réelle) se retrouvent dans l'autre (situation simulée). C'est ici que l'analyse du travail apporte sa contribution : elle a permis d'identifier que la compétence de "diagnostic de l'urgence" si on la débarrasse de la difficulté liée aux différentes définitions de la tâche, est encore délicate: il s'agit d'établir, dans un temps bref, un diagnostic sur la base de deux sources d'informations hétérogènes : l'interaction langagière au téléphone avec l'appelant et les informations détenues par ailleurs à son propos. Ce sont ces deux éléments qui sont intégrés dans le simulateur sous la forme des "informations écrites" mises à disposition et de la forme de l'appel. L'organisation de l'activité qui fonde les compétences et qu'a révélée l'analyse du travail est, ainsi, ce qui organise la situation de simulation. Agir dans la situation de simulation n'est pas, bien sûr, agir dans la situation réelle, mais cela confronte l'apprenant aux caractéristiques structurelles de la situation et donc lui permet de développer la compétence correspondante. Ceci peut sembler peu. On soulignera pour notre part que cela permet de définir les points de développement pour les opératrices et la contribution que la formation peut apporter en proposant des modalités d'organisation pour le faire. Ceci établi, les situations simulées varient en fonction de la diversité et de la

complexité de la tâche favorisant, là encore, la dynamique de conceptualisation en acte par confrontation répétée à une même classe de situations.

Mais le dispositif ne se limite pas à une mise en situation simulée. Il prévoit également, après chaque séance, un temps "où le formateur devra reprendre avec le novice chaque séquence d'accueil et apprécier avec lui... le formateur étudie avec le novice. Il repère à l'écoute des conversations téléphoniques pourquoi le novice a "failli dans son exercice". La formation par simulation n'est donc pas que action (réelle) dans une situation simulée, elle aussi exploitation de ce temps dans une activité conjointe entre formateur et apprenant. Qu'est-ce que "reprendre avec le novice" ? Il nous semble que la seconde formulation ouvre quelques perspectives : il s'agit d'analyser les actions conduites, une fois que l'on en est sorti, dégagé notamment du stress et du rythme de l'interaction, pour pouvoir apprendre une seconde fois d'elles : en les considérant "à froid", à distance et en élaborant en pensée les actions qui ont été effectuées "à chaud" dans les interactions. On soulignera alors la proximité avec certains aspects déjà rencontrés : il s'agit de poursuivre l'action non plus par l'action mais par la réflexion sur l'action. La simulation (comme les retours d'expérience au centre dans le cas du pansage ou les analyses du travail dans les groupes de l'entreprise de VPC) permet ainsi d'apprendre deux fois : en faisant l'action et en la "reprenant" avec d'autres pour la confronter, l'analyser, la penser à nouveau pour développer les compétences à son propos. Ainsi, l'apprenant peut comprendre les effets de ce qui a été fait mais aussi envisager ce qui aurait pu l'être et les résultats éventuels. Par là, il peut se construire des repères pour l'action sur les deux variables que l'analyse du travail a mis en évidence : les informations relatives à l'appelant et la dynamique de l'interaction. Ainsi, le diagnostic ne dépend plus uniquement des situations mais d'une représentation qui réunit les deux sources d'informations et les destinataires de l'activité, appelant et appelé.

On soulignera, pour conclure que, finalement, X. Beillevaire n'a fait, avec sa position et ses compétences d'intervenant, que prendre au mot les opératrices qui lui confiaient, lors d'entretiens à propos de l'activité, que "il n'y a pas de méthode, ça dépend des situations". Son analyse démontre bien qu'il y a bien une méthode mais qui n'a rien de rigide et s'adapte aux situations. Son dispositif, au lieu de plonger les apprenants dans les situations réelles où ils risqueraient d'être emportés par le flot des appels et la pression des discours, avec tout le prix qu'un tel apprentissage suppose (stress, erreurs, usure...) crée une situation spécifique pour que chacun élabore ou perfectionne la méthode permettant de résister à ces éléments et donc d'y faire face quand, le moment venu, il les rencontrera.

3. APPRENDRE DANS LES SITUATIONS DE TRAVAIL : COMPETENCES ET GENESES INSTRUMENTALES

La situation présentée par N. Trigalet-Méquignon, illustre un autre aspect de l'intervention de didactique professionnelle. Certes, l'analyse du travail contribue à l'élaboration d'une proposition de formation éventuelle pour d'autres bureaux locaux de ce quotidien régional. Toutefois, elle permet également de voir comment les opératrices, dans l'ordinaire du travail (toujours un peu extraordinaire), développent elles-mêmes, par leur propre activité, leurs compétences. Par là, elle nous donne à comprendre également comment celles-ci se transforment dans et par l'exercice du travail, indépendamment de toute intervention de formation. Il ne s'agit pas, ici, de dénier l'intérêt des situations construites mais de souligner que le développement des compétences n'a pas attendu la recherche ou les pratiques de formation et de gestion des ressources humaines pour être la règle de nombre de situations. On peut penser, d'ailleurs, que ceci n'est nullement automatique et requiert un certain nombre de conditions favorables. Il y faut, nécessairement, l'engagement des sujets dans leurs activités et donc, qu'au-delà des buts de l'action professionnelle, ils puissent y investir des motifs convenant à leur vie non seulement au travail mais également à l'extérieur. Il y faut aussi, des conditions d'organisation du travail particulières. La situation des assistantes d'édition est d'ailleurs, de ce point de vue, emblématique. La qualité principale de l'organisation du travail de ce bureau est, sans doute, la souplesse laissée à celles qui y interviennent et qui permet, précisément, les ajustements qu'elles opèrent. On imagine aisément l'importance pour ces personnes de pouvoir assumer à la fois les exigences de la tâche et leurs propres agencements du temps de travail. L'analyse fait alors ressortir la double complexité de la tâche :

- pluralité des tâches à accomplir avec de multiples "ingérences" venant menacer leur effectuation ;
- pluralité des opératrices intervenant sur les mêmes catégories de tâches, voire prenant le relais en cours d'effectuation de certaines d'entre elles ou traitant les effets des actions précédemment conduites par une collègue.

