

**Le « travail sur le travail » un instrument d'action personnel et  
collectif  
pour les professionnels de l'éducation nationale**

**L'encadrement par les professionnels eux-mêmes**

**Rapport remis au Snes**

**Syndicat national des enseignements du second degré**

**Jean-Luc Roger et Danielle Ruelland, chargés d'études**

**Équipe de Clinique de l'Activité  
Centre de Recherche sur le Travail et le Développement (CRTD) EA 4132  
Conservatoire National des Arts et Métiers**

**Septembre 2009**

## **Avertissement**

Ce rapport n'aurait pas été possible sans la participation aux discussions du groupe de pilotage Cnam-snes et la rédaction de notes de travail de

Sylvie Amici, Céline Boudie, Sabrina Camoreyt, Didier Cariou, Claire Dumont,  
Geneviève Guilpain, Hélène Latger, Sandra Matos, Catherine Remermier

Leur participation soit au nom du Cnam, soit en tant que mandatés par le Snes a été décisive à toutes les étapes de l'expérience

Nous devons aussi remercier tous les professeurs qui ont participé aux groupes de travail.  
On trouvera dans ce rapport nombre d'échos de leurs réflexions et de leurs débats.

## Table des matières

|   |           |
|---|-----------|
| <b>AVERTISSEMENT .....</b>  | <b>1</b>  |
| <b>TABLE DES MATIÈRES.....</b>  | <b>2</b>  |
| <b>INTRODUCTION .....</b>   | <b>5</b>  |
| <b>1 LA CRISE DE RÉALISATION DU TRAVAIL.....</b>  | <b>9</b>  |
| <b>1.1 Le durcissement des « dilemmes » du travail.....</b>                                     | <b>9</b>  |
| 1.1.1 Comment faire avec certains élèves ?.....   | 11        |
| 1.1.1.1 A qui s'adresser : à un, à tous ? .....   | 11        |
| 1.1.1.2 Laisser tomber un élève ?.....  | 13        |
| 1.1.2 Quels choix d'enseignement faire ? .....  | 17        |
| 1.1.2.1 Faut-il tenir le rythme ? .....   | 17        |
| 1.1.2.2. Peut-on trier dans ce qu'on doit enseigner ? .....                                     | 18        |
| <b>1.2 L'ébranlement des fondements du métier .....</b>   | <b>22</b> |
| 1.2.1 Un sens de l'action perturbé.....   | 23        |
| 1.2.2 Une fragilisation de l'engagement professionnel et un retravail des valeurs.....          | 26        |
| <b>2 DÉCONSTRUCTION ET REMODELAGE DU MÉTIER. LA MARGINALISATION DES<br/>PROFESSIONNELS.....</b> | <b>30</b> |
| <b>2.1 Professeur du secondaire : un métier en risque de déconstruction.....</b>                | <b>31</b> |
| 2.1.1 Un problème individuel.....   | 31        |
| 2.1.2 Une tentative institutionnelle de remodelage du métier.....                               | 34        |
| 2.1.3 Un face à face ravageur entre <i>impersonnel</i> et <i>personnel</i> ? .....              | 37        |
| <b>2.2 Des professionnels marginalisés .....</b>  | <b>39</b> |
| 2.2.1 L'assignation des savoirs d'action à une position subalterne.....                         | 39        |
| 2.2.2 Un déficit de ressources professionnelles .....   | 41        |
| <b>3 LES FONDEMENTS DE L'INTERVENTION .....</b>   | <b>46</b> |
| <b>3.1 Sur quelles analyses s'appuyer ?.....</b>  | <b>48</b> |
| 3.1.1 Distinguer l'action de l'activité.....  | 48        |
| 3.1.2 Faire de « l'observation dialogique » l'opérateur du développement.....                   | 49        |
| 3.1.3 Travailler au plus près des traces de l'action.....                                       | 52        |
| 3.1.4 Développer un « expertise » personnelle et collective sur le travail et le métier .....   | 54        |

|   |            |
|---|------------|
| 3.2 Comment se situer ? .....   | 60         |
| 3.2.1 Clinique de l'activité, analyse des pratiques et didactique .....                                   | 60         |
| 3.2.2 Les rapports entre transformation et recherche au sein de l'intervention .....                      | 63         |
| <br>  |            |
| <b>4 LE « PROFESSIONNEL-INTERVENANT », UNE INNOVATION ISSUE DU DÉVELOPPEMENT ANTÉRIEUR.....</b>           | <b>67</b>  |
| <br>  |            |
| 4.1 La mise en place.....   | 67         |
| 4.1.1 La genèse de la notion.....   | 67         |
| 4.1.2 Trouver le positionnement pertinent.....  | 70         |
| 4.1.3 Installer un dispositif.....  | 71         |
| <br>  |            |
| 4.2 La mise à l'épreuve de la figure du professionnel-intervenant.....                                    | 73         |
| 4.2.1 Une phase de remise en cause.....   | 73         |
| 4.2.2 Le professionnel-intervenant : un « connaisseur » du métier... ..                                   | 76         |
| 4.2.3 ... Familiarisé à la clinique de l'activité.....  | 80         |
| 4.2.4 Quels points d'appui ? .....  | 85         |
| <br>  |            |
| <b>5 LE PROFESSIONNEL-INTERVENANT COMME GARDIEN DU CADRE D'INTERVENTION .....</b>                         | <b>88</b>  |
| <br>  |            |
| 5.1 Comment installer un tel cadre ? .....  | 88         |
| 5.1.1 Proposer une observation dialogique de ce qui a été fait.....                                       | 88         |
| 5.1.2 Aider les professionnels à s'inscrire dans le cadre proposé.....                                    | 90         |
| <br>  |            |
| 5.2 Promouvoir l'observation dialogique.....  | 93         |
| 5.2.1 Ne pas céder au « déjà dit », au « déjà pensé » .....   | 93         |
| 5.2.2 Centrer le dialogue sur ce qui est vécu et fait .....   | 95         |
| 5.2.3 Pousser le dialogue aux limites du métier.....  | 98         |
| 5.2.4 Faire émerger et débattre, entre professionnels, les dissonances de métier .....                    | 101        |
| <br>  |            |
| <b>6 DÉVELOPPER SON POUVOIR D'AGIR, PRENDRE EN MAIN PERSONNELLEMENT ET COLLECTIVEMENT SON MÉTIER.....</b> | <b>105</b> |
| <br>  |            |
| 6.1 La prise en main des composantes <i>interpersonnelles</i> et <i>transpersonnelles</i> du métier ..... | 105        |
| 6.1.1 Une composante <i>interpersonnelle</i> reconfigurée .....   | 106        |
| 6.1.1.1. Les controverses professionnelles et le pouvoir d'agir .....                                     | 106        |
| 6.1.1.2 De nouveaux échanges sur le travail et le métier .....  | 109        |
| 6.1.2 Une composante <i>transpersonnelle</i> revitalisée .....  | 111        |
| 6.1.2.1 Le changement des modalités de présence en classe .....   | 111        |
| 6.1.2.2 La transformation des dispositifs d'apprentissage.....  | 113        |
| 6.1.2.3 Le retravail des concepts disciplinaires.....   | 115        |
| 6.1.2.4 La réévaluation de l'activité des élèves en classe .....  | 117        |
| <br>  |            |
| 6.2 Le repositionnement des composantes <i>personnelles</i> et <i>impersonnelles</i> du métier .....      | 119        |
| 6.2.1 Une redynamisation de la composante <i>personnelle</i> .....  | 120        |
| 6.2.1.1 Se prendre en charge comme professionnel face au réel.....  | 120        |
| 6.2.1.2 Se donner de nouveaux moyens de mieux faire son travail.....                                      | 123        |
| 6.2.2 Une composante <i>impersonnelle</i> repositionnée.....  | 125        |
| <br>  |            |
| <b>CONCLUSION .....</b>   | <b>130</b> |
| <br>  |            |
| <b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>   | <b>136</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>ANNEXES .....</b>  | <b>138</b> |
| <b>Annexe 1 .....</b>   | <b>139</b> |
| Chronologie et détail des diverses phases de l'intervention depuis 2001 .....   | 139        |
| <b>Annexe 2 .....</b>   | <b>143</b> |
| Un dilemme du travail : Faut-il ou non, dans l'instant, demander à l'élève de reformuler en termes précis ce qu'il dit en langage quotidien ? ..... | 143        |
| <b>Annexe 3 .....</b>   | <b>155</b> |
| Confrontation de professeurs débutants aux dilemmes du travail. ....  | 155        |
| <b>Annexe 4 .....</b>   | <b>165</b> |
| L'enrôlement des professionnels et la mise en place des groupes de travail. ....  | 165        |
| A ) Le groupe d'histoire-géographie de l'académie d'Orléans-Tours. ....   | 166        |
| B ) Le groupe de maths de collège dans l'académie de Créteil. ....  | 170        |
| C ) Le groupe d'Espagnol en région parisienne. ....   | 172        |
| D) Le groupe des professeurs de lycée technique de l'académie d'Amiens. ....  | 173        |

