

Didactique Professionnelle – Quatrième Colloque International

**ENTRE PRESSIONS INSTITUTIONNELLES ET AUTONOMIE DU SUJET :
QUELLES ANALYSES DE L'ACTIVITE EN SITUATION DE TRAVAIL EN
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ?**

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec le laboratoire CIREL (EA 4354)

Les 6, 7 et 8 juin 2017 - Université de Lille - Sciences et Technologies, France

**Autonomie du sujet et investissement de soi dans le cas de
prescriptions discrétionnaires.**

Guillaume GILLET

Formateur, Chercheur associé, ENSFEA de Toulouse (UMR EFTS), 2 Route de Narbonne,
31326 Castanet Tolosan Cedex, France.

06.69.48.84.10

guillaume.gillet@educagri.fr

Jean-Max REDONNET

Maître de Conférences, Université fédérale de Toulouse, Institut Clément Ader (CNRS UMR
5312), Université Paul Sabatier de Toulouse, France.

Michel GALAUP

Maître de Conférences, Institut National Universitaire Jean-François Champollion (UMR
EFTS), Place de Verdun 81000 ALBI, France.

Thème 3 : Analyse de l'activité en situation de travail pour la formation et l'apprentissage :
entre contraintes institutionnelles et potentiels pour les apprentissages professionnels ?

Contribution théorique

Résumé

De nombreux auteurs ont souligné le caractère discrétionnaire du métier d'enseignant. Dans l'enseignement agricole, la nécessité de s'adapter au contexte local de l'activité entraîne des prescriptions volontairement discrétionnaires dans certains référentiels de formation. Les Sciences et Techniques des Agroéquipements (STA) constituent de ce fait un domaine de choix pour étudier l'investissement de soi des enseignants placés dans un contexte d'autonomie lors de l'appropriation de la situation professionnelle.

Dans cette étude, nous montrons, à travers une approche épistémologique originale du « sujet autonome », comment l'analyse des différentes formes d'invariants inhérents à ce contexte permet de caractériser la part de soi investie dans l'activité et comment l'imbrication entre invariants de la situation et invariants du sujet influe sur le pouvoir d'agir de l'enseignant.

Mots-Clés : Autonomie du sujet, prescription discrétionnaires, invariants du sujet

Introduction

L'autonomie, définie comme la capacité à agir par soi-même selon ses propres règles, fait l'objet d'une forte demande sociale marquée à la fois par de nombreuses pressions institutionnelles (Terressac, 1992 ; Durler, 2015) et par des attentes importantes des salariés en quête de reconnaissance (Barbot, & Camattari, 1999). En fonction de leur origine (autonomie prescrite par autrui ou pour soi-même), les processus d'autonomisation semblent bien différents. Du moins n'orientent-ils pas l'activité professionnelle de la même manière si les acteurs ont un devoir d'autonomie (« sois autonome »¹) ou un désir d'autonomie (« deviens ce que tu es² »). Bien que derrière ces injonctions paradoxales se cache a priori une forme similaire d'autonomie, il paraît naturel de penser que cette approche dialectique entre « une autonomie prescrite » et une « autonomie proscrite » (Alexandre-Bailly, 2013), n'ont pas le même impact sur le pouvoir d'agir de l'individu, notamment sur sa liberté d'action, sa responsabilité morale, son développement et sa reconnaissance professionnelle.

Toutefois, nous avançons que dans le cas de prescriptions autonomisantes particulières comme les « prescriptions discrétionnaires »³ (Gillet, 2014), ces deux formes d'autonomie du sujet, imposées ou « obligatoires » (Durler, 2015), peuvent coexister à travers d'une nécessaire pratique du compromis entre liberté et obligation. En effet, pour ce genre de prescriptions, c'est-à-dire davantage tournées vers le sujet de l'activité que sur l'objet de l'activité en lui-même, l'investissement de soi dans l'activité est nécessairement importante et elle oblige « le sujet de l'activité » à se saisir de lui-même pour définir la tâche la plus appropriée à la situation et à sa situation. De fait, ce processus ne peut être mené à terme qu'en regard de la singularité de l'individu (Gillet, Veyrac, & Fraysse, 2013 ; Veyrac, & Bouillier-Oudot, 2011). Avec Morin & Brief (1995) et Candas & Château (2014), nous formulons donc l'hypothèse que la part de soi *affectivement* engagée dans l'activité occupe une place centrale dans ce processus d'autonomisation.