L'originalité de ce bureau apparaît ainsi : on vient de voir d'autres cas où la tâche est rendue complexe par l'organisation du travail et les intervenants (B. Mouchon et X. Beillevaire) renvoyaient d'ailleurs à la hiérarchie ou au collectif de travail cette difficulté que la formation ne pouvait, selon eux, pas totalement traiter. Ici, au contraire, la difficulté a été vue, mais le collectif de travail s'en est emparé. C'est cette création collective qui semble du plus grand intérêt.

Elle prend la forme de ce que N. Trigalet-Méquignon dénomme "la grande grille". Il s'agit d'un tableau qui regroupe les tâches que les assistantes d'édition doivent collectivement assurer et qui permet d'y inscrire qui a fait quoi. Il s'agit

d'un outil de coordination du travail dont la fonction est double, comme le souligne l'auteur :

- outil technique : elle coordonne et planifie ;
- outil psychologique : elle rappelle et rassure.

Les opératrices ont pu élaborer un artefact correspondant à ce qui leur manque : la "grande grille" est toujours là quand elles se relaient. Elle enregistre, témoigne, rend présent l'état du travail auquel chacune contribue. On relèvera, comme on l'a déjà fait à propos des synthèses proposées par J. Douillet et E. Merlo, que la "raison graphique" (Goody op. cit.) a sa part dans l'organisation de l'outil et ses usages. La "grande grille" est un dispositif d'enregistrement du travail imposant une certaine mise en forme et permettant certains traitements, notamment parce que, comme tableau, elle institue des lignes et des colonnes, prédisposant des sens de lecture, et permettant des prises d'informations case par case (qui a fait quoi quand) ligne par ligne (telle activité est-elle faite ou à faire), colonne par colonne (les tâches du jour ont-elles été effectuées). Mais la grille permet aussi d'autres lectures : les cases non remplies (c'est-à-dire les tâches non effectuées) "sautent aux yeux" comme des "blancs" dans l'espace écrit. Elles constituent, avec notamment la colonne du jour, le travail à faire. De même, au travers des jours, les opératrices lisent, sans doute, l'action des personnes qu'elles connaissent bien et peuvent donc savoir non seulement ce qui est fait ou à faire, mais qui l'a fait ou pas. Plus généralement, les opératrices soulignent qu'elles ont des usages variés de cet outil et qu'elles lui attribuent des fonctions différentes. On voit bien la différence entre cette situation où le collectif de travail existe, se développe, aménage son espace, son temps et son mode de travail et, par exemple, l'accueil médical où le grand agenda notamment, est une contrainte pour l'activité de prise de rendez-vous, où le travail est enserré dans un espace exigu et une définition du travail sur laquelle les opératrices semblent n'avoir que peu de prise et dans un collectif qui ne s'en empare pas collectivement. La dimension des relations de travail est également sensible dans le fait que cet outil de contrôle de l'action est au service du collectif et non repris dans d'autres usages, comme ceux d'un contrôle hiérarchique du travail par exemple.

La grande grille est ainsi la matérialisation d'une face de la coopération entendue comme la nécessité collectivement définie de travailler ensemble en intervenant successivement. On peut y voir un aspect d'une "compétence collective" ou d'une organisation collective de compétences individuelles. On se limitera, ici, à souligner que c'est la situation de travail, parce qu'elle ne régit pas étroitement l'activité des opératrices, qui permet ce développement des compétences, un peu au-delà des tâches prescrites, par une activité d'organisation et de pilotage de l'activité. Or l'auteur souligne combien cette dimension est essentielle dans un métier où, "avec un bouclage d'édition obligatoire en fin de journée, le temps (...) demande à être maîtrisé plutôt plus que moins".

On insistera alors sur la façon dont les assistantes parlent de cette production : "personne ne sait très bien d'où elle vient... on l'appelle pas...". Ce qui pourrait passer pour du flou nous semble la marque d'un processus très important au sein des situations de production : les choses qui fonctionnent bien, comme les gens heureux, n'ont pas d'histoire. Il n'y a pas de discours tout prêts à leur propos parce que leur intérêt est tout entier dans l'usage qu'elles permettent. L'analyse du travail pose parfois aux gens des questions qu'ils ne se posent pas en langage mais qu'ils se sont posés et ont résolu en actes. L'essentiel de la grille est dans son usage. Il n'y a pas de discours à son propos parce qu'elle va de soi dès qu'elle remplit son office technique et psychologique.

Cet usage a été appris, ou plus exactement produit, avec l'invention de l'outil. Ce second point est tout aussi important. Il ne s'agit pas d'un outil de planification de l'action sorti des modèles d'un organisateur du travail extérieur à celui-ci. Au contraire, les opératrices se sont livrées à une co-analyse de la tâche et de leurs activités pour produire cet artefact. Ainsi, en élaborant et améliorant la grille, elles montrent que conception et effectuation du travail vont de pair, que faire c'est aussi penser le faire, que travailler c'est encore continuer de concevoir (Clot op. cit.) et que formaliser c'est aussi alléger sa tâche d'autant, pour se rendre disponible pour d'autres tâches²⁴. Cette conception est en quelque sorte ajustée à l'usage et se réajuste par l'usage. Ce "Réajustement à l'usage", selon la formule utilisée, est la marque de la genèse instrumentale (Rabardel 1995) que les opératrices développent. L'objet grille est construit pour les significations qu'il peut contenir et rendre présent en continu sur le lieu de travail. Cette lecture de la grille s'élabore en la construisant. La compétence de coordination de l'action, de "gestion de son propre travail", est ainsi déposée dans l'objet qui reste au travail (alors que les opératrices le quittent) mais aussi en chacune d'entre elles, dans chaque lecture qu'elle effectue.