## Introduction

Ce rapport est le compte-rendu d'une intervention menée en partenariat depuis 2005 entre le Snes (Syndicat national des enseignements du second degré) et l'équipe de « clinique de l'activité », Centre de Recherche sur le travail et le Développement (CRTD. EA 4132) du Cnam (Conservatoire National des Arts et Métiers). Il fait suite à un autre rapport remis à l'issue d'une première phase de ce partenariat, et qui portait sur la question de la possibilité d'un développement du pouvoir d'agir de professeurs du secondaire dans le contexte actuel (Roger et Ruelland, 2004). Un rapport intermédiaire a été remis au Snes en 2006 (Roger et Ruelland, 2006). Un autre rapport rend compte des résultats de la même intervention menée avec les CPE (Ouvrier-bonnaz et Werthe, 2009). Ce qui a été fait avec des Copsys a fait l'objet d'un premier rapport (Fernandez et Malherbe, 2006), un autre document est en préparation<sup>1</sup>.

Tous ces rapports portent sur la question de la possibilité d'un développement du pouvoir d'agir et de l'élargissement de la prise en main personnelle et collective de leur métier par les professionnels de l'enseignement secondaire public dans le contexte actuel. Cette question mérite d'être examinée. Ce pouvoir d'agir et cette prise en main du métier sont sérieusement mis en cause aujourd'hui. Les professionnels sont, en effet, confrontés, d'une part, à de nombreuses épreuves dans le cours quotidien du travail, et d'autre part à des orientations et décisions institutionnelles surplombantes dont le sens et l'efficacité apparaissent souvent très contestables bien au delà de l'éducation nationale, mais aussi à un grand nombre de professionnels, c'est à dire à ceux-là même qui sont recrutés, payés, encadrés pour les mettre en application.

Il est donc essentiel, voire vital, de déterminer si et comment il est possible, dans un tel contexte, de trouver aujourd'hui de nouvelles ressources pour que chacun puisse faire son métier et mieux le maîtriser, dans sa spécificité. Comme nous l'avons montré dans les rapports indiqués ci-dessus, de telles ressources, à la fois techniques et symboliques peuvent, à certaines conditions et bien sûr non sans difficultés, s'élaborer à partir des manières de faire et de penser issues de l'histoire et de l'expérience de chacun et du milieu professionnel propre et de leur retravail collectif par les intéressés eux-mêmes. Elles permettent alors d'affronter véritablement les situations problématiques rencontrées dans chaque métier, de continuer à faire « malgré tout » le meilleur travail possible, de se confronter utilement aux connaissances et savoirs issus de la recherche, de la formation ou de l'expertise<sup>2</sup>, et de remplir ainsi, autant

---

<sup>1</sup> On trouvera la chronologie et le détail des diverses phases de l'intervention depuis 2001 en annexe1

<sup>2</sup> Trop souvent les rapports des enseignants à telles connaissances et savoirs sont marqués du sceau de la défiance que ce soit en formation initiale ou continue ou au long de la vie professionnelle. Au mieux leur intérêt est reconnu mais leur prise en compte en tant qu'instrument d'action est problématique. Cet état de fait interroge y compris les milieux de la formation et de la recherche comme en témoigne les livres et les colloques qui traitent aujourd'hui de cette question. Il tient, à nos

que faire se peut les missions d'enseignement et d'éducation qu'attend la société. On a constaté aussi que de telles ressources permettent aux intéressés de mieux saisir l'intérêt et la nécessité d'une démarche collective, de mieux comprendre les tenants et aboutissants des problèmes et enjeux qu'ils rencontrent, de mieux déterminer les obstacles et les perspectives. Il en a résulté souvent une plus grande implication des professionnels dans la prise en main et la défense de chaque métier.

La première phase du partenariat Cnam-snes a donc montré que le développement de nouvelles ressources, celui du pouvoir d'agir et l'élargissement de la prise en main personnelle et collective du métier était une possibilité concrète pour les professionnels et plus généralement pour l'ensemble de leur milieu de travail. Elle en a montré aussi d'une autre façon l'urgence dans la mesure où les professionnels qui y ont participé en ont souligné non seulement la nouveauté et l'utilité pratique mais aussi tout ce qu'ils en ont retiré quant au renouveau du sens de leur métier, à la limite de la rupture pour certains jusqu'alors (Roger, 2007a).

Cependant ce qui a été acquis l'a été dans le cadre d'un « travail sur le travail » de quelques dizaines de professionnels, travail animé et encadré par quelques chercheurs-intervenants de l'équipe de « clinique de l'activité » du Cnam. Si la preuve est faite que, dans cette configuration, le pouvoir d'agir des professionnels de l'éducation nationale et l'élargissement de la prise en main de leur métier peuvent se développer par un travail collectif des intéressés eux-mêmes, si la connaissance des conditions et des processus en jeu s'est accrue, les effets pratiques de l'intervention restent limités. Et si l'on se place du point de vue d'une action transformatrice d'une certaine ampleur ces effets restent essentiellement dans un registre illustratif.

S'est alors ouverte une deuxième phase de l'intervention. Pour l'instant elle ne concerne spécifiquement que les professeurs d'enseignement général, métier pour lequel le partenariat a été commencé plus tôt qu'avec les CPE et les Copsys. Cette deuxième phase a été pour l'essentiel impulsée par les professionnels eux-mêmes et singulièrement parmi eux, mais pas uniquement, par des militants du Snes. L'expérience faite et l'apport en quoi elle a consisté pour eux ne pouvaient, à leurs yeux, rester sans lendemain ni pour eux-mêmes, ni pour leurs collègues, ni pour leur milieu professionnel dans son ensemble. Elle devait devenir un outil plus largement utilisé pour que les enseignants affrontent et transforment personnellement et collectivement les difficiles et conflictuelles situations actuelles. Dès lors s'est posée une question cruciale : comment aller au-delà d'un cadre piloté, d'un point de vue de recherche et d'expérimentation, par des chercheurs-intervenants, pour élargir l'intervention en direction du milieu ?

La réponse de fond à cette interrogation est complexe et implique d'autres dimensions et d'autres partenaires que les quelques chercheurs et professionnels engagés jusqu'à présent. Mais elle implique aussi pour nous, et surtout à ce stade, de se confronter préalablement à une question : serait-il réaliste d'envisager que le travail sur le travail, dont la première phase du partenariat a montré la validité, s'effectue à partir des moyens dont dispose le milieu lui-même ? Autrement dit l'animation et l'encadrement d'une démarche de travail sur le travail,

---

yeux, à des raisons fondamentales qui vont bien au delà de la méconnaissance, de la routine, etc., toutes « explications » qui ne tiennent pas compte de ce que nous avons pour notre part constaté : c'est quand les professionnels ont, entre eux, repris la main sur leur métier qu'ils sont, de ce fait, en mesure de se confronter utilement avec les connaissances et savoirs savants ou experts. Encore faut-il que cette confrontation s'effectue à double sens et que les savants, formateurs et experts l'acceptent hors de toute position surplombante. Ce qui n'est pas gagné.

dans laquelle seraient engagés des professionnels, pourraient-ils être assurés non plus par des chercheurs mais par des professionnels continuant à exercer leur métier ? À condition toutefois que de ces professionnels disposent, outre de quelques moyens, d'une certaine familiarité avec les principes et les méthodes de la clinique de l'activité et d'une certaine pratique ?

Cette interrogation nous a conduit à mettre en place de nouveaux groupes de travail sur le travail, dans le cadre d'une deuxième étape du partenariat avec le Snes, à partir de 2005. Nous avons donc pu observer si, comment, et à quelles conditions des professionnels en exercice pouvaient - et donc pourraient à l'avenir - devenir des « professionnels-intervenants ». C'est-à-dire s'ils pouvaient, avec l'appui de chercheurs-intervenants de l'équipe de clinique de l'activité, mettre en place et faire fonctionner un cadre permettant à leurs collègues de développer, personnellement et collectivement, les façons techniques et symboliques d'être, de faire et de promouvoir le métier d'enseignant du secondaire, en situation de travail.

C'est le résultat de cette intervention que nous exposons dans ce rapport. Nous verrons que si des possibilités certaines existent, il ne faut pas se cacher que ce n'est pas sans difficultés ni apprentissages qu'un professionnel peut devenir un intervenant utilisant certaines notions et certaines méthodes de la clinique de l'activité pour permette à des pairs, à leur tour, de s'engager dans un travail sur le travail profitable. Il est vrai que l'expérience menée ici était une première et que les tâtonnements n'ont pas manqué tant chez les chercheurs que chez les professionnels-intervenants. On peut penser que cette phase de dégrossissage effectuée, la voie est désormais suffisamment balisée pour promouvoir valablement l'intervention des professionnels dans l'encadrement d'un travail sur le travail en vue d'un développement du métier de professeur du secondaire et peut-être d'autres métiers.

Cependant l'analyse de l'intervention de professionnels-intervenants dans le processus de travail sur le travail nous a conduit à revenir sur le contexte dans lequel elle se situe. Eux-mêmes, comme les autres professeurs participants à nos groupes de travail, particulièrement ceux qui exercent en collège semblent, pour beaucoup, confrontés aujourd'hui à une véritable crise de ce que l'on peut véritablement faire lorsqu'on est en situation d'enseignement. C'est en quelque sorte une crise de réalisation du travail qui va amputer leur pouvoir d'agir et ébranle les fondements du métier lui-même. Cette crise tend à se manifester concrètement et quotidiennement par la multiplication des problèmes rencontrés pour réaliser les tâches que l'on doit accomplir afin de faire ce que l'on a à faire – enseigner - dans le cadre des missions confiées et des instructions données. Cette conjoncture difficile a sur les individus comme sur les collectifs et le métier lui-même, un impact qui paraît croître rapidement. Certes, dans un ensemble aussi diversifié et mouvant que l'éducation nationale les situations sont extrêmement variables selon les lieux et les moments. Nous ne voulons donc pas dire que la crise de réalisation du travail que nous évoquons est la seule réalité de l'exercice professionnel. Mais elle y joue un rôle grandissant dans le cours quotidien de l'activité tout en trouvant un large écho hors des murs de l'école. Elle constitue ainsi désormais une véritable urgence pour une partie grandissante des professionnels.

Cette crise alimente une déstructuration du métier sans que la politique poursuivie par l'institution n'apporte aux intéressés les ressources nécessaires pour faire face. Bien au contraire la politique institutionnelle actuelle consiste à s'appuyer sur la crise pour tenter d'imposer des changements. Cependant, dans le même temps, la question de la réalisation du travail dans ses dimensions concrètes et ses conséquences quotidiennes pour les professionnels tend à être négligée par les forces sociales de changement. L'intérêt récent porté par le mouvement social au travail en tant que tel – et non plus seulement aux

conditions du travail<sup>3</sup> - est un signe encourageant. Cependant cet intérêt reste le plus souvent dans le cadre d'une investigation et d'une dénonciation, généralement sur le thème de la « souffrance au travail », dans l'espoir que les professionnels s'emparent des analyses réalisées – parfois avec leur participation – et s'engagent dans des actions. Cette démarche qui s'autodésigne parfois comme une « reprise en main du travail », ne nous paraît pas de nature à changer beaucoup le rapport réel des professionnels à leur travail, pas davantage que le rapport de force avec les hiérarchies. À nos yeux elle s'inspire par trop en effet d'une conception expertisante qui suppose que la connaissance est le chemin privilégié de la mobilisation, de l'action et du changement<sup>4</sup>. Ce que prouve au contraire l'intervention que nous présentons ici c'est que c'est de la confrontation réfléchie des professionnels avec ce qu'ils font réellement dans leur exercice professionnel que naît la possibilité d'un véritable développement de leur pouvoir d'agir et celle d'un élargissement de leur prise en main personnelle et collective de leur métier.

Notre premier chapitre sera donc consacré à la crise de réalisation du travail. Nous consacrerons, le deuxième chapitre à ce qui découle de cette crise en termes de déconstruction du métier, aux réactions de l'institution et aux effets de marginalisation qui pèsent sur les professionnels, les privant de ressources dans l'exercice de leur métier. Un troisième chapitre portera sur ce que propose la clinique de l'activité pour seconder les professionnels dans leurs tentatives de développer leur pouvoir d'agir afin de faire « malgré tout » leur métier du mieux possible et le prendre en main d'une façon élargie. Les quatrième et cinquième chapitres traiteront de ce que l'intervention dont nous rendons compte ici nous permet de penser quant à la question du professionnel-intervenant. Enfin le dernier chapitre montrera les effets personnels et collectifs du travail sur le travail réalisé avec les participants. Enfin, on reviendra en conclusion sur les possibilités qu'offre l'intervention proposée pour chacun et pour le milieu en terme d'action, comme nouveau terrain possible de mobilisation et de lutte.

Tout au long de notre présentation nous utiliserons, sous forme de citations, pour illustrer un propos ou pour procéder à une analyse, des traces provenant des séances de travail de nos groupes ou du groupe Cnam-snes mis en place pour piloter l'intervention. Certaines d'entre elles proviennent aussi de ce qui a été rédigé par les participants ou plus fréquemment par les professionnels-intervenants. La plupart de ces traces se rapportent à la phase en cours de l'intervention. Mais nous ne nous sommes pas interdits de recourir à des matériaux provenant de la phase antérieure pour nourrir telle ou telle partie. En effet certains points, particulièrement parmi ceux qui portent sur la crise de réalisation du travail ou qui concernent les effets du travail sur le travail, exigent des professionnels une maturation de longue durée. Ils ne pouvaient donc être illustrés uniquement par les propos des participants de la deuxième phase, trop récemment engagés dans l'intervention.

---

<sup>3</sup> Il est évidemment capital, pour ceux dont l'ambition est d'agir sur les évolutions en cours, de s'intéresser au remodelage actuel du travail qui prend d'abord l'aspect de changements institutionnels d'ordre structurel, organisationnel, fonctionnel se traduisant par la dégradation des statuts comme des conditions de travail et de vie des personnels. Ces dimensions constituent un élément essentiel de l'évolution actuelle des métiers d'enseignants du secondaire, élément souvent pris en compte en tant que tel, dans les domaines tant de la connaissance que de l'action. Mais, les changements actuels et leurs conséquences délétères, si importants qu'ils soient en eux-mêmes, et si importante que soit leur considération, ne doivent pas faire oublier une autre dimension des enjeux actuels tout aussi capitale mais jusqu'alors minorée. Celle de la crise de réalisation du travail dans le quotidien de l'exercice professionnel. C'est elle qui retient notre attention.

<sup>4</sup> On trouvera des éléments de réflexion sur ces aspects dans Clot (2008a) et Lhuillier (2006).

## 1

## La crise de réalisation du travail

Prendre en compte la crise de réalisation du travail ne nous conduira pas à la considérer par le biais de ses conséquences sur les personnes, aussi pesantes et dramatiques soient-elles parfois. Cet angle d'attaque est largement répandu dans l'analyse des problèmes au travail. (Lantheaume et Hélou, 2008 ; Janot-Berguignat et Rasclé, 2008). Pour certains il renvoie à l'idée, même pour s'en défendre ou s'en démarquer, que c'est du côté des individus qu'il est nécessaire de se situer pour comprendre et intervenir sur le travail<sup>5</sup>. Or, à nos yeux, les troubles psycho-sociaux, la souffrance au travail, etc., aussi important que soient leur examen et leur traitement, sont en fait les manifestations d'un mal plus profond, que les évolutions actuelles placent aujourd'hui au cœur de l'activité professionnelle et qui ronge les métiers de l'éducation comme les autres : les empêchements à agir selon les nécessités fondamentales de son métier.

Ce sont donc ces empêchements qu'il convient d'examiner. Ci-dessous on en présentera quelques exemples.

### 1.1 Le durcissement des « dilemmes » du travail

Dans toute situation de travail, compte tenu des tâches qu'il y a à effectuer, il faut arbitrer entre les finalités que l'on poursuit, les buts que l'on s'est fixés, les moyens dont on dispose. En cours d'action, un tel arbitrage ne s'effectue pas dans le ciel éthéré de délibérations générales. Il s'effectue, comme peut s'en rendre compte toute personne qui travaille, dans le cours même de ce que l'on fait, dans des situations concrètes encombrées en permanence de problèmes imprévus. Les arbitrages se font alors au moyen d'une succession de « gestes de métier »<sup>6</sup> - actes, postures, attitudes, prises de parole, etc. -. Ainsi le déroulement de toute séquence de travail est-il forcément marqué par des dilemmes face auxquels plusieurs gestes sont possibles ou impossibles, gestes plus ou moins maîtrisés, et plus ou moins pertinents.

<sup>5</sup> Le quotidien Libération du 21 01 2009 annonce le lancement des tickets-psy. qui, sur le modèle des tickets restau permettraient aux travailleurs « en souffrance » de recevoir une aide psychologique ponctuelle. Le traitement de la vague de suicides à France-Télécom s'oriente vers le soutien psychologique aux personnes dites « fragiles ». Etc.

<sup>6</sup> Nous employons ici le terme de « geste de métier » dans le cadre d'une discussion en cours entre nous (professionnels et chercheurs intervenants). Cette appellation permet d'englober différentes sortes de gestes qui se combinent ou s'interpénètrent dans le cours quotidien de l'action : les gestes inspirés des manières de faire habituelles au milieu, gestes « génériques » dans notre vocabulaire ; les gestes conformes à ce qu'il est prescrit de faire dans les instructions, etc. et que l'on peut qualifier de « professionnels » ; les gestes inspirés par les collègues, les relations professionnelles ; les gestes qui tiennent à sa façon personnelle de concevoir et de faire le métier

Entre ces gestes de métier, l'un sera finalement effectué qui tranche la situation, la modelant, l'orientant dans une direction ou une autre.

Trancher les dilemmes du travail par des gestes de métier se fait donc sans que l'on en maîtrise clairement, sur le moment, les termes, les tenants et aboutissants. Pouvoir travailler efficacement implique même que de telles questions soient traitées de façon spontanée, « naturalisée », en puisant dans l'expérience incorporée. C'est très rarement sur le moment, sous forme d'une interrogation sur ce que l'on doit faire, que l'on peut y penser. Plus souvent on y revient après pour réfléchir à ce qui a été fait, à ce qu'on a été amené à faire, à ce qu'il aurait fallu faire, à ce qu'il faudrait refaire, etc. Ce retour s'effectue avec un certain profit parfois, enrichissant l'expérience, mais aussi parfois un certain malaise quand on ne peut faire quelque chose de ce qui s'est passé. Puis la vie reprend son cours. En général, c'est en revenant dans un cadre collectif sur les situations problématiques qu'ils ont vécu, en revivant d'une autre manière les gestes de métier qu'ils ont été amenés à réaliser dans ces circonstances, que les professionnels peuvent spécifier les dilemmes du travail qu'ils vivent, en comprendre les contenus et se donner de meilleures chances – autant que faire se pourra – de les faire ultérieurement rejouer différemment.

Les dilemmes du travail font donc partie du flux quotidien du travail comme les gestes par lesquels on pourrait et on va en fait les résoudre. Ils sont inhérents à l'exercice professionnel. Cependant ce processus, inséparable du déroulement du travail lui-même, se présente aujourd'hui de plus en plus souvent, dans les métiers de l'éducation, dans des configurations qui le rendent particulièrement complexe. Ainsi se multiplient les situations problématiques où le jeu des dilemmes se durcit, où les possibilités de trancher de façon opportune se réduisent, débouchant sur de véritables empêchements à agir comme il le faudrait. Souvent, lors même que rien de dramatique ne survient, en apparence, c'est la possibilité de faire vraiment son travail qui est en cause, imposant des gestes exigés par les circonstances, effectués dans l'urgence, et trop souvent contraires à ce qu'on aurait voulu faire et à l'idée même qu'on se fait de sa mission. Certes l'exercice professionnel ne se résume pas heureusement à de tels empêchements. Mais ils en constituent une part non négligeable, parfois fort envahissante pour beaucoup de professeurs, et peut-être pour tous, sauf exceptions.

Nous avons à notre disposition de nombreuses descriptions et analyses par les professionnels eux-mêmes de ces dilemmes du travail, gestes et empêchements dans diverses disciplines enseignées et dans divers types d'établissements. En annexes de ce rapport on trouvera deux exemples de ces dilemmes. Le premier porte sur le langage et plus précisément s'il faut ou non, dans l'instant, demander à l'élève de reformuler en termes précis ce qu'il dit en langage quotidien (annexe 2). Le second examine la confrontation de professeurs débutants à quelques dilemmes (annexe 3).

Mais il nous reste beaucoup à faire pour réaliser un recensement et une analyse systématique des plus fréquents et des plus partagés par les professionnels<sup>7</sup>. Dans le cadre de

---

<sup>7</sup> Nous sommes en train de procéder avec les professionnels eux-mêmes à l'élaboration d'un texte ayant vocation à être publié, montrant comment, pour leur part, ils ont perçus, analysés et transformés certains de ces dilemmes au cours du « travail sur le travail » auquel ils ont participé avec nous. Les dilemmes du travail ont une dimension irréductiblement personnelle tout en participant des enjeux globaux de chaque milieu professionnel. Pour les exposer et les explorer, il faut donc rester très proche de ce qu'en disent les professionnels quant à leur repérage et à leur formalisation. C'est ainsi qu'à nos yeux on aura une chance d'en saisir le caractère à la fois profondément individuel et les

ce rapport, nous nous contenterons de montrer, à partir de quelques exemples, souvent évoqués dans les groupes de travail que nous animons, en quoi ils consistent et quelles en sont les conséquences. Nous travaillerons donc à partir d'un corpus réduit mais qui nous semble suffisamment démonstratif, celui de l'enseignement d'une discipline dans un type d'établissement donné : les mathématiques au collège, la plupart du temps dans des collèges et dans des classes comportant un nombre important d'élèves éprouvant des difficultés scolaires. Nous avons travaillé successivement, dans ce type d'établissement avec trois groupes de professeurs, dont un pour lequel l'encadrement a été assuré par des professionnels-intervenants. Nous y trouvons nombre d'éléments sur la crise actuelle de réalisation du travail qui, au-delà de leurs spécificités disciplinaires sont significatifs de ce à quoi se heurtent aujourd'hui toujours plus d'enseignants dans l'exercice de leur métier et singulièrement les problèmes que pose l'instauration ou le maintien, en cas de menace de rupture, d'un cadre permettant une activité pertinente des élèves quant à l'objet d'enseignement proposé.

### 1.1.1 Comment faire avec certains élèves ?

Pour faire son métier, l'enseignant est dans la nécessité d'agir afin que l'élève se tourne vers un objet disciplinaire et qu'il se l'approprié. Pourtant faire que l'élève se mobilise, qu'il ne se consacre pas à autre chose que ce qui lui est demandé, ne perturbe pas éventuellement le cours n'est pas chose aisée. Elle dépend de façon indissociable de ce qui est proposé comme objet de travail - contenu, intérêt, accessibilité - à l'élève, mais aussi de sa disponibilité à entrer à un moment donné ou de façon plus pérenne dans l'action attendue. Ces conditions ne sont pas toujours remplies et l'enseignant se trouve alors confronté au problème que posent certains élèves qui ne « *suivent pas* », de façon ponctuelle ou plus habituelle, et auxquels il faut prêter une attention particulière.

#### 1.1.1.1 A qui s'adresser : à un, à tous ?

Un des dilemmes du travail fréquemment débattu entre les professeurs avec qui nous avons travaillé est celui de l'articulation à établir entre l'attention portée à un moment donné à un élève en particulier et celle en direction d'une partie ou de l'ensemble du groupe classe. Les images vidéos, enregistrées et projetées à chaque professeur ou à plusieurs font prendre conscience de ce dilemme, habituellement tellement intégré au cours quotidien de l'exercice professionnel qu'il en devient généralement invisible.

Dans un contexte où les conditions d'enseignement ne sont pas trop difficiles certains gestes de métier permettent de jouer en permanence entre les deux impératifs, voire même d'en faire un atout. Ainsi en est-il quand le professeur s'adresse à tel ou tel élève dont il suppose qu'il a bien compris la question posée ou bien réalisé la tâche demandée pour, à travers le dialogue avec lui, s'adresser en fait à toute la classe. Parfois, dans ce cas une intonation de voix particulière signale au reste de la classe qu'il est en fait le destinataire réel de l'échange individualisé avec tel ou tel. Une autre façon de faire est de lancer une question à la cantonade puis de l'individualiser vers un élève que l'on sait à la traîne pour interpeller les plus en difficulté qui se disent « *c'est bientôt mon tour, il interroge les pas bons* » afin qu'ils

---

dimensions collectives en évitant autant que possible les généralisations hâtives, les modélisations simplistes et les typologies passe-partout. Nous nous attacherons donc à la façon dont les intéressés ont fait apparaître et travaillé personnellement et collectivement les dilemmes qu'ils vivent. Et nous resterons très prudents en nous situant au plus proche des situations vécues.

accordent plus d'attention aux explications apportées. On peut aussi solliciter successivement plusieurs élèves pour dialoguer à plusieurs voix et permettre ainsi à l'ensemble de la classe de se sentir concerné. Nous avons exposé par ailleurs un exemple d'un tel processus où l'enseignant s'adresse à la suite à plusieurs élèves aux caractéristiques, rôles et places différents dans la classe pour essayer de mobiliser l'ensemble des élèves (Roger, 2007a, pp. 226-238). D'autres exemples seraient possibles.

Même si ces façons de faire ne fonctionnent déjà pas simplement en situation ordinaire, elles se compliquent singulièrement quand les conditions d'enseignement deviennent plus difficiles. Ainsi en est-il pour cette professeure placée dans un dilemme dont elle ne se sort pas facilement comme le montre ici ses réponses aux questions d'une intervenante.

1. *Interv. : Tu interrogues plus précisément une élève. Est-ce que tu le fais uniquement pour l'élève ou est-ce que si tu reprends un élève, c'est aussi quelque part pour les autres ?*

2. *Prof. : C'est certain qu'il y a le souci que ça serve à tout le monde. Mais dans ce type de situation, je crois que mon but c'est d'accrocher chacun. Donc en fait je m'adresse à chacun.*

3. *Interv. : Quand tu t'adresses à chacun, comment es-tu par rapport aux autres ? Comment ton rapport direct avec l'un se gère avec le rapport à tous ?*

[Assez long silence]

4. *Prof. : En général, j'essaie d'avoir un questionnement, enfin une attitude assez neutre par rapport à l'élève lui-même et il me semble que comme ça je vais avoir, je ne vais pas perdre le groupe en entier. Ici je suis bien consciente que je n'arrive pas forcément à le faire, surtout dans ce type de classe. Par exemple quand je m'adresse à M. ou V. qui sont des élèves... V. est une élève difficile, c'est sûr qu'il faut que j'accroche un peu plus sur l'individu et je perds du groupe, dans ce sens. J'ai du mal à avoir, enfin j'ai du mal à faire en sorte que la question et la réponse soient partagées par tout le groupe.*

5. *Interv. : Et quand tu es dans une autre classe, un peu différente ?*

6. *Prof. : Dans une autre classe qui marche mieux, ce ne sont pas du tout les mêmes types, je crois, de relations et ce sont des relations plus impersonnelles, je dirais, et c'est plus facilement collectif que personnel. Donc c'est assez facile de renvoyer au groupe. Ça, [ce qu'elle vient de se voir faire à l'écran] c'est assez particulier. Mais néanmoins, dans une classe, une bonne classe qui marche bien, il y a toujours des aspects personnels à peu près pour chacun. Petit à petit il y a des liens qui se forment avec chaque élève... Enfin il y en a avec qui il ne se forme pas grand-chose parce qu'il n'y a pas vraiment de réponse à ce qu'on fait.*

7. *Interv. : Et avec ceux-ci, comment se passe l'année, parce qu'il faut quand même tenir l'année ?*

8. *Prof. : Dans cette classe, ce qui est difficile à faire, c'est la communication avec tout le groupe au travers des individus. Effectivement, c'est ça qui est difficile. Souvent dans ce type de classe, je perds un peu le contact du groupe pour avoir le contact plus individuel. Il me semble que j'ai plus de chance d'accrocher les gens qu'en restant sur le plan collectif. Ceci dit, j'ai le souci du collectif puisqu'il faut que je fasse avancer le cours.*

Comme on le voit ici (2) le souci principal n'est pas tant dans le contexte d'une action d'enseignement de trouver la bonne articulation entre une adresse à tel ou tel élève et celle au groupe classe, même si cela reste une préoccupation (4). Il est en fait « *d'accrocher chacun* » c'est à dire d'aller chercher ceux des élèves qui pour diverses raisons ne peuvent s'impliquer dans l'action attendue que dans le cadre d'une relation directe de personne à personne.

Dans « *ce type de classe* », il faut « *accrocher sur l'individu* » et du coup on « *perd du groupe* » qui ne partage que difficilement « *la question et la réponse* » (4 & 8). Dans une situation moins problématiques ce surdimensionnement de la relation interindividuelle n'est pas aussi décisive même s'il peut se nouer, à la longue un relation plus personnalisée. Mais cette relation, davantage conséquence d'une action partagée, n'est pas le préalable obligé à la participation des élèves, ce qui est par contre le cas dans la classe observée.

Ainsi le dilemme entre individu et groupe est-il potentiellement réglable dans une situation moins problématique par une certaine impersonnalisation. Par contre il est plus difficilement contrôlable dans une situation plus difficile où la nécessité de mobiliser les élèves par des relations personnalisées rend plus compliqué l'objectif de faire collectivement « *avancer le cours* » (8) et donc d'atteindre les objectifs d'enseignement fixés. C'est un dilemme dont on ne se sort pas facilement et qui obère l'exercice quotidien du métier.

Un autre dilemme n'est pas tant celui de la mobilisation en vue du travail que celui que pose la prise en compte, au sein de la classe d'un élève qui refuse l'activité scolaire.

### ***1.1.1.2 Laisser tomber un élève ?***

Telle est la situation à laquelle réfléchit la même enseignante, avec des collègues, à la suite d'une remarque de l'intervenante au cours d'une discussion, toujours devant les images de son cours. Tout d'abord pour préciser la situation et la différencier de celle évoquée ci-dessus en spécifiant bien qu'il s'agit cette fois non pas d'un élève qui a besoin d'une relation personnalisée pour engager ou soutenir son action sur l'objet d'enseignement proposé, mais de quelqu'un qui ne suit pas (2) et qui, plus fondamentalement, connaît de sérieuses difficultés de mobilisation au travail (6). Dès lors le dilemme est soit « *d'être plus sèche* » (2) et d'entrer dans une « *confrontation frontale* » (2) qui à ses yeux n'apporterait rien, serait négative (2), soit d'essayer de mobiliser cet élève par des gestes de métiers qui ne perturbent pas la classe (2) tout en étant d'une certaine efficacité. Mais sans aucune certitude de résultat (2) et avec un sentiment d'échec récurrent et usant (6-10). Là c'est le métier même qui est atteint, puisqu'on n'arrive pas à obtenir ce qui constitue la condition même de l'acte éducatif, une certaine « *coopération* » (10) des élèves.

Dans le cas étudié ici le sentiment de ne pas arriver à faire son métier se double d'un sentiment de responsabilité personnelle puisque l'enseignante suggère qu'un autre professeur qui « *fonctionnerait autrement* » serait peut-être plus efficace dans ce cas précis pour que l'élève se mette en action (4). Le dilemme du travail, sans issue possible, conduit à une mise en cause personnelle. Quant à l'impossibilité d'aboutir dans ce qu'on veut faire, c'est-à-dire enseigner, elle nourrit une fatigue, une usure récurrentes (9-10).

1. *Interv. : Là tu l'interroges [une élève] et en même temps tu regardes un autre. Qu'est-ce qui se passe là, qu'est-ce qui provoque ton souci ? Car tu as visiblement le souci de quelqu'un d'autre là.*

2. *Prof. 1 : Là c'est quelqu'un qui ne suit pas et que je vais essayer de ramener à ce qu'on fait, sans perturber le reste de la classe. Je pense qu'en le regardant ça va l'inciter à se recadrer... Enfin je trouve que j'ai une attitude ... J'étais en train de me dire : « je pourrais être plus sèche concernant ce genre de choses », mais l'expérience me prouve, de leur personnalité et aussi de la mienne, car la mienne est aussi en jeu, qu'en fait si je me braque avec lui, ça augmente la tension, et donc il y a une confrontation frontale qui n'apporte rien, qui est négative. Donc j'essaie de trouver des détours comme celui-là. Je ne sais si ça change quelque chose, mais il y a un modus vivendi où moi je reste à l'aise quand même, parce que je*

*n'étais pas dupe du fait qu'il bavardait sans arrêt. Là il est un petit peu confondu à mon avis. Je ne sais pas si c'est positif, je n'en sais rien, il n'y a pas de moyen de savoir. Mais bon ça me permet, de ne pas, vu mon fonctionnement et le sien, de ne pas faire de vagues.*

3. Prof. 2 : *Voilà.*

4. Prof. 1 : *Pour le même type d'élève, peut-être que quelqu'un qui fonctionnerait autrement, peut-être plus efficacement, pourrait le mettre en activité.*

5. Prof. 2 : *Je ne suis pas sûre.*

6. Prof. 1 : *... Le mettre en responsabilité. C'est la question que je me pose justement. Ces élèves, dont lui par exemple, ... je n'arrive pas à modifier son attitude, à modifier son comportement par rapport au travail. C'est toujours un travail où il n'y a pas de ... c'est un peu un jeu de ... c'est un peu un masque quoi toujours : il n'y a pas de réel, je n'arrive pas à le mettre... il n'arrive jamais à se mettre d'emblée dans ce qu'il fait, d'emblée dans le sens vrai. C'est-à-dire, on dirait qu'il n'admet pas qu'il faille se mettre, qu'il puisse se mettre au travail sur quelque chose... Bon moi ce qui m'intéresserait, c'est tiens ... que tout d'un coup, il soit intéressé par quelque chose et puis qu'il ait l'attitude de M. par exemple. C'est un peu la différence entre les deux. C'est-à-dire que M. j'arrive, comme on dit, à le mettre en activité, mais K. je n'y arrive pas. Et pour moi, c'est un échec....*

7. Interv. : *Tu vis ça comme un échec personnel ou tu relativises ?*

8. Prof. 1. : *J'arrive à relativiser mais...*

9. Interv. : *Et est-ce que ça t'use ?*

10. Prof. 1 : *Oui, c'est tout des choses comme ça qui sont fatigantes ! Dans la mesure où ce qu'on veut faire n'aboutit pas, c'est fatigant. Quand on sent qu'il n'y a pas de coopération, parce que là il s'agit bien d'une coopération, c'est quasiment un élève qui refuse de coopérer avec moi, sur tout.*

Cette situation problématique où le dilemme du travail paraît ne pas avoir de véritable solution est l'occasion d'une discussion élargie dans le groupe de travail, dans la mesure où elle fait fortement écho aux préoccupations des collègues. Le débat s'engage d'abord sur le poids que représente une telle situation qui « parasite » (12) l'activité du professeur et entrave son action, singulièrement en direction des autres élèves de la classe (11-18).

11. Interv. : *C'est effectivement, moi qui ai arrêté la vidéo, au moment de l'autoconfrontation croisée, parce que j'ai bien vu, je ne savais pas exactement ce qui se passait, mais j'ai bien vu la tension que ça créait [chez Prof.1] dans la mesure où, il y avait les deux préoccupations [s'adresser à une élève et surveiller l'élève en question].*

12. Prof. 3 : *Elle était parasitée !*

13. Interv. : *On sentait qu'il y avait quelque chose qui la mettait en grande tension. [S'adressant à Prof. 1]. Ton esprit semble constamment fixé sur cette personne. Ton regard ... et même quand tu ne le regardes pas, tu fais gaffe, tu essaies de faire gaffe, à ce que cette personne fait.*

14. Prof. 3 : *Il bouffe toute ton énergie enfin il bouffe énormément l'énergie de la classe finalement.*

15. Prof. 4 : *Oui, c'est ça.*

16. Prof. 5 : *Et puis il y a les autres, parce que moi c'est surtout ça, parce qu'à ce moment-là, tu...*

17. Prof. 3. : *Eh oui, c'est pour tout le monde quoi !*

18. Prof. 5 : *Par rapport aux autres, tu vas moins vers les autres.*

Mais rapidement la réflexion collective se tourne vers les moyens de faire face. La diversité des gestes de métier alors envisagés, outre ceux évoqués ci-dessus, montre à la fois

la vigueur du dilemme, la nécessité de faire preuve d'imagination et la grande difficulté à faire face. Il s'agit de la non prise en compte, au moins apparente de l'élève, son isolement en fond de classe (19-22), voire son expulsion du cours (24). D'autres gestes sont possibles comme le rappel à l'ordre constant (26). Tout ceci peut permettre d'alléger la situation en soulageant la pression que subit le professeur (25). Mais ils se révèlent parfois risqués car ils peuvent conduire à d'autres dérapages (23) et surtout ils ne sont pas satisfaisants du point de vue du métier. D'une part parce qu'ils posent le problème de la justesse de l'appréciation de la situation par le professeur et de sa capacité personnelle à relativiser les choses (25). D'autre part parce qu'ils renvoient à la difficulté qu'il y a à accepter d'abandonner à son sort même le plus difficile des élèves (27), ce qui risque de le stigmatiser avec les conséquences que cela entraîne pour lui dans l'immédiat ou à plus long terme (26).

19. Prof. 5 : [S'adressant à Prof. 3] *Un problème comme ça : comment tu vas gérer ?*

20. Prof. 3 : *Eh bien par exemple, je vais la prendre, je vais la mettre... Il m'arrive parfois de mettre un élève seul au fond de la classe, de l'oublier. Je l'oublie, je l'ignore. Pour moi, mon arme, ce sera...*

21. Prof. 5 : *L'indifférence ?*

22. Prof. 3 : *Je ne le vois plus, il n'existe plus.*

23. Prof. 4 : *Oui, mais...Mais après ? Qu'il ne t'envahisse pas toi, oui à la limite. Mais après il faut voir ce qu'il fait avec les autres parce que si tu en mets un au fond de la classe et puis qu'après il manipule les autres ?*

24. Prof. 3 : *A la limite, s'il dépasse certaines limites, je le mettrai en dehors du cours. Mais il n'envahit pas mon cours !*

25. Prof. 5 : *Oui, mais elle fait déjà un gros pas si elle arrive à ce que ça ne l'envahisse pas. C'est déjà pas mal parce que je crois quand même que les gamins, ils sont assez solides. Parfois je me dis « mais comment les autres arrivent à ce que ça se passe bien alors que mon attention est captive. » Et en fait tu te rends compte que même, alors que tu pensais que ça n'allait pas bien se passer, les autres ont quand même dit des choses, ou ont quand même réussi à s'en sortir, à travailler. Donc, des fois, je me demande s'il ne faut pas te guérir toi avant de...*

26. Prof. 1 : *Moi Je suis préoccupée. On a déjà discuté de ça. On avait parlé des règles à ce propos-là, parce que moi je disais aussi que ce type de comportement m'amenait avec des élèves plus jeunes en sixième, à toujours couper le cours et redire « C'est les règles, c'est comme ça ». J'avais dit que je trouvais finalement que ça n'allait pas non plus, que je coupais trop le cours. Je suis amenée à accorder trop d'attention, à prendre trop de volume de temps pour essayer de cadrer deux élèves qui ne sont pas tout seuls dans la classe. Il y a plein de gens positifs dans la classe de qui je dois m'occuper aussi. Cependant quand on a dit ça, bon ! Toi [à Prof. 5] apparemment, tu arrives à relativiser et à ignorer, moi encore maintenant j'ai du mal. Je crois d'ailleurs, vu la vidéo maintenant et les échanges entre nous, que je ne réagis plus ainsi. Je m'aperçois que je réagis différemment et parfois ça m'inquiète d'ailleurs. Oui ça m'inquiète parce que finalement s'il suffit d'ignorer tous les élèves qui ont des problèmes, ça veut dire qu'on va cadrer ces élèves « en problèmes » depuis la classe de sixième, et puis voilà, ça y est, tel élève sera problématique, et donc...*

27. Prof. 3 : *Oui, c'est ça. C'est pour ça aussi par exemple, que l'élève qui me bouffait beaucoup d'énergie dans le cours, je l'ai mis tout seul au fond. Depuis, mine de rien, il bosse beaucoup plus. Je pense aussi qu'il faut que ça reste ouvert. Mais dire d'une manière générale « ça ne marche pas », c'est quelque chose que j'ai cultivé aussi c'est-à-dire : « tu veux me bouffer mon énergie, mais je ne me laisse pas faire, tu n'y arriveras pas ». Par contre là comme je le disais tout à l'heure, cette année avec M., je me dis « bon maintenant il est peut-être temps que j'y retourne. » Le danger, comme tu dis, le danger, c'est carrément de*

*les ignorer. C'est de les laisser alors là ça devient de l'indifférence, c'est différent. C'est pour ça que je me disais « oh tiens celle-là il va peut-être falloir que j'aïlle la booster » et lui faire une petite réflexion.*

Pourtant, en fin de compte le dilemme peut se révéler vraiment ingérable. Retourner voir un élève qu'on a isolé, parce qu'on ne peut quand même pas le laisser tomber complètement peut relancer le conflit (28). Ce qui se passe là est pour certains une énigme ou au moins un vrai problème même après plusieurs années d'enseignement (30). En tout cas c'est un sentiment d'impuissance qui domine (31) même s'il est difficile d'abandonner (32).

*28. Prof. 1 : D'un autre côté ce genre de réaction, enfin... Enfin c'est un peu dangereux parce que ça risque justement de réanimer le conflit.*

*29. Prof. 5 : Si t'avais la paix des fois !*

*30. Prof. 1 : Pour moi tout ceci ça reste un peu une énigme. Même maintenant ça reste un problème*

*31. Prof. 3 : Mais moi j'ai l'impression que c'est un problème qui est interne à eux et que justement, nous on est assez impuissant face à ça. C'est face à l'impuissance qu'on a que tu te dis « mais ? » Le jour où il veut faire un peu de maths, tu peux faire un peu de maths avec lui, mais sinon, s'il a des problèmes de reconnaissance ou de je ne sais pas trop quoi, nous on n'y peut vraiment pas grand-chose, lui dire bonjour en arrivant, lui dire au revoir en repartant, ne pas l'ignorer complètement. Mais si les problèmes de l'élève qu'on regarde sur la vidéo là, tel que tu le décris, on a vraiment l'impression qu'il y a quelque chose qu'il s'est construit et que ce qu'il faudrait faire pour lui, c'est pas tellement du ressort du prof de maths.*

*32. Prof. 1 : Moi je pense que c'est quand même du ressort du prof dans la mesure où le prof est un éducateur. Donc forcément, enfin je ne sais pas, je trouve que c'est quand même de ma responsabilité quelque part, de faire quelque chose, de faire en sorte que cet élève ait, qu'il se comporte un petit peu autrement. Je n'arrive pas à abandonner complètement l'idée. Le difficile, c'est justement de s'écarter de là et de penser comme l'a dit Prof. 3 qu'il y a toute la classe et donc...*

Comme on le voit dans cet exemple, et comme on pourrait le voir dans d'autres, le dilemme du travail autour de la prise en compte, au sein de la classe d'un ou d'élève(s) qui refuse(nt) l'activité scolaire se révèle difficilement gérable. Un autre groupe de travail qui aborde cet aspect du métier dans des termes assez semblables passe un temps certain à débattre de l'impossibilité de laisser un élève durablement à l'écart et de perdre ainsi toute légitimité à lui demander ensuite quoi que ce soit, avec toutes les conséquences délétères qui en découlent à terme pour cet élève et pour le contrôle de la classe.

Ils débattent aussi d'une solution tentée par une des participantes et qui semble pouvoir être « gagnante-gagnante ». C'est de fixer une limite de temps à la non prise en compte de l'élève par le professeur : quelques jours, une semaine, position inconfortable pour l'élève puisqu'il est dans « l'attente de ce qui va se passer après ». Mais cela reste risqué car d'autres élèves peuvent essayer de s'inscrire dans la même situation puisque qu'on y est pour un temps garanti, « à l'abri » de l'intervention du professeur. Et puis la réintégration de l'élève dans la classe n'est pas si simple et tout peut recommencer, devenir une sorte de jeu plus ou moins perturbateur.

### 1.1.2 Quels choix d'enseignement faire ?

Des dilemmes du travail d'une autre nature apparaissent fréquemment dans les débats entre professeurs. Ils portent pour leur part sur les objets de travail disciplinaires proposés aux élèves, comme sur ceux qui, donnés au cours de séquences d'enseignement, ont entraîné des situations problématiques auxquelles il a bien fallu s'adapter. Ils portent aussi sur la manière de les aborder et de les faire travailler aux élèves

#### 1.1.2.1 Faut-il tenir le rythme ?

Pour réaliser le programme ou pour tout simplement faire « *que la séance soit un peu constructive* » déclare ci-dessous une enseignante (2), il est nécessaire de « *conduire un certain rythme* » et donc « *qu'il y ait un truc nouveau chaque fois* » (2). Mais il arrive que ce soit problématique dans la mesure où il faut aussi prendre en compte d'un côté les acquis des élèves et de l'autre leur véritable possibilité d'assimiler de nouvelles notions (6). De plus, au moins dans certaines classes, il ne faut pas « *leur prendre la tête avec des choses trop théoriques* » (6). Ainsi tenir un rythme tout en permettant à tous les élèves de « *suivre* » véritablement, objectif auquel elle a déclaré antérieurement être très attachée, devient un dilemme difficile à maîtriser. La professeure tente, ici en troisième, de le traiter en abordant les notions nouvelles par le biais de connaissances supposées acquises dès la sixième, voire en primaire (4). L'objectif est, à partir des connaissances sur les critères de divisibilité (4), d'arriver à la maîtrise d'une définition de la divisibilité sous la forme d'un calcul littéral (6).

Mais ce choix est problématique. C'est dans l'ensemble « *laborieux* » (14), ça traîne, alors qu'avec d'autres classes, ça va vite (12-13) et ça « *tourne comme sur des roulettes* » (14). De plus, comme on le voit sur la vidéo certains élèves ne saisissent pas le rapport entre les deux phases de la démarche, les mêmes, ou d'autres, ne réussissent pas à comprendre la notion nouvelle. Finalement la voie retenue ne débouche pas sur un résultat satisfaisant alors qu'il semble que la collègue qui a choisi une autre façon de présenter les choses en posant la définition comme préalable (8) ne rencontre pas, en apparence du moins, les mêmes difficultés. Enseignant dans un autre type de classe, elle ne vit pas sur le même registre ce dilemme entre rythme et difficultés de mobilisation nécessaire des élèves, ou bien, du moins, ne cherche pas à y revenir.

1. Interv. : *Tu as toujours le souci...*

2. Prof. 1: *Eh bien d'arriver à quelque chose dans le cours, de conduire un certain rythme. Si j'avais le temps, j'aurais pu me dire que j'allais passer trois quarts d'heure sur la correction de ces exercices. Il y avait de quoi, il y avait beaucoup de choses à dire, donc j'aurais pu passer plus de temps. Mais pour que la séance soit un peu constructive, je pense qu'il faut qu'il y ait un truc nouveau chaque fois.*

3. Interv. : *Et là tu n'es pas dans du nouveau ?*

4. Prof. 1: *Non puisque je suis dans des connaissances qui sont développées depuis le primaire, et en sixième. J'avais déjà choisi de commencer le cours de lundi [cours qui précède ce cours filmé] par ça, pour arriver sur quelque chose qu'ils connaissent bien. Et aujourd'hui on est un petit peu dans du nouveau parce que l'on parle de diviseur, mais en s'appuyant sur des connaissances, des critères de divisibilité qui sont travaillés en sixième.*

5. Interv. : *Oui... Donc tu démarres de quelque chose qui leur est familier pour pas qu'ils se rebutent. . .*

6. Prof. 1: *Disons que ce sont des élèves qui ont un comportement scolaire un peu bizarre, enfin pas attendu. Donc, après, parler par exemple en maths, disons qu'il fallait pas*

*trop, entre guillemets, leur prendre le tête avec des choses trop théoriques quand même. Si on voulait arriver à des choses théoriques, il fallait passer par des choses faciles, simples, bien compréhensibles. Oui, c'est pour ça que, là, j'avais commencé par les critères de divisibilité, parce que c'est quand même des choses qu'ils avaient vues en sixième, peut-être en primaire ; le critère de divisibilité par 2, par 3, . . . . Mon but avec ça c'est de les faire arriver à ce qu'on veut en troisième. Bon, après on sera obligé sans doute de montrer les lettres. Ce n'est pas sûr, mais disons que c'est plus facile d'exprimer les choses quand on utilise des lettres. C'est plus facile et puis il faut que, progressivement ils entrent dans cette représentation-là, de manière générale. Voilà. Au contraire, toi [Prof. 2] tu as pris l'exercice directement.*

7. Prof. 2 : *Oui j'avais . . .*

8. Prof. 1 : *Ça consiste à poser la définition et faire la démonstration que « si deux nombres sont divisibles par un autre alors leur somme et leur différence le sont aussi par ce même nombre ». Moi je m'étais dit, il ne faut pas que j'attaque l'arithmétique par ça, je vais commencer par des petits exercices, faciles... Mais en même temps insister sur cette formulation du calcul : « si un nombre  $a$  est divisible par  $d$  alors il existe  $k$  tel que  $a$  égale  $d$  fois  $k$ . »... À un moment, il fallait passer par l'écriture littérale.*

9. Prof. 2 : *Avec ta classe, ça devait pas être facile !*

10. Prof. 1 : *Non, mais bon je m'étais dit « faut qu'on arrive à faire ça, sur des exemples simples comme ça, de façon à ce que la formalisation on puisse l'utiliser après sur quelque chose de plus général ».... Disons que là, je suis obligée de bâtir les choses comme ça parce que ce sont des élèves difficiles. Mais après, ces choses là, elles sont valables pour d'autres élèves aussi.*

11. Prof. 2 : *Tu le fais aussi avec d'autres ?*

12. Prof. 1 : *Oui, et puis ça marche mieux forcément puisque...*

13. Prof. 2 : *Tu y passes moins de temps, ça va vite.*

14. Prof. 1 : *Ça tourne comme sur des roulettes ! enfin je ne sais pas comment dire... Ça va vite, ça avance etc... Tandis que là c'est laborieux. Mais je ne sais pas si je suis tellement... Je sais pas si je suis encore aussi exigeante que ça maintenant.*

Pour elle finalement le dilemme demeure sans solution possible. Quand la même situation se reproduit les années suivantes, l'issue trouvée c'est finalement de se plier au côté ingérable du dilemme et d'être moins exigeante (14) en acceptant, à contrecœur, de laisser quelques élèves de côté comme elle le dit par ailleurs.

### **1.1.2.2. Peut-on trier dans ce qu'on doit enseigner ?**

Lors d'une réunion d'un de nos groupes de travail, plusieurs professeurs discutent, sur la base d'enregistrements vidéos, à partir de la manière de faire de Prof. 1 qui, dans une classe de troisième particulièrement difficile, a donné un exercice portant sur l'apprentissage de la résolution des systèmes d'équations. Sans que cela soit précisé dans les programmes cet apprentissage comporte généralement l'acquisition de deux méthodes, l'une par combinaison, l'autre par substitution, entre lesquelles on opte en fonction des spécificités des situations mathématiques envisagées. Or, à la différence de ses collègues, Prof. 2 et Prof. 3, Prof. 1 choisit de ne faire porter l'apprentissage que sur une seule d'entre elles, celle par combinaison, sur laquelle elle insiste fortement auprès des élèves, au point de la présenter comme la seule efficace (1 & 6). Ainsi Prof. 2 est surprise par une réaction de Prof. 1 qui, à une question d'élève répond « c'est quoi la méthode ? »

1. Prof. 1 : *Quand je lui dis [à une élève] « c'est quoi la méthode ? », je vise à l'efficacité.*

2. Prof. 2 : *J'ai le même objectif, mais justement....*

Prof. 2 estime pour sa part que la méthode abandonnée par Prof. 1 est plus naturelle, plus spontanément compréhensible par les élèves (5). Ce à quoi Prof. 1 réplique que la méthode qu'elle abandonne présente une complexité opératoire plus grande, et qu'elle est plus risquée pour les élèves parce que plus riche de variantes, plus exigeante en termes de maîtrise des opérations algébriques (6). Pour sa part elle préfère retenir ici une méthode où l'on procède de façon systématique, unique et quasi automatique. C'est cette discussion qui rebondit ici de manière vive entre Prof. 1 et Prof. 2, qui insiste sur la rigidité de la méthode retenue par Prof. 1 et la complication qui peut en découler dans des cas particuliers simples (3).

3. Prof. 2 : *Et dans le cas des systèmes avec des coefficients qui sont très simples pour nous du genre 1 et -1 ?*

4. Prof. 1 : *Ah bien, ils multiplient par 1, ils multiplient par -1. Jamais ils ne vont additionner ; si quelques-uns le font, je suis super contente, je les laisse faire.*

5. Prof. 2 : *Et ça leur complique pas la vie ?*

6. Prof. 1 : *Tu leur compliques la vie, quand tu dis : eh bien là, voyez, on ne va pas multiplier, on va ajouter et ça va marcher. « Mais madame, pourquoi on soustrait pas ? » Parce qu'ils s'embrouillent ; alors là c'est foutu. Ce n'est plus la méthode, quoi, tu vois.*

7. Prof. 2 : *Attends, parce que la méthode par combinaison pour eux, c'est : on multiplie par le coefficient et on soustrait... et on soustrait !*

Tout se passe donc ici comme si Prof. 1, pour réduire le dilemme du travail qu'elle vit entre, d'une part la nécessité d'enseigner un contenu mathématique trop complexe à ses yeux et, d'autre part les élèves auxquels elle s'adresse, renonçait à une partie de ce contenu. Le débat s'amplifie quand Prof. 1 attire avec insistance l'attention de ses collègues sur le fait que c'est la trop faible implication des élèves de cette classe qui ne permet pas d'enseigner les deux méthodes (8). Puis, poussée par Prof. 2 elle dit faire en fait désormais la même seule méthode dans toutes ses troisièmes, mais qu'à son avis il « *faut les laisser* [les élèves], *aller là où ils veulent aller* » suggérant ainsi que dans d'autres circonstances, avec d'autres élèves, elle peut agir différemment (10). Position qu'elle développe ensuite, confirmant qu'en réalité elle ajuste au cas par cas le contenu mathématique à l'activité effective des élèves. C'est par ce geste de métier qu'elle se libère, dans chaque situation précise, des dilemmes qu'elle vit (10).

8. Prof. 1 : *Dans une classe normale, il y en a toujours un qui a une autre idée que celle que tu as proposée. Donc ils t'amènent à faire d'autres choses et donc ils t'amènent à faire toutes les méthodes... Tu vois un gamin qui est à fond dans ce que tu dis, il imagine d'autres méthodes, alors qu'eux, [les élèves de la classe difficile] ils n'étaient pas du tout à fond dans ce que je faisais.*

9. Prof. 2 : *Tu exagères parce que tu dis le contraire maintenant.*

10. Prof. 1 : *Non, non attends. Je simplifie, si tu veux ; maintenant s'ils me poussent, je réponds. Mais c'est vrai que ce n'est pas moi qui d'emblée vais leur dire ... Tu vois, c'est toujours eux qui me poussent à être compliquée... Mais je crois qu'il faut laisser un peu faire ; il y a des classes qui ont envie et d'autres qui n'ont pas envie de savoir des choses.*

On pourrait interpréter cette façon de faire comme la mise en œuvre d'un relativisme des contenus en fonction des classes et des élèves, relativisme permettant de continuer à agir dans des situations professionnelles difficiles. Cependant ce débat sur l'apprentissage de la résolution des systèmes d'équation par une ou deux méthodes ne porte pas simplement sur la façon dont on s'adapte ou non au public scolaire. En fait ce qui se joue ici est aussi, à un autre

niveau, un autre dilemme du travail qui porte sur le rapport qu'il faut chercher à établir entre le contenu mathématique et le sens qu'il peut revêtir pour un élève en difficulté.

Ce dilemme apparaît quand, quelque temps après, au cours d'une nouvelle réunion du groupe de travail, Prof. 1, à nouveau confrontée aux mêmes vidéos, est questionnée sur l'insistance avec laquelle on la voit et on l'entend inciter ses élèves à « faire » pour utiliser la méthode qu'elle veut les voir utiliser (11).

*11. Interv. : Quand tu es avec eux tu es toujours dans le « faire » : il faut faire ci, il faut faire ça, etc. En fait quand tu parles avec eux, tu parles toujours d'une action ?*

*12. Prof. 1 : Moi je pense que c'est en faisant qu'on comprend, si tu veux. Comme je leur dis souvent, les mathématiques ce n'est pas de l'art, donc ça ne se regarde pas, ce n'est pas la peine de me regarder, ce n'est pas marqué sur mon nez, ce n'est pas marqué au tableau, les mathématiques, ça ne se lit pas, ce n'est pas en lisant. Pour moi, les mathématiques, ça s'apprend en faisant, donc on fait. On fait des choses, et après je pense que ça fait sens. (...) Mais il faut d'abord les faire. Si tu ne les fais pas, ça n'a pas de sens. (...) On fait et on va trouver des solutions, donc ça n'est peut-être pas mal ce qu'on a fait.*

Ainsi l'option que prend Prof. 1 de ne retenir qu'une méthode de résolution des systèmes d'équations s'accompagne-t-elle d'une conception des mathématiques où le « faire » permet de traiter la question du sens de l'action (12). C'est à partir de cela qu'elle va, finalement, chercher à mobiliser les élèves, à « les mettre en activité » comme on le dit dans ce milieu professionnel. Bien souvent, dans les classes difficiles, l'action est bloquée par un manque d'intérêt pour le but proposé –l'exercice, etc. –, manque d'intérêt qui se manifeste dans la manière que les élèves ont de dire que ça ne leur servira à rien et qu'ils n'y arriveront pas de toute façon. Très sensible à ce phénomène, Prof. 1 le vit comme un obstacle important à l'efficacité de sa propre action. Pour elle, plus ou moins clairement, ce n'est pas le but en soi de l'action demandée à l'élève qui le pousse à agir. Elle cherche donc à ce que les élèves, par le « faire », puissent donner un sens personnel à une activité mathématique. Pour cela ce qui est décisif, à ses yeux, c'est de permettre à chaque élève d'agir dans et sur les situations mathématiques qu'il a à travailler, c'est qu'il puisse faire et réussir dans la transformation demandée d'une situation mathématique. Faute de quoi l'élève n'aura pas la satisfaction de trouver des solutions, et les objets, opérations et méthodes mathématiques, ne prendront pas de sens dans sa propre activité (12). Prof. 1, dans ses choix pour l'apprