

Retour en terrain connu : atouts et défis de l'analyse d'une activité familière en vue de la formation

Returning to familiar territory: Benefits and challenges of analyzing a familiar activity for training purposes

Regreso a un terreno conocido: aportes y desafíos del análisis de una actividad conocida con fines formativos

Otilia Holgado et Jonathan Rappe

Volume 27, numéro 3, 2025

Le problème de l'intervention dans les dispositifs de recherche en analyse du travail des personnels de l'éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1126117ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1126117ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Holgado, O. & Rappe, J. (2025). Retour en terrain connu : atouts et défis de l'analyse d'une activité familière en vue de la formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 27(3), 110–131. <https://doi.org/10.7202/1126117ar>

Résumé de l'article

Cet article documente la manière dont l'expérience sur le terrain de sa recherche constitue une ressource ou un obstacle à l'analyse du travail, à partir d'une recherche sur des enseignants du domaine de la formation professionnelle qui sont des anciens travailleurs expérimentés dans le métier qu'ils enseignent. Lorsqu'ils se forment à la didactique professionnelle, ils sont amenés à retourner dans leur ancien milieu de travail pour observer un collègue à l'oeuvre et recueillir un matériau d'analyse. Les résultats montrent que cette expérience constitue une ressource lorsqu'ils arrivent à dépasser une posture de jugement et à affiner le degré d'approfondissement de la description. Parallèlement, cette expérience constitue un obstacle dans le sens où elle occulte la complexité des situations de travail.

© Otilia Holgado et Jonathan Rappe, 2026



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Retour en terrain connu: atouts et défis de l'analyse d'une activité familière en vue de la formation

Otilia Holgado

Université de Sherbrooke

Jonathan Rappe

Université de Liège

Résumé

Cet article documente la manière dont l'expérience sur le terrain de sa recherche constitue une ressource ou un obstacle à l'analyse du travail, à partir d'une recherche sur des enseignants du domaine de la formation professionnelle qui sont des anciens travailleurs expérimentés dans le métier qu'ils enseignent. Lorsqu'ils se forment à la didactique professionnelle, ils sont amenés à retourner dans leur ancien milieu de travail pour observer un collègue à l'œuvre et recueillir un matériau d'analyse. Les résultats montrent que cette expérience constitue une ressource lorsqu'ils arrivent à dépasser une posture de jugement et à affiner le degré d'approfondissement de la description. Parallèlement, cette expérience constitue un obstacle dans le sens où elle occulte la complexité des situations de travail.

Mots-clés

formation des enseignants, didactique professionnelle, analyse de l'activité, activité familière, enseignement professionnel

Returning to familiar territory: Benefits and challenges of analyzing a familiar activity for training purposes

Abstract

This article examines how field experience in research may serve as a resource or as an obstacle to work analysis. To do so, it draws on research involving vocational training teachers who have extensive experience working in the trade they teach. Individuals receiving training in professional didactics are asked to return to their former workplace, observe a colleague at work, and gather data for analysis. The results show that, when these individuals can move beyond a judgmental stance and deepen the level of detail in their description, this experience serves as a valuable resource. At the same time, it can blind individuals to the complexity of work situations and thus become an obstacle.

Keywords

teacher education, professional didactics, activity analysis, familiar activity, vocational education

Regreso a un terreno conocido: aportes y desafíos del análisis de una actividad conocida con fines formativos

Resumen

Este artículo documenta cómo la experiencia en el terreno de investigación puede constituir tanto un recurso como un obstáculo para el análisis del trabajo, a partir de una investigación llevada a cabo con docentes de la formación profesional que previamente se desempeñaron como trabajadores experimentados en el oficio que actualmente enseñan. En el marco de su formación en didáctica profesional, regresan a su antiguo entorno laboral para observar a un colega en acción y recoger material para el análisis. Los resultados indican que esta experiencia se convierte en un recurso cuando los participantes logran superar una postura evaluativa y profundizar la descripción. Paralelamente, esta experiencia también puede constituir un obstáculo en la medida en que oculta la complejidad de las situaciones de trabajo.

Palabras claves

formación docente, didáctica profesional, análisis de la actividad, actividad conocida, enseñanza profesional

1. Introduction

L'analyse de sa propre activité, ou d'une activité familière, est une situation assez courante dans la recherche scientifique (Holgado et Rappe, 2024). C'est le cas lorsqu'un professionnel devient chercheur dans son domaine d'expertise (De Lavergne, 2007) ou lorsqu'il s'engage avec des chercheurs dans une recherche collaborative (Desgagné et Bednarz, 2012). C'est aussi le cas lorsque le chercheur décide de s'adonner à la pratique qu'il étudie afin de mieux la connaître et l'appréhender (Pastré, 1992). Ceci peut aller d'une «simple» observation participante jusqu'à une véritable «participation observante» (Lalonde, 2013; Soulé, 2007), c'est-à-dire dans une implication à la fois plus intense et plus assumée, de type ethnographique. On se souviendra notamment de Jeanne Favret-Saada (1977), qui s'était convertie à la sorcellerie pour son enquête sur les pratiques de sorcellerie dans l'ouest de la France. Enfin, c'est le cas dans une multitude de dispositifs employés souvent en formation professionnelle, qui intègrent des analyses de sa propre activité ou de celle de ses pairs (Holgado, 2016). C'est même central dans l'ingénierie de formation en didactique professionnelle, démarche qui fait l'objet de cette contribution.

Cette recherche prend appui sur un cours universitaire lors duquel des enseignants et enseignantes de la formation professionnelle (en plomberie, horticulture, mécanique, etc.), ici «enseignants FP», sont initiés à la didactique professionnelle sous une forme simplifiée, appelée «didactique des métiers» (Holgado, 2016; 2025). Ce cours fait partie du programme de baccalauréat en enseignement professionnel qui conduit à l'obtention du brevet d'enseignement en formation professionnelle au Québec.

La didactique professionnelle se définit comme l'analyse du travail en vue de la formation (Pastré, 1992; 2011). La démarche a été conçue (Pastré, 1992) en partant du postulat suivant: les manières de faire des travailleurs expérimentés, la façon dont ils s'y prennent pour résoudre les problèmes qui se posent à eux, nous renseignent et nous orientent sur la façon d'enseigner le métier aux novices. Par conséquent, en didactique professionnelle, l'analyse du travail n'est pas une fin en soi: elle vise la

conception de formations à partir de situations réelles. Ainsi (et c'est là la spécificité de la didactique professionnelle) pour concevoir des actions de formation, cette approche vise à analyser le travail des professionnels, c'est-à-dire les tâches qu'ils ont à effectuer, leur activité réelle ainsi que les situations auxquelles ils sont confrontés sur le terrain (Petit et al., 2023). Cette démarche permet de mettre en évidence les savoirs d'expérience que les travailleurs mobilisent, ce à quoi ils font attention, ce qui leur paraît central dans la situation de travail, ce qu'ils redoutent, etc.

