

## DES ACTIVITÉS AUX SITUATIONS PROFESSIONNELLES EN CONTEXTE SCOLAIRE ÉVOLUTION D'UN MODÈLE D'ANALYSE

FRANCK MARTIN\*, AGNÈS MORCILLO\*,  
BENOÎT JEUNIER\*, JEAN-FRANÇOIS BLIN\*\*

**Résumé** *L'évolution de la professionnalité oblige à construire de nouveaux modèles d'analyse au plus près de l'exercice professionnel. Partant d'une analyse des activités professionnelles, cet article expose un modèle d'analyse des situations professionnelles rendant compte du sujet dans ses dimensions professionnelles et personnelles. Ce modèle s'appuie sur les résultats de notre recherche portant sur le vécu émotionnel des perturbations scolaires. Il oblige à repenser la formation professionnelle en termes de développement professionnel, c'est-à-dire une démarche de réflexivité portant sur les activités et le soi professionnels.*

### Introduction

La complexité croissante des pratiques professionnelles en contexte scolaire exige des outils d'analyse et des modèles théoriques non réducteurs, respectant la multiréférentialité et informant sur les processus mis en jeu. Partant d'une analyse des activités professionnelles, l'observation des pratiques enseignantes a exigé l'élaboration d'une problématique centrée sur les situations professionnelles. En effet, si les modèles d'analyse du travail s'étaient sur l'idée d'opérateur (i.e. : un individu agent de son travail), celui de l'analyse des activités professionnelles se fonde sur le concept de sujet, acteur de son activité en lui donnant sens. Notre recherche (Martin, Morcillo, Blin, à paraître) sur le vécu affectif des perturbations scolaires légitime la prise en compte de l'affectif dans la compréhension des pratiques du sujet. Dès lors, il était nécessaire de faire évoluer le modèle d'analyse des activités professionnelles

\* - Franck Martin, Agnès Morcillo, Benoît Jeunier, ERT 34, IUFM Midi-Pyrénées.

\*\* - Jean-François Blin, Centre de recherches sur la formation, IUFM Midi-Pyrénées.

vers un modèle d'analyse des situations où s'intègre la dimension affective. Ce travail expose ce modèle théorique susceptible, d'une part de faciliter l'analyse des situations vécues par les enseignants, d'autre part de légitimer l'évolution de la formation professionnelle vers le développement professionnel.

## L'ANALYSE DES ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES

### Des activités de travail aux activités professionnelles

Pendant longtemps, le travail a été pensé comme une activité sociale obéissant à des règles définies par les obligations de production ne laissant que peu d'espaces de liberté aux acteurs. Les premières analyses du travail ont donc reposé sur son aspect fonctionnel, sa visée instrumentale, et les capacités nécessaires à son exercice ont été décrites par des référentiels stables justifiés par les exigences de production. Or, une profession se caractérise plus par des compétences à partir desquelles des individus se reconnaissent et se nomment par-delà leur contexte d'exercice ; elle n'est donc pas réductible à une activité de travail car les professionnels ont une spécificité technique associée à une composante identitaire (Bourdoncle, 1991). En conséquence, l'exercice professionnel ne peut se réduire à une simple analyse du travail permettant « de modifier directement l'activité du travailleur, en lui facilitant la réception et l'interprétation des informations, en agissant sur ses images et ses représentations par le biais d'instructions, et par des actions de formation » (De Montmollin, 1981, p. 14). Nombre de changements envisagés selon ce schéma rationnel *moyens-fins* se heurtent à la complexité des pratiques professionnelles car la question de la professionnalité ne peut être séparée de la question du sens que les professionnels accordent à leurs pratiques comme à leurs interactions professionnelles. En outre, le développement de l'autonomie dans l'exercice des activités entraîne un regain d'intérêt pour les pratiques, les identités et leurs soubassements cognitifs. Ainsi, l'analyse des activités professionnelles ne peut être réduite à celle du travail.

En dépassant ces modèles évacuant le sujet de l'activité professionnelle, en mettant en exergue les compétences collectives construites par l'expérience, on peut alors comprendre le « sujet professionnel » comme un être socialement inséré. Les questionnements ne portent donc plus uniquement sur la nature des pratiques décrites mais également sur les raisons de leur mise en œuvre. Les activités professionnelles soulèvent ainsi de nouvelles questions porteuses d'enjeux scientifiques et sociaux sur la signification que les individus donnent à leurs pratiques, sur leurs façons d'agir, sur l'appropriation et l'intégration de nouveaux systèmes de valeurs, de croyances, de normes ou encore sur la façon d'élaborer et de mobiliser des identités multiples

au travail. Dès lors, quel modèle théorique permettrait de rendre compte de la complexité des activités professionnelles ?