Mais le fonctionnement de l'outil ne se limite pas à la consultation de la grille à l'arrivée au bureau. Comme le remarque l'auteur, la grille ne peut prendre que l'attendu du travail. Elle est donc complétée par un double système ("morceau de papier griffonné glissé dans la bannette" "les assistantes trouvent le temps et préfèrent se téléphoner en dehors de leur temps de travail") permettant de gérer l'imprévu. Le "morceau de papier" est bien le complément de la "grande grille" : sans format préalable, sans organisation prédéfinie des informations, sans cadre d'enregistrement et d'exploitation, il permet de "griffonner", recours à la graphie pour sa permanence, dans une écriture quotidienne, personnelle, moins formelle, propre à rendre compte de "l'événement" (Zarifian, 2003) par sa brièveté, son style, en sélectionnant les informations pertinentes. L'usage du téléphone hors du temps de travail montre bien que l'activité professionnelle de ces assistantes ne cesse pas avec leur présence au bureau : elles portent la préoccupation du travail d'autrui, et, au-delà de ceux à qui il est destiné (clients,

²⁴ Cette analyse pourrait être reprise, avec quelques ajustements, à propos des "groupes de travail" de l'entreprise de VPC.

collègues, hiérarchie, lecteurs...). Le travail ne cesse pas avec l'horaire de travail et on peut penser que l'on retrouve là, la marque non seulement de la cohésion du collectif face à la tâche et aux autres mais aussi de ces "valeurs sans dimensions" (Schwartz op.cit.) que les opérateurs redimensionnent dans chacun de leurs actes quotidiens, comme prendre sur son espace et son temps personnels, celui de la communication avec la collègue.

Ainsi, le développement des compétences n'est pas l'apanage des situations de formation. Le travail, surtout lorsque son organisation permet à ceux qui s'y livrent d'aller au bout de leur activité, est une occasion continue de transformation, de création, d'ajustements, d'inventions. Les assistantes d'édition le montrent avec la dimension instrumentale : les objets sont loin d'être anodins dans l'espace de travail. Ils constituent des ressources pour l'action à condition d'élaborer les schèmes d'utilisation correspondant aux usages souhaités²⁵. A partir de cet exemple, on peut également concevoir que, dans l'entreprise de VPC, la "procédure" produite par le groupe de travail soit aussi un de ces outils pour l'action qui "coordonne", "planifie", "rappelle" et "rassure". Ceci souligne que de telles dynamiques ne sont pas limitées aux collectifs de travail restreints mais plutôt dépendent des possibilités d'action qui sont accessibles aux opérateurs.

²⁵ La distinction de P. Rabardel entre artefact et instrument souligne cette dimension dont on voit ici tout l'intérêt.

4. APPRENDRE A PARTIR DES SITUATIONS DE TRAVAIL : POSTURE REFLEXIVE ET DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES

Le cas de l'entreprise de vente par correspondance nous propose une autre configuration des relations entre travail et formation. On y retrouve, certes, la séparation lorsque les opératrices bénéficient de stages "à l'extérieur" pour les aspects techniques, par exemple de l'activité de contrôle. Cet extérieur n'est pas ici seulement un extérieur "protégeant" des exigences de la production, puisque l'entreprise a trouvé le moyen de les suspendre ou les alléger dans certains cas (duo d'intégration et groupes de travail), mais un extérieur "valorisant" pour les opératrices qui apprécient de "sortir" de l'usine et de l'espace de travail où elles passent leur journées. On y trouve également le tutorat sous la forme du travail en duo pour l'intégration des novices, mais cette fois sans les étayages extérieurs tels ceux proposés par J. Douillet et E. Merlo : tout se joue dans et par la situation de travail et par la prise en charge progressive par la novice des exigences de la tâche. Mais on y découvre aussi deux dispositifs ayant pour effet ou résultat de développer les compétences des opératrices à partir des situations de travail.

"**A partir**", c'est à dire, d'abord en ayant quitté le travail : en ayant laissé l'espace du poste pour un autre (salle de réunion souvent) ainsi que l'exécution des tâches. Mais en préservant et en explorant le lien que l'on conserve avec le travail ainsi laissé sans être délaissé : il s'agit, en quelque sorte d'une prise de distance pour pouvoir comprendre mieux, comme le tutorat des novices est une prise de contact pour pouvoir mieux faire. C'est le cas, tout d'abord de la formation "intra" de développement des savoirs de base. Conçue pour développer les compétences transversales des salariés et ainsi renforcer leur employabilité, elle met en scène plusieurs prises de distances :

- parce qu'elle organise un espace temps dans l'entreprise mais hors des situations de travail ;
- parce qu'elle réunit des opérateurs de postes différents qui se trouvent confrontés à la diversité de la contribution de chacun à la chaîne d'opérations organisée mais aussi à la difficulté de comprendre le travail d'autrui et à expliquer le sien ;
- parce qu'elle programme une découverte de l'ensemble des unités de travail de l'entreprise et une "enquête" sur le travail d'autrui, conduisant ainsi les opérateurs à "sortir à l'intérieur de l'entreprise" en quelque sorte ;
- parce qu'elle exige une formalisation dans des systèmes symboliques divers et notamment langagiers.

Chaque fois, les apprenants découvrent des aspects de l'entreprise et cela contribue sans doute, comme le souhaite la direction, à une intégration de ceux-ci dans leur environnement professionnel. On insistera ici, sur l'autre aspect de cette démarche. Découvrir le travail de l'autre suppose de

comprendre ce qui en est dit et ceci n'est sans doute pas sans effet sur le développement des compétences, y compris au poste de travail, de chacun des opérateurs impliqués. Les "confrontations professionnelles" que le stage organise, dans un espace pour le coup "protégé" des urgences de la production, sont des éléments contribuant à redéfinir et prendre conscience de ce qui constitue l'action professionnelle que l'on conduit par rapport à celle d'autrui. L'effet d'une telle formation ne produit pas qu'une information des personnes sur le contexte mais, interrogés et interrogés développent les compétences construites dans l'expérience du travail. Cet espace fonctionne alors comme une zone de développement potentiel grâce à la médiation du formateur et des tiers et grâce au double questionnement (vers autrui et vers soi) qu'il suppose.