Les enseignants FP ont une riche expérience préalable à l'enseignement, expérience qu'ils ont acquise dans l'industrie. Toutefois, l'expérience de travail peut être à la fois ressource et obstacle pour l'enseignement du métier. En effet, si ces anciens professionnels expérimentés possèdent des compétences, des habiletés, des connaissances et des manières de faire (des ressources potentielles pour l'enseignement du métier), ils ont également développé des raccourcis et des automatismes (des obstacles potentiels à l'enseignement). Or, le cours de didactique des métiers tel qu'il se donne au sein du baccalauréat en enseignement professionnel vise à les former à transformer leur expérience de travail en ressource pour l'enseignement.

Le cours de didactique des métiers a pour objectif de développer chez ces enseignants la capacité à mobiliser, dans leur enseignement, l'expérience acquise dans le métier qu'ils enseignent. Pour cela, les apprentissages s'appuient sur ce que les étudiants savent déjà, sans en être vraiment conscients. Ceci est un choix pédagogique, adapté aux connaissances, au rythme et aux particularités du public visé. Le cours démarre par une étape d'appropriation des termes de l'analyse du travail et de leur utilité pour l'analyse du travail. En partant des postulats de la didactique professionnelle et en les appliquant à des situations de travail réelles observées, les étudiants construisent les notions constituant les outils conceptuels nécessaires à l'analyse du travail. Ainsi, des postulats tels que «il y a toujours plus dans le travail réalisé que dans le travail prescrit», «une partie du travail échappe même au professionnel le plus expérimenté» ou «les professionnels ne sont pas conscients de tout ce qu'ils savent» favorisent la formalisation des acquis de l'expérience professionnelle de chacun pour construire, progressivement et de manière guidée et partagée, les concepts de tâche, but, activité, action, opération, situation, consigne, concept théorique, concept pragmatique. Une séance d'une journée (sept heures trente) est allouée à cette étape. L'étape suivante consiste à filmer un professionnel expérimenté (autre que soi-même), à analyser l'activité de celui-ci selon une démarche méthodologique précise (Holgado, 2025) qui nécessite de recourir aux

concepts d'opération d'orientation, d'exécution et de contrôle (Savoyant, 2010) pour déplier l'action du professionnel filmé. L'analyse se passe en deux temps: une analyse des opérations d'exécution uniquement, plus aisément observables; puis l'ajout des opérations d'orientation et de contrôle (sur la base d'indices visuels et de leur propre expérience). L'analyse est ensuite complétée par un entretien d'autoconfrontation avec la personne filmée. Enfin, les étudiants sont invités à investir les résultats de cette analyse dans le cadre de leurs enseignements. Ils sont donc ré-impliqués dans leur métier initial à la fois comme professionnels expérimentés, comme analystes du travail et comme enseignants de futurs professionnels. Ils sont également impliqués en tant qu'étudiants.

Par cette recherche, nous souhaitons comprendre comment ces quatre rôles (professionnel, analyste, enseignant et étudiant) contribuent à la formation à l'enseignement professionnel. Pour cela, nous avons examiné ce qui se joue lorsqu'un professionnel expérimenté devenu enseignant FP analyse la réalisation par quelqu'un d'autre d'une tâche qu'il a lui-même (longtemps) effectuée, et ce pour en dégager des ressources pour former ses propres élèves.

Nous partons des questions suivantes: quels sont les atouts de l'implication des enseignants dans l'analyse de l'activité de travail pour lequel ils préparent la relève? Aussi, quels sont les défis qui se posent à eux? Comment contourner les obstacles à l'apprentissage et au développement induits par le fait que ces enseignants, étant expérimentés dans leur domaine professionnel, ont potentiellement construit des automatismes (Leplat, 2005), des croyances sur les «bonnes» manières de faire, voire un certain laconisme dû à leur expertise (Leplat, 2011)? Quels changements de focale s'opèrent (où devraient s'opérer) pour qu'une activité (trop) familière ne fasse pas obstacle à l'apprentissage et qu'elle devienne successivement «activité revisitée» lors de l'analyse, puis «activité réinvestie» dans l'enseignement dans une démarche d'ingénierie didactique professionnelle?

2. Un cadre conceptuel pour analyser l'activité familière: l'implication

Dans un article précédent (Holgado et Rappe, 2024), nous examinions les freins et leviers de l'analyse de sa propre activité dans un travail de recherche, lorsqu'un chercheur est lui-même acteur impliqué dans le terrain qu'il étudie et dans l'activité qui s'y réalise. Pour traiter l'implication sans l'idéaliser ni la disqualifier, nous mobilisons (prudemment) la distinction entre «contexte de découverte» et «contexte de justification» chez Reichenbach (1938).

Pour Reichenbach, le contexte de découverte concerne la manière dont une hypothèse ou une idée scientifique est générée. Les processus cognitifs à la source de cette découverte mobilisent des connaissances et des constats avérés, mais aussi des intuitions. Le contexte de justification, quant à lui, est la manière dont une hypothèse ou une idée est éprouvée.

Pour les cas que nous avons étudiés, l'implication du chercheur en tant qu'acteur de son propre terrain de recherche n'a pas été une contrainte. Bien au contraire, celle-ci a nourri à plusieurs titres le processus de découverte. Nous en concluons que la valeur heuristique de l'analyse de sa propre activité est plurielle: elle permet d'accéder à une vérité inaccessible en extériorité (Pirard, 2005); elle invite à formuler, sur la base de ses propres intuitions dans l'action, des questions de recherche spécifiques qui auraient pu être occultées autrement; elle pousse à interroger la part cognitive de l'activité, quant à la prise d'information et de contrôle (Savoyant, 2010), d'une manière différente des entretiens de retour sur l'action d'autrui; elle aide, enfin, à comprendre le phénomène à l'étude dans des situations où il est habituellement difficile à saisir. L'implication conduit ainsi à un «changement de regard» qui peut s'avérer fertile pour la recherche.

En revanche, du côté de la justification, nous observons une contrainte: l'implication du chercheur en tant qu'acteur peut entraver le travail de recherche si elle est instrumentalisée à mauvais escient, de manière plus ou moins consciente. Par exemple, l'implication peut amener le chercheur à généraliser son expérience à celle des participants (Olivier de Sardan, 2008). Dans ces conditions, la distinction entre découverte et justification permet un usage raisonné de sa propre expérience. Dans un premier temps, l'expérience permet de nourrir ses questions, ses hypothèses, ses explorations (découverte), mais doit ensuite être mise en suspens au moment de formuler et d'interpréter les résultats de l'investigation (justification). Autrement dit, cette distinction permet de contrôler et d'organiser les freins et les leviers liés à sa propre implication dans l'activité étudiée et d'enrichir ainsi le travail d'analyse tout en conservant un souci de validité. En résumé, l'implication invite à remettre en question et non à affirmer.

Si l'on ramène cette réflexion au cas qui nous occupe pour la présente étude, les étudiants analysent un travail qui leur est familier, mais qui est réalisé non pas par eux-mêmes, mais par un collègue ou un pair considéré comme étant un professionnel expérimenté. Nous pouvons supposer que la connaissance intime du domaine ou du terrain d'investigation pourrait potentiellement constituer un biais à l'analyse du travail. Par exemple, le fait de rester focalisé sur sa propre expérience pourrait empêcher l'analyste de s'ouvrir pleinement à la découverte de l'expérience des autres.

Bien que la situation soit différente de celle de l'étude précédente (Holgado et Rappe, 2024) où le sujet était le chercheur chevronné qui analysait sa propre activité, nous retrouvons également ici une forme de double statut d'acteur et de chercheur: l'enseignant qui analyse l'activité d'un travailleur expérimenté adopte ici une posture d'acteur de formation et, durant la phase d'analyse dans le cadre de la démarche de didactique professionnelle, une posture de recherche. Toutefois, certains paramètres diffèrent: l'acteur devenant enseignant-analyste dispose aussi d'une expérience professionnelle solide qui s'est longtemps limitée aux soucis et aux contraintes de l'exercice du métier dans l'industrie et non à ceux de la recherche ou encore de l'enseignement de ce métier; enfin, l'acteur n'est en outre pas chercheur, mais étudiant, certes, formé à la didactique professionnelle, mais pas à la recherche, car il suit une formation qualifiante et non scientifique.

3. Un concept pour penser les rapports multiples à l'activité familière: l'implexité

On peut dire que l'expérience du métier, vue comme une forme d'implication en tant qu'acteur, interagit avec le travail d'analyste selon ce que Le Grand appelle une «implexité». En associant les termes «implication» et «complexité», Le Grand (1993) met en lumière l'entrelacement, pour partie implicite, entre deux niveaux de réalité. Le concept d'implexité nous donne un langage pour désigner ce qui se joue quand un analyste est aussi «pris dans» l'activité. Le Grand pose l'idée que le chercheur (et, plus largement, tout sujet engagé dans une production de connaissance) est impliqué à plusieurs niveaux, y compris en dehors de sa conscience.

L'auteur voit un intérêt à explorer les implexités possibles, dans leurs formes et leurs dynamiques, à différents niveaux. Au niveau épistémologique, les choix théoriques que le chercheur pose influencent et orientent sa perception de la réalité. Au niveau méthodologique, les outils et méthodes de recueil et d'analyse choisies façonnent les données recueillies et les résultats obtenus. Au niveau éthique, les valeurs personnelles orientent l'interprétation du chercheur. Enfin, au niveau institutionnel, l'appartenance à une discipline scientifique, à une institution, voire une société savante oriente la discussion des résultats.

Au même titre que pour notre précédent article, nous cherchons ici à explorer le rapport dialogique entre analyste et acteur impliqué à titre de spécialiste de l'objet de l'analyse. Nous cherchons donc à dépasser la mise en veille de l'un ou l'autre des rôles ou encore la stricte oscillation entre

l'un et l'autre (De Lavergne, 2007). Dans cette logique, on peut dégager, en tenant compte également de ce qui précède, deux pistes d'investigation:

1. Quels rapports entre les savoirs personnels d'action construits en tant qu'acteur et ceux qui sont à construire en tant qu'analyste (Le Grand, 1993)?
2. Comment la mobilisation de l'expérience d'acteur peut nourrir ou, au contraire, entraver les opérations d'analyse (par exemple la manière d'observer l'autre)?

3. Méthodologie

3.1 Contexte de l'étude

Nous mobilisons ici des observations réalisées lors du cours de didactique des métiers au programme du baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) à l'Université de Sherbrooke (UdS).

Au Québec, la main-d'œuvre pour les métiers spécialisés de l'industrie (usines, chantiers de construction, etc.) et des services (santé, esthétique, informatique, vente au détail, etc.) se prépare dans les centres de formation professionnelle. Il existe environ 140 programmes de formation professionnelle, dispensés dans plus de 300 centres de formation à travers la province (Gouvernement du Québec, 2024). Les enseignants FP sont des professionnels expérimentés reconnus dans le milieu de travail et embauchés dans les centres de formation d'abord à temps partiel, la plupart du temps par cooptation. Être enseignant FP à temps plein suppose d'obtenir une autorisation provisoire d'enseigner. Celle-ci est attribuée par le ministère de l'Éducation sous condition d'inscription au baccalauréat en enseignement professionnel. Ce cursus académique est suivi par ces personnes en soirée ou les fins de semaine, en parallèle de leur travail d'enseignant et, pour certains, sans abandonner complètement leur activité professionnelle initiale qu'ils enseignent désormais.

Le profil des enseignants FP se prête particulièrement bien à une entrée dans la didactique professionnelle (Mayen et al., 2017; Pastré, 2011; Petit et al., 2023) puisque les enseignements assurés par ceux-ci sont professionnalisants et consistent à former des novices. En revanche, la didactique professionnelle est principalement un outil de recherche (Petit et al., 2023) qui, pour s'adapter au public ciblé, a nécessité un aménagement épistémique et méthodologique et a donné ainsi naissance à une démarche simplifiée appelée «didactique des métiers» (Holgado, 2016; 2025).

Le cours de didactique des métiers intervient à mi-parcours de cette formation universitaire obligatoire. Dans ce cadre, les étudiants (enseignants FP en formation) choisissent une tâche spécifique au métier qu'ils enseignent et à laquelle ils associent un problème de formation. Progressivement, durant six séances d'une journée espacées de deux ou trois semaines et sous la supervision de la professeure titulaire de cours, ils réalisent une analyse de l'activité. Cette dernière se réalise en plusieurs étapes, prédéfinies et préparées une à une par un apprentissage préalable (Holgado, 2025):

1. Observation filmée de la réalisation de cette tâche par un professionnel expérimenté (souvent un ancien collègue de travail);
2. Analyse simple de l'activité située, à partir de la captation vidéo, qui consiste à identifier et répertorier les opérations d'exécution (Savoyant, 2010) uniquement, c'est-à-dire les actes et les gestes visibles du professionnel à l'œuvre. Pour ce faire, les étudiants sont formés au cadre d'analyse, qui permet de comprendre la distinction entre orientation, exécution et contrôle, et entre action et opération. Ils sont également entraînés à découper l'action à un niveau de détail qui correspond à l'opération;
3. Analyse avancée de l'activité située, qui consiste à mettre en relation les opérations d'exécution préalablement répertoriées avec les opérations cognitives associées, c'est-à-dire les opérations de contrôle et d'orientation (Savoyant, 2010). À ce stade, les étudiants portent un regard réflexif sur l'activité du professionnel, en mobilisant pour cela les construits de leur propre expérience de réalisation de la tâche;
4. Entretien d'autoconfrontation avec le professionnel observé afin de combler les parties de l'analyse que l'étape précédente n'a pas permis de cerner ou pour confronter leurs hypothèses.

3.2 Instruments de collecte et d'analyse

La démarche choisie est résolument qualitative, axée principalement sur la collecte de traces et la participation observante (Soulé, 2007). La recherche a été réalisée dans le cadre d'un projet Mitacs approuvé par un comité éthique. En tant qu'enseignante titulaire du cours, la première autrice de cet article a eu accès aux séances de cours (questions-réponses,

discussions et réflexions) et aux travaux des étudiants. Chaque personne étudiante pouvait consentir ou non à participer à la recherche. Quant au second auteur, il s'est intégré dans le cours comme observateur, position qui lui confère un regard plus «extérieur». Il a observé quatre séances de cours sur les six présentées ci-avant. Des moments d'interaction avec le groupe ont eu lieu, mais étaient limités. Il a ensuite réalisé trois rencontres d'aide individuelle avec des étudiants. Les observations étaient volontairement libres, non filmées et associées à des prises de notes. Enfin, il a mené des entretiens non directifs individuels d'environ 30 minutes chacun avec deux étudiants du cours, après que ceux-ci aient terminé le cours et donc mené le travail d'analyse à son terme. Les deux étudiants ont été choisis après avoir évoqué un apprentissage important lors de la formation, sans avoir nommé cet apprentissage. Ils ont consenti à participer à ces entretiens pour expliquer l'objet et l'importance perçue de cet apprentissage. Au vu de la distance géographique, ces entretiens ont été réalisés par vidéoconférence. Le but des entretiens était d'approfondir certaines interventions de leur part durant les séances de cours. L'entame de l'entretien consistait à reprendre ces interventions et à leur demander de les développer. Un des entretiens a par exemple démarré avec la question suivante:

En séance, je t'ai entendu dire qu'avant d'analyser l'activité du professionnel, tu ne comprenais pas pourquoi 30 % des élèves avaient du mal avec cette tâche, et après avoir analysé l'activité, tu ne comprends pas comme 70 % des élèves arrivent à la réaliser. Est-ce que tu peux m'en dire davantage?

En résumé, le matériau de recherche était composé des différents travaux réalisés par les étudiants, des traces des observations réalisées en salle de cours et des deux entretiens. La méthode d'analyse se rapproche de celle que Paillé et Mucchielli (2016) qualifient «d'analyse par questionnement analytique». Il s'agit globalement de consulter les différentes données disponibles en cherchant des réponses à une première formulation de la question de recherche, d'écarter les données n'y répondant pas et d'entrer dans une démarche de «transaction» entre les réponses trouvées et la formulation des nouvelles questions que ces réponses posent en retour.

4. Résultats

Nous avons donc regardé comment l'implication passée de chaque étudiant en tant qu'acteur intervient dans la construction de son rôle d'analyste de l'activité d'un autre acteur. Autrement dit, comment le fait d'avoir réalisé soi-même une tâche un nombre important de fois influence la manière d'observer, de voir, d'analyser et d'interpréter les gestes et les

pensées dans l'action d'un autre professionnel expérimenté à l'œuvre. Nous avons relevé plusieurs éléments saillants. Parmi ceux-ci, nous en retenons trois:

1. La richesse heuristique de l'expérience des enseignants FP;
2. La difficulté à se détacher d'une posture de jugement du travail réalisé par un pair;
3. Une dépréciation de la complexité de l'activité observée et analysée.

4.1 La richesse heuristique de l'expérience des enseignants FP

Sans surprise, les enseignants FP en formation sont effectivement capables de fournir une description déjà assez élaborée de l'activité d'un pair à partir d'une vidéo. Ils peuvent décrire un grand nombre d'opérations non visibles pour un observateur naïf. Ainsi, l'enseignant en foresterie qui réalise une analyse de l'activité «sait» précisément si l'autre forestier regarde un arbre pour identifier le type d'essence, pour évaluer l'état de santé du tronc, pour calculer le volume de bois qu'il produirait lors d'une coupe... ou pour trouver son chemin dans la forêt. Un enseignant en transport par camion «sait», lors de l'analyse de l'activité d'un chauffeur, que ce dernier regarde dans le rétroviseur non pas pour se renseigner sur le trafic derrière lui, mais pour vérifier l'état des objets situés sur sa remorque ouverte après avoir passé sur un «nid de poule» (Travail intermédiaire, analyse simple).

De même, les enseignants FP en formation, quel que soit le métier qu'ils enseignent, reconnaissent avec aisance des gestes qui consistent à première vue à «ne rien faire», mais qui font partie intégrante de l'activité. Car effectivement, l'absence de gestes chez les professionnels à l'œuvre est souvent un indicateur d'activité cognitive (Mayen, 2021) et les enseignants relèvent, de manière intuitive, l'absence de gestes comme une trace d'activité. Ainsi, les enseignants-analystes expliquent qu'un charpentier resté immobile sur le toit en construction ne se repose pas, il calcule le nombre de fermettes à demander qu'on lui remonte du sol (Travail intermédiaire, analyse avancée). Un soudeur qui regarde immobile la flamme à travers son casque de protection ne la contemple pas, il tente de repérer de manière préventive des signes lui indiquant un éventuel manque de gaz dans le cylindre qui pourrait l'empêcher de terminer le travail à temps (Discussion orale en salle de cours).

Enfin, ils peuvent facilement nommer des buts et des contraintes de l'activité analysée. Ainsi, un enseignant imprimeur «sait» pourquoi un

autre professionnel place le pliage d'un prototype sous la lumière: pour vérifier l'alignement des rainures de pliage (Rapport final et entretien). Un enseignant en transport par camion «sait» (et l'affirme avec assurance) pourquoi un autre chauffeur s'arrête plusieurs dizaines de secondes au milieu d'une allée de remorques: pour anticiper sa manœuvre de marche-arrière en vue de l'attelage (Travail intermédiaire, analyse avancée).

Dans une démarche de recherche, nous disions plus haut que l'implication du chercheur en tant qu'acteur lui permettait de mieux interroger et non d'affirmer. Dans un contexte comme celui de cette étude, au vu du caractère partagé de ce qui organise l'activité de professionnels autour d'une même tâche (Pastré, 2011), il peut être légitime de considérer qu'un professionnel expérimenté peut affirmer des choses à propos de l'activité pour laquelle il dispose d'une expertise. Cela ne signifie pas qu'en le regardant, il se représente l'ensemble de l'activité du collègue à l'œuvre (et qu'il peut en parler de manière scientifique), mais qu'il peut au moins nommer une série d'opérations qu'il distingue comme étant des composantes de l'activité. Or, ces opérations ne sont pas nécessairement évidentes à observer pour un novice.

Néanmoins, une partie des opérations réalisées par le professionnel observé passent inaperçues pour l'enseignant-analyste, du moins au début. Trop évidentes pour être repérées par une mémoire expérientielle peu accessible au début du processus d'analyse, ces opérations sont progressivement réanimées par des observations répétées (de la même vidéo). À cette fin, le cadre d'analyse qui leur était proposé semble apporter un soutien aux enseignants FP. Lors d'un entretien, un enseignant revient sur la manière dont le recours aux opérations cognitives dans l'analyse a changé sa manière de voir ses propres activités, y compris en dehors de son travail d'enseignant:

La grande révélation, c'est que, moi-même, dans ma vie, je suis très procédurier [sic], dans tout ce que je fais. Que ce soit le lavage, remplir le lave-vaisselle, n'importe quoi, j'ai une façon de faire... Je suis sûr que je suis pas le seul sur la planète. Mais ça [l'analyse à l'aide des différents types d'opérations] m'a permis de réfléchir à... pourquoi je fais ça. Et de sortir la solution, bah, je vais mettre les assiettes de telle façon, de la façon dont elles sont placées, ben l'eau va vraiment aller [il mime quelque chose qui monte] nettoyer l'assiette. Ça peut être aussi bête que ça. (Entretien 2)

Ainsi, à mesure que les enseignants construisent la distinction entre les opérations gestuelles et les opérations cognitives, ils apprennent aussi à lire les signes et des indicateurs de l'activité observée et à «déplier» cette dernière. Le schéma de l'activité du professionnel à l'œuvre se parfait

progressivement. D'ailleurs, réticents au début au visionnage répété de la vidéo, qu'ils qualifient d'«inutile» et de «perte de temps», les enseignants-analystes comprennent vite l'importance de l'itération en constatant que leur analyse s'étoffe progressivement. Ainsi, au fil des itérations, l'intérêt pour l'analyse s'intensifie.

La richesse de l'expérience, puis des visionnages répétés et du cadre d'analyse, reste toutefois limitée. L'étape d'autoconfrontation qui s'ensuit, réalisée par l'enseignant-analyste avec le professionnel observé, s'avère souvent utile pour compléter l'analyse. Toutefois, nous ne nous attarderons pas ici sur cet aspect dans cette contribution.

4.2 La difficulté à passer d'une posture de jugement à une posture d'analyse

L'analyse de l'activité demande une posture descriptive quant au regard posé sur l'activité d'autrui. Dans un premier temps, cette posture est difficile à obtenir. L'expérience professionnelle des enseignants FP est à la fois levier et obstacle à cette posture descriptive. Levier, car elle permet d'entrer dans l'observation avec une pré-connaissance de ce qui est observé (cf. ci-avant). Toutefois, l'expérience vécue peut aussi faire obstacle. Si Le Grand (1993) explique que l'objectivité recherchée lors de l'analyse ne peut être que relative, celle-ci est interprétée par les enseignants-analystes comme une prescription de neutralité, impossible à obtenir au regard de leur statut de professionnels expérimentés en raison de leurs compétences incorporées (Leplat, 1995). En effet, ils ont construit leurs propres manières de réaliser le métier qu'ils analysent. Ils ont développé des raccourcis, des automatismes. Plusieurs d'entre eux étaient chefs d'équipe ou contremaîtres. Ils étaient ainsi garants, non seulement de leur propre activité, mais aussi de l'activité des membres de leur équipe, travailleurs et apprentis à compétence variable et étant plus un moins respectueux des consignes, des valeurs de l'entreprise ou des manières de faire locales. Et pour accomplir cette fonction en même temps que leur propre activité productive, ils ont développé un regard évaluatif, un regard de vigilance et d'appréciation, de cadrage des pratiques divergentes ou défaillantes. Or, l'analyse évaluative constitue, ici, un obstacle à l'analyse compréhensive de l'activité, quel que soit le point de vue: ergonomique, psychologique ou en vue de la formation. En effet, les enseignants en viennent parfois à disqualifier des agissements des professionnels plutôt qu'à en analyser les tenants et les aboutissants. Ainsi, au lieu de pousser le professionnel, lors de l'autoconfrontation, à justifier une opération observée et jugée hors norme pour tenter d'en comprendre les raisons, ils évacuent ces opérations de l'analyse. Aussi, ils appréhendent une

action jugée inefficace comme une erreur et non comme une difficulté ou impossibilité à la réaliser liée à la situation de travail. Enfin, observer chez le professionnel le non-respect d'une règle de sécurité déclenche chez certains enseignants une impossibilité à avancer dans l'analyse, blocage qui n'est dépassé qu'après l'intervention de la professeure. Voici quelques exemples de jugements primaires, spontanés, de la part des enseignants en début d'analyse:

Il n'a pas pris la bonne pince! (Observation analyse simple, séance 3)

Oulah, regardez-moi comme il tient l'outil! (Observation analyse simple, séance 3)

Mais il est monté sur la dernière marche de l'échelle, normalement c'est interdit! (Observation analyse avancée, séance 4)

*Non, vu comment il s'y prend, il ne fera pas une bonne job [...]
ah, mais c'est exactement ce qu'on dit aux élèves de ne pas faire!*
(Observation analyse simple, séance 2)

La tentative de description objective et complète de l'activité du professionnel peut aussi conduire à un blocage: est-il trop inhabituel, voire impensable, pour certains enseignants FP de décrire simplement tout ce qu'ils observent? Nous n'avons pas pu le déterminer. En revanche, nous constatons que le retour, dans une visée d'analyse, sur l'activité professionnelle qui aurait pu être sienne autrefois, alors qu'ils sont maintenant devenus enseignants et ont changé non seulement de casquette, mais aussi de regard sur le métier, déclenche chez certains une forme de pudeur professionnelle. En effet, les manières de faire qui sont enseignées sont rarement celles qui sont pratiquées en milieu de travail. Ce blocage dépassé, nous constatons que le regard posé sur l'activité de travail est celui de l'enseignant et non de l'ancien professionnel expérimenté.

Dans l'ensemble du processus, nous avons constaté chez les enseignants-analystes des difficultés à se détacher du jugement (de soi ou de l'autre). Si l'appréciation du travail demeure féconde pour l'enseignement (difficile d'enseigner une activité sans véhiculer, même implicitement, des indicateurs de réussite de cette activité), elle a pu ici faire obstacle à la démarche d'analyse compréhensive. Toutefois, certains finissent par y arriver, mais au prix d'un dépassement de soi conséquent, comme cette enseignante:

La deuxième découverte fut de me rendre compte que je suis automatisée. Je connais cette tâche, je l'ai faite et je l'explique [aux élèves] 100 fois minimum par année depuis quatre ans. J'ai découvert une nouvelle façon de la présenter. La difficulté fut

d'oublier mon bagage professionnel et simplement observer. À force de regarder la vidéo avec l'idée d'observer et non de juger, j'ai pu voir l'action réelle et non ce que je voulais voir. (Travail final)

4.3 Une dépréciation de la complexité du travail

La complexité du travail analysé n'apparaît jamais en début d'analyse, mais bien en cours d'analyse. On pourrait imaginer qu'en tant qu'anciens professionnels, ils seraient globalement au fait de la complexité du travail. Ce n'est pourtant pas le cas. Les étudiants découvrent (nous devrions dire «redécouvrent») avec étonnement que l'activité analysée se révèle être de plus en plus complexe au fil des itérations. Plusieurs étudiants pensaient avoir sélectionné, au départ, une tâche qu'ils pensaient aisée à décrire, voire très simple, en espérant «en finir vite» avec ce travail universitaire qui leur est demandé. Toutefois, il était très fréquent qu'ils soient contraints de réduire l'empan de l'activité qu'ils avaient prévu d'analyser pour se concentrer sur une partie spécifique, car l'analyse de l'ensemble aurait demandé un travail trop conséquent. Par exemple, une enseignante en couture revient durant un cours sur la tâche qu'elle avait initialement choisie (la confection d'un t-shirt):

Moi, j'avais filmé 27 minutes la confection complète du chandail. Dans mon analyse simple, je me suis un petit peu compliqué l'existence, je l'ai fait au complet. Ça me faisait plus de 700 étapes. Mais c'est parce que je trouvais qu'il y avait beaucoup de petites étapes plates [au sens de «banales»], genre prendre un ciseau, couper un fil, poser sur une pédale. J'avais besoin d'aller au bout de cette affaire-là pour trouver la... le noyau. [...]

Ils affirment avoir «oublié à quel point le travail était complexe» lorsqu'ils étaient en poste dans l'industrie. Plusieurs raisons pourraient sans doute expliquer cette situation et être analysées. La psychologie ergonomique nous a largement montré que l'activité est plus complexe que toutes ses tentatives de formalisation (Leplat, 2011). De plus, les expériences qui conduisent à des automatismes s'avèrent opaques à la conscience (Pastré, 2011; Savoyant, 2008). Mais ce que nous voulons soulever ici est bien l'«oubli» de cette complexité que l'analyse de l'activité de travail met en évidence. En effet, nous constatons chez plusieurs enseignants FP des formes de prise de conscience de tout ce qui constitue l'activité analysée, de la fugacité de certaines opérations aux préalables nécessaires à tel ou tel geste. Ces formes d'activité, même si elles étaient bel et bien observables, ne sont pas toutes prises en compte dans l'analyse. Selon les étudiants, elles ont été oubliées. Un enseignant nous explique par exemple

à quel point certains gestes, ou certains points d'attention, lui apparaissent comme des évidences, mais qu'il doit «se remettre dans la peau de quand il a appris le métier». De manière très saillante, un enseignant en usinage explique comment l'analyse lui a fait changer de point de vue quant à la complexité de la tâche sur laquelle il travaille (la programmation d'une plieuse hydraulique à commande numérique):

Avant, je me demandais comment 30 % des élèves [ne] réussissaient pas [à réaliser la tâche]. Puis là, à cet'heure, je me demande comment 70 % y arrivent. [...] Je trouvais ça intéressant vraiment d'explorer étape par étape que c'est qui se passe. Bon, après je réalise que je me suis donné du travail à tabarouette là parce que 8 minutes de vidéo d'un gars qui programme là, ça m'a fait des 135 lignes d'opérations de tout genre, là. Mais en même temps, ce qui est bien c'est que là, je réalise, je concrétise, tu sais. Je prends conscience de la tâche accomplie puis je comprends de plus en plus pourquoi c'est... D'un, c'est difficile, de deux, que plusieurs n'arrivent pas.(Entretien 1)

Ce qui est intéressant de constater, en outre, c'est que cet enseignant rapporte la difficulté de la tâche à ses élèves. C'est à travers eux que cette difficulté est appréhendée. D'ailleurs, durant les séances de cours, il associe la réflexion au contexte des élèves au sein de son centre de formation:

[Pour apprendre à utiliser la machine,] il n'y a pas de document, il n'y a pas de procédurier, il n'y a pas de rien. Y a pas... À part la procédure sur la machine-là qui dit «ouvre la machine», «ouvre la pompe», «baisse la pédale.» Toutes les... je suis rendu à 134 opérations. (Entretien 1)

D'ailleurs, lui et les autres enseignants précédemment cités ont adapté leur manière d'enseigner, d'organiser et d'évaluer la tâche qu'ils ont travaillée durant le cours. Certains ont même commencé à transposer cette démarche (en version raccourcie) à d'autres tâches du métier qu'ils doivent enseigner.

D'autres opérations en revanche, sont omises volontairement par les enseignants-analystes. Lorsque la professeure attire l'attention des enseignants FP sur une opération qui semble être passée inaperçue lors de l'analyse, les étudiants se montrent étonnés de devoir inclure toutes les formes d'activité qu'ils observent, même celles qui sont, selon eux, moins significatives. Ainsi, le constat suivant s'impose: les composantes de l'activité d'un professionnel, qu'elles soient des opérations d'exécution (gestes) ou des opérations cognitives (prise d'information, choix, décision, validation, etc.) se voient attribuer par les analystes-débutants différents

niveaux d'importance. Et certaines de ces opérations sont exclues de l'analyse. Nous n'avons pas pu, cependant, identifier avec précision les critères de cet ordonnancement.

5. Discussion, limites et perspectives

La dialectique initiale, qui se voulait le fil conducteur de cet article, était celle du double regard de l'acteur, comme professionnel expérimenté et comme analyste. Toutefois, une troisième focale a dû être intégrée: celle de l'enseignant. En effet, dans la manière dont le dispositif de formation est conçu, l'analyse de l'activité de travail est censée outiller les acteurs en tant qu'enseignants, aspect qu'ils ont parfaitement intégré, car on constate que leurs préoccupations d'enseignants ne sont jamais bien loin des les premières phases d'analyse.

Un quatrième regard de l'acteur s'est également invité: celui d'étudiant. Car c'est bien dans le cadre d'un travail académique universitaire, qu'ils ont l'ambition de réussir, que les enseignants FP sont formés à l'analyse de l'activité de travail. Or, les motifs qui organisent l'activité formative des étudiants diffèrent de ceux des enseignants: les étudiants veulent apprendre, réaliser des travaux conformes aux attentes et réussir le cours, alors que les enseignants cherchent à se former pour enseigner efficacement le métier, tenir leur classe, adapter l'enseignement à ses élèves et aux besoins du marché de travail, etc.

Comparée à l'article précédent (Holgado et Rappe, 2024), cette étude déplace la focale tout en prolongeant le même questionnement. Dans l'étude antérieure, l'enjeu central était l'analyse par un chercheur chevronné de sa propre activité de recherche, dans une perspective de production de connaissances sur le travail scientifique. Ici, c'est un professionnel expérimenté devenu enseignant FP qui analyse l'activité d'un autre professionnel, pour dégager des ressources pour la formation de ses élèves. On retrouve, dans les deux cas, un rapport dialogique entre acteur impliqué et analyste de l'activité, structuré par la notion d'implication. Mais les résultats de la présente recherche montrent que, dans le contexte de la formation à l'enseignement professionnel, l'analyse est d'emblée arrimée aux finalités d'enseignement: les enseignants sont invités à investir les résultats dans leurs pratiques pédagogiques et certains commencent à transposer la démarche d'analyse à d'autres tâches qu'ils doivent enseigner. L'orientation vers la formation n'est donc pas un simple effet secondaire de l'analyse: elle en constitue l'horizon dès le départ. Ce constat rejoint ceux posés par la didactique professionnelle (Mayen et al., 2017): la formation, tant son contenu que son dispositif, guide l'analyse dès le départ. Dans le cas des enseignants FP, à chaque fois que la professeure titulaire du cours

guidait un étudiant dans la sélection de la tâche, le choix du professionnel à filmer, le degré de détail de l'analyse, le «resserrage» du travail sur une partie de la tâche, etc., elle fournissait des justifications faisant écho à la pratique d'enseignement des métiers spécialisés.

Cette fois, nous mettons en lumière l'impléxité des rôles en jeu chez les enseignants de FP lorsqu'ils analysent l'activité d'un professionnel: professionnel expérimenté, analyste, enseignant et étudiant, quatre rôles qui ne se succèdent pas, mais s'articulent et s'enrichissent mutuellement. Cette intrication des niveaux de réalité correspond à ce que Le Grand (1993) désigne comme une impléxité. Nous montrons ici que l'expérience en tant qu'acteur prend différentes formes (professionnel, enseignant, étudiant) qui interagissent à différents moments et à des intensités différentes avec le travail d'analyste, attirant l'attention sur la difficulté de «mettre en veille» une posture pour en activer une autre. Or, cette impléxité est à la fois ressource et source de tensions. Elle est ressource lorsque les différentes facettes de l'analyse se complètent. Elle devient tension lorsqu'un rôle s'invite dans l'analyse à la place d'un autre et prend le dessus sur ce dernier. Ainsi, nous avons constaté que l'expérience de terrain que possèdent les participants à la recherche permet d'identifier chez les professionnels des façons de faire moins conformes à l'enseignement. Elle permet aussi d'anticiper les points de difficulté pour les élèves, lors de l'apprentissage d'une tâche. À ce moment-là, ce n'est plus seulement l'analyste qui structure l'observation et la description: le rôle d'enseignant prend le dessus malgré lui et oriente l'analyse vers ce qui mérite, selon lui, d'être enseigné et de quelle manière. L'impléxité devient tension aussi lorsque l'implication comme étudiant (réussite académique, gain de temps, confort) entre en concurrence avec l'intérêt didactique de la tâche. C'est le cas lorsque certains enseignants choisissent, pour l'analyse, des tâches familières, perçues comme plus faciles à décrire, dans l'espoir de faciliter et d'accélérer le travail universitaire. Ces choix, dictés par la posture d'étudiant, conduisent à sous-estimer d'emblée l'épaisseur de l'activité réelle et à restreindre le champ de ce qui est analysé.

Le retour sur un terrain familier n'est passans risques méthodologiques. Ainsi, l'implication de l'analyste, comme moyen de production de connaissances sur l'action professionnelle à analyser, apparaît à la fois nécessaire et non suffisante, car «contaminée» par les autres rôles. Dans ce cas, le recours à l'autoconfrontation permet de combler ce qui ne se donne pas directement et sans jugement à l'analyste dans la compréhension de l'activité. L'autoconfrontation offre un regard encore plus éclairé sur l'activité, dans le sens où elle se fonde sur des indices empiriques révélant les zones d'ombre révélées lors de l'observation, et a

une incidence sur la représentation de cette dernière en tant que contenu d'enseignement. Cela nous amène à formuler l'hypothèse que l'analyse de l'activité contribue à faire prendre conscience de la complexité du travail et à envisager, lors de l'enseignement, d'autres manières de faire que celles propres à l'analyste (ce point ressort particulièrement de l'un des deux entretiens). D'ailleurs, plusieurs des enseignants cités ci-avant ont adapté leur manière d'enseigner et d'évaluer la tâche analysée auprès de leurs élèves. Les produits de l'analyse ont donc fait l'objet d'une transposition didactique (Chevallard et Bosch, 2014).

Mayen et al. (2017) avançaient déjà que le travail d'analyse en didactique professionnelle conserve, du début à la fin, les finalités de formation qu'il poursuit. Et on le voit ici: on ne peut totalement détacher la posture d'analyste de celle de formateur. Même au sein de l'analyse, la manière dont les informations sont construites par les enseignants FP, leur agencement, le niveau de généralité adopté, le segment d'activité considéré, etc., sont orientés vers les enseignements à venir. Les préoccupations d'étudiant à l'université viennent s'ajouter à l'ensemble, ce qui, certes, ajoute à la complexité des considérations qui ne sont pas celles du rapport entre expérience et analyse, mais qui restent néanmoins nécessaires pour comprendre ce qui se joue dans une formation comme celle-là.

La recherche met en évidence une implexité entre quatre facettes de l'acteur: analyste, ancien travailleur, enseignant et étudiant. Cette implexité devient une source de tension à chaque fois qu'un rôle prend le dessus sur un autre. Nous remarquons ici des difficultés similaires à l'implication du chercheur en tant qu'acteur (Holgado et Rappe, 2024), mais certains éléments semblent plus spécifiques (ou en tout cas plus prégnants) à la situation du professionnel expérimenté devenu enseignant FP et qui se trouve de plus, lors de l'exercice, en position d'étudiant universitaire. C'est notamment le cas de la difficulté à se détacher du jugement, en raison des multiples facettes de l'acteur. Non pas que le jugement ne soit pas un problème en recherche, mais l'expérience (parfois longue) en tant qu'acteur de terrain et aussi en tant qu'enseignant semble pousser davantage à porter un regard critique sur l'efficacité de l'activité d'un pair, son efficience, son choix de technique, etc.

L'une des limites méthodologiques de la recherche est liée à la taille réduite de l'échantillon pour les entretiens approfondis. Bien que la démarche soit qualitative et basée sur l'observation participante, le fait de n'avoir mené des entretiens individuels qu'avec deux étudiants ne renseigne pas sur les prises de conscience individuelles à l'ensemble du groupe. Dans des conditions similaires, il serait intéressant d'élargir l'entretien à plus de participants au cours, et pas seulement à ceux qui se montrent satisfaits

de leur apprentissage, afin de recueillir des points de vue plus variés ainsi que, possiblement, des obstacles à l'apprentissage en situation d'analyse de l'activité réelle de travail. D'ailleurs, nous notons un blocage évident chez certains étudiants lors de la description de l'activité réelle de travail observée chez un pair, mais nous n'avons pas pu déterminer s'il s'agit d'une pudeur professionnelle ou d'une réelle difficulté à décrire l'activité (et les obstacles associés à cette difficulté).

Une autre limite de la recherche est introduite par le statut du second chercheur. Celui-ci, agissant comme observateur extérieur, apporte certes une distance critique, mais a une vision incomplète du cours, car il n'a assisté qu'à quatre des six séances de cours.

6. Conclusion

Contrairement à d'autres formes de recherche en éducation, l'analyse de l'activité en vue de la formation est, dès le départ, soumise au biais de ses finalités pédagogiques. L'implexité fait en sorte que les analystes, aussi bien les chercheurs qui mènent la recherche que les enseignants en formation qui sont les participants observés, ne cherchent pas seulement à décrire le travail, mais à le transformer en ressource pour l'enseignement. Ainsi, le niveau de détail, le choix des segments d'activité analysés et l'interprétation des résultats sont tous filtrés par le besoin futur de transmettre ces savoirs à des novices. En résumé, l'implexité des rôles rend l'analyse nécessairement subjective et orientée, mais c'est précisément cet entrelacement qui permet aux enseignants de transformer une activité familière et automatisée en un contenu de formation explicite et structuré ainsi qu'aux chercheurs de rendre compte de cette transformation de l'activité des enseignants.

En conclusion, plusieurs aspects mis en évidence dans cette recherche mériteraient d'être explorés davantage. Nous en retenons deux. Premièrement, comment amener les participants à mieux séparer les rôles qu'ils endossent, pour que chaque rôle soit davantage maîtrisé, utilisé à bon escient et au moment opportun, afin de réduire les tensions inhérentes à l'implexité? Deuxièmement, concernant la posture de jugement observée: comment développer une posture davantage descriptive chez les enseignants qui endossent un rôle d'analyste? S'agit-il d'une forme de pudeur professionnelle ressentie par les participants lorsqu'ils observent un décalage entre les «bonnes manières» enseignées et les pratiques réelles du terrain et qu'ils évitent de produire une description approfondie par crainte de révéler des gestes non conformes aux prescriptions scolaires?

Références

- Chevallard, Y. et Bosch, M. (2014). Didactic transposition in mathematics education. Dans S. Lerman (dir.), *Encyclopedia of Mathematics Education* (p. 170-174). Springer Reference.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur: un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, hors-série 3*, 28-43.
- Desgagné, S. et Bednarz, N. (2012). Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche «avec» plutôt que «sur» les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258. <https://doi.org/10.7202/012754ar>
- Favret-Saada, J. (1977). *Les mots, la mort, les sorts. La sorcellerie dans le Bocage*. Gallimard.
- Gouvernement du Québec. (2024). *Devenir enseignant à la formation professionnelle*.
- Holgado, O. (2016). Former les formateurs de l'enseignement professionnel à l'analyse du travail en didactique professionnelle. *Travail et apprentissages*, 17(1), 17-35. <https://doi.org/10.3917/ta.017.0017>
- Holgado, O. (2025). La didactique des métiers: une didactique professionnelle à l'usage des formateurs. *Éducation permanente*, 244(3), 121-134. <https://doi.org/10.3917/edpe.244.0121>
- Holgado, O. et Rappe, J. (2024). Aisance et fragilités de l'analyse de sa propre activité. *Éducation permanente*, 240(3), 99-111. <https://doi.org/10.3917/edpe.240.0099>
- Lalonde, J.-F. (2013). La participation observante en sciences de la gestion: plaidoyer pour une utilisation accrue. *Recherches qualitatives*, 32(2), 13-32. <https://doi.org/10.7202/1084620ar>
- Le Grand, J.-L. (1993). Implexité: implications et complexité. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 72, 251-268.
- Leplat, J. (1995). À propos des compétences incorporées. *Éducation permanente*, 123(2), 101-114.
- Leplat, J. (2005). Les automatismes dans l'activité: pour une réhabilitation et un bon usage. *Activités*, 2(2), 43-68. <https://doi.org/10.4000/activites.1797>
- Leplat, J. (2011). *Mélanges ergonomiques. Activité, compétence, erreur*. Octarès.
- Mayen, P. (2021). S'écarter du travail pour mieux apprendre le travail. *Revue hybride de l'éducation*, 4(5), 202-215. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i5.1180>
- Mayen, P., Olry, P. et Pastré, P. (2017). L'ingénierie didactique professionnelle. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (4^e éd., p. 468-482). Dunod.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Bruylant-Académia.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pastré, P. (1992). *Essai pour introduire le concept de didactique professionnelle. Rôle de la conceptualisation dans la conduite de machines automatisées* [thèse de doctorat non publiée]. Université Paris 5.

- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez l'adulte*. Presses universitaires de France.
- Petit, L., Muñoz, G., Holgado, O., Inowlocki, P. et Mayen, P. (2023). La didactique professionnelle au fil des ans. Continuités et ruptures. *Savoirs*, 61-62(1), 107-120. <https://doi.org/10.3917/savo.061.0107>
- Pirard, F. (2005). L'implication dans la recherche comme mode de production de connaissances. *Cultures de la qualité des services et cultures de l'accompagnement dans le secteur de l'éducation des jeunes enfants. Essai de théorisation* [thèse de doctorat non publiée]. Université de Liège.
- Reichenbach, H. (1938). *Experience and prediction: An analysis of the foundations and the structure of knowledge*. Phoenix Books; The University of Chicago Press.
- Savoyant, A. (2008). Quelques réflexions sur les savoirs implicites. *Travail et apprentissages*, 1(1), 92-100.
- Savoyant, A. (2010). Éléments d'un cadre d'analyse de l'activité: quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. *Travail et apprentissages*, 5(1), 91-107. (Article original publié en 1979) <https://doi.org/10.3917/ta.005.0091>
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140. <https://doi.org/10.7202/1085359ar>

Pour citer ou réutiliser cet article, veuillez citer l'article original, publié en première instance dans la revue *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. Cette note doit être reprise dans le cas d'une réutilisation.