## Complexité des activités professionnelles

Dans notre société, les individus exercent généralement leurs activités professionnelles dans des contextes organisationnels se définissant en partie comme des espaces d'action dans lesquels se jouent et se gèrent des rapports de coopération, d'échanges et de conflits (Friedberg, 1993). Ces activités correspondent donc à un construit résultant d'une négociation permanente. Les processus cognitifs mis en jeu ici apparaissent constamment liés aux processus d'action qui supposent un acteur capable de se construire une représentation de son activité telle qu'elle est et telle qu'elle peut devenir à la suite de son intervention. L'étude des pratiques concrètes montre des acteurs construisant leur réalité à travers leurs agissements. La démarche réflexive de l'acteur est toujours liée à l'expérience acquise et à l'action en cours. En conséquence, toute analyse prenant en compte l'action amène donc à dégager les conditions objectives et subjectives qui contribuent à déterminer les prises de position, les choix et les conduites (Amerio, 1991). Ainsi, le « sujet professionnel » tend à réagir aux conditions de l'environnement non pas telles qu'elles sont, mais telles qu'il les perçoit. Il développe des pratiques pour assurer ses activités en se situant par rapport aux exigences, aux contraintes et injonctions dans les limites de son éthique et d'une déontologie professionnelle. Cela suppose la capacité à concevoir, organiser et mettre en pratique ses activités et donc à en construire le sens.

Cette complexité des activités professionnelles nécessite la construction d'un modèle d'analyse qui rende compte de leurs composantes et des relations qui les unissent. À cet égard, l'approche en termes de « système d'activités professionnelles » (Blin, 1997a) permet un découpage théorique moins réducteur de la complexité des activités professionnelles. Selon ce modèle, l'exercice professionnel n'est pas réduit à des suites d'opérations obéissant à des prescriptions et le sujet est entendu comme pouvant être agent, acteur ou auteur de ses pratiques.

41

## Le « système des activités professionnelles » (SAP)

Les activités professionnelles sont conçues comme un ensemble de composantes interdépendantes prenant sens les unes par rapport aux autres. Le modèle du SAP correspond ainsi à une articulation des pratiques, des représentations et des identités professionnelles apte à s'adapter aux contraintes de l'organisation et à s'autoréguler en fonction du contexte de travail. Ce modèle systémique (voir figure 1) compris

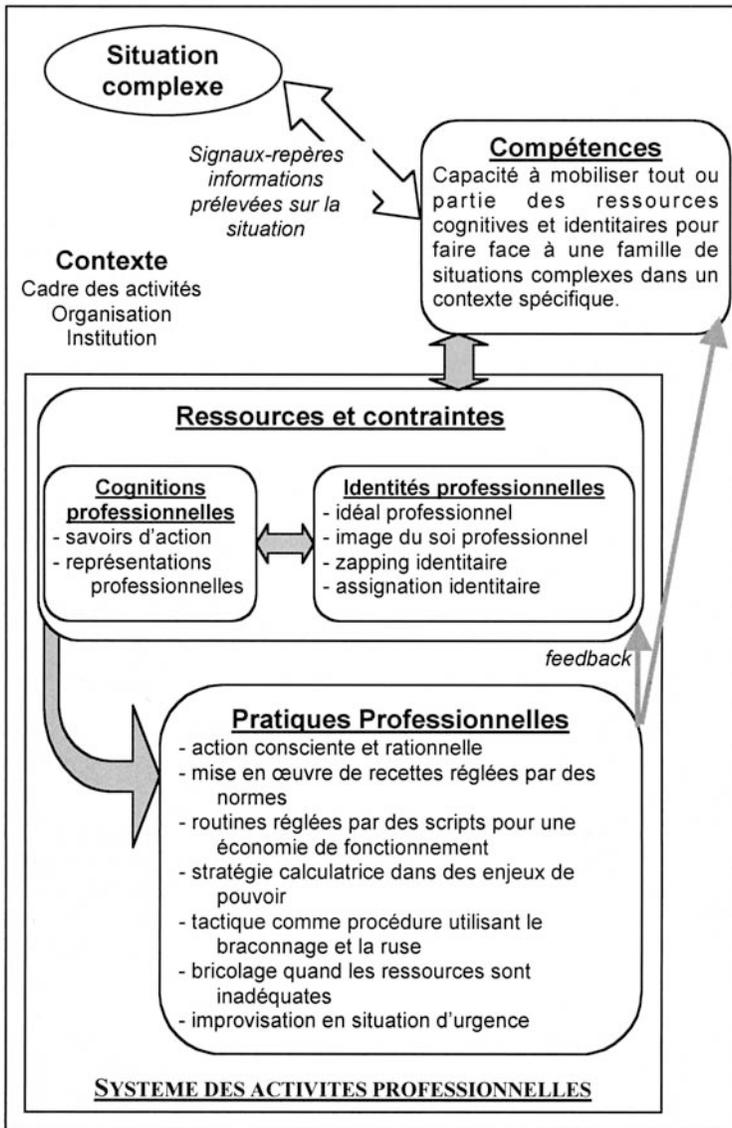


Figure 1 : modèle d'analyse des activités professionnelles (Blin, 1997b)

comme un référent théorique et non comme modèle d'action tente donc de décrire, d'expliquer et de comprendre les relations qui unissent :