Cela est sans doute encore plus net en ce qui concerne les groupes de travail, bien que ce ne soit pas toujours leur finalité. Si l'on considère les deux exemples évoqués, on retrouve des éléments et des dynamiques voisines. En ce qui concerne l'aménagement du poste de travail d'emballage, il s'agit de constituer une situation de dialogue avec un "expert extérieur" à propos du travail, de conduire une analyse collective du "faire" et de tenter de concevoir un aménagement convenant mieux à l'activité des opératrices. Ceci permet à la fois une prise de distance par cette itération entre l'extérieur et l'intérieur de la situation de travail et par les dialogues entre opératrices sur la "façon de faire" de chacune. Là encore, une formalisation est engagée pour définir une procédure, texte de référence et résultat des échanges ainsi construits. A cette occasion, on retrouve cette double posture de chacun, interrogeant et interrogé, qui permet cette prise de distance et prise de conscience favorisant une contribution au développement des compétences qui n'est pas très éloignée des "débriefings" que X. Beillevaire envisageait à propos du diagnostic de l'urgence au téléphone ou des situations d'analyse des pratiques proposées dans la formation des enseignants.

Ceci est peut-être encore plus manifeste dans le cas du groupe de travail ayant rédigé les nouvelles procédures du contrôle de qualité. En effet, on retrouve la même dynamique, mais les compétences entre les opératrices sont très différentes. Il semble certain que les stages extérieurs, quel que soit leur intérêt, ne peuvent, à eux seuls, rendre compte du développement collectif des compétences dont ce groupe fut le cadre et qui permit aux opératrices d'assurer les tâches des postes reconfigurés. Il a bien fallu qu'une certaine "expertise" du contrôle non seulement se transmette des opératrices du contrôle qualitatif à celles du contrôle quantitatif, mais aussi que chacune développe ses compétences pour faire face aux tâches. On doit envisager que c'est le travail collectif conduit à partir des situations de travail mais hors d'elles, pour les reconsidérer, analyser les activités de chacune et formaliser dans une écriture validée collectivement, qui a produit ces effets d'apprentissage. Il en va ainsi car les opératrices sont aussi confrontées régulièrement au travail et à ses difficultés et que le passage du travail au "travail sur le travail" contribue à

l'apprentissage, comme le montrent également le cas des "débriefing" (Beillevaire op. cit.) ou des formalisations orales et écrites (Douillet ; Merlo op. cit.) ou des récits de pratique (Numa-Bocage op. cit.)

Chaque fois, néanmoins, ceci n'est pas imputable seulement au fait de parler, "d'échanger" de communiquer mais à une activité sans doute plus précise sinon plus exigeante : questionnant questionné, chacun (re)découvre son activité dans la différence et la similitude avec autrui non seulement parce que ce dernier apporte sa façon de faire, mais aussi parce qu'il met à distance son interlocuteur de sa propre action qu'il peut alors envisager à nouveau. On peut remarquer combien le cadre de ces groupes est essentiel : il permet de reconsidérer le travail sans le déconsidérer. Il met en position d'expert de sa propre activité, chaque opérateur qui est ainsi invité à poursuivre dans le dialogue ce qui est mobilisé et parfois arrêté, dans l'action. La décision d'ingénierie que l'on n'ose, dans ce cas, qualifier de formation, est essentielle : donner à ceux qui vivent le travail, le cadre pour transformer ce qu'ils connaissent si bien et méconnaissent aussi dans la mesure où cela est, pour une part, inscrit dans les corps et non disponibles pour le langage.

On parvient ici à un dispositif dont l'ingénierie se situe à la rencontre de la gestion des ressources humaines, de l'organisation du travail et de la formation. Cette ingénierie des dispositifs complexes mais nullement compliqués, puissants mais nullement lourds, est sans doute un des aspects de ces relations entre analyses du travail et formation qui se développent dans les entreprises. La thématique du développement des compétences et de la professionnalisation multiplie les occasions d'apprentissage, non plus dans ou hors des situations de travail, mais à partir d'elles, en combinant les liaisons, en trouvant des agencements où l'action et l'analyse de l'action, le singulier et le collectif ont leur part.

Line Numa-Bocage explore une dynamique voisine. Les groupes d'analyse de pratiques mis en place se situent dans le cadre, formalisé, de la formation des enseignants. Celle-ci se fonde sur l'alternance et ces groupes sont une des modalités de création de liens entre les différentes composantes de la formation. Toutefois, on en soulignera la spécificité : les "GAP" ne sont pas des cours, le formateur n'y enseigne pas. Ils constituent en quelque sorte un "tiers temps" entre l'enseignement et la pratique professionnelle, entre la classe où l'apprenant est "élève" et celle où il est "maître". Il est d'ailleurs significatif que l'auteur les situe en référence aux stages effectués par les apprenants. Cette position dans le temps et dans les institutions est sans doute importante, tout comme le volume horaire (réduit) et le rythme (espacé). On y reliera l'invitation au récit : par une consigne ou une autre, les animateurs engagent les apprenants à "faire histoire" de leur expérience vécue en classe. La consigne est, de ce point de vue, essentielle : en définissant la tâche, elle donne des indications sur ce qu'il faut chercher, délimiter dans ce vécu où les temps et les actions s'enchaînent, elle fournit un point de départ pour l'activité de l'apprenant

le guidant dans cette activité de "configuration" que P. Ricœur (1991) évoque. Le "pari" du dispositif nous semble alors de relier "configuration du vécu en histoire" et conceptualisation de l'action. Dans le premier cas, il s'agit de construire une intrigue qui donne une structure narrative à l'expérience et ainsi offre une compréhension, proposée aux autres membres du groupe. Dans le second cas, il s'agit bien de prendre de la distance avec ce vécu pour le situer comme une occurrence d'une action parmi d'autres possibles "pour une classe de situation donnée"²⁶. Passer ainsi du "contextuel" au "conceptuel" est ainsi la démarche proposée aux apprenants pour le développement de leurs compétences "à partir" de l'expérience vécue mais, là également, en prenant de la distance vis-à-vis d'elle.

