

## FAIRE ÉMERGER LE RÉEL DU TRAVAIL POUR CONCEVOIR LA FORMATION : Autour des enjeux méthodologiques de l'analyse de l'activité des adultes pour la formation

**Raquel Becerril-Ortega**

*Université de Lille*

*Équipe TRIGONE*

*Laboratoire CIREL*

[raquel.becerril-ortega@univ-lille](mailto:raquel.becerril-ortega@univ-lille)

**Simon Flandin**

*Université de Genève, Suisse*

*Équipe CRAFT*

*Laboratoire RIFT*

[Simon.Flandin@unige.ch](mailto:Simon.Flandin@unige.ch)

**Christine Vidal-Gomel**

*Université de Nantes*

*Laboratoire CREN*

[christine.vidal-gomel@univ-nantes.fr](mailto:christine.vidal-gomel@univ-nantes.fr)

### **INTRODUCTION**

---

En Sciences de l'Éducation et de la Formation, l'analyse du travail pour la conception de formations est éclairée par les différents courants qui se réclament des théories de l'activité. Ces travaux s'appuient sur des dénominateurs communs, notamment : une importance particulière accordée au point de vue, au vécu, et à l'expérience des acteurs, une démarche participative et de proximité mettant à contribution tous les acteurs, et des recherches d'emblée finalisées par la transformation par l'action, l'intervention ou la conception. Ils partagent également une difficulté inhérente à l'objet même qui est le leur : l'activité, et à travers elle, l'impossibilité d'accéder complètement au "réel", à tout « ce qui se joue » à propos de la situation de travail ou de formation (Remoussenard, 2005, 2014). Les méthodologies d'analyse de l'activité en vue de la conception des situations d'apprentissage-développement constituent de ce fait un levier particulièrement intéressant pour renouveler le débat scientifique autour de l'analyse de l'activité et du rapport entre travail et formation dans le champ de la formation des adultes (Lesne, 1984; Lacomblez, 2001).

Les coordinateur.trice.s de cet appel à contribution avaient initialement proposé deux voies d'exploration méthodologique relatives à l'analyse de l'activité : nous les présenterons dans un premier temps avant de discuter de toutes celles qui ont été empruntées par les auteur.es de ce numéro spécial, qui témoignent de la vigueur de ce questionnement dans le domaine de la formation des adultes.

La première voie étudie des propositions méthodologiques et des techniques d'observation indirecte et/ou de croisement et triangulation des données. Elle correspond aux situations dans lesquelles l'accès aux « observables » de ce qui se joue dans la situation est entravé, ce qui demande aux chercheur.e.s imagination et persévérance pour tenter de dévoiler le réel de l'activité. Les techniques de recueil et de traitement de données développées dans ce numéro peuvent contribuer à compléter d'une part les techniques d'observation directe des situations de travail à partir de comportements observables et d'autre part leur documentation par les acteurs à partir de différentes formes d'entretien. Les contributions d'Arciniegas et al., de Ciccone et al., de Felix et al. et de Vidal-Gomel et al. s'inscrivent dans cette voie. On y trouve par exemple, sous plusieurs formes, une méthodologie articulant deux phases. La première sert de référence : Arciniegas et al. partent de la construction de vignettes représentant des situations de travail à partir d'entretiens semi-directifs menés auprès des professionnel.les ; Felix et al. utilisent une photographie que les professionnel.les prennent eux.elles-mêmes de leur poste de travail. La deuxième phase, marqueur du contournement de la saisie directe, mobilise la référence construite précédemment - vignettes, photographie, etc - pour produire des données à propos des dimensions de l'activité qui ne seraient pas atteignables de manière directe en situation de travail, ce qui conduit Ciccone et al. et Vidal-Gomel et al. à avoir recours à l'observation d'une activité de formation dont l'objectif est justement la maîtrise de ces situations de travail peu accessibles pour l'observateur. Cette méthodologie constitue une prise de risque : situations de travail et de formation différentes, l'activité en formation n'est pas l'activité au travail, mais s'explique par les conditions de réalisation de la recherche et les contraintes du milieu, en l'occurrence celui de la santé.

La deuxième voie examine les situations dans lesquelles seulement certaines dimensions de l'activité constituent l'objet de l'analyse et sont soumises à des transformations successives pour former : décontextualisées puis contextualisées, re-dimensionnées, transposées à des fins de formation, en fonction de la variabilité du contexte (Rogalski & Samurçay, 1994 ; Samurçay & Rogalski, 1998 ; Veillard, 2017). En ayant le souci d'analyser les situations de travail (ou de formation) pour former, l'objectif de conception poursuivi (Durand & Barbier, 2017 ; Vidal-Gomel, 2018) se différencie d'autres situations de conception. Le point de vue porté sur l'activité de travail intègre certaines dimensions telles que l'apprentissage et le développement, la transmission et l'appropriation, la capacitation ou l'individuation, etc. Les indicateurs qui servent à (re)présenter ou documenter le travail réel sont alors minutieusement

choisis dans cet objectif. Deux contributions empruntent cette voie : celle signée par Dubois et al. et celle de Flandin et al.. Dubois et al. emploient une méthodologie quasi expérimentale et itérative de conception : une première étude en situation de formation (une simulation d'intervention policière) sert à analyser l'activité visée (l'adaptation des règles aux particularités de la situation) dans le but d'améliorer le dispositif qui est ensuite modifié et testé à nouveau. Flandin et al. s'engagent également dans une contribution à l'amélioration de dispositifs de formation à partir de la résolution - partielle - de problèmes récurrents d'accès au réel (par exemple ceux posés par la disponibilité limitée des acteurs, l'acceptabilité limitée des méthodes et la distribution sociale et spatio-temporelle de l'activité), en orientant leur démarche méthodologique vers la production d'outils pour la formation.

Au-delà de cette diversité méthodologique, l'ensemble des contributions se structurent autour de l'identification d'un ou plusieurs problèmes d'accès au réel, de leur résolution et de productions d'objets de formation. Nous les présentons en suivant ce schéma par la suite.

La contribution de Martha Arciniegas, Vanessa Rémercy et Martine Dutoit s'intéresse à la formalisation des savoirs d'expérience dans une perspective de formation. L'ancrage théorique dans les travaux développés par Barbier (2010, 2013) définit l'expérience comme un processus d'apprentissage par transformation et par réflexion sur l'action, dans sa dimension individuelle relative au vécu de l'activité et dans sa dimension collective, apparentée à une culture d'action. Le terrain d'étude est celui des professionnel.le.s travaillant auprès des personnes en situation de handicap rare. Le levier méthodologique de ce travail est double : d'une part, il s'agit de révéler l'expérience construite à partir d'un parcours caractérisé plus par l'engagement militant des professionnel.le.s que par leur formation, investi.e.s dans un milieu multidisciplinaire.

D'autre part, leur expérience se construit également par le biais d'une confrontation avec des situations singulières spécifiques, comme le sont par exemple les interactions et communications entre les professionnel.le.s et les personnes en situation de handicap rare, souvent entravées par les caractéristiques de la maladie. Comment accéder à cette expérience singulière, rare, construite individuellement et la concilier avec une culture d'action ancrée au sein d'un collectif de travail multidisciplinaire ? La réponse apportée par ce travail consiste d'abord à recréer des espaces collectifs de pensée - des lieux-tiers - pour repenser les modalités selon lesquelles les chercheur.e.s redéfinissent l'accès au terrain en fonction des besoins exprimés par les professionnel.le.s. La démarche méthodologique part d'une analyse de contenu des entretiens et/ou d'autoconfrontation pour identifier les situations singulières. Cette analyse contribue à produire des "vignettes" représentatives de la situation (la décrivent, donnant à voir les moments critiques, mettant en lumière les savoirs d'expériences) et des interactions entre professionnel.le.s et personnes en situation de handicap rare (espaces d'activité, événements

marquants). Ces vignettes sont ensuite mobilisées lors des entretiens d'explicitation pour provoquer une démarche réflexive de formalisation de savoirs d'expérience. Deux vignettes sont présentées. La première concerne l'intervention d'une professionnelle (orthophoniste) dans une institution médico-éducative. La deuxième concerne la rencontre entre un professionnel et une mère et son fils handicapé au domicile familial. L'originalité du pari méthodologique réside dans la mobilisation, grâce aux situations singulières identifiées et analysées, des raisonnements et des logiques d'action qui dépassent les spécialités par types de déficience et ouvrent à la formalisation – par le biais d'échanges entre professionnel.les – des savoirs d'expérience et cela dans les situations de formation prévues à cet effet.

La contribution d'Élodie Ciccone, Lucie Cuvelier, Thomas Baugnon, Gilles Orliaguet et Françoise Decortis explore la possibilité d'étudier une situation inobservable en pédiatrie – l'annonce de diagnostics médicaux sérieux, voire graves – à partir de l'analyse d'une situation de formation. Cette tentative originale essaie de saisir les enjeux d'une situation de communication réelle à partir d'une situation de formation mobilisant la simulation de jeu d'acteurs. La problématisation s'appuie en premier lieu sur un état de l'art mettant en exergue la perspective dominante en formation médicale à l'aide de la simulation. Focalisée fondamentalement sur les ressources extrinsèques, cette première approche concerne d'abord l'apprentissage de gestes techniques selon la perspective de l'*Evidence Based Medecine* (médecine basée sur la preuve). La simulation peut être également utilisée pour former les professionnel.les au travail en équipe dans les situations de crise. Enfin, un troisième usage assez répandu est celui de l'apprentissage par réflexion à partir de l'erreur. Une perspective basée sur les ressources intrinsèques des acteurs est ensuite proposée par les auteur.es. Elle consiste à promouvoir via la formation à l'aide de la simulation, et particulièrement au moment du débriefing, l'apprentissage des stratégies en accord avec les expériences et les compétences des sujets. C'est dans cette perspective et en prônant une articulation entre les deux paradigmes (médecine basée sur la preuve et médecine narrative) qui s'opposent *a priori* que ce travail énonce un problème méthodologique : former les professionnels de santé à la communication avec les patients et leurs parents (c'est le cas en pédiatrie) dans une activité qu'on ne peut pas observer directement. On peut décomposer le problème en deux éléments. Le premier : on ne peut pas observer la situation de travail de référence (secret médical oblige). Le deuxième : aucun corpus stable et formalisé de savoirs n'est disponible pour étayer la conception de la simulation et l'animation du débriefing vis-à-vis de ce problème de métier. Les chercheur.e.s analysent l'activité des formés en situation de débriefing afin de comprendre comment celle-ci se développe. Deux aspects sont jugés prometteurs : l'exercice d'un rapport sensible et d'un rapport analytique à l'activité simulée favorisant sa transformation, et une référentialité orientée autant par des expériences vécues que par des projections vers l'avenir.

La contribution de Laurie-Anna Dubois et d'Agnès Van Daele s'inscrit dans une perspective quasi-expérimentale. Avec l'objectif de construire des situations de formation permettant une réélaboration des règles formelles d'intervention dans un collectif de travail (chez des policiers en Belgique), ce travail propose une méthodologie basée sur deux études consécutives. Pendant la première étude, des binômes d'aspirants-policiers font face à trois situations-types lors d'une séance de simulation classique (briefing, séance simulation, débriefing). Cette situation de formation s'avère insuffisante pour développer une réflexion sur l'action. Les auteures observent en effet que les formateurs confinent leurs interventions à l'application des seuls cadres prescriptifs, ce qui tend à décourager le débat sur la réélaboration des règles formelles. Pour la deuxième étude, deux modifications sont intégrées : la première porte sur la composition du binôme, la deuxième sur le type d'interventions produites, en décalage avec la prescription, et en conséquence le type d'analyse favorisé. C'est ainsi qu'un binôme composé d'un mentor (policier expérimenté et qui accompagne les policiers novices sur le terrain) et d'un aspirant-policier se confrontent dans une situation de formation à des situations-types, définies comme critiques et épineuses par les auteures, en relation avec les contradictions entre buts de l'action individuelle et attentes et exigences émanant de la hiérarchie ou du collectif de travail. La perspective méthodologique s'appuie sur un ensemble de travaux s'intéressant à l'usage des prescriptions de sécurité, pour problématiser à partir des travaux de Caroly (2010) les processus de réélaboration des règles grâce au travail collectif et au collectif de travail. Elle se donne le but de produire expérimentalement par le double biais de la simulation et de l'intervention des mentors des situations élargissant les possibilités d'apprentissage de la prescription dans la formation. L'analyse de données se concentre sur les échanges verbaux, en catégorisant le contenu selon la situation-type (disparition inquiétante, visite domiciliaire et annonce de mauvaise nouvelle), le sujet d'intervention (mentor ou aspirant) ou selon l'interlocuteur (mentor, aspirant, formateur, usager ou service de police). Les résultats identifient les écarts volontaires à l'origine de la réélaboration des règles : sous l'influence des mentors, les aspirants s'en tiennent moins - en faisant plus ou en faisant moins - à la prescription ; les mentors laissent également "la place" aux aspirants pour mener l'opération, tout en veillant au maintien de la sécurité et du respect du cadre légal ; et enfin, si l'intervention des mentors élargit le champ des possibilités, ne réduisant pas les actions des aspirants à de la simple exécution, il y a peu de reformulation collective des règles. En conclusion, l'apport de ce travail est important parce que les études quasi-expérimentales inscrites dans les analyses de l'activité pour en faire des situations de formation sont rares. Ainsi, la problématisation à l'origine d'une approche méthodologique en cascade fait de la première étude une référence pour l'élaboration, dans la deuxième étude, des conditions expérimentales visant à rendre "visible" l'objet (réélaboration des règles au sein d'un collectif de travail). Les auteures ne perdent pas le but de la formation - encourager le débat ainsi qu'une nécessaire flexibilité dans l'application des règles formelles

chez les aspirants policiers dans un objectif de qualité et de sécurité - et s'impliquent dans cette démarche expérimentale en reformulant *a posteriori* les propriétés et les limites des interventions en formation.