- les cognitions professionnelles : elles comprennent les savoirs d'action et les représentations professionnelles. Ces dernières, toujours spécifiques à un contexte professionnel, sont des ensembles de cognitions descriptives, prescriptives et évaluatives portant sur des objets significatifs et utiles à l'exercice de l'activité professionnelle et organisés en un champ structuré présentant une signification globale ;
- l'identité professionnelle : elle est définie comme un réseau d'éléments particuliers des représentations professionnelles, réseau spécifiquement activé en fonction de la situation d'interactions et pour répondre à une visée d'identification/différenciation avec des groupes professionnels ;
- les pratiques professionnelles : elles sont définies comme des systèmes complexes d'actions et de communications socialement investies et soumis simultanément à des enjeux socialement et historiquement déterminés et à l'incertitude propre aux interactions entre des individus participant aux activités d'un même contexte professionnel ;
- le contexte professionnel : il recouvre à la fois le cadre des activités (les structures spatiales et temporelles dans lesquelles s'inscrivent les actions et les interactions) pourvu d'une certaine autonomie, l'organisation qui régule une communauté réunissant un ensemble de personnes et de groupes en interactions et l'institution qui la fonde symboliquement.

Dans le cadre de l'exercice professionnel, nous définissons la situation comme un état complexe résultant de l'interaction, à un moment déterminé, d'une personne avec son contexte. Face à une situation professionnelle, l'expertise suppose l'activation de compétences définies comme un répertoire de capacités à mobiliser tout ou partie des ressources cognitives (savoirs d'actions et représentations professionnelles) et identitaires adaptées à un contexte spécifique. La mobilisation de représentations et d'identités pertinentes quant à la situation génère alors des pratiques considérées comme professionnelles. Ce modèle d'analyse des activités professionnelles rend compte de la dimension tacite des professionnalités construites par l'expérience (réflexivité sur l'action). Il accorde une égale importance à l'intersubjectivité (communication professionnelle) et à l'intrasubjectivité (adaptation identitaire).

Le modèle du SAP permet l'analyse de bon nombre de pratiques professionnelles (Blin, 1997b), néanmoins certaines situations professionnelles présentent une forte vectorisation affective (i.e. charge émotionnelle), en particulier pour les professions de la relation comme celles de l'enseignement. Dès lors, se pose la question de son adéquation pour l'analyse des situations vécues émotionnellement.

## LA VECTORISATION AFFECTIVE DES SITUATIONS PROFESSIONNELLES

Les travaux portant sur la vectorisation affective des situations d'enseignement (Oser, Dick, Patry, 1992 ; Hawkins, 1997 ; Greenberg *et al.*, 1995) mettent en évidence que les processus cognitifs et émotionnels sont très impliqués dans l'origine des comportements développés en situations difficiles. Partant de ce premier constat, nous avons conduit une recherche centrée sur les émotions des enseignants confrontés aux perturbations scolaires (Martin, Morcillo, Blin, à paraître).

### Le vécu émotionnel des perturbations scolaires

La plupart des situations de perturbations scolaires sont générées par des événements non prévus par les enseignants qui doivent les traiter dans l'urgence et décider dans l'incertitude. Ce qui fait perturbation, ce n'est pas l'écart à la norme institutionnelle, mais le vécu douloureux, difficile au plan des affects, de certains événements scolaires. Ces situations de dérégulations scolaires peuvent donc être définies comme celles dont le vécu est difficile, douloureux pour l'enseignant et vient perturber le cours normal de son activité et de son état d'équilibre psycho-affectif. L'analyse de l'expérience douloureuse que les personnels éducatifs ont des perturbations scolaires, nous informe sur les relations entre les cognitions et les émotions mobilisées.

44

Les situations de perturbations scolaires mobilisent en profondeur les ressources affectives, cognitives et sociales des acteurs de la situation. En conséquence nous avons posé comme hypothèse générale : *le vécu émotionnel des perturbations scolaires, le sens qui leur est attribué et la manière d'y répondre ou d'y faire face, caractérisent les dynamiques cognitivo-émotionnelles activées dans de nombreuses situations de dérégulations scolaires.*

À partir de cette hypothèse, un modèle d'analyse susceptible de rendre compte des processus cognitifs et émotionnels sous-jacents aux situations professionnelles à charges émotionnelles a été élaboré. Ce modèle (voir p. 47, figure 2) s'inscrit dans le cadre des théories schématisques qui postulent qu'un ensemble d'informations émotionnelles est stocké en mémoire et a pour fonction de réactiver une émotion lorsqu'un de ses éléments est activé (Leventhal, 1982 ; Bower, 1981 ; Lang, 1984 ; Rimé *et al.*, 1992).