Problématique

S'il semble naturel que l'autonomie donne de l'adaptabilité à l'activité (un sujet autonome est un sujet adaptable) (Olry, & Thievenaz, 2015), en revanche il est moins évident de saisir comment elle guide et oriente son organisation. La question qui se pose à nous est donc la suivante : Comment l'autonomie structure-t-elle l'activité, à partir de quels organisateurs et sous quelle forme d'invariance ?

Dans ce qui suit, nous montrons que l'appropriation de prescriptions discrétionnaires par « le sujet de l'activité » donne bien lieu à des formes d'invariance liées à « l'activité du sujet » : l'autonomie du sujet étant repérable par un organisateur subjectif dans l'activité que nous appelons la « reconnaissance en acte ».

Pour ce faire, nous ferons appel au modèle du sujet élaboré par Gillet et Redonnet (2017) car il est selon nous l'outil le mieux adapté pour comprendre, à partir de prescriptions floues ou « génériques » (Loizon, & Mayen, 2015), l'activité des sujets autonomes dans une dimension affective, cognitive et opérative.

¹ Cf Durler (2015) en référence à une injonction contradictoire adressée par l'enseignant à l'élève.

² Cf. citation de Nietzsche extraite de « Ainsi Parlait Zarathoustra » en référence à une forme d'individualisme contemporain.

³ C'est-à-dire laissant à la discrétion de l'acteur le choix des moyens de leur action.

Dans une première partie, nous présenterons donc ce modèle du sujet à partir des apports théoriques de la didactique professionnelle. Puis, nous le mettrons à l'épreuve dans le cas d'une activité discrétionnaire particulière, à savoir l'enseignement des Sciences et Techniques des Agroéquipements (STA). Cette expérimentation permettra de comprendre comment l'autonomie du sujet enseignant s'exprime et se réalise au travers l'activité professorale. Enfin, dans une dernière partie, nous discuterons de ces résultats et des limites de cette approche avant de conclure.

Cadre théorique

Le modèle proposé (Gillet, & Redonnet, 2017 ; voir figure 1) a fait l'objet d'une précédente communication à laquelle nous renvoyons le lecteur. Nous ne ferons ici qu'en rappeler les grandes lignes.

Cet outil s'adresse au chercheur et s'inscrit dans une analyse généralisée de toute activité humaine instrumentée, y compris le langage. Il permet de s'intéresser aux activités complexes (multi-instrumentées, multi-finalisées, multi-adressées) (Pastré, 2007) dont les métiers impossibles font partie car la part de soi investie affectivement dans ce type d'activité y est a priori plus importante. Ce modèle, en proposant une entrée par la subjectivité des acteurs (Vinatier, 2009), met davantage en lumière « le sujet de l'activité » que « l'activité du sujet » à proprement parler. En ce sens, il constitue un élément de réponse à un point aveugle de la didactique professionnelle pour lequel la place et le rôle du sujet ne serait pas clairement défini, comme s'il en était évacué (Vinatier, 2016). En d'autres termes, ce modèle permet en centrant la focale sur « le fonctionnement du sujet » (Pastré, 2011) d'expliquer en quoi la dimension subjective de l'individu peut jouer un rôle essentiel sur l'organisation présupposée invariante de son activité.

Dans le cas de prescriptions discrétionnaires, nous avançons avec Rabardel (1999) et Pastré (2011) que la dimension affective joue un rôle aussi essentiel que les dimensions cognitives et opératoires dans l'agir des professionnels.

A partir de cette considération, nous proposons une caractérisation du sujet autonome à travers l'imbrication de trois instances organisatrices (définies par Pastré (2011) lui-même) permettant de décrire respectivement et simultanément sa manière d'agir (sujet capable), de penser (sujet affirmé), de ressentir (sujet affecté). La modélisation qui en résulte (figure 1) met en perspective des rapports dialectiques entre une dimension cognitivo-affective liée à l'individu (« l'identité parlée », (Vinatier, 2009)) et une dimension cognitivo-opératoire liée à la situation (« l'identité en acte », *ibid.*). Le passage de l'identité parlée à l'identité en acte permet de mettre évidence le processus de construction identitaire dynamique du sujet grâce à plusieurs boucles de régulation (genèses opératives et identitaires⁴, insension⁵, ascription⁶). Autrement dit, il permet de saisir en quoi le système de valeurs et croyances liée à la personne (invariants identitaires⁷) impacte sa manière d'agir en situation (invariants de la situation).

⁴ Cf. Rabardel, P., & Pastré, P. (Eds.) (2005). *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse : Octarès.

⁵ Cf. Delacour, G. (2010). *Apprendre comme inventer*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, CNAM.