L'auteur invite alors à penser combien le recours au langage et à l'interaction avec autrui est un élément puissant de cette prise de distance. Elle se développe sans doute sur plusieurs dimensions parmi lesquelles on peut évoquer les suivantes :

- l'articulation du sens que chacun accorde aux mots avec la signification que la culture du groupe propose pour ces mêmes termes et donc les dynamiques qui se jouent (hésitations, approximations, corrections, nuances...) , entre le sens pensé et le mot dit ;
- la tension existante entre l'intention d'expression de celui qui témoigne de son expérience et la compréhension d'autrui. Les activités d'analyse des pratiques en groupe s'exposent ainsi toujours au risque du quiproquo et donc à l'activité de chacun des acteurs pour tenter de le réduire à une compréhension. Là encore, les décalages entre le sens proposé par l'un et celui compris par l'autre sont autant d'invitation à la prise de distance et donc à la conceptualisation ;
- la confrontation de l'expérience de l'un (qui la relate) avec l'expérience d'autres (qui l'écoutent et réagissent) et notamment de ces "autres-expérimentés" que sont les animateurs. Par là, le dispositif pose une autre interrogation, centrale pour notre sujet : est-il possible, et si oui, à quelles conditions, d'apprendre non seulement de son expérience mais encore de l'expérience d'autrui ? peut-on, en quelque sorte, avoir des "expériences par procuration" ou alors s'agit-il de revisiter (voir à nouveau, "d'un nouvel œil") son expérience à partir de ce que l'on comprend de celle d'autrui ?

Enfin, cette présentation invite à considérer la fonction du temps dans la genèse des compétences : la typologie des expériences présentées souligne que ce sont différentes temporalités et différentes activités qui s'entrecroisent dans le dispositif proposé. Le temps pour cela est sans doute essentiel et on peut se demander si une approche spécifiquement "chronologique" des situations de formation ne serait pas à envisager afin de s'intéresser à cette

²⁶ On ne fait, ici que reprendre une partie de la définition du schème proposée par G. Vergnaud (1999).

question non seulement des moments, mais aussi des périodes, des délais, des intervalles et de tous ces éléments qui rythment le développement des compétences recherchées.

Ces exemples, parmi bien d'autres, soulignent avec force que les sujets apprennent deux fois de la même action :

- une première fois, dans son effectuation même, par affinement du schème mobilisé (notamment du fait des inférences réalisées pour s'ajuster à la singularité de la situation) ;
- une seconde fois dans la mise en représentation et en discours de l'action par développement des représentations antérieurement élaborées.

On trouve là l'idée que l'action, même réussie, n'a pas le monopole de l'apprentissage mais que ce dernier suppose que l'apprenant construise un lien entre les situations pour que le développement produit dans l'une (situation de parole) puisse être mobilisé dans l'autre (situation de travail). Dès lors on peut penser que de la qualité de ce lien (et donc de la prise de distance) dépend la dynamique d'apprentissage engagée.

5. INTERROGER LES AUTRES DIMENSIONS DU TRAVAIL

Aborder la question des compétences sous l'angle de la formation c'est faire l'hypothèse, explicite ou implicite, que ce sont les opérateurs qui sont à l'origine des difficultés que l'on relève et que c'est de leur transformation que l'on attend une amélioration. C'est ce que les cas précédents illustrent : de la compétence de l'opérateur dépend la qualité du pansage dans sa double fonction et donc la propreté et la santé de l'animal, de celles des opératrices la précision du contrôle de qualité ou la "virtuosité du picking" dans l'entreprise de VPC, de celles des personnes chargées de l'accueil téléphonique la pertinence du diagnostic de l'urgence etc. Pourtant, on ne peut, trop vite conclure de difficultés rencontrées dans les situations professionnelles à l'incompétence de ceux qui y sont affectés. C'est un des enseignements des travaux de B. Mouchon et de X. Beillevaire. Tous deux analysent une situation de travail, qui n'est pas identique mais dont ils font ressortir à la fois la difficulté et l'importance ainsi que des situations critiques fort révélatrices des dilemmes que les opératrices ont à affronter. Dans le premier cas (accueil dans un centre médical), B. Mouchon accorde une attention toute particulière à la fonction des objets dans l'espace de travail :

- exigüité ;
- manque de confidentialité des conversations ;
- disposition des objets parfois peu commode (boîtiers lecteurs de carte vitale...) ;
- classeur agenda unique ;
- alors que l'activité est fortement contrainte par le rythme des arrivées et départs des patients ainsi que par les appels téléphoniques. Dès lors "gérer le flux" c'est à dire à la fois assurer toutes les prestations, dénouer les difficultés (comme les clients mécontents d'avoir à acquitter le paiement ou les médecins insatisfaits de leur planning de rendez-vous), réduire l'attente et limiter la "surpopulation" de l'espace d'accueil devient un acte délicat et les incidents sont nombreux. A cela s'ajoute le projet de la hiérarchie de modifier l'équipement informatique pour rendre les opératrices plus disponibles pour le client. Toutefois, l'analyse conduite met en évidence que c'est également le cadre spatial et l'organisation du travail elle-même qui est à penser à nouveau, c'est à dire que l'organisation actuelle contribue, pour une part non négligeable, aux difficultés des opératrices et aux dysfonctionnements qui sont identifiés par les médecins. On peut alors relever que l'analyse du travail permet de ne pas s'engouffrer immédiatement dans l'organisation d'une formation qui risquerait fort de n'avoir pas plus de succès et d'efficacité que celle organisée quelques mois auparavant. C'est que, sans doute, ce sont moins les carences de compétences que les carences d'organisation et d'aménagement du cadre de travail qui sont les premiers éléments d'optimisation à rechercher. Du coup, l'analyse du

travail est bien "en vue de la formation" mais pour souligner les limites de celles-ci.

Le texte présenté invite à une réflexion complémentaire : une nouvelle organisation du travail, de nouveaux outils, un cadre repensé, certes. Mais par qui ? Comment ? Dans quel but ? La distinction taylorienne entre conception et exécution du travail a montré ses limites dans le champ industriel, serait-elle plus adaptée aux relations de services ? Y a-t-il intérêt à faire de la nouvelle organisation une question d'organiseurs ou de managers ? Peut-on penser le travail sans faire toute sa place à celui qui l'exerce ? Autrement dit, ces acteurs de la situation que le texte présente toujours séparés, "personnel" et "direction", n'ont-ils pas à coopérer dans ces projets ? Le cas de l'entreprise de VPC comme celui du bureau local du quotidien, invitent à prendre au sérieux les capacités d'organisation des collectifs de travail. Une telle démarche est relativement lointaine de la didactique professionnelle. On l'évoque ici, parce que d'autres analyses du travail²⁷ en font le cœur de leur intervention : analyser le travail avec les opérateurs pour qu'ils puissent, ensuite, prendre les moyens d'assurer le développement de leur métier et la transformation de leurs conditions. Ce que Y. Clot (op.cit.) résume de la formule "ce que le gens font, ce qu'ils disent qu'ils font et ce qu'ils font de ce qu'ils disent".

L'analyse de X. Beillevaire est relativement différente. Il souligne combien la tâche de l'accueil téléphonique dans l'association de tutelle est complexe. Cherchant à préciser l'origine de cette complexité, il met en évidence qu'en fait, dans l'organisation, il y a différentes versions de cette tâche et que les opératrices se confrontent à cette diversité. Là où le directeur ne voit qu'une tâche élémentaire réglée par une procédure simple (à ce poste), les opératrices elles, sont confrontées à une décision, chaque fois nouvelle qui suppose un diagnostic difficile de la situation de l'appelant en fonction des caractéristiques de l'appelé. Dans ce cas, l'analyse souligne la ligne de partage entre ce que la formation peut prendre en charge et ce qui relève d'une autre intervention. X. Beillevaire renvoie celle-ci à un travail collectif interne, sollicitant au premier rang les salariés, c'est-à-dire ceux qui énoncent ces règles divergentes. Il s'agit de créer un espace de confrontation où le métier, non seulement comme procédure mais aussi comme valeurs (quel service est du aux majeurs protégés, aux partenaires, quels risques prendre, qui les prend...), comme individu mais aussi comme collectif peut être mis en débat. La solution qu'il envisage ne vise nullement à "botter en touche" ou sortir le "joker de l'organisation" quand la formation est sollicitée. C'est, au contraire, permettre aux partenaires des situations de travail, à partir de l'analyse qui met en évidence les difficultés de l'activité des opératrices, de comprendre comment l'organisation "produit" une part de la difficulté du travail par ailleurs déjà complexe (nombre d'appels, gestion des attentes..).

²⁷ Notamment la démarche de "clinique de l'activité" impulsée par Y. Clot. On peut consulter sur cette approche le numéro 146 de la revue Education Permanente (2001).

Au travers de ces approches, on relèvera deux points :

- le fait que l'analyse du travail est un outil en quelque sorte à "double tranchant" : elle permet de comprendre le travail d'autrui pour identifier les compétences mobilisées et construire des dispositifs de formation pour que ceux qui ne les possèdent pas puissent les acquérir ; elle permet aussi de mettre, ce qui a été ainsi élaboré, à la disposition de ceux que cela concerne au premier chef pour qu'ils puissent agir dessus, lorsqu'ils en ont le souhait et les moyens ;
- la formation n'est jamais une solution aux carences de compétences constatées ; elle n'est au mieux, qu'un cadre pouvant aider des personnes à les élaborer et recourir à ce cadre suppose de s'assurer que d'autres cadres (comme ceux de l'organisation du travail ou des équipements informatiques...) ne sont pas plus pertinents... ou ne sont pas trop perturbants.

CONCLUSION

L'ensemble de ces contributions porte sur le développement des compétences professionnelles. Pourtant, il ouvre également un autre espace de réflexion, auquel la didactique professionnelle contribue et qu'on ne peut qu'évoquer : l'apprentissage est une des finalités des dispositifs de formation. Celle-ci est poursuivie au travers d'une série de tâches proposées aux apprenants. Ces derniers développent leur activité selon des usages qui leur sont propres. Comme activité, l'apprentissage est également objet de l'investigation didactique. Ce n'était pas l'objet de ce numéro et il n'a été évoqué qu'à propos des situations professionnelles de référence. On le mentionne ici pour rappeler, in fine, tout le spectre de l'investigation didactique qui a réuni les contributions présentées et, par là, souligner la spécificité de cette approche, et donc les complémentarités potentielles avec toutes les démarches ayant le travail, l'emploi ou la formation pour objet.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 BOURGEOIS E, NIZET J, 1997, *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, PUF.
- 📖 GOODY J, 1977, *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Ed. de Minuit.
- 📖 RABARDEL P, 1995, *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, A. Colin.
- 📖 RICOEUR P, 1991, *Temps et récit*, Paris, Seuil.
- 📖 ZARIFIAN P, 2003, *A quoi sert le travail ?*, Paris, La Dispute.

POUR ALLER PLUS LOIN.....

Ce numéro n'avait pour autre ambition que de présenter une approche des rapports entre travail et formation au travers de quelques réalisations. Celles-ci, on l'aura remarqué à la lecture, se réunissent notamment par des références communes. On les évoque ici comme une invitation à poursuivre cette découverte au travers des écrits de ceux qui inspirent nos recherches et nos pratiques.

La bibliographie présentée ci-après est l'œuvre de M. Grangeat (UPMF//IUFM Grenoble). On y ajoutera trois remarques :

- On trouve un article de synthèse de G. Vergnaud intitulé "le développement cognitif des adultes" in Carré P. ; P. Caspar "Traité des sciences et techniques de la formation", Paris, Dunod. Il y reprend les thèmes de sa pensée en les articulant aux préoccupations de formation ;
- La revue "Education Permanente" a consacré de nombreux numéros aux approches de didactique professionnelle et prépare pour décembre 2005 une synthèse sur les usages en la matière ;
- La didactique professionnelle n'a pas le monopole des analyses du travail tant s'en faut. Parmi les démarches voisines qui influencent nos travaux mais qui ne pouvaient prendre place dans ce numéro on évoquera notamment :
 - La perspective de "clinique de l'activité" développée par Y. Clot dont on peut trouver une présentation dans son ouvrage "la fonction psychologique du travail" Paris, PUF, 1999 ainsi que dans le numéro 146 de la revue "Education Permanente" ;
 - La perspective "instrumentale" développée par P. Rabardel notamment dans ses contributions aux "Recherches en didactique professionnelle" Pastré Samurçay (dir.), Toulouse, Octarès, 2004 et dans son ouvrage "L'homme et les technologies" Paris, A. Colin ;
 - L'analyse du cours d'action, conduite par J. Theureau et présentée dans son ouvrage "Le cours d'action. Méthode élémentaire", Toulouse, Octarès, 2004.

Par ailleurs on peut signaler la parution annoncée pour septembre 2005 d'un ouvrage relatif aux simulations, coordonné par P. Pastré et C. Laborde.

Tout ceci, comme les textes qui précèdent, n'est qu'une invitation à poursuivre le débat par les rencontres et les pratiques, par les discours et les innovations, autrement dit à développer les compétences individuelles et collectives à l'occasion des actions à conduire et à comprendre...

BIBLIOGRAPHIE

Michel Grangeat²⁸

L'analyse du travail en didactique professionnelle : comprendre pour former

- La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences : analyse du travail et analyse de pratique.
- Trois paradigmes de formation : transmettre un stock, réfléchir en action, développer des compétences
- Concepts définis : invariants opératoires, concepts pragmatiques, compétences
- Notions évoquées : conceptualisation, tâche prescrite, activité effective

📖 JOBERT G, 2000, *Dire, penser, faire. A propos de trois métaphores agissantes en formation des adultes*, Education permanente, p. 143, pp. 7-28.

📖 LEPLAT J, 2001, Compétences et ergonomie, Dans LEPLAT J et MONTMOLLIN M, (dir.), *Les compétences en ergonomie* (pp. 41-53), Toulouse, Octarès Editions.

📖 PASTRE P, 1999a, Travail et compétences : un point de vue de didacticien. *Fondation Emploi*, p. 67, pp. 109-124.

📖 PASTRE P, 1999b, La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives, *Education permanente*, p. 139, pp. 13-37.

📖 PASTRE P, 2002, L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, pp. 138 9-17.

📖 PASTRE P, 2004, Introduction à *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès.

📖 SAMAUÇAY R & PASTRE P, 1995, La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences, *Education permanente*, p. 123, pp. 13-31.

²⁸ Maître de conférences, IUFM de l'Académie de Grenoble

Modalités et facteurs de développement professionnel : le cas des compétences d'enseignants d'écoles et de collèges dans les activités de conduite du curriculum

- Les prescriptions concernant le travail enseignant
- Une situation de travail complexe et dynamique
- La distanciation à l'activité et l'étendu de l'environnement de travail
- L'étude des conceptualisations des enseignants
- L'organisation de la situation de travail comme formatrice
- Concepts : curriculum, travail collectif, règles d'action

📖 ALLAL L, 2002, Acquisition et évaluation des compétences en milieu scolaire, Dans Dolz J & Ollagnier E (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 77-94), Bruxelles, de Boeck.

📖 ALLET M, 2003, Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. Les dossiers des *sciences de l'éducation*, p. 10, pp.31-43.

📖 GRANGEAT M, 2004a, Effets de [l'organisation de la situation de travail sur les Compétences culinaires des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, p. 147, pp.27-42.

📖 GRANGEAT M, 2004b, *Modalités et facteurs de développement des compétences curriculaires d'enseignants d'école et de collège*. Symposium "Modalité du développement professionnel" - 5^{ème} congrès de l'AECSE, Paris, AECSE

La conceptualisation, principe organisateur de l'action : schémas, invariants, règles d'action

- La pensée commence par l'action : la régulation de l'action (prise d'information, contrôle des effets, révision du processus) nécessite la formation en pensée d'objets, de propriétés, de relations.
- L'enseignement et la formation efficaces comportent des confrontations à des situations nécessitant des conduites nouvelles et offrant des choix aux apprenants.
- Concepts : invariants opératoires, schémas, répertoire, régulation, prise de conscience, organisation de l'activité

📖 ROGALSKI J, 2003, Y a-t-il un pilote dans l'avion ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert *Recherche en didactique des mathématiques*, pp. 3-23, pp. 343-388.

- 📖 PASTRÉ P, 1999, La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education permanente*, p. 139, pp.13-37.
- 📖 VERGNAUD G, 2002, On n'a jamais fini de relire Vygotsky et Piaget. Dans Clot Y (dir.). *Avec Vygotsk*, pp. 55-68. Paris, La Dispute.
- 📖 VERGNAUD G, 2002, L'explication est-elle autre chose que la conceptualisation ? Dans Leutenegger F & Saada-Robert M (Eds.). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 31-44), Bruxelles, de Boeck.
- 📖 VERGNAUD G, 2001, Psychologie du développement cognitif et évaluation des compétences. Dans Figari G & Achouche M, *L'activité évaluative réinterrogée*, pp. 43-5, Bruxelles, De Boeck.
- 📖 VERGNAUD G, 1996, Au fond de l'action, La conceptualisation. Dans Barbier J-M (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292), Paris, PUF.
- 📖 VERGNAUD G, 1990, La théorie des champs conceptuels, *Recherche en didactique de mathématiques*, p. 10, pp. 2-3, pp. 133-170.
- 📖 VERGNAUD G, 1985, Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation, *Psychologie française*, p. 30, pp. 245-252.

Le couple situation-activité : travail prescrit et tâche réelle ; mobiles et opérations

- L'analyse de l'activité en situation de travail : la complexité de l'activité, de la tâche prescrite à la tâche réalisée
 - L'agent comme système de traitement de la tâche et comme générateur des finalités de la tâche
 - Concepts : activité, tâche, compétence, métacompétence
- 📖 LEPLAT J, 2000, L'environnement de l'action en situation de travail. Dans Barbier J-M, *L'analyse de la singularité de l'action*, pp.107-132, Paris, PUF.
- 📖 LEPLAT J, 1997, Regards sur l'activité en situation de travail, Contribution à la psychologie ergonomique, Paris, PUF.
- 📖 LEPLAT J, 1991-2001, Compétence et ergonomie. Dans Amalberti R & al. *Modèles en analyse du travail*, pp.107-132, Liège, Mardaga.
- 📖 LEPLAT J, MONTMOLLIN M (dir.), 2001, *Les compétences en ergonomie*. Toulouse, Octarès, Editions.
- 📖 MAYEN P, 1999a, Des situations potentielles de développement. *Education permanente*, p. 139, pp. 65-36

📖 MAYEN P, 1999b, Les écarts de l'alternance comme espaces de développement des compétences, *Education permanente*, p. 141, pp. 23-33.

📖 MAYEN P & SAVOYANT A, 1999, Application de procédures et compétences. *Formation emploi*, p. 67, pp. 77-92.

Le rôle d'autrui dans la formation des compétences : médiation, tutorat

- Ecart de l'alternance comme appuis au développement : l'activité n'est pas suffisante pour expliquer le développement
- Evolution du tuteur sous l'effet des conduites de médiation : l'explication des pratiques pour développer les compétences
- Concepts : situation, développement, tutelle, debriefing, médiation, verbalisation

📖 MAYEN P, 1999a, *Des situations potentielles de développement*, Education permanente, p. 139, pp. 65-86.

📖 MAYEN P, *Le rôle des autres dans le développement de l'expérience*, Education permanente, p. 151, pp. 87-107.

📖 MAYEN P, 1999b, *Les écarts de l'alternance comme espaces de développement des compétences*, Education permanente, p. 141, pp. 23-38.

📖 MAYEN P, 2000, *Interactions tutorales au travail et négociations formatives*, Recherche et Formation, p. 35.

Le cas des situations dynamiques : construire une structure conceptuelle

- Différents types de situation et d'environnement de travail : simples, complexes, dynamiques ; réduit, élargi
- L'environnement génère des pratiques : les environnements dynamiques nécessitent des relations entre concepts pragmatiques
- Concepts : situation, environnement, structure conceptuelle

📖 PASTRÉ P, 1999-2001, *Travail et compétences : un point de vue de didacticien*, Formation Emploi, p. 67, pp. 109-124.

📖 ROGALSKI J, 2003, *Y a-t-il un pilote dans l'avion ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert*, Recherche en didactique des mathématiques, pp. 3-23, pp. 343-388.

📖 GRANGEAT M, 2004, *Effets de l'organisation de la situation de travail sur les compétences curriculaires des enseignants*, Revue Française de Pédagogie, p. 174, pp. 27-42.

Le développement des compétences : de l'agi au réfléchi

- Les compétences se construisent en situation : nécessité d'analyser les processus
- Le développement des compétences va dans le sens d'une régularisation proactive de l'activité
- Concepts : compétences, régulation, développement

📖 LEPLAT J, 2000, *L'environnement de l'action en situation de travail*, dans Barbier J-M & al. *L'analyse de la singularité de l'action*, pp. 107-132, Paris, PUF.

📖 PASTRÉ P, 1999a-2001, *Travail et compétences : un point de vue de didacticien*, Formation Emploi, p. 67, pp. 109-124.

📖 PASTRÉ P, 2002, *L'analyse du travail en didactique professionnelle*, Revue française de pédagogie, p. 138, pp. 13-37.

📖 GRANGEAT M, 2004, *Effets de l'organisation de la situation de travail sur les compétences curriculaires des enseignants*, Revue française de pédagogie, p. 147, pp. 27-42.

📖 MAYEN P, 1999a, *Des situations potentielles de développement*, Education permanente, p. 139, pp. 65-86.

📖 MAYEN P, 1999b, *Les écarts de l'alternance comme espaces de développement des compétences*, Education permanente, p. 141, pp. 23-38.

📖 MAYEN P & SAVOYANT A, 1999, *Application de procédures et compétences*, Formation emploi, p. 67, pp. 77-92.

📖 ROGALSKI J, 2003, *Y a-t-il un pilote dans l'avion ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert*, Recherche en didactique des mathématiques, pp. 3-23, pp. 343-388.

Analyse du travail enseignant : quel type de situation ; quelles activités

- Les codes éducationnels : cellulaire et intégré
- Le positionnement de l'enseignant : centration sur le noyau dur du métier et prise en compte de l'environnement élargi
- Concepts : curriculum, prescrit, réel, caché, cellulaire, intégré, connecté

📖 GRANGEAT M, (sous-presse), *L'évaluation de la qualité des curricula en fonction de l'organisation du travail enseignant au niveau de l'établissement scolaire*, Dans Behrens (dir.), *La qualité mise à nu*, Bruxelles, De Boeck.

- 📖 TARDIF M et LESSARD C, 1999, *Le travail enseignant au quotidien – Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck.
- 📖 GRANGEAT M, *Passer du discours sur l'activité à la caractérisation des modèles conceptuels du professionnel*.