Afin de mettre à l'épreuve notre hypothèse, nous avons construit un outil pour recueillir les données sur les perturbations scolaires et leur vécu émotionnel par les enseignants sous la forme d'une fiche de vécu des perturbations scolaires (voir ci-après, tableau 1) distribuée dans les établissements accueillant la recherche.

Procédure: l'enseignant impliqué émotionnellement par une perturbation devait relater, au plus tard dans la journée, l'événement perturbateur, ses discours intérieurs, ses ressentis, ses émotions et ses comportements-réponses dans cette situation. Des boîtes aux lettres ont été prévues pour pouvoir déposer les fiches de manière anonyme.

Reportez votre N° d'anonymat :

Date :                    heure :                    lieu :                    classe :

**1. Description de la situation :**

**2. Description de l'émotion ressentie :**

- 2.1. type d'émotion, de sentiment :
- 2.2. sensations corporelles :

**3. Comportement(s) déclencheur(s) :**

**4. Discours intérieur (pensées) lors des événements :**

**5. Stratégie personnelle (pensées, corporelles) utilisée pour contrôler l'émotion :**

**Autres remarques concernant votre vécu (vous pouvez écrire au verso) :**

*Détacher la fiche et la mettre dans la boîte aux lettres prévue à cet effet.*

*Merci de votre participation.*

**Tableau 1 : fiche de recueil des informations sur le vécu des perturbations**

Deux types de traitements statistiques ont été réalisés sur 75 fiches collectées :

**1. Des tris croisés :** l'analyse des contributions *a posteriori* valide l'existence de liens significatifs entre émotion, cognition et comportement des dynamiques cognitivo-émotionnelles :

- les émotions et les cognitions sont liées entre elles ( $\chi_2=127,183$  ;  $p < .0001$ ) ;
- les cognitions et les comportements sont liés entre eux ( $\chi_2=102,778$  ;  $p=.0001$ ) ;
- les émotions et les comportements sont liés entre eux ( $\chi_2=106,059$  ;  $p=.0007$ ).

**2. Une analyse de similitude** (Flament, 1981, 1994 ; Doise *et al.*, 1992) mettant en évidence la manière dont les réponses sont liées entre elles par les individus. À partir des fiches de vécu, nous avons repéré quatre groupes de dynamiques cognitivo-émotionnelles activées face aux événements scolaires perturbateurs :

- *Des dynamiques articulées autour de la colère (54,7%)*

Ces dynamiques s'organisent avec trois types de cognitions associées à des réponses comportementales :

- contrôler ou ne pas perdre le contrôle de la situation avec la sanction (colle, avertissement...);

- ne pas se faire avoir avec l'exclusion de la classe (envoi chez le CPE, le proviseur...);
- obéir à des règles prescriptives comme « les élèves doivent... » ou « il faut que... » avec la maîtrise de soi et le rappel à l'ordre.

- *Les dynamiques associées à la tristesse, la culpabilité et la lassitude (18,7%)*

Elles s'articulent toutes autour de la cognition « être aimé », c'est-à-dire un besoin très fort d'être apprécié, d'être reconnu. Les comportements-réponses sont alors des discussions avec celui qui « a blessé » pour lui montrer combien c'est injuste de sa part ou pour montrer combien on est touché par ses difficultés.

- *Les dynamiques articulées autour de la peur et de l'anxiété (12%)*

La peur et l'anxiété sont associées à des exigences de type « être parfait » ou « être à la hauteur » qui dénotent des incertitudes et des doutes quant à ses capacités à faire face aux perturbations. Dès lors, les comportements-réponses sont essentiellement la recherche de soutien auprès des collègues et pour quelques-uns la mobilisation de la sanction.

- *Les dynamiques de dégoût ou de honte (10,7%)*

Ces vécus émotionnels sont généralement associés au besoin « d'être approuvé, d'avoir raison » ou aux « attributions causales » (explications externalistes des perturbations). Ils activent plutôt des comportements de type faire semblant d'ignorer la perturbation.

Ces résultats confirment que les enseignants, en situation de dérégulations scolaires, mobilisent des dynamiques cognitivo-émotionnelles spécifiques. Pour l'illustrer, voici le vécu d'une enseignante confrontée à un événement perturbateur :

**Contexte : Classe de BEP 2<sup>e</sup> année**

Événement : *en cours, ils ont mis du temps pour s'asseoir, à retrouver leur fiche d'exercices et à faire le silence. Une élève mangeait des gâteaux, un autre faisait passer un papier... Aucun élève ne voulait participer oralement.*

Dynamique cognitivo-émotionnelle

- Cognition : *personne ne veut travailler. Est-ce juste ?*
- Émotion : *dégoût et lassitude, intensité très forte*
- Comportement : *n'ayant aucune réponse des élèves j'ai pris mes affaires, je leur ai dit de continuer tout seul et je suis sortie de la classe*

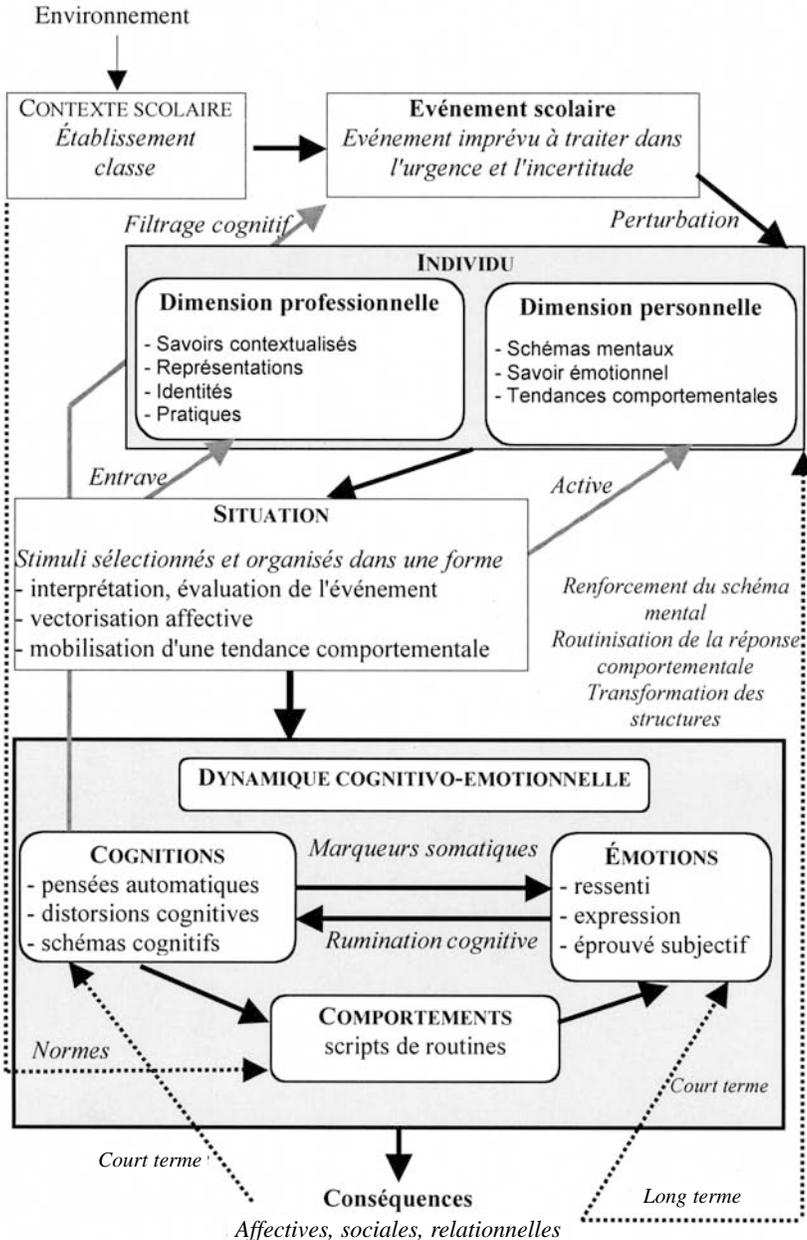


Figure 2: modèle d'analyse des dynamiques cognitivo-émotionnelles

Certains événements scolaires pouvant entraver les processus de raisonnement (de conscience réfléchie), déclenchent une dynamique cognitivo-émotionnelle associée à une réponse comportementale. Cependant, une situation scolaire ne peut être dite « émouvante » que par la nature de la relation qui s'établit entre le ou les sujets et l'événement. Dès lors, on peut se demander pourquoi certains sujets sont affectés par des événements scolaires alors que d'autres ne le sont pas. De la même manière, un événement survenant dans le contexte scolaire peut être vécu sans souffrance par les uns et de manière douloureuse par les autres. Finalement, ce qui importe dans le déclenchement ou non de la perturbation d'une conduite, c'est l'interprétation qui est faite de la situation et les états affectifs qui accompagnent les processus de perception et d'interprétation. Notre définition de la situation implique d'analyser la dimension subjective du phénomène par la prise en compte des aspects relationnels et affectifs. En tant que situation professionnelle, les enseignants donnent également sens à ces situations à partir de connaissances, de représentations et de valeurs élaborées aussi dans l'expérience personnelle.

