



Éducation et didactique

vol 1 - n°1 | avril 2007 :
Varia

De l'analyse des pratiques au développement des métiers

YVES CLOT

p. 83-93

Résumé

L'article présente une perspective en analyse du travail centré sur le développement du métier plutôt que sur l'analyse des pratiques. C'est moins l'individu dans l'activité qui est concerné que l'activité dans l'individu. On recherche la contribution que chaque sujet peut apporter à une histoire professionnelle qui n'est pas que la sienne. Cette « dépersonnalisation » est au principe du développement de la santé au travail. Dans la perspective développementale proposée, le métier est conceptualisé selon une architecture en quatre instances. Pour finir, l'article propose quelques commentaires sur l'épistémologie de la formation professionnelle.

Entrées d'index

Mots-clés : santé, développement, métier, dispute, concepts

Texte intégral

- 1 Ce qui suit doit être lu avec indulgence. Il s'agit seulement des remarques d'un psychologue du travail sur les évolutions actuelles du monde du travail et de quelques

réflexions sur l'impact de ces évolutions dans le champ de l'analyse du travail. Il s'agit aussi de s'interroger, en retour, sur le rôle des méthodes d'analyse du travail dans les évolutions du travail et de la formation professionnelle.

- 2 Ces remarques s'inscrivent dans une tradition qui n'est pas spontanément celle de l'analyse des pratiques, aujourd'hui si généralisée qu'elle est devenue en tant que telle objet d'étude (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer & Sonntag, 2002 ; Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004 ; Altet, 2004). Cette tradition est plutôt celle de l'ergonomie francophone et de la psychopathologie du travail qui forment ce qu'on pourrait désigner comme les deux racines de la clinique du travail qui sert d'arrière-plan aux analyses qui suivent. L'indulgence du lecteur est donc sollicitée deux fois ici : une première fois pour l'éloignement trop grand de l'auteur du champ direct des activités pédagogiques¹, une deuxième fois pour ce que pourrait conserver d'implicite un texte dont les présupposés sont ceux de l'analyse du travail francophone.

Les désordres du travail ?

- 3 Dans un petit livre à succès, justement intitulé *Les désordres du travail* (Azkenazy, 2004), un économiste critique l'impasse française en matière d'organisation du travail. La santé en milieu professionnel se dégrade sous l'effet conjugué de la crise chronique de l'emploi et d'une forte intensification du travail. Même regardée en termes de coût financier, la situation est préoccupante : 3 % du PIB, soit une dizaine de jours fériés sur le calendrier, voilà à combien se chiffre environ chaque année les dégâts du travail sur la santé. La situation est telle, selon lui, qu'elle ne peut plus durer et ce, d'autant que d'autres solutions existent qui pourraient permettre de mettre un terme à l'aveuglement français. Ces solutions, dès lors qu'on a compris que le système économique actuel n'est pas à prendre ou à laisser, supposent de s'ouvrir à l'intelligence du « miracle américain » en la matière. Aux États-Unis, selon P. Azkenazy, les désordres du travail ont reculé « sans remettre en cause l'organisation de la production autour des objectifs globaux du productivisme » (2004, p. 63). Le système américain a réagi au développement des maladies professionnelles et des accidents atteignant 3 % de la richesse nationale en promouvant une nouvelle réglementation des standards ergonomiques (p. 66). Citant de grands Groupes industriels, il écrit que face aux atteintes à la santé des travailleurs, « on voit ainsi le retour des bureaux des méthodes comme à l'apogée du fordisme qui fixent les normes mondiales strictes de rythme de travail et de port d'équipement individuel de sécurité » (p. 71). Notre auteur cite en exergue de son ouvrage la convention collective 2003-2007 signée à l'Aluminerie Alcoa au Québec : « La vitesse normale du travail équivaut à trois milles à l'heure ou à la distribution de cinquante-deux cartes à jouer en quatre piles en trente secondes. Les quatre piles de cartes sont rangées au coin d'un carré d'un pied de côté » (p. 5).
- 4 Il s'agit là d'une véritable re-fordisation. Cette « re-fordisation partielle », pour reprendre le vocabulaire de P. Azkenazy (p. 88, 91), met de l'ordre dans le travail par la promotion de guides de « bonnes pratiques » produits par des spécialistes du « facteur humain » qui développent, entre autres, l'éventail des formations aux « gestes et postures » (p. 63). Certes, note au passage Azkenazy, « la prescription du travail s'en trouve fortement renforcée, ce qui peut être vécu comme de nouvelles contraintes pour certains salariés » (p. 71). Quoi qu'il en soit, selon lui, il serait devenu possible « sans remettre en cause la dynamique productiviste d'améliorer substantiellement le sort des salariés » (p. 75). L'avenir le dira. Il reste que, face à l'épidémie des Troubles Musculo-Squelettique, par exemple, la « remise en ordre » des postures, la correction des gestes

et le réétalonnage des comportements a commencé à l'initiative des experts en « bonnes pratiques ».

5 En fait, l'originalité du « miracle américain » pourrait bien s'avérer toute relative. Et, en France, l'inflation du vocabulaire de la « bonne pratique » accompagne le retour de la prescription dans l'industrie et surtout dans les services. Dans les hôpitaux, par exemple, le processus est bien avancé. Le rapport Debout affronte ainsi la montée de la « maltraitance » en gériatrie (Litim *et al.*, 2005). Et la loi, dans le secteur social, prévoit la mise au point de « référentiel de bonnes pratiques ». La médecine, elle-même – psychiatrie comprise – est affectée par des protocoles de diagnostic mémorisé sur bases de données. La cancérologie est particulièrement concernée (Mollo, 2004). De manière générale, au nom du « bien, être » et du contrôle de l'efficacité et surtout devant les limites bien réelles rencontrées dans l'exercice d'un nombre croissant de métiers, entre labellisation et accréditations, un « laborieusement correct » cherche ses marques.

6 Mais cette tendance n'est pas la seule à l'œuvre. Car, par ailleurs, on estime maintenant à environ 4 000 le nombre des psychologues et psychanalystes qui officieraient au service des entreprises ou dans des sociétés de service pour « soutenir » les efforts des salariés face aux épreuves subies et décrites dans le vocabulaire du stress. La parole, l'écoute sont entrées dans l'entreprise aux risques que ce soit l'entreprise qui fasse son entrée dans l'écoute. Les « numéros verts » de la souffrance au travail multiplient les canaux de la « bonne écoute » et il est maintenant courant de voir évoquer une nouvelle « fonction sociale de l'écoute ». Même la controverse persistante dans le milieu psychanalytique français sur la place de la psychothérapie dans la société s'en est fait l'écho. « Il faut savoir, écrit l'un des protagonistes de ces débats, que les pratiques de l'écoute sont vouées à se répandre dans toute la société. Elles sont désormais présentes dans l'entreprise comme à l'école, et chacun peut constater qu'elles inspirent le style même du discours politique contemporain. L'écoute est devenue un facteur de la politique et un enjeu de civilisation. S'il faut donc en venir maintenant à encadrer ce secteur en croissance accélérée, ce doit être fait en toute connaissance de cause, avec l'accord des acteurs sérieux². » Il y aurait donc une utilité sociale de l'écoute.

7 Du coup, on peut risquer un diagnostic. Le monde du travail qui vient ne serait pas si loin d'un hybride social : une sorte de néo-fordisme monté sur coussin compassionnel. La pression productiviste cherche à se doter d'amortisseurs psychologiques et des organisations du travail « intouchables » acceptent assez volontiers le placement de salariés de plus en plus nombreux sous « perfusion psychique ». Le coaching de la performance démesurée se marie à celui de l'échec mal vécu comme s'il fallait, pour supporter l'insupportable, trouver en chacun des réserves personnelles encore sous-exploitées. Une certaine psychologie est investie et s'investit dans le retraitement des déchets subjectifs du travail (Clot, 2006 b). Et ce, aux risques que dans la nouvelle orthopédie sociale qui s'organise, l'écoute clinique ou l'accompagnement comportemental acquièrent une fonction sociale nouvelle et trouvent, enfin, leur place dans l'organigramme.

Contre la tentation hygiéniste : la santé

8 Allons plus loin vers ce qui concerne directement nos métiers. Dans la confrérie des spécialistes, les experts en « bonnes pratiques » croisent en descendant, à l'étage, les

experts de la compassion professionnelle, spécialistes en « passions tristes », pour parler comme Spinoza. Dans une telle perspective, l'expérience professionnelle ordinaire serait prise en étai. Rien ne sert de « diaboliser » et il n'existe sûrement pas, caché en coulisse et tirant les ficelles, de chef d'orchestre dirigeant de main de Maître le drame – au sens scénique d'abord – qui se noue. Beaucoup de raisons profondes et anciennes soutiennent ce double mouvement. Trop de problèmes très sérieux ne peuvent plus rester en jachère. Ils concernent aussi bien des questions d'efficacité sociale des métiers que celles de santé au travail. Et il ne faut pas sous-estimer que ces initiatives se présentent d'abord comme une réponse à l'appel à l'aide qui vient de milieux professionnels toujours plus nombreux ; milieux au prise avec un réel qui prend en défaut les anciennes « protections » de l'expérience professionnelle.

9 Mais cette réponse se veut prophylactique et uniquement prophylactique. Et il est vrai – P. Azkenazy semble l'ignorer – que dans l'histoire industrielle le productivisme et l'intensification du travail ont plusieurs fois convoqué l'hygiénisme pour « pousser » la machine en l'affranchissant du « frottement » des maladies du travail à la fois coûteuses et choquantes (Huteau, 2002). La compassion et l'orthopédie des pratiques sont donc moins ennemies que jumelles.

10 Si l'on veut donc s'affranchir de cet hygiénisme rampant, identifier d'autres possibilités que celle-là, il faut être le plus précis possible. Car jusqu'ici, pour lutter contre les maladies du travail, on n'a guère trouvé mieux que la santé. Or l'hygiénisme a, en réalité, comme horizon, l'éradication de la maladie et non pas la promotion de santé. Précisons ce point. La santé n'est nullement synonyme d'absence de maladie. Mieux, c'est le plus souvent lorsqu'une situation de travail n'est pas « bonne » pour la santé qu'on finit par « en faire une maladie », comme le dit si joliment le langage populaire. En effet, qu'est-ce que la santé ? On en proposera une définition largement empruntée à l'œuvre de G. Canguilhem (1984). Citons-le, en remarquant à quel point il sait rejoindre l'expérience ordinaire de la vie : « Je me porte bien, écrit-il malicieusement, dans la mesure où je me sens capable de porter la responsabilité de mes actes, de porter des choses à l'existence, et de créer entre les choses des rapports qui ne leur viendraient pas sans moi » (2002, p. 68). On voudrait ajouter que le même Canguilhem se plaisait lui-même à citer A. Artaud pour mieux faire comprendre le concept « vulgaire » de santé qu'il distinguait soigneusement – et pour cause – de l'absence de maladie : « On ne peut accepter la vie qu'à condition d'être grand, de se sentir à l'origine des phénomènes, tout au moins d'un certain nombre d'entre eux. Sans puissance d'expansion, sans une certaine domination sur les choses, la vie est indéfendable » (1984, p. 130).

11 Et il est vrai, comme de nombreux résultats d'enquêtes le montrent (Clot, 1998, 2004 ; Fernandez *et al.*, 2003, Le Guillant, 2006) que lorsque les choses se mettent à avoir des rapports entre elles tout à fait indépendamment de nous, nous sommes alors contraints à la survie dans des milieux professionnels où l'activité devient vite, à nos propres yeux, littéralement indéfendable. Car nous ne sommes guère adaptés, contrairement aux apparences, à seulement vivre dans un contexte. Nous sommes plutôt faits pour fabriquer du contexte pour vivre. Lorsque cette possibilité se dérobe et surtout lorsqu'elle s'évanouit durablement, nous survivons dans des contextes professionnels subis sans plus vraiment pouvoir nous reconnaître dans ce que nous faisons. Et il n'est alors pas rare qu'on y perde la santé *avant même* d'en faire une maladie. À ce point, on dira donc que la lutte contre les « maladies du travail » consiste moins à supprimer les maladies qu'à entretenir la santé c'est-à-dire à développer entre les choses des liens qui ne leur viendraient pas sans nous.

12 Or, on peut avancer que c'est précisément là ce qu'on peut entendre par l'expression

faire son métier. Surtout si l'on insiste sur l'heureuse équivoque de la formule, « faire » pouvant désigner ici à la fois l'activité réalisée et le développement du métier lui-même. Autrement dit le métier comme moyen d'une exécution et le métier comme but d'une construction (Clot, 2006 a ; Rabardel & Pastré, 2005).

Qu'est-ce qu'un métier ?

- 13 Du coup, on est alors conduit à la question suivante : qu'est-ce qu'un métier ? En s'efforçant de répondre à cette question, on voudrait surtout souligner qu'il s'agit de rechercher une troisième voie entre les « bonnes pratiques » étalonnées et l'imaginaire compassionnel : celle qui vise à faire des gens de métiers, ces « connaisseurs », les protagonistes d'une action discrète mais tenace. Non pas grâce à l'expression d'une subjectivité confessant ses limites à l'expert, mais en entretenant la passion de s'emparer de l'objectivité du réel pour faire reculer les limites du métier lui-même. La santé se perd en milieu professionnel quand le métier ne fait plus l'objet des soins nécessaires. À défaut d'être « soigné » par l'organisation du travail et par ceux qui l'exercent, il peut, de ressource pour la santé qu'il était, se transformer en source de maladie.
- 14 C'est pourquoi un métier n'est sûrement pas seulement une « pratique ». Ce n'est pas non plus seulement une activité. Et pas non plus, selon nous, une profession. On le définirait volontiers comme une discordance créatrice – ou destructrice – entre les quatre instances en conflit d'une architecture foncièrement sociale. Le métier au sens où nous l'entendons est finalement à la fois irréductiblement *personnel*, *interpersonnel*, *transpersonnel* et *impersonnel*. Personnel et interpersonnel, il l'est dans chaque situation singulière, d'abord comme activité réelle toujours exposée à l'inattendu. Sans destinataire, l'activité perd son sens. C'est pourquoi le métier dans l'activité est à la fois très personnel et toujours interpersonnel, action située, adressée et, en un sens, non réitérable (Béguin & Clot, 2004 ; Sensevy, 2001).
- 15 Il est ensuite transpersonnel puisque traversé par une histoire collective qui a franchi nombre de situations et disposé des sujets de générations différentes à répondre plus ou moins d'elle, d'une situation à l'autre, d'une époque à une autre. Ce sont les attendus génériques de l'activité – réitérables eux – genre professionnel et sur-destinataire de l'effort consenti par chacun (Clot & Faïta, 2000). Le travail collectif de réorganisation de la tâche en assure ou non la « maintenance ». L'histoire transpersonnelle du métier que chacun porte en soi est l'objet du « métier au carré », ce « second métier » qui ne vit que grâce au collectif de travail qui prend ou ne prend pas soin de lui. S'il s'en sent comptable se développe alors le sentiment de vivre la même histoire qui donne à chacun le répondant indispensable pour travailler.
- 16 Enfin le métier est impersonnel, cette fois sous l'angle de la tâche ou de la fonction définie. Cette dernière est, dans l'architecture de l'activité d'un travailleur, ce qui est nécessairement le plus décontextualisé. Mais, du coup, elle est justement ce qui tient le métier au-delà de chaque situation particulière, cristallisé dans l'organisation ou l'institution. Prescription indispensable elle peut – elle devrait toujours – se nourrir du « métier au carré » que les travailleurs cherchent à faire sur leur activité pour la réaliser malgré tout, parfois malgré l'organisation officielle du travail. Le métier passe donc aussi par la tâche prescrite. C'est elle qui le retient en le codifiant, loin de l'activité effective, comme un modèle refroidi à décongeler par chacun et par tous, face au réel, à l'aide des attendus de l'histoire commune.
- 17 Cette histoire, qui forme le périmètre des actions encouragées ou inhibées dans un

milieu professionnel donné, conserve, bien sûr, l'intégrale de ses équivoques, grandeurs et misères de ce métier. Cette histoire collective qui dessine la palette des gestes possibles ou impossibles fixe les frontières mouvantes du métier dans une sorte de clavier de sous entendus sur lequel chacun peut jouer ; non seulement en choisissant tel geste mais aussi en élégant tel autre. Elle a comme horizon le développement du pouvoir d'agir des sujets sur l'organisation du travail, au-delà de l'organisation du travail, sur l'institution, au-delà de l'institution. En tout cas, elle est – plus ou moins – une ressource décisive pour que cette institution conserve un devenir et eux, leur santé. La défaillance de cet exercice générique qui peut seul « remettre l'ouvrage sur le métier » laisse chacun seul face au réel. Ce « métier au carré », nourri de controverses professionnelles, est indispensable pour garder vivant un répondant générique toujours potentiellement défunt. C'est pourtant d'abord lui qui, au travail, peut rendre la vie défendable.

18 On le voit, dans cette conception, le métier n'est pas sédentaire. Il vit grâce aux migrations fonctionnelles qui forment autant de liaisons possibles ou impossibles et de déliaison entre ces quatre instances. Un métier s'éteint lorsque, pour des raisons toujours singulières, le transfert entre les activités réelles personnelles et interpersonnelles, l'histoire collective transpersonnelle et les tâches prescrites impersonnelles se trouve interdit. Autrement dit lorsque le développement du métier reste prisonnier d'une des enveloppes où il se nécrose ; quand l'une ou l'autre des instances du métier échoue à devenir moyen pour le développement des autres. Face aux épreuves du réel, ce type de cercle vicieux professionnel l'emporte souvent sur le cercle vertueux du renouvellement professionnel possible.

19 Au fond, on voudrait soutenir l'hypothèse, confirmée par une série de résultats de recherche, qu'un métier vivant est nécessairement nomade et que, pour reprendre l'expression de Vygotski, c'est uniquement en mouvement qu'il montre ce qu'il est. On peut même se demander si l'analyse d'un métier ne tombe pas sous le même paradoxe que l'analyse de la signification du mot chez le même Vygotski. En effet, selon lui, la loi fondamentale de la dynamique des significations est la suivante : « le mot absorbe les contenus intellectuels et affectifs tirés du contexte dans lequel il est inséré, il s'en nourrit et se met à signifier plus ou moins que ce qui est contenu dans sa signification lorsque nous le considérons isolément, en dehors du contexte : plus parce que le cercle de ses significations s'élargit, acquérant encore toute une série de zones chargées d'un nouveau contenu ; moins, parce que la signification abstraite du mot est rétrécie et limitée à ce que le mot signifie dans le seul contexte donné » (1997, p. 481).

20 C'est peut-être aussi ainsi qu'on peut comprendre la dynamique d'un métier et ses empêchements. Mais à une condition : comme le sens du mot n'est pas contenu en puissance dans sa signification abstraite mais dans la vie du contexte, le sens d'un métier ne saurait non plus se trouver prédéfini dans sa prescription impersonnelle, par ailleurs indispensable. Ce n'est pas elle qui explique l'activité des professionnels et leur histoire collective. Ce sont ces dernières qui *s'expliquent* avec la prescription, en entendant ici « *s'expliquent* » aux deux sens du terme. Cette précision interdit, selon nous, toute approche naïvement systémique du métier et confie les ressorts de son dynamisme à la « dispute » des professionnels. C'est cette donnée-là qui fonde, pour l'essentiel, une clinique du travail.

Une clinique du travail

21 Mais une telle clinique ne saurait pour autant faire l'impasse sur la définition des

tâches et des fonctions. Au contraire, elle tire les conséquences de ce fait : on s'affranchit des normes, non pas en les niant mais par la voie de leur transformation. On s'émancipe de la tâche, non pas en lui tournant le dos mais par la voie de son renouvellement. Et ce renouvellement réclame que les professionnels se sentent comptables d'une histoire à faire vivre. Dans leur travail, il leur faut aussi *faire du métier* pour prévenir l'entropie des prescriptions dans l'organisation du travail. Le métier est aussi une tâche dans la tâche, contre la tâche, au-delà de la tâche. En le faisant vivre ceux qui travaillent se servent de la prescription pour vivre une autre histoire et, ce faisant, conservent à cette prescription un devenir possible. On se permettra ici une comparaison : Proust aimait dire que la littérature trace une sorte de langue étrangère dans la langue. Ce n'est pas une autre langue ni un patois retrouvé, mais un devenir autre de la langue qui échappe à la langue par la langue : « la seule manière de défendre la langue, c'est de l'attaquer » écrivait-il (1972, p. 110-115). La seule manière de défendre son métier c'est aussi de l'attaquer ensemble pour repousser ses limites face au réel de l'activité. Car c'est ainsi que peut se trouver préservé un « devenir autre » du métier.

22 On peut comprendre alors qu'une clinique de l'activité soit tout entière focalisée sur la restauration de la fonction psychologique et sociale du métier comme histoire collective. De ce point de vue, une remarque de Schön m'a toujours intrigué : « Comment apprend-on, écrit-il, à se servir en virtuose des instruments qui structurent la réflexion en cours d'action ? Le mystère est presque total. Ce serait là un passionnant sujet de recherche » (1994, p. 324). Mais au bout de compte, seul, selon lui, le « praticien », devenu « réflexif », possède les clés de ce mystère.

23 Les résultats de nos recherches nous mènent pourtant ailleurs. En milieu ordinaire, sans aucun programme de réflexion spécifique, ce mystère se trouve heureusement encore assez souvent résolu autrement que dans la perspective logo-centrée retenue par Schön. Assez souvent, en tout cas, pour qu'on y prête attention. Quand existe encore un collectif de travail, la « réflexion » relève alors très rarement d'un travail solitaire de pensée. C'est le plus souvent, dans l'action elle-même, en se mêlant aux *différentes manières de faire la même chose* dans un milieu professionnel donné que, par le jeu des contrastes, des distinctions et des rapprochements entre professionnels, l'activité propre de chacun se décante. On se défait alors de l'activité d'autrui en passant de l'activité de l'un à l'activité de l'autre, en opposant et en rapprochant ces activités entre elles. Dans cette percolation à laquelle, par exemple, le novice soumet, même à leur insu, l'activité de ceux qui l'entourent, par contraste, le geste se détache de chacun et, finalement, n'appartient plus à personne en particulier. Sans propriétaire exclusif, il devient disponible. On peut alors en disposer, se l'approprier, s'en saisir. Au sens fort, on peut le *réfléchir* en s'y mesurant.

24 Au bout du compte, c'est en apprenant à distinguer les autres *entre eux* que je parviens à *me distinguer d'eux*. en parvenant à détacher le travail du travailleur, à les séparer pour faire passer le travail d'un travailleur à l'autre en organisant la variation du même. C'est ainsi que se fait l'incorporation du répertoire de leurs actions dans le cours de ma propre histoire professionnelle, comme ressources « dépersonnalisées » pour mon activité propre. Paradoxalement c'est là un processus de personnalisation des attendus et des sous-entendus génériques qui permet « d'y mettre du sien ». Il signale l'existence, ici aussi, de la double naissance des fonctions psychiques repérée par Vygotski (1997) : la réflexion, pour parler comme Schön, naît une première fois entre les sujets. Son origine est inter-psychologique. Et elle renaît, une deuxième fois, dans le sujet en changeant de statut. Son développement est intra-psychologique. Cette double naissance de la réflexion dans le collectif professionnel est sans doute le ressort

principal du développement des instruments de l'expérience, même la plus personnelle. C'est pourquoi une clinique de l'activité se porte d'abord à la rencontre du travail que peuvent accomplir les professionnels *entre eux*, quitte à restaurer, dans des cadres dialogiques appropriés, les fonctions de l'échange décrites ci-dessus quand le collectif se trouve « entamé ».

25 Sur cette question, notre action en milieu enseignant (Roger, à paraître ; Roger, Ruelland & Clot à paraître) nous a beaucoup appris. On aurait pu croire que cette approche était surtout appropriée aux activités où le geste professionnel est une technique d'action sur le monde physique. Or l'expérience faite avec les enseignants nous pousse à considérer que c'est peut-être l'inverse. Là, l'objet de l'activité est l'activité d'autrui, l'activité d'appropriation des connaissances, des normes et des valeurs par les élèves. Le travail impose une responsabilité renouvelée quant à l'« objet » et du coup la définition des tâches est percutée plus qu'ailleurs par des évaluations conflictuelles. L'« objet » travaillé devenu activité d'un autre sujet, et même de plusieurs simultanément, laisse moins encore qu'auparavant les professionnels en paix. Surtout lorsque l'activité sollicitée chez les élèves par les enseignants est « désaffectée » par ces mêmes élèves. Selon la jolie formule de E. C. Hugues utilisée pour un autre domaine, dans cet exercice-là, on peut travailler *pour* l'élève ou *sur* lui, ce qui n'est pas tout à fait la même chose (Hugues, 1996). Ajoutons que cela peut se faire aussi *avec* lui – ce qui est heureusement souvent le cas – mais aussi *contre* lui ou, pire encore, *sans* lui. Et encore faudrait-il faire la différence capitale entre travailler sur l'élève ou sur son activité d'appropriation. Qu'on le veuille ou non, cet « objet » singulier de travail qu'est l'activité d'un sujet humain intensifie les questions sur le travail lui-même et ses fins. Les « problèmes de conscience » grandissent, la responsabilité endossée en première ligne est celle d'une activité où « bien faire » et « faire le bien » peuvent devenir antagonistes dans le moindre geste, où la discordance créatrice entre affects et concepts court toujours le risque de se renverser en discordance destructrice. Et cela fait vite entrer ceux qui enseignent dans l'univers morbide de la faute : « Peut-être faut-il rappeler que *servir* s'oppose à *desservir* et que la frontière qui les sépare est mince, indistincte et mouvante », écrit Hugues (1996, p. 62). Les vécus d'impuissance ne tardent guère en ces matières à nourrir le ressentiment. Car la disponibilité psychologique investie pour se sentir « comptable » du travail fait rivaliser souvent avec la culpabilité de ne pouvoir agir sur rien. Surtout face au « mélange des genres » que cette activité encourage, non sans risque, entre vie professionnelle et vie personnelle. Car, à tous les sens du terme, elle « remet » au travail les transports affectifs de personnes à personnes que chacun porte en soi.

26 C'est pourquoi, alors que l'évaluation de la qualité de son propre travail par chaque enseignant est plus difficile que dans les métiers où les propriétés du monde physique tranchent, le travail collectif devient littéralement vital. Pour pouvoir se *reconnaître dans ce qu'on fait* comme professionnels autrement qu'en se *reconnaissant dans ce qu'on est* entre sujets, on peut penser que le travail collectif prend, pour les enseignants, le statut d'un instrument professionnel. Dans notre recherche, il a impliqué une œuvre d'élaboration et d'organisation conjointe de l'activité afin de régénérer les buts du travail devenus, au cœur des dilemmes du juste et de l'injuste, du vrai et du faux et même du bien et du mal, des points de collision et des nœuds d'antinomies professionnelles (Flageul-Caroly 2001, Yvon & Clot, 2003 ; Roger *et al.*, à paraître). Cette activité commune de réorganisation, quand on la restaure, n'est pas exempte de conflits génériques sur le réel du travail. Elle revitalise les conflits de critères. Mais c'est justement là que peut trouver sa source *le sentiment* de vivre la même histoire si utile en général en milieu professionnel mais surtout dans le travail

enseignant. Ce travail sur le travail regorge de l'énergie psychique potentielle susceptible de rendre à nouveau le travail défendable aux yeux de ceux qui le font.

27 On constate alors, là comme ailleurs, que l'expérience professionnelle n'est pas un état, un produit achevé ou encore une « bonne pratique » à réitérer. Elle se définit moins parce que les professionnels savent faire que par leur façon originale de changer leurs façons de faire face au réel en se mesurant les uns aux autres. Autrement dit, elle se définit moins comme un fonctionnement que comme un développement. Ce n'est pas dans la conservation de leurs pratiques ou de leurs pensées héritées que les hommes manifestent la pérennité de leur expérience mais dans leur manière propre et originale de faire d'une expérience le moyen d'en vivre une autre. L'expérience ne recouvre pas seulement ce qu'on sait faire mais les possibilités qu'on a ou pas de se défaire d'une situation, de s'en affranchir, de s'en détacher en expérimentant plusieurs manières de faire la même chose. Cette stylisation repose d'ailleurs, insistons-y, sur le fait que le travail ne coïncide plus exactement avec le travailleur.

28 Une clinique du travail se concentre sur la tâche de restaurer – quand c'est nécessaire – la capacité d'un collectif de professionnels à soutenir cet effort jamais exonéré des déplaisirs qu'il suppose. La seule bonne pratique envisageable serait peut-être alors cet effort lui-même dans un cadre réglé qui pourrait bien être la source de la santé au travail. Une telle clinique du travail ne dit rien de ce que devra faire un professionnel pour agir efficacement dans telle ou telle situation. Tout au plus peut-elle enrichir la palette des gestes possibles dans le métier en explorant l'arc des possibilités que cette situation contient. Après avoir exploré plusieurs possibilités pour la même action, on peut, au mieux, disposer d'un répertoire enrichi de gestes envisageables. Autrement dit, d'un clavier générique réorganisé.

29 La variation sur le même thème en systématisant l'inventaire est ce qui prépare le mieux à l'invention. Pour reprendre la formulation de Schön, on pourrait dire que la virtuosité ne s'improvise pas. Elle implique la patience de la répétition au-delà de la répétition (Clot, 2002 a). L'expérience de la controverse dialogique (Clot, 2005) qu'une clinique de l'activité peut proposer lorsque cette répétition ordinaire vient à faire défaut est de nature à réhabiliter dans l'action la *fonction réflexive intrinsèque du travail collectif*.

30 En effet, la fonction psychologique du collectif peut en effet se trouver en jachère dans le quotidien du travail. Les processus de développement et de transformation de l'activité professionnelle s'en trouvent alors entravés et la réflexion en pâtit. L'action conjointe autour du réel de l'activité grâce au cadre dialogique que nous mobilisons en clinique de l'activité montre aussi que les professionnels disposent, beaucoup plus qu'on ne le croit souvent, d'étonnantes ressources pour renouveler leur métier. Ils sont clairement les mieux placés pour contribuer à la vie du métier. Ensemble, en assumant et en éprouvant le plaisir et le déplaisir des controverses indispensables, ils peuvent parvenir alors à re-liaison ce qui est délié dans leur activité propre.

31 Résumons-nous. Nous proposons ici une troisième voie qui reste fidèle à l'analyse du travail et de l'activité. Le vocabulaire n'est pas innocent. Au moment où se met en place la double injonction d'un alignement néo-taylorien sur de supposées « bonnes pratiques » d'un côté, et, de l'autre une « victimologie » destinée à placer la solitude sous perfusion psychologique, on préférera encore parler d'activité plutôt que de pratique pour désigner le travail ordinaire qui se fait souvent « malgré tout ». Entre la « bonne pratique » officielle et standard d'un côté et, de l'autre, l'errance de la solitude individuelle assistée – lesquelles s'engendrent d'ailleurs mutuellement –, il y a une autre voie. Ni coussin compassionnel pour professionnel en déroute ni standardisation fictive : la seule bonne pratique c'est la pratique de la controverse professionnelle

ordinaire, celle de la « dispute » de métier entre « connaisseurs ». Les professionnels avec qui nous travaillons sont justement de ces « connaisseurs ». Leur activité est gorgée de pensées à développer. Elle n'est pas une pratique en attente de théories, de standards ou encore de compassion. L'intervention et la recherche doivent servir au développement de la pensée sur le travail réalisé, contre le travail réalisé pour d'autres réalisations. En cultivant les « débats d'école » *entre* connaisseurs, une clinique du travail est tout au plus une ressource pour retrouver des capacités insoupçonnées par les professionnels eux-mêmes.

Quelle activité scientifique ?

32 Il reste un problème auquel on ne peut se soustraire. Celui de l'activité proprement scientifique en la matière. De ce point de vue, on peut penser que la production aujourd'hui dans nos disciplines – et d'abord en psychologie du travail – est sans doute trop faible. Mais elle est surtout mal conçue et mal orientée. Elle cherche encore trop à décrire l'activité réalisée au lieu de susciter les nouvelles réalisations possibles en plaçant les professionnels à l'intérieur de zones de développement potentiel (Vygotski, 1997 ; Clot, 2004, 2005). Lorsqu'ils se trouvent « une tête au-dessus d'eux-mêmes » (Vygotski, 1978 ; 2003 ; 2005) on peut étudier au-delà des invariants du fonctionnement, les mécanismes du développement du métier et ses empêchements : ce qu'on peut désigner comme des invariants ou des régularités du développement de l'expérience professionnelle. On est peu coutumier de ce paradoxe : il existe des invariants du développement. C'est là un objet d'étude fondamental échappant à l'antinomie épistémologique devant laquelle Schön nous laisse sans moyen : soit une recherche-action ouvrant sur un savoir fonctionnel mais localisé ; soit une recherche experte où la généralisation bute sur les impasses de « l'application ». Or, on peut échapper à ce dilemme inhibiteur en provoquant un développement de l'expérience et en étudiant ensuite les mécanismes généraux d'un tel développement. Ce dernier devient alors objet et méthode de recherche. L'analyse des mécanismes migratoires grâce auxquels un fonctionnement vécu change de place dans l'activité pour accéder à d'autres fonctions en s'y développant peut alors devenir l'objet d'une psychologie fondamentale de terrain. Ni science appliquée, ni recherche-action, cette activité scientifique se focalise sur la recherche du général *dans* le singulier. Certes, elle suppose une théorie du développement de l'activité et de ses empêchements comme champ de généralisation (Clot & Leplat, 2005). Mais quand c'est le cas, on peut alors suivre Saussure : « c'est le détail ultime des phénomènes qui est aussi leur raison ultime, et ainsi l'extrême spécialisation peut seule servir efficacement l'extrême généralisation » (1972, p. 135).

33 En suivant cette voie à partir d'une théorie du développement à mettre à l'épreuve, la généralisation n'a rien à craindre de la spécialisation de l'action. Mieux, elle a tout à y gagner. Quand l'intervention en clinique du travail permet à des collectifs de métiers de transformer leur expérience vécue en moyen d'en vivre une autre, lorsqu'elle permet à des professionnels d'expérimenter ce dont ils sont capables pour repousser les frontières de leur métier, elle s'oppose aussi bien à la compassion qu'à l'étalonnage des « pratiques ». Elle est l'expérience faite de la responsabilité indélégable du collectif de travail dans la re-création du métier. C'est peut-être cet exercice de la responsabilité qui peut encore rendre le travail défendable pour les générations qui arrivent. C'est peut-être là aussi que réside le mystère de la transmission où l'activité scientifique peut trouver de nouvelles sources de curiosité.

Pour conclure : trois remarques sur la formation

34 Comme on vient de le voir, la transmission du métier ne s'opère nullement en ligne droite. À la manière de Volochinov (1977, p. 117 ; Clot, Fernandez et Scheller, 2007), on peut dire qu'il ne s'agit pas de penser la transmission de l'expérience comme le dégageant d'un ballon qui rebondirait de génération en génération. En fait l'expérience collective ne se transmet pas, elle dure et perdure sous la forme d'une évolution ininterrompue. Elle peut se perdre aussi. Mais quoi qu'il en soit, chacun ne reçoit pas en partage une expérience prête à l'usage. Il prend plutôt place – plus ou moins facilement – dans un courant d'activités, dans un flux professionnel. Plus exactement, l'activité personnelle ne se construit que dans et contre ce courant en s'appropriant le genre professionnel qui se présente d'abord comme un rébus au sein d'un parcours d'obstacle. Mais ce genre transpersonnel d'activités, loin d'être un système abstrait de normes, toujours égal à lui-même, est englouti dans l'action du collectif quand il existe, déchiré par les contradictions vivantes du milieu de travail, pour revenir enfin, éventuellement, saturé de variantes et chargé de nuances, avec une stabilité toujours aussi provisoire. Ce répondant générique est finalement l'intégrale des équivoques que son histoire y a laissé persister. Pour le faire sien, il faut y mettre du sien. L'expérience de l'activité, contrairement aux apparences, n'est pas « acquise » par le nouveau professionnel. Elle ne l'attend pas. C'est en elle et par elle, en lui appartenant et, simultanément, en s'en détachant, qu'il devient professionnel. Mais pour ce faire, les plus anciens ont une responsabilité particulière dans la formation initiale. Comme le remarque Vygotski, « c'est seulement dans la dispute, dans la discussion qu'émergent les éléments fonctionnels qui déclenchent le développement de la réflexion » (1997, p. 105). La controverse entre anciens autour des gestes professionnels est une trappe d'accès au métier. C'est grâce à elle que le novice peut le voir. On peut donc formuler cette première remarque : toute formation professionnelle initiale afin d'organiser la transmission du métier, devrait mettre les novices au contact de « disputes » *entre* anciens, quitte à les provoquer.

35 Mais ce n'est pas là un encouragement à délaissier la formation théorique des nouveaux arrivants. Au contraire. Dans la lignée de ce qui précède sur le renouveau nécessaire de l'activité scientifique, on peut penser que rien n'est plus important que de ré-organiser l'apprentissage formel des nouveaux arrivants autour des conceptualisations du développement. La clé de l'efficacité et de la santé au travail ne se trouve ni dans le magasin des « bonnes pratiques » standards ni dans l'enrichissement d'une collection d'invariants accrédités. Elle est du côté de l'intelligence des mécanismes qui transforment un fonctionnement en moyen d'en produire un autre, conçue comme « répétition sans répétition », un peu sur le modèle de l'*ostinato* musical. En formation initiale, plus de formation théorique est indispensable et non pas moins. La deuxième remarque pourrait donc être la suivante : un apprentissage réglé et systématique dans le champ des approches développementales est une anticipation primordiale pour l'engagement dans le flux réel des activités conjointes. Plusieurs disciplines peuvent jouer là un rôle central (Bru, Altet, Blanchard-Laville, 2004 ; Bautier & Goigoux, 2004 ; Rochex, 2004 ; Sensevy & Quilio, 2002). Mais on peut penser aussi que la contribution d'une psychologie culturelle, toutes variantes confondues (Baubion-Broye, 1998 ; Brossard, 2004, Bruner, 2000 ; Clot, 2002 b ; Grossen, 1999 ; Tomasello, 1999 ; Vergnaud, 2000), est de plus en plus vitale.

36 Enfin, la formation professionnelle implique sans doute d'assumer la discordance

créatrice ou, pour parler comme Bakhtine (1984), l'exotopie entre l'expérience et les concepts. L'ajustement des dispositifs de formation continue des professionnels devient alors décisif pour conserver la vitalité du métier et, au second degré, comme instrument de la formation initiale.

37 Vygotski aimait utiliser la remarque de Goethe : « Qui ne connaît aucune langue étrangère ne connaît pas à fond la sienne propre » (1997, p. 377). Il le faisait pour montrer l'impact des concepts scientifiques sur les concepts quotidiens gorgés d'expérience. Mais il notait que les concepts scientifiques s'avèrent dans une situation ordinaire d'action « tout aussi inconsistants que les concepts quotidiens dans une situation scientifique », comme « une langue étrangère est faible dans les situations où se manifeste la force de la langue maternelle et forte où la langue maternelle fait preuve de faiblesse » (p. 378). Les voies du savoir et de l'expérience vont, pour lui, en sens opposé. Ils ne sont pas menacés par le même danger. Le risque que court le premier est celui du verbalisme et le second est exposé au « localisme ». Mais c'est justement ce conflit qui est moteur : l'influence que les concepts scientifiques et les concepts quotidiens peuvent exercer l'un sur l'autre est possible « précisément parce que les uns et les autres concepts suivent dans leur développement des voies différentes » (p. 374). Mais cette possibilité ne se réalise que si, dans une zone de proche développement organisée, les concepts scientifiques « germent vers le bas » par l'intermédiaire des concepts quotidiens et ceux-ci « germent vers le haut » par l'intermédiaire des concepts scientifiques (p. 372). La formation continue des professionnels peut donc constituer cette zone de migration fonctionnelle du savoir académique dans l'expérience et de l'expérience dans le savoir académique, le lieu même du *développement* du savoir académique et de l'expérience grâce à l'organisation réglée du nomadisme des concepts. Cela fait de la formation continue des professionnels la courroie de transmission entre la formation théorique et l'exercice du métier. C'est là que le métier peut aller au-delà du métier et que les savoirs académiques peuvent aussi vivre « une tête au-dessus d'eux-mêmes ».

38 La bonne pratique c'est peut-être la transformation collective – institutionnellement secondée – de l'activité en instrument d'une autre activité. Au-delà de la standardisation et de la compassion, il est encore possible de *faire son métier*.

Bibliographie

Altet, M. (2004). L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action. *Éducation permanente*, 160, 101-111.

Artaud, A. (1984). *Œuvres Complètes*. Tome I. Paris : Gallimard.

Azkenazy, P. (2004). *Les désordres du travail*. Paris : PU.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Baubion-Broye, A. (1998). *Événements de vie, transitions et construction de la personne*. Toulouse : Ères.

Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 87-102.

DOI : 10.3406/rfp.2004.3252

Béguin, P. & Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *@ctivités*, 2.

Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.

Bru, M., Altet, M., Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de*

pédagogie, 148, 75-87.

DOI : 10.3406/rfp.2004.3251

Bruner, J. (2000). *Culture et mode de pensée*. Paris : Retz.

Canguilhem, G. (1984). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.

DOI : 10.3917/puf.cangu.2013.01

Canguilhem, G. (2002). *Écrits sur la médecine*. Paris : Seuil.

Clot, Y. (1998). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie de milieux de travail et de vie*. Deuxième édition. Paris : La Découverte.

Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyses du travail : concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-43.

Clot, Y. (2002 a). *Clinique de l'activité et répétition*. *Cliniques méditerranéennes*, 66, 31-55.

Clot, Y. (Dir). (2002 b). *Avec Vygotski*. Deuxième édition augmentée. Paris : la Dispute.

Clot, Y. (2004). *La fonction psychologique du travail*. 4^e édition augmentée. Paris : PU.

DOI : 10.3917/puf.clot.2006.01

Clot, Y. (2005). L'auto-confrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In, sous la Direction de L. Fillietaz et J. P. Bronckart, *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*. Louvain La Neuve : Peeters.

Clot, Y. & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le Travail Humain*, 68/4, 289-316.

DOI : 10.3917/th.684.0289

Clot, Y. (2006 a). L'activité entre l'individuel et le collectif : approche développementale. In G. Valléry & R. Amalberti, *L'analyse du travail en perspectives. Influences et évolutions*. Toulouse : Octarès.

Clot, Y. (2006 b). Après Le Guillant, quelle clinique du travail ? Présentation à L. Le Guillant, *Le drame humain du travail*. Toulouse : Ères.

Clot, Y., Fernandez, G. & Scheller, L. (2007). Le geste de métier : la transmission comme reconception. *Psychologie de l'interaction*, 8, 111-126.

Fernandez, G ; Gatounes, F., Herbain, P. & Vallejo, P. (2003). *Nous conducteurs de trains*. Paris : La Dispute.

Flageul-Caroly, S. (2001). *Régulations individuelles et collectives de situations critiques dans un secteur de service : le guichet de la Poste*. Paris : Thèse EPHE

Grossen, M. (1999). Approche dialogique des processus de transmission-acquisition de savoirs : une brève introduction. *Actualités psychologiques*, 7, 1-32, Institut de psychologie, Université de Lausanne.

Hugues, E. C. (1996). *Le regard sociologique*. Paris : Éditions de l'EHESS.

Huteau, M. (2002). *Psychologie, psychiatrie et société sous la troisième république*. Paris : l'Harmattan.

Le Guillant, L. (2006). *Le drame humain du travail. Essais de psychopathologie du travail*. Toulouse : Ères.

Litim, M., Prot, B., Roger, J.-L. & Ruelland, D., Yvon, F. & Clot, Y. (2005). *Enjeux du travail et « genres professionnels » dans la recomposition en cours des métiers de la fonction publique. Le cas des professeurs de l'enseignement secondaire et du personnel soignant de gérontologie*. Rapport pour le Ministère de la Recherche, ACI « Travail ».

Marcel, J. F., Olry, P., Rother-Bautzer, E. & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.

Mollo, V. (2004). *Usage des ressources, adaptation des savoirs et gestion de l'autonomie dans la décision thérapeutique*. Thèse pour le doctorat d'ergonomie. Paris. CNAM.

Proust (1972). *Correspondance avec madame Strauss*. Paris : Livre de Poche.

Rabardel, P. et Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse : Octarès.

Rochex, J. Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, 10, 93-106.

DOI : 10.1016/j.prps.2004.03.001

Roger, J. L. (à paraître). *Refaire son métier : soignants et enseignants. Essais de clinique de*

l'activité. Toulouse : Ères.

Roger, J.-L., Ruelland, D. & Clot, Y. De l'action à la transformation du métier : l'activité enseignante au quotidien (à paraître) *Education & Société*, 19.
DOI : 10.3917/es.019.0133

Saussure de (1972). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. In J.-M. Baudouin, J. Friedrich, (Eds.). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck.
DOI : 10.3917/dbu.baudo.2001.01

Sensevy, G., Quilio, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue Française de Pédagogie*. 141.
DOI : 10.3406/rfp.2002.2914

Schön, A. D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Tomasello, M. (2004). *Aux origines de la cognition humaine*. Paris : Retz.

Vergnaud, G. (2000). L. *Vygotski*. Paris : Hachette.

Volochinov, V. N. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Éditions de Minuit.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Vygotski, L. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute.

Vygotski, L. (2005). *La psychologie de l'art*. Paris : La Dispute.

Yvon, F., & Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Pratiques psychologiques*, 76, 43-52.

Notes

1 Même si une recherche collective récente réalisée par l'équipe de clinique de l'activité du CNAM a débouché sur l'organisation durable d'un travail collectif entre plusieurs dizaines d'enseignants de plusieurs disciplines. Cette action, sur laquelle nous reviendrons très succinctement plus bas, se réalise sous la responsabilité de J.-L. Roger et D. Ruelland (Litim *et al.*, 2005; Roger, à paraître; Roger, Ruelland & Clot, à paraître).

2 J.A. Miller, « De l'utilité sociale de l'écoute », *Le Monde* du 30 octobre 2003.

Pour citer cet article

Référence papier

Yves Clot, « De l'analyse des pratiques au développement des métiers », *Éducation et didactique*, vol 1 - n°1 | 2007, 83-93.

Référence électronique

Yves Clot, « De l'analyse des pratiques au développement des métiers », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 1 - n°1 | avril 2007, mis en ligne le 01 avril 2009, consulté le 22 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/106> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.106

Cet article est cité par

- Ouvrier-Bonnaz, Régis. (2008) L'information sur les métiers et les formations en milieu scolaire, une question didactique ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*. DOI: 10.4000/osp.1698
- Cortessis, Sandrine. (2014) Un dispositif d'expérimentation pour les jurés de validation des acquis d'expérience. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail*

et la santé. DOI: 10.4000/pistes.4270

- Goigoux, Roland. (2007) Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1. DOI: 10.4000/educationdidactique.232
- Guérin, Jérôme. Kermarrec, Gilles. Péoc'h, Jacky. (2010) Conception et mobilisation d'une boussole pédagogique dans le cadre d'un dispositif de formation par alternance. *Éducation et didactique*, 4. DOI: 10.4000/educationdidactique.783
- Starck, Sylvain. (2010) L'évaluation des professeurs des écoles. *Recherche & formation*. DOI: 10.4000/rechercheformation.252
- Philippot, Thierry. Baillat, Gilles. (2011) Du « maître idéal » au maître ordinaire. *Éducation et didactique*, 5. DOI: 10.4000/educationdidactique.1145
- Vacher, Yann. (2015) Professionnalisation, alternance et émergence de nouveaux savoirs dans la formation initiale des enseignants. *Recherche & formation*. DOI: 10.4000/rechercheformation.2461
- Matteï-Mieusset, Claire. Brau-Antony, Stéphane. (2016) Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement en formation d'enseignants. Analyse de l'activité réelle du maître de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 42. DOI: 10.7202/1038465ar
- Venet, Michèle. Correa Molina, Enrique. Saussez, Frédéric. (2016) Pédagogie universitaire et accompagnement dans la zone proximale de développement des enseignants et enseignantes en formation initiale et continue. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19. DOI: 10.7202/1040660ar
- Clot, Yves. Ruelland-Roger, Danielle. (2008) Enseigner les maths au lycée et au collège : un ou deux métiers ?. *Recherche & formation*. DOI: 10.4000/rechercheformation.826
- Bobillier Chaumon, M.-E.. (2016) L'acceptation située des technologies dans et par l'activité : premiers étayages pour une clinique de l'usage. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 22. DOI: 10.1016/j.pto.2016.01.001
- Themines, Jean-François. Le Guern, Anne-Laure. (2017) Savoirs académiques et savoirs professionnels : didactique de la géographie et professionnalisation des enseignants . *Carnets de géographes*. DOI: 10.4000/cdg.1190

Auteur

Yves Clot
CNAM

Droits d'auteur

Tous droits réservés