⁶ Cf. Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.

⁷ Cf. Leplat, J. (2011). *Analyse d'ouvrage* : Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Formation et pratiques professionnelles. Activités*, 8(2), 235-239. [En ligne] <http://activites.revues.org/2645>.

Au travers de ce modèle, on remarque que le reversement de l'affect en actes assumés se fait au nom d'une promesse faite à soi-même confortant le sujet dans son désir d'être (permanence de soi). Pour rester fidèle à lui-même (identité narrative⁸ « idem » ou « ipse »), le sujet est alors amené à retravailler sans cesse ses valeurs et finalités pour donner *en acte* (souligné par nous) du sens à son histoire personnelle (imbrication des invariants identitaires et situationnels). C'est précisément ce « sens pour soi » qui donne de l'unité à son existence et à sa destinée.

⁸ Cf. Ricoeur, P. (1988). L'identité narrative. *Esprit*, 7-8, 295-304.

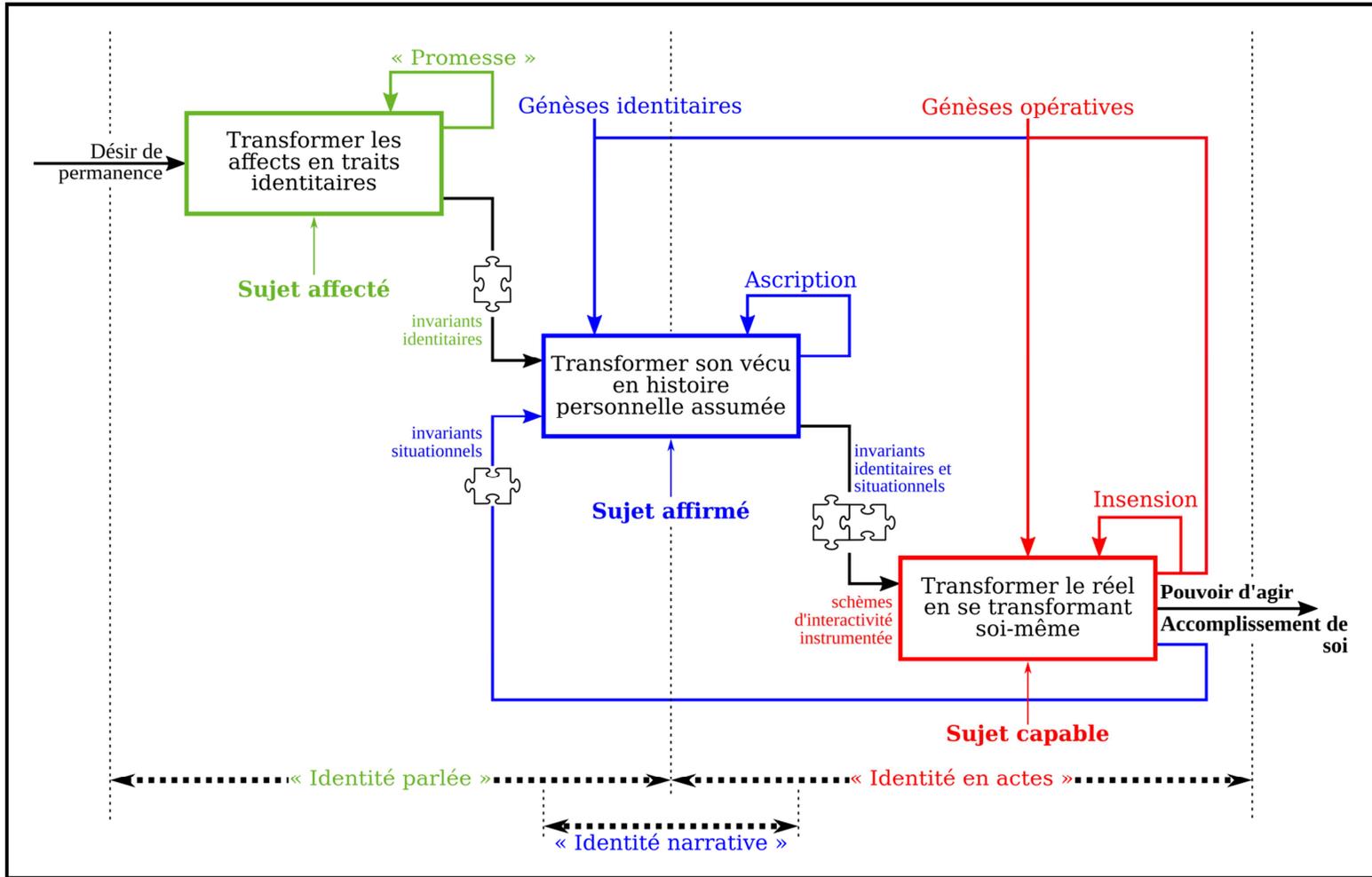


Figure 1 : Modèle du sujet

Cadre expérimental

Le modèle décrit précédemment a été mis à l'épreuve dans le cas d'une activité d'enseignement en Sciences et techniques des agroéquipements (STA) où les prescriptions sont clairement discrétionnaires (voir figure 2). L'autonomie du sujet étant alors obligatoirement requise pour concevoir des situations didactiques appropriées en tenant compte de son propre environnement artéfactuel de travail et des spécificités agricoles locales.

Extrait du référentiel BTS GDEA, module D46 : "LA MISE EN ŒUVRE DES AGROEQUIPEMENTS" :
Il appartient aux équipes pédagogiques [...] de définir chacune des productions dont les équipements feront l'objet des travaux de ce module.
Le référentiel ne précise pas la liste des matériels et équipements à étudier.
Ceux-ci seront identifiés par les enseignants en fonction des productions servant de support et dans le respect des différentes familles d'équipements figurant dans les recommandations pédagogiques.

Figure 2 : Exemple de référentiel de formation aux prescriptions discrétionnaires.

Le recueil des données a été effectué auprès de 10 enseignants confirmés intervenant en classe de BTS Génie Des Equipements Agricoles (GDEA) sur le thème de la fertilisation des sols. L'analyse a été menée à partir d'un entretien « ante » (de type ENCD) et de l'enregistrement vidéo des activités enseignantes effectives.

Concernant l'entretien « ante » (essentiellement instrumenté par le langage), l'exploration du discours a été réalisée selon « une approche herméneutique et explicative causale » en référence à la méthodologie empruntée à Delacour (2010). Cette approche permet de repérer dans la pratique déclarée « des jugements pragmatiques » (Pastré, 2011, p. 191) relatifs aux « conceptions et valeurs de l'enseignant » (identité parlée) sur les savoirs à enseigner. A travers l'expression de ces jugements pragmatiques, il est alors possible d'identifier les enjeux de la personne, ses valeurs, idéaux et intentions (invariants identitaires). Cette pratique racontée a donc valeur de promesse pour l'action à venir, c'est en quelque sorte une déclaration d'intention. Les extraits (figure 3) montrent quelques exemples de jugements pragmatiques.

(E3-386)
 386 E3 : J'utilise des connaissances que je juge qu'elles leur seront utiles pour plus tard.

(E3-47/50)
 47 E3 : Je pars souvent du principe, que quand on sait comment est construite la machine↑, et bé,
 48 on est plus apte à mieux la conduire↓.[...]
 49 Un BON chauffeur, avant tout, je pense que c'est quelqu'un qui connaît bien sa machine de A
 50 à Z.

(E6-461/462)
 461 E6 : Pour faire un TECHNICO-COMMERCIAL, on peut avoir toute la tchatche du monde↑,
 462 mais si on n'a pas la technique euh. On n'est pas BON (#2).

(E4-186/189)
 186 E4 : et puis en même temps, pour le commercial, ou même pour le mécanicien↑, qui fait une
 187 mise en route réussie (.) - Sur un plan humain, pour lui, c'est SUPER important↑, parce qu' il
 188 va acquérir une certaine notoriété, aussi, sur son secteur, une certaine reconnaissance, aussi,
 189 de la part des gens à qui il a fait une mise en route extraordinaire.

(E6-124/126)
 124 E6 : Euh... l'idée c'était quand même de coller aussi à [...] l'épreuve de sciences et
 125 technique↑. Où justement, il y a comme base, une machine. [...]Et puis après, on la décline
 126 sous la partie plus technologique ou carrément physique appliquée, quoi.

(E7-247/248)
 247 E7 : En fait, si le gars, il est capable de savoir régler une machine, il peut être à la fois
 248 agriculteur et puis démonstrateur, quoi [...]

Figure 3 : Exemples de jugements pragmatiques relatifs aux « savoirs à enseigner » (Identité Parlée)

Concernant l'enregistrement des pratiques effectives, notre approche méthodologique empruntée à Vinatier (2013) a porté principalement sur l'analyse de traces discursives particulières pour lesquelles le langage constitue « l'instrument pivot » de l'activité enseignante (Munoz, & Bourmaud, 2012 ; Gillet, & Veyrac, 2016). Nous avons notamment retenu des schèmes langagiers¹ permettant de repérer « l'identité en acte » de l'enseignant, c'est-à-dire des gestes d'enseignement où les « savoirs enseignés » sont particulièrement marqués par des enjeux à la fois personnels et situationnels (articulation bien négociée entre des invariants identitaires et de la situation). La figure 4 présente quelques extraits de cette analyse qui montrent que l'engagement du sujet enseignant se manifeste en termes de « face »² et que la contextualisation verbale des savoirs professionnels apparaît valorisée (territoire d'action)³.

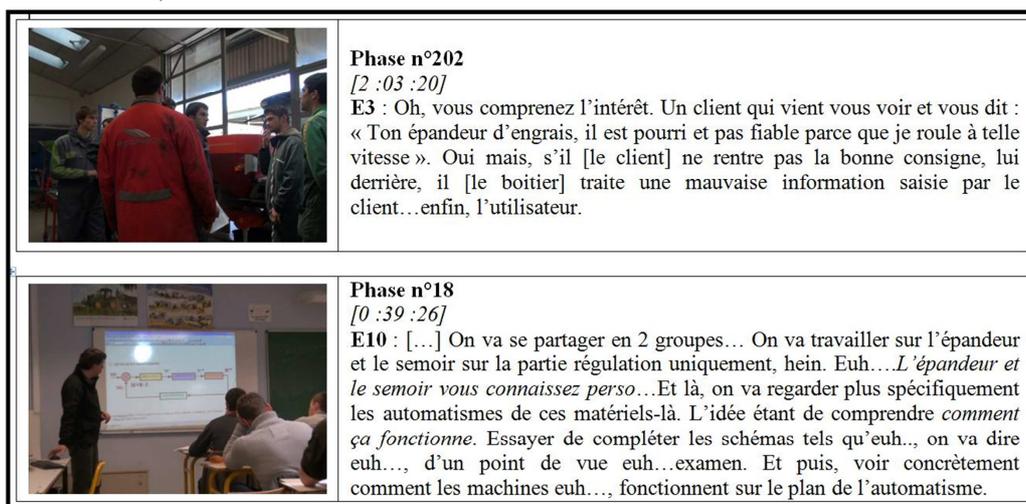


Figure 4 : Exemples de contextualisation des « savoirs enseignés » (Identité en Acte)

Analyse des résultats

Dans les résultats exposés ci-après, il apparaît clairement que la constitution de l'autonomie dans le travail enseignant s'opère à partir de différentes règles : les règles implicites fixées par le collectif et les règles tacites fixées par l'individu lui-même. Dans les deux cas, l'autonomie de l'enseignant peut être regardée comme la conséquence d'une recherche de reconnaissance de ses propres capacités professionnelles (ses compétences).

Autonomie et reconnaissance du sujet enseignant à partir de règles collectives implicites

Bien qu'aucune prescription ne l'impose, la totalité des enseignants ont choisi le même objet technique (le distributeur d'engrais) comme support d'enseignement (fertilisation des sols). Il apparaît donc que la mobilisation de cet artefact en tant qu'objet d'enseignement « incontournable » intègre en sus de sa dimension matérielle, une dimension symbolique correspondant à un ensemble de significations partagées et de règles d'actions communes

¹ Le schème langagier ou le schème d'interactivité langagière défini par Vinatier est selon nous une spécialisation du « schème d'interactivité instrumentée » (Gillet, & Redonnet, 2017 ; voir figure 1).

² C'est-à-dire, au sens de Goffman, l'image que l'enseignant donne de lui-même (narcissisme) dans l'interaction.

³ C'est-à-dire en référence « aux mondes communs » professionnels et/ou institutionnels (Béguin, 2004).

(Rabardel, 1999). Dans ce cas, il nous semble que les notions de « genre technique » (Clot, & Faïta, 2000, p. 12) et plus largement de « genre professionnel » (Clot, 1999) peuvent aider à la compréhension de l'autonomie du sujet. En effet, si pour Pastré (2011), il est clair que derrière chaque technique se cache un genre professionnel, alors le distributeur d'engrais, en tant que composante du genre professionnel correspond aux « obligations que les professionnels se donnent entre eux pour faire ce qui est à faire [...] et qui permet de se reconnaître avec un autre professionnel » (Clot, 1999).

Nous pouvons donc en conclure que le distributeur d'engrais au-delà des savoirs à enseigner qu'il incorpore serait d'abord « un instrument de la re-connaissance » (Lemoigne, 1995) à partir duquel l'autonomie enseignante et l'activité du sujet se structurent mutuellement.

Autonomie et reconnaissance du sujet enseignant à partir de règles individuelles tacites

Considérer le distributeur d'engrais comme un attribut du genre permet de donner du sens aux pratiques individuelles en les organisant *tacitement* (souligné par nous). Dans ce contexte, il permet de saisir la variabilité des styles d'enseignement, c'est-à-dire des appropriations singulières du genre.

En effet, nos résultats montrent qu'il existe une forte disparité entre les enseignants sur la nature des savoirs enseignés car ces derniers ne s'intéressent pas forcément aux mêmes parties de la machine. Pour agir, chaque enseignant possède donc sa propre représentation lacunaire et hypertrophiée de la machine en fonction des propositions artéfactuelles retenues. Par ailleurs, on constate que le transfert des connaissances en acte par l'enseignant, en fonction de sa représentation symbolique, est valorisé différemment selon sa référence aux mondes communs institutionnels (réussir l'examen) et professionnels (réussir un geste de métier).

Les tableaux ci-dessous (figure 5) ont permis de repérer dans le discours des enseignants le nombre d'occurrences où la contextualisation des savoirs à enseigner / savoirs enseignés apparaît, d'une part dans la pratique déclarée (identité parlée) et d'autre part dans la pratique effective (identité en acte).

Code Enseignant	Références aux mondes communs dans l'identité parlée						
	institutionnels		Professionnels				
	Examen CCF	Examen Epreuve finale	utilisation	conception	réparation	vente	conseil
E1	1		8	1	5	10	
E2	1		11	1	2	2	
E3	1		4	2	14	4	
E4	1		8	4	1	4	9
E5	1	1	7	1	4	1	
E6		1	15	2	1	5	
E7			9	1	1	3	
E8	1		6	1	1	2	
E9	1		3	3	1	3	5
E10		1	8	8	1	1	

Code Enseignant	Références aux mondes communs dans l'identité en acte						
	institutionnels		professionnels				
	Examen CCF	Examen Epreuve finale	utilisation	conception	réparation	vente	conseil
E1	2		1			2	
E2	1		1				
E3	1				2		
E4	1		2	1			1
E5	1	1					
E6		1	4	1		1	
E7			3				
E8	1		1				
E9	1						1
E10		1	1	1			

Figure 5 : Nombre d'occurrence des références aux mondes communs relevé dans le discours des enseignants (identité parlée et identité en acte)

La cohérence contextuelle des savoirs entre la pratique déclarée et la pratique effective témoigne d'une imbrication réussie entre invariants situationnels et identitaires. De plus, on constate que ce sont principalement les connaissances scientifiques et techniques qui font l'objet de la part des enseignants de la plus grande reconnaissance, que ce soit de la part du cadre institutionnel (diplôme) mais aussi professionnel (constructeur, technico-commercial). Elles permettent également d'accéder à de la reconnaissance pour soi et à une certaine forme de développement professionnel (notoriété, aisance et satisfaction personnelle de faire du bon travail).

Nous pouvons en conclure que les connaissances en acte de l'enseignant (ses compétences) ne seront valorisées que si elles offrent à leurs élèves des formes multiples de reconnaissance (institutionnelle, professionnelle, personnelle). Autrement dit, seuls les savoirs *reconnus par l'enseignant* ont des chances d'être *retenus pour l'enseignement*. Dans ce cas, l'artefact « distributeur d'engrais » n'est qu'un prétexte à la diffusion de « savoir-instrument » particuliers (Pastré, 2011) : des savoir-instrument de la reconnaissance (des connaissances de l'enseignant).

Plus largement, ces résultats confortent l'idée selon laquelle la reconnaissance par les autres offre une « considération sociale » qui confirme l'enseignant « dans son métier et dans son identité professionnelle ». En ce sens, elle participe également à son propre désir de reconnaissance marqué « par l'aspiration à la valorisation du soi global » (Jorro, 2006 ; 2009).

Discussion

L'analyse de ces résultats amène à envisager l'autonomie comme la conséquence positive de la bonne réception de signes de reconnaissance (Getz, & M. Carney, 2013).

La recherche de reconnaissance constitue de fait un moteur essentiel de l'action enseignante, en particulier dans le cas de prescriptions discrétionnaires où l'autonomie des sujets est requise dans la diffusion des connaissances. C'est précisément la recherche de reconnaissance institutionnelle (Goigoux, 2007 ; Lahire, 1998) qui guide et oriente l'activité professorale, allant même, d'après Vanhulle (2009), jusqu'à donner formes aux savoirs professionnels de l'enseignant dans « un tressage entre connaissance et reconnaissance ».

On peut alors avancer que la reconnaissance constitue un organisateur subjectif de l'activité enseignante car elle renvoie à des enjeux personnels (valeur, idéaux...), et donc aux invariants identitaires de l'individu. Ainsi, la recherche de reconnaissance de soi (par et pour autrui) permet d'expliquer la singularité des processus d'autonomisation à l'origine de la variété des styles enseignants. Dans cette optique, on peut affirmer qu'à côté de « connaissances en acte » se référant aux invariants de la situation, il existe une forme de « re-connaissance en acte » se référant aux invariants identitaires. L'imbrication réussie par l'enseignant entre ces deux types d'invariants dans l'action didactique suppose une cohérence entre ses « pré-occupations » (ce qu'il désire faire) et ses occupations (ce qu'il fait en réalité) (Saujat, & Serres, 2015). En d'autres termes, elle dépend de sa capacité à tenir promesse.

Considéré comme un instrument de la reconnaissance, le distributeur d'engrais, cristallise un ensemble de connaissances scientifiques et techniques se référant plus volontiers à un modèle agricole traditionnel intensif. Or, d'après les lois d'avenir en agriculture incitant à une transition agro-écologique, il semble que ce modèle de pensée doit être interrogé en situation professionnelle (« produire autrement ») et discuté en situation de formation (« enseigner à produire autrement »).

Dans ce contexte, il apparaît que si la reconnaissance en acte permet de saisir « le sens des savoirs » (Sensevy, 2011), leurs « saveurs » (Astolfi, 2008) et leurs « valeurs » (Raisky, 1996)

elle peut donner le sentiment d'une autonomie relative (Perrenoud, 1999), et donc une forme d'hétéronomie conduisant à un enfermement de la pensée enseignante, une « aliénation » Wieviorka (2013). L'autonomie enseignante via la recherche « obstinée » de reconnaissance peut, selon nous, être un frein majeur dans les processus de développement de l'esprit critique de l'apprenant et d'accompagnement au changement des enseignants.

De ce fait, il semble délicat d'orienter les enseignements vers d'autres modèles d'agriculture sans reconnaissance sociale (genre professionnel enseignant), professionnelle (mondes communs d'appartenance), institutionnelle (modalités des examens), personnelle (système de valeurs de l'enseignant).

Conclusion

Le modèle du sujet proposé est un outil pertinent pour décrire les processus d'autonomisation dans l'organisation d'activité aux prescriptions discrétionnaires. En effet, dans cette situation où la part de soi engagée affectivement dans l'action est importante, ce modèle permet d'expliquer l'articulation de plusieurs formes d'invariance constitutives de l'identité professionnelle des acteurs.

De fait, l'attribution de reconnaissance aux savoirs à enseigner apparaît comme un moyen permettant au sujet de l'activité d'agir en autonomie.

En effet, « ce sont toujours les capacités personnelles qui demandent à être reconnues par autrui » (Ricœur, 2005, p. 127).

Ainsi, l'autonomie du sujet se réalise dans la recherche d'une reconnaissance de soi conditionnée par la reconnaissance par autrui. En fait elle se révèle à travers une affirmation de soi développée c'est-à-dire une croyance en ses propres capacités (« je crois que je peux le faire seul »). Finalement, ce serait la recherche de croyance en ses propres capacités qui constituerait un organisateur important de la pratique enseignante, puisque le recours à autrui, son approbation, est nécessaire pour donner au sujet la certitude qu'il recherche.

Bibliographie

Alexandre-Bailly, F. (2001). L'autonomie des individus dans l'entreprise : essai de conceptualisation et regard sur les pratiques. Thèse de doctorat en Sciences de Gestion. HEC Paris.

Astolfi, J.P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.

Barbot, M.-J., & Camatarri, G. 1999. *Autonomie et apprentissages. L'innovation dans la formation*. Paris : PUF.

Béguin, P. (2004). Monde, version des mondes et monde commun. *Bulletin de psychologie*. 57 (1-469), 45-48.

Candas, P., & Chateau, A. (2014). Les émotions au cœur du processus d'autonomisation ? *Études en Didactique des Langues*, n°22, p.11-23.

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

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

Delacour, G. (2010). Apprendre comme inventer. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, CNAM, Paris.

Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- Getz, I. & M. Carney, B (2013). *Liberté & Cie : Quand la liberté des salariés fait le bonheur des entreprises*. Paris : Flammarion.
- Gillet, G., Veyrac, H. & Fraysse, B. (2013). Orchestrations instrumentales pour l'appropriation d'artefacts professionnels. *Travail et Apprentissages*, 11, 87-109.
- Gillet, G. (2014). Approche instrumentale de l'activité d'enseignement en sciences et techniques des agroéquipements : le cas d'une formation professionnelle agricole. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II
- Gillet, G. & Veyrac, H. (soumis). L'instrument pivot pour l'analyse des dimensions collectives du travail enseignant en classe. (dir.) S. Éloi et G. Uhlich. *Recherche & Formation*, Numéro spécial.
- Gillet, G., & Redonnet, J-M. (en navette d'expertise). Vers une conception élargie de la didactique professionnelle pour une analyse généralisée des activités humaines instrumentées. *Revue Activités*.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-70.
- Jorro, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. Conférence donnée dans le cadre du séminaire de Recherche du Centre de Recherche sur la Formation, CNAM, Paris.
- Jorro, A. (2009). La reconnaissance professionnelle : enjeux conceptuels et praxéologiques. In A. Jorro (dir.), *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer* (pp. 11-40). Ottawa : PUO.
- Lahire, B. (1998). Logiques pratiques. Le « faire » et le « dire sur le faire ». *Recherche et formation*, 27, 15-28.
- Lemoigne, J-L. (1995). *Le constructivisme. Tome 2 : des épistémologies*. Paris : ESF.
- Loizon, A., & Mayen, P. (2015). Le cours magistral en amphithéâtre : une situation d'enseignement perturbée par les instruments. *Distances et médiations des savoirs*, 9.
- Morin, J. & Brief, J.-C. (1995). *L'autonomie humaine: une victoire sur l'organisme*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Munoz, G., & Bourmaud, G. (2012). Une analyse des systèmes d'instruments chez les chargés de sécurité : proposition pour analyser la pratique enseignante. *Phronesis*, 1(4), 57-70.
- Olry, P. & Thievenaz, J. (2015). Contractualisation et recherche-intervention. In J-F. Marcel (dir.). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : Accompagner le changement* (pp.155-180). Dijon : Educagri éditions.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. Les organisateurs de l'activité enseignante. Perspective croisée. *Recherche et Formation*, 56, 81-93.
- Pastré, P. (2011). *La didactique Professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes, Formation et pratiques professionnelles*. Paris : PUF.
- Perrenoud, Ph. (1999/2001). *L'établissement scolaire entre mandat et projet : vers une autonomie relative*. In Pelletier, G. (dir.) *Autonomie et décentralisation en éducation: entre projet et évaluation* (pp. 39-66). Montréal : Université de Montréal/AFIDES.

- Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale étendue. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski* (pp. 241-264). Paris : La Dispute.
- Raisky, C. (1996). Doit-on en finir avec la transposition didactique ? In C. Raisky & M. Caillot, *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Ricœur, P. (2005). Devenir capable, être reconnu. *Esprit*, 7, 125-128.
- Saujat, F., & Serres, G. (2015). L'activité de l'enseignant d'EPS entre « préoccupations » et « occupations » : un point de vue développemental ». *eJRIEPS*, 34, 4-30.
- Sensevy, G. (2011). *Le Sens du Savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Terssac, G., de. (1992). *Autonomie dans le travail*. Paris : PUF.
- Vanhulles, S. (2009). Quand la reconnaissance donne forme aux savoirs professionnels. In A. Jorro (Ed.), *La reconnaissance professionnelle en éducation: Evaluer, valoriser, légitimer* (pp. 61-76). Ottawa : PUO.
- Veyrac, H., & Bouiller-Oudot, M.H. (2011). Les concepts de représentation de la tâche en ergonomie pour la formation professionnelle des enseignants débutants. In P. Maubant, & S. Martineau (Eds.). *Fondement des pratiques professionnelles des enseignants* (pp. 219-242). Ottawa : PUO.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Vinatier, I. (2016). Quelle conception de formation à partir des concepts clés en didactique professionnelle ? Conférence donnée dans le cadre du colloque sur « la conception d'un artefact : approches ergonomiques et didactiques », UER Didactiques de l'art et de la technologie à HEP (Haute Ecole Pédagogique). Lausanne : Suisse. [en ligne].
- Wieviorka, M. (2013). Le travail aujourd'hui. L'hypothèse de la reconnaissance. *La nouvelle revue du travail*, 2, [En ligne].