La contribution de Christine Félix et Jean-Claude Mouton mobilise la notion d'activité adressée pour en construire une unité d'analyse de l'expérience du sujet. Partant d'une critique envers les modalités d'accès au réel qui s'appuient sur le discours sur la pratique, pointant leur insuffisance à révéler ce qui s'est joué, les auteur.e.s construisent une démarche méthodologique autour d'une problématique d'accès à l'expérience du sujet. Les propositions théoriques de Vygotski (1925/1994) à propos de la conscience définie en tant que conscience de l'expérience vécue d'expériences vécues ; et celles de Clot (2003) à propos de la "partialité subjective opérée par la conscience pour se libérer des situations" inspirent des méthodologies indirectes pour accéder au réel, en résonance avec la ligne éditoriale et scientifique de ce numéro de TransFormations. Alors, comment saisir l'expérience du sujet ? La méthodologie basée sur la photographie adressée est présentée comme une alternative moins chronophage que la vidéo dans les situations d'autoconfrontation. L'objectif de la démarche est de provoquer et accompagner le développement de l'expérience individuelle et collective. La consigne adressée aux personnes observées est celle de réaliser une photographie de leur lieu de travail qui soit représentative des difficultés rencontrées dans l'exercice de leur métier. Cette photographie sert ensuite lors d'une séance collective à provoquer le récit de son auteur.e, guidé par le formateur. Enfin, l'auteur.e de la photographie reçoit le verbatim de son allocution et produit un écrit sur les dimensions saisissantes. À partir d'un exemple détaillé - "Isabel et le bureau encombré" - la technique de la photographie adressée révèle une certaine heuristique dans sa capacité à engager les différents acteurs dans l'analyse : l'auteure de la photographie mène un travail d'éclairage sur son activité moyennant l'intervention des collègues en formation et l'accompagnement du formateur-concepteur de ce milieu de formation. La photographie adressée devient le déclencheur d'un processus de réinterprétation de l'activité - et des difficultés qu'elle engendre. Ce processus de réinterprétation s'apparente à une prise de conscience grâce à l'intervention du collectif (de travail, de formation). Cette double casquette d'appartenance à la fois à un collectif de travail et à un collectif local de formation n'est pas anodine car les participant.e.s amènent à leur tour une photographie révélatrice d'une ou plusieurs dimensions de leur activité, qui seront également soumises à un débat avec l'ensemble des acteurs.

La contribution présentée par Simon Flandin, Luc Ria, Romuald Perinet et Germain Poizat s'intéresse à des objets intermédiaires (entre travail et formation) rassemblés sous le terme de "synopsis d'activité", dans une démarche méthodologique en contexte d'intervention ordinaire. En analysant quatre problèmes récurrents d'articulation entre analyse de l'activité et conception de formation, cette proposition s'inscrit résolument dans le courant du cours

d'action et dans un programme de recherche technologique, finalisé par la conception d'aides au développement (Durand, 2008). Les objets intermédiaires de conception, mobilisés par de nombreuses disciplines comme l'ergonomie, le design, l'architecture ou encore la didactique, pour n'en donner que quelques exemples, sont re-définis en termes de synopsis d'activité par les chercheurs dans une visée explicite de conception de formation. D'une part, le synopsis d'activité condense observation et analyse, et permet une remobilisation rapide d'éléments saillants observés en situation pour des situations de formation, notamment lorsque celles-ci ont lieu peu de temps après les situations observées (comme par exemple lors des moments de débriefing dans la simulation). D'autre part, le synopsis d'activité est élaboré pour aider le travail conjoint - entre chercheur et professionnel - d'interprétation de l'activité en cours de formation ou en vue d'une conception de formation. Les auteurs pointent que le contexte d'intervention "ordinaire" recèle de contraintes pour observer l'activité et l'analyser. Quatre problèmes sont spécifiés : l'acceptabilité des méthodologies et des moyens d'observation, d'analyse et d'intervention ; la disponibilité limitée des acteurs ; la complexité des activités impliquant plusieurs acteurs ; la variabilité des distributions temporelle et spatiale des activités. La manière de résoudre ces problèmes méthodologiques grâce aux synopsis d'activité est présentée de manière à faire entrer le.a lecteur.trice dans la "cuisine" du chercheur.e : en employant un langage accessible et en décrivant les aléas et les difficultés des observations et analyses menées. Sous forme de "chronique photographique", le synopsis d'activité s'organise autour des clichés et des notes prises au cours de l'observation. Il est mobilisé ensuite au cours d'une séance de débriefing après simulation, pour organiser la réflexion collective et l'orienter vers les faits que le chercheur et l'intervenant considèrent comme saillants. Sous forme de "corpus mosaïque", la construction de synopsis d'activité est orientée vers la saisie de nœuds expérientiels, qui, rapportés aux confrontations des acteurs, éclairent les difficultés, la diversité des situations, et cela en proposant une modélisation de l'activité non exhaustive. Les deux déclinaisons du synopsis d'activité présentent la caractéristique commune de s'adapter aux problèmes méthodologiques relatifs aux conditions internes d'accès au réel : celui de l'acceptabilité et de la disponibilité limitées des acteurs.trices observé.es. En effet, du fait des déclinaisons possibles du synopsis d'activité, leur adaptation est aisée. Le synopsis d'activité s'inscrit ainsi dans le programme technologique prôné par le cours d'action, parce qu'il résout des problèmes fréquemment rencontrés en fournissant outils et méthodes qui se partagent avec aisance entre chercheur.es et praticien.nes, dans le but d'analyser pour concevoir.

La contribution de Christine Vidal-Gomel, Armelle Simon et Julien Nizard aborde un problème méthodologique lié à l'analyse d'une activité qu'on ne peut pas observer directement. Cette difficulté est courante dès qu'il s'agit de prendre en compte dans une recherche les nécessités de l'intervention en formation. Cette exigence pragmatique - au sens que lui donnent Albéro et Guérin (2014) pour la recherche en Sciences de l'Éducation et de la Formation - combinée à des

difficultés que l'on rencontre dans de nombreuses situations de soin est prise en compte en croisant un recours à une méthodologie d'observation indirecte et une analyse de l'activité au cours de la formation élaborée. Elle repose sur l'articulation d'un entretien d'instruction au sosie mené avec une spécialiste formatrice pour caractériser "l'activité de référence", c'est-à-dire le geste de toucher-relationnel auquel on doit former, avec l'analyse de l'activité des acteurs dans une situation de formation qui utilise la simulation par jeux de rôle. Dans cette simulation, ce sont d'une part le guidage que la formatrice fournit aux formés, et d'autre part l'observation des actions des formés et leur commentaire au cours d'une allo-confrontation qui sont au centre de l'analyse pour préciser ce qu'est le geste de toucher-relationnel, objet de la formation. L'univers théorique de ce texte prend appui sur la didactique professionnelle et sur l'ergonomie : les auteur.es mobilisent principalement le concept de schème développé par Vergnaud (1990) et le discutent à partir d'un ensemble de recherches questionnant la notion de "geste". Cette contribution met en évidence que chacune des méthodologies mises en œuvre permet de découvrir une part du toucher-relationnel, en fonction des caractéristiques des situations (situation de travail évoquée et situation de formation). Sur un plan plus pragmatique, l'objectif est ici de rendre compte de ce geste et de combler un déficit de formalisation voire de reconnaissance d'une activité menée au bénéfice des patients, comme différentes recherches l'ont constaté depuis de nombreuses années. Le geste de toucher-relationnel dont il est question ici est celui auquel forme cette professionnelle au cours de quatre sessions de formation, dont elle débat avec les participant.e.s et à propos duquel ils.elles se mettent collectivement d'accord. La confrontation entre ce que produit l'instruction au sosie réalisée avec cette formatrice et ce que se joue dans les situations de formation questionne sur les apports respectifs des deux méthodologies mobilisées pour identifier le geste de toucher-relationnel.

Cette proposition d'exploration « par la méthode » tente de faire dialoguer, à partir des positionnements méthodologiques, les différents travaux engagés dans une perspective d'analyse de l'activité des adultes pour concevoir des formations. Dans cette ligne éditoriale et scientifique que nous avons défendue, les auteur.es ont également produit une synthèse à partir de cinq questions : quel objet ?, quel problème d'accès au réel ?, quelles méthodologie et techniques ?, quelles perspectives ? Leurs réponses, les résumés et les mots clés de chaque contribution ont été regroupés pour en faire un seul corpus. Selon une approche inspirée des travaux de Las Vergnas (2017), le corpus ainsi établi a subi une classification selon la méthode de Max Reinater (1983) à partir de moteur algorithmique Iramuteq. Les données s'organisent selon des univers lexicaux en cinq familles différenciées, présentées dans la figure 1.

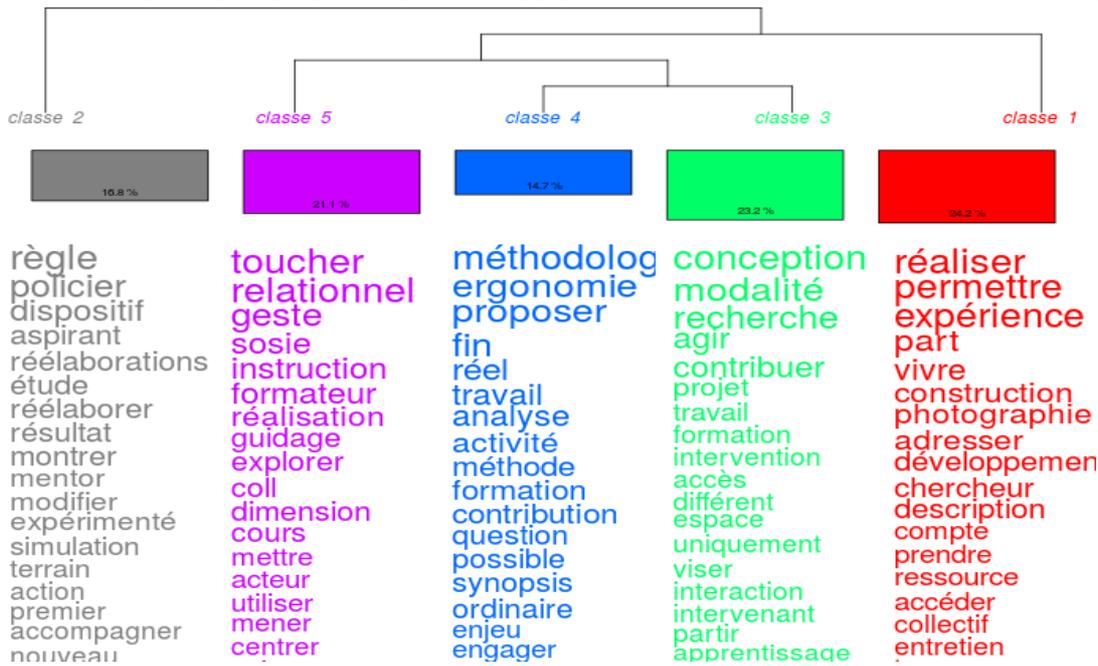


Figure 1: Univers lexicaux du corpus composé par les synthèses, résumés et mots clés toutes contributions confondues.

On observe l'utilisation d'un lexique lié à la l'objet du travail, à savoir la conception de la formation selon une perspective d'intervention (classe 3, texte d'Arciniegas et al.), qui est proche d'un lexique focalisé sur les approches méthodologiques d'analyse de l'activité en vue également de la formation (classe 4, textes de Felix et al. et Flandin et al.). Pas très loin de ces deux univers lexicaux se trouve un lexique qui évoque les techniques employées (classe 5 texte de Vidal-Gomel) par exemple l'instruction au sosie, les dimensions d'analyse, le geste dans le toucher relationnel. Le lexique (classe 2, Ciccone et al. et Dubois et al.) le plus éloigné des autres quatre familles, se rapporte à la simulation en lien avec les terrains des dispositifs. Enfin, le lexique relatif aux conditions d'accès au réel se détache du reste, car il n'est pas représentatif d'un.e auteur.e (classe 1). Ce lexique est intéressant, du fait de son éloignement relatif avec les classes précédentes (notamment les classes 3, 4 et 5) et leurs contenus. En effet, les conditions d'accès au réel se distinguent d'un lexique lié à la formation, analyse, conception, intervention, règle, simulation, toucher, relationnel, policier, geste, dimension, agir (mots extraits de l'anti profil de cette classe). Nous avons également réalisé une classification sur l'ensemble de références bibliographiques mobilisées par les contributeur.trice.s. Celle-ci pointe l'existence d'un lexique (distribué en deux classes du fait de la bibliographie en deux langues mais qu'on pourrait regrouper en une seule) intégrant les mots et auteurs de la psychologie clinique et de l'ergonomie (Clot,

Falzon, travail, clinique, geste, ergonomics, activity).

Si on retourne à la première classification (corpus de synthèse), cette distance entre les lexiques issus de la "classe 1" dont le vocabulaire renvoie aux conditions d'accès au réel et les lexiques des univers lexicaux liés à la conception des formations (classes 3, 4 et 5) s'explique selon nous par l'interdisciplinarité que traversent les approches se revendiquant de l'analyse du travail pour concevoir des formations et dont est témoin la diversité d'origines scientifiques des contributeur.trice.s de ce numéro. Cette interdisciplinarité contribue au brouillage des frontières disciplinaires et se caractérise par l'emprunt - puis par la transformation - des méthodologies issues des sciences du travail, principalement de la psychologie et de l'ergonomie. Dans le projet de faire émerger le réel - démarche d'intelligibilité - pour concevoir une formation - démarche de transformation du réel - nous constatons le peu de présence de l'arsenal théorico-méthodologique propre aux Sciences de l'Éducation et de la Formation. Cela se traduit aussi par le faible nombre de références explicites à des apports des Sciences de l'Éducation et de la Formation (c'est le cas si on observe les références bibliographiques mobilisées).

Toutefois, les apports des Sciences de l'Éducation ne sont pas ignorés : dans certains cas, ils apparaissent de manière moins détaillée et plus implicite dans des références qui sont mobilisées par les auteur.es. Des travaux de didactique des disciplines ont par exemple été intégrés depuis longtemps dans des recherches en psychologie ergonomique comme celles de Samurçay et Rogalski (1998) ou de didactique professionnelle comme celles de Pastré (1992, 2011). Par ailleurs, un point de vue plutôt socioconstructiviste ou tout du moins situé de l'activité et de l'apprentissage (c'est-à-dire prenant en compte la situation individuelle, sociale, culturelle des acteurs) traverse la majeure partie de ces contributions.

La présence souvent en filigrane de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation pourrait aussi être interprétée par une interdisciplinarité asymétrique. Celle-ci conduirait à laisser de côté des résultats scientifiques stables, notamment sur les conditions d'apprentissage en situation, historiquement cumulés depuis cinq décennies dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation. Suivant le même ordre d'idée, il est possible de penser que les sciences de la formation "orientées-activité" aient tendance à suivre une logique "applicationniste" des outils conceptuels et méthodologiques des sciences du travail (à des fins d'apprentissage-développement) ; et que, respectivement, les sciences du travail intégreraient peu l'héritage de recherche en sciences de la formation, alors même qu'elles prennent régulièrement pour objet principal les dimensions constructives, développementales, capacitantes de l'intervention. Cela contribuerait, dans ce numéro mais plus généralement dans l'espace de recherche dans lequel il se situe, à une certaine hétérogénéité dans les analyses produites, qui constituent une limite à la formalisation des savoirs et des pratiques issus des observations en vue de la conception de formations (qui soient légitimes vis-à-vis des institutions, des acteurs, des collectifs de travail, etc.). Ce point de vue a largement fait débat entre les coordinateurs et

Parmi les arguments échangés, nous avons retenu que pour certains d'entre nous ces résultats n'étaient pas forcément ignorés mais que "les caractéristiques des savoirs professionnels de référence" au regard des savoirs scientifiques et techniques (Samurçay & Rogalski, 1994) et les caractéristiques du travail (qui nécessitent un arbitrage entre des dimensions contradictoires, de faire face à des dilemmes) rendaient ces apports moins pertinents pour la formation professionnelle, du moins quand son objectif est la maîtrise des situations de travail ou le développement des acteurs dans ses liens avec le travail. Une autre interprétation peut être proposée en prenant en compte les objectifs poursuivis par les chercheur.e.s et la place qu'elles/ils accordent à l'intervention et à la demande sociale dans le dispositif de recherche. Ils/elles construisent aussi un ensemble de choix et de contraintes pour la recherche auxquels les méthodes élaborées doivent répondre, au-delà des difficultés d'accès au réel que nous avons soulignées. Nous ne prétendons pas mettre un point final à cette discussion mais au contraire la poursuivre comme une "dispute professionnelle" qui fait vivre la recherche en tentant de dépasser "un peu" les limites de nos disciplines respectives pour appréhender un objet partagé : la conception de formation.

## RÉFÉRENCES

---

- Albero, B. et Guérin, P. (2014). Note de synthèse : L'intérêt pour l'« activité » en sciences de l'éducation : vers une épistémologie fédératrice ? *TransFormations*, 11, 11-45.
- Arciniegas, M., Rémerly, V. et Dutoit, M. (2019). Formaliser les savoirs d'expérience pour la formation: une recherche collaborative dans le champ du handicap rare. *TransFormations*, 18. Disponible sur: XXX
- Barbier, J.-M. (2010). Cultures d'action et modes partagés d'organisation des constructions de sens. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 1/4, 163-194.
- Barbier, J.-M. (2013). Vécu, élaboration et communication de l'expérience. Dans J.-M. Barbier et J. Thievenaz (coord.), *Le travail de l'expérience* (p. 13-37). Paris : L'Harmattan.
- Caroly, S. (2010). *Activité collective et réélaboration des règles : des enjeux pour la santé au travail* (Habilitation à diriger des recherches, Université Victor Segalen, Bordeaux, France). Récupéré le 12 janvier 2018 du site de l'archive HAL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00464801v2>

Champy-Remoussenard, P. (dir.). (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 8, 9-50.

Champy-Remoussenard, P. (dir.). (2014). *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*. Toulouse, France : Octares.

Chatigny, C. et Vezina, N. (2008). L'analyse ergonomique de l'activité de travail : un outil pour développer les dispositifs de formation et d'enseignement. Dans Y. Lenoir (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (p. 127-159). Toulouse : Octarès.

Ciccone E., Cuvelier, L., Bagnon, T., Orliaguet, B., Decortis, F. (2019). Qu'apprenons-nous du travail à travers la formation ? Étude exploratoire sur une situation de communication difficile en pédiatrie. *TransFormations*, 18. Disponible sur: XXX

Clot, Y. (2003). Vygotski, la conscience comme liaison, dans Lev Vygotski, *Conscience, inconscience, émotions*. Paris : La Dispute.

Dubois, L-A., Van Daele, A., (2019). Implication des mentors dans un dispositif de formation par simulation: quels effets sur la réélaboration des règles formelles chez les aspirants-policiers ? *TransFormations*, 18. Disponible sur: XXX

Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation et didactique*, 2(3), 97-121.

Durand, M. et Barbier, J-M. (dir.). (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris: Presses Universitaires de France.

Falzon, P. (dir.). (2004). *Ergonomie*. Paris : Presses Universitaires de France.

Félix, C. et Mouton, J-C. (2019). La photographie adressée, comme méthode indirecte d'accès à l'expérience du professionnel. *TransFormations*, 18. Disponible sur: XXX

Flandin, S. Ria, L., Périnet, R. et Poizat, G. (2019). Analyse du travail pour la formation: synopsis d'activité. *TransFormations*, 18. Disponible sur: XXX

Lacombez, M. (2001). Analyse du travail et élaboration des programmes de formation professionnelle. *Relations Industrielles*, 56 (3). p. 543-578.

Las Vergnas, O. (2017). Méthode de repérage des thèses soutenues en 2014 et 2015 liées à la formation des adultes. *TransFormations*, 15 et 16. Disponible sur: <https://pulp.univ-lille1.fr/index.php/TF/article/view/223> (consulté le 16 janvier 2019).

Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formation d'adulte*. Paris : Edilig.

Maillard, F. (dir.). (2012). *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.

Pastré, P. (1992). Requalification des ouvriers spécialisés et didactique professionnelle. *Éducation permanente*, 111, 33-53.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Formation et pratiques professionnelles*. Paris: Presses Universitaires de France.

Rose, J. (dir) (2014). *Mission insertion. Un défi pour les universités*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Rogalski, J. et Samurçay, R. (1994). Modélisation d'un savoir de référence et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau. Dans J. Arzac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand et A. Tiberghien (dir.), *La transposition didactique à l'épreuve* (p. 35-71). Grenoble: La Pensée Sauvage.

Samurçay, R. et Rogalski, J. (1998). Exploitation didactique des situations de simulations. *Le Travail Humain*, 61(4), 333-359.

Tanguy, L. (dir). (1986). *L'introuvable relation formation-emploi : Un état des recherches en France*. Paris : La documentation Française.

Tanguy, L. (2016). *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école. Le tournant politique des années 1980-2000 en France*. Paris : La Dispute

Veillard, L. (2017). *La formation professionnelle initiale. Apprendre dans l'alternance entre différents contextes*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10(2), 133-170.

Vidal-Gomel, C. (dir.) (2018). *Analyses de l'activité : perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Vidal-Gomel, C., Simon, A. et Nizard, J. (2019). De l'analyse de l'activité d'une professionnelle du soin à celle des acteurs de la formation pour explorer le geste de toucher-relationnel. *TransFormations*, 18. Disponible sur: XXX

Vygotski, L. (1925/2005). *Psychologie de l'art*. Paris, La Dispute.

Vygotski, L. (1925/1994). La conscience comme problème de la psychologie du