En conséquence, dans des situations chargées affectivement, le processus d'activation des compétences et des savoirs d'action liés à la pratique professionnelle est entravé pour laisser place à la mobilisation des dynamiques cognitives et affectives de type personnel. La dynamique émotionnelle prend le pas sur la réflexion, l'affectif sur le cognitif, la crainte des événements sur leur rationalisation. De ce fait, la construction d'un modèle d'analyse des situations de perturbations scolaires ne peut se satisfaire des approches cognitives qui n'intègrent pas les processus émotionnels car les événements perturbateurs provoquent non seulement des changements dans les équilibres « cognitivo-praxiques » mais également dans ceux relevant du champ affectif.

48

Cette recherche confirme donc l'incomplétude de l'approche par analyse des activités professionnelles pour l'ensemble des événements qu'un enseignant est à même de rencontrer dans son quotidien professionnel. Dès lors, il convient d'aborder l'analyse de la professionnalité à un niveau supérieur en passant des activités aux situations professionnelles.

## **L'ANALYSE DES SITUATIONS PROFESSIONNELLES**

La prise en compte de la subjectivité du sujet – la manière dont il perçoit et restructure les événements professionnels à travers ses dynamiques identitaires et affectives – suppose donc de mobiliser l'analyse des situations professionnelles intégrant l'analyse de l'activité.

Le passage de l'analyse des activités à celles des situations nécessite d'intégrer la prise en compte des dimensions affectives investies dans toutes pratiques professionnelles dans le processus de réflexivité. En conséquence, l'analyse de situations professionnelles, selon une démarche réflexive (voir page suivante, figure 3), doit porter sur deux objets d'interrogations des pratiques contextualisées :

- les activités professionnelles : il s'agit de permettre au professionnel de passer d'une théorisation implicite de ses pratiques à une théorisation rationalisée et outillée par des savoirs conceptualisés (Altet, 1994) ;
- le soi professionnel : il s'agit de permettre au professionnel une prise de conscience de ses investissements affectifs (dynamique cognitivo-émotionnelle, estime de soi, idéal de soi) inscrits dans ses pratiques professionnelles étayée par un travail sur soi (Blin, 2003).

Les changements qui affectent les champs professionnels dans un environnement en mutation, se répercutent généralement au plan des actions professionnelles. Or, dans les pratiques professionnelles, toute une série de progrès s'effectue non par prescriptions mais par transformation des savoir-faire et des savoir-être au cours d'un travail de réflexivité des acteurs. L'analyse de situations professionnelles s'inscrit dans ce processus de transformation où le praticien construit ses savoirs professionnels et la connaissance de soi par une réflexion outillée de ses expériences. Dans le champ du travail, ce processus de transformation relève de la professionnalité. Il implique des dispositifs cohérents de professionnalisation visant la maîtrise des compétences indispensables à l'autonomisation du champ des pratiques. Ainsi le sujet, reconnu comme un professionnel, pourra se construire comme « acteur-auteur » dans son contexte de travail. En conséquence, former n'est pas professionnaliser. S'il est important de disposer d'un référentiel professionnel (fonctions et compétences) pour éclairer les objectifs d'une initiation professionnelle, celui-ci, en tant que technique de rationalisation des savoirs et des compétences, ne peut fonder une démarche de professionnalisation du fait de l'ignorance des enjeux identitaires et éthiques ainsi que des dynamiques affectives posés par toutes pratiques professionnelles. Le repérage de ces compétences au sein d'un référentiel professionnel s'avère nécessaire pour légitimer la professionnalité mais cet outil ne peut servir de profil-type pour uniformiser un système d'activités. Bien au contraire, la construction d'un tel référentiel pourrait susciter la prise de conscience des conceptions qui prévalent aujourd'hui et pourrait être utilisé comme base explicite de négociation du développement de la professionnalité.

Affirmer qu'il faut développer la professionnalité entraîne la nécessité de faire évoluer les dispositifs de formation professionnelle vers des dispositifs de développement professionnel selon une démarche pratique-théorie-pratique (Altet, 1996).

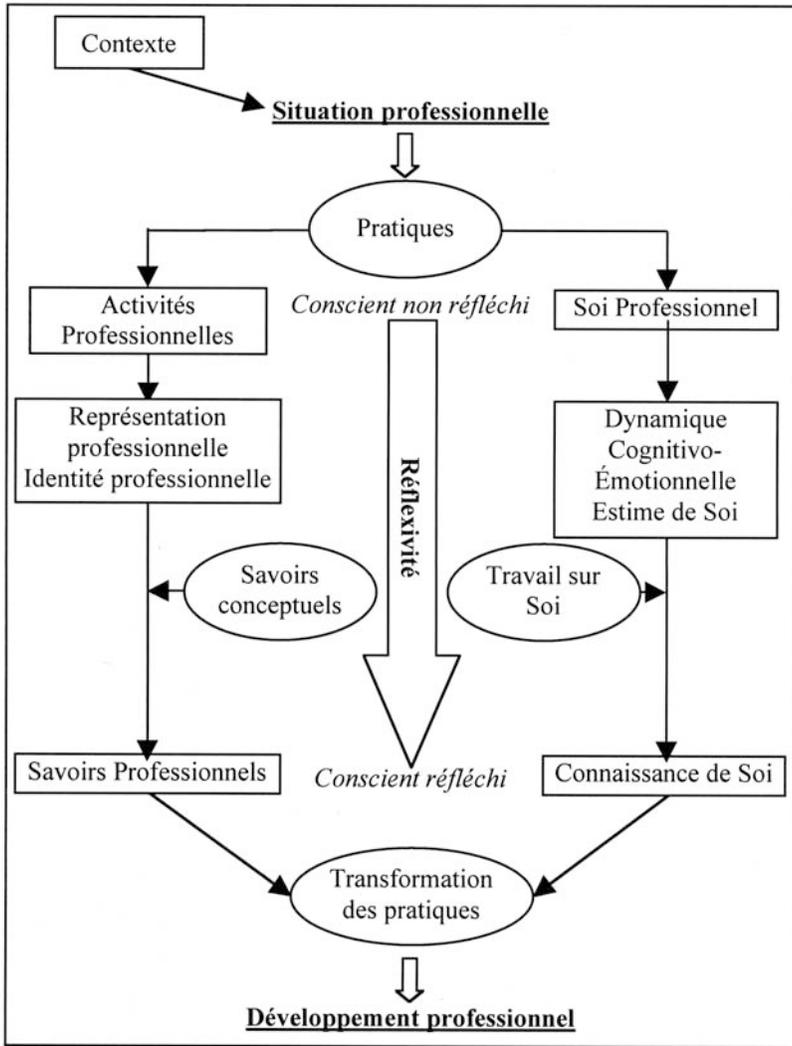


Figure 3 : modèle d'analyse des situations professionnelles

Si la formation professionnelle est nécessaire à une initiation professionnelle pour l'appropriation des savoirs d'action, elle s'avère insuffisante dans la transformation des théories implicites et des représentations qui orientent les pratiques professionnelles. La formation professionnelle s'inscrit bien dans une « conception orthopédique » du changement qui vise à contrôler les pratiques au nom de normes et de modèles élaborés par la noosphère. Toute institution transmettant un savoir est socialement située. Néanmoins, on continue de penser la formation comme lieu de propagation d'un savoir dont on se garde bien d'interroger le sens. Or, dans la réalité professionnelle, les savoirs activés dans des pratiques valent moins par leur véracité que par leur pertinence à résoudre des problèmes dans une situation singulière. En l'absence d'analyses de situations professionnelles, ce qui manque généralement dans les dispositifs de formation c'est la compréhension du sens du savoir et la compréhension des problèmes qu'il permet de résoudre. La pertinence des savoirs à mettre en oeuvre dans une pratique ne peut pas être définie *a priori*, mais doit l'être avec ceux qui exercent cette pratique, ce qui renvoie à l'indispensable démarche participative caractérisant une analyse de situations professionnelles. En conséquence, il serait erroné, dans une perspective de professionnalisation, de vouloir dissocier la compréhension intellectuelle d'un savoir, de son sens professionnel.

La professionnalisation qui vise à doter un corps de métier d'une autonomie et d'une déontologie fondée sur des compétences spécifiques suppose un dispositif capable de s'adapter en permanence aux besoins du terrain et de « déplier » individuellement et collectivement les conceptions implicites sous-jacentes aux pratiques. C'est pourquoi la professionnalité doit être entendue comme source d'identités, de compétences et d'attitudes professionnelles. Pour répondre à cette exigence, il serait nécessaire de construire des dispositifs de développement professionnel défini comme l'ensemble des transformations individuelles et collectives de compétences, de composantes identitaires et affectives mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles.

L'objectif du développement professionnel, au travers de l'analyse de situations, est d'accompagner les acteurs dans la prise de conscience de leurs activités professionnelles et de leur soi professionnel pour qu'ils puissent les transformer dans le cadre des interactions professionnelles. Contrairement à la formation professionnelle centrée sur des objectifs, le développement professionnel s'appuie sur des visées axiologiques car le professionnel est confronté à des choix de valeurs dans ses décisions. Il s'agit de proposer aux professionnels des dispositifs et des outils qui leur permettront d'être les acteurs de leurs propres transformations.

Dès lors, la pratique comprise comme l'ensemble des actes professionnels posés dans un contexte doit être à la fois le point de départ et la finalité du développement professionnel et, comme le rappelle F. Tochon : « Le savoir professionnel relève moins de la réflexion, comme savoir d'un savoir-faire mais à la réflexivité comme savoir sur un savoir-faire ». (1992, p. 102)

Le caractère contextuel de la professionnalité explique pour partie les effets limités de la formation initiale et continue, les acquis étant difficilement transférables dans les conditions objectives de la situation de travail. Par ailleurs, les champs professionnels sont suffisamment marqués par les évolutions, les contradictions et les paradoxes pour que les pratiques et les identités s'y développant soient mouvantes et impliquent la permanence des questionnements. On peut donc penser que pour les professionnels la connaissance d'outils de formalisation et d'intelligence des situations de travail leur permettra une meilleure maîtrise de leur professionnalité (Barbier, 1996). L'analyse des situations professionnelles telle que nous l'avons conceptualisée nous paraît participer de cette visée.

## Conclusion

En proposant un éclairage nouveau à ceux qui vivent des situations professionnelles toujours singulières, nous espérons participer à la compréhension des problèmes professionnels et à la conception de dispositifs mettant en relation des personnes, des groupes et des organisations. La professionnalité des années à venir, suppose le développement d'une pensée réflexive sur sa propre pratique et sur soi. L'expert sera donc un professionnel capable de mener une démarche d'explicitation de son action pour garantir une distanciation critique.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris : PUF.
- ALTET M. (1996). « Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique », in C. Blanchard-Laville, D. Fablet (éd.), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan, p. 11-26.
- AMERIO P. (1991). « Perspectives théoriques cognitives et sociales en psychologie politique », *Revue internationale de psychologie sociale*, IV, 3-4, p. 211-229.
- BARBIER J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'actions*, Paris : PUF.
- BLIN J.-F. (2003). *Classes difficiles : des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*, Paris : Delagrave (2<sup>e</sup> éd.).
- BLIN J.-F. (1997). « Les représentations professionnelles : un outil d'analyse du travail », *Éducation permanente*, n° 132, p. 159-170.
- BLIN J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris : L'Harmattan.
- BOURDONCLE R. (1991). « La professionnalisation des enseignants : la fascination des professions », *Revue française de pédagogie*, n° 94, p. 73-92.
- BOWER G. H. (1981). « Mood and memory », *American Psychologist*, n° 36, p. 129-148.
- De MONTMOLLIN M. (1981). *L'intelligence de la tâche : éléments d'ergonomie cognitive*, Berne : Peter Lang.
- DOISE W., CLEMENCE A., LORENZI-CIOLDI F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*, Grenoble : PUG.
- FLAMENT C. (1981). « L'analyse de similitude : une technique pour les recherches sur les représentations sociales », *Cahiers de psychologie cognitive*, 1 (4), p. 375-395.
- FLAMENT C. (1994). « Structure, dynamique et transformation des représentations sociales », in J.-C. Abric (éd.) *Représentations sociales et pratiques*, Paris : PUF, p. 37-54.
- FRIEDBERG E. (1993). *Le pouvoir et la règle*, Paris : Éd. du Seuil
- GREENBERG M. T., KUSCHE C. A., COOK E. T., QUAMMA J. P. (1995). « Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum », *Development and Psychopathology*, 7, p. 117-136.
- HAWKINS J. D. (1997). « Academic performance and school success : Sources and consequences », in R. P. Weissberg et al. (eds.), *Healthy children 2020 : Enhancing children's wellness*, Thousand Oaks, CA : Sage Publications, p. 278-305.
- LANG P. J. (1984). « Cognition in emotion : Concept and action », in C. Izard, J. Kagan, R. Zajonc (eds), *Emotions, cognition and behavior*, New York, N. Y. : Cambridge University Press.
- LEVENTHAL H. (1982). « The integration of emotion and cognition : A view from the perceptual-motor theory of emotion », in M. S. Clarke, S. T. Fiske (eds), *Affect and cognition*, Hillsdale, N. J. : Erlbaum, p. 126-156.

MARTIN F., MORCILLO A., BLIN J.-F. (à paraître). « Le vécu émotionnel des perturbations scolaires », *Revue des sciences de l'éducation*.

OSER F. K., DICK A., PATRY J. L. (1992). *Effective and responsible teaching: The new synthesis*, San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

RIMÉ B., PHILIPOTT P., BOCA S., MESQUITA B. (1992). « Long-lasting and social consequences of emotion : social sharing and rumination », *European Review of Social Psychology*, 3, p. 225-258.

TOCHON F. V. (1992). À quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants : les cadres conceptuels de la recherche sur la connaissance pratique des enseignants », *Revue française de pédagogie*, n° 99, p. 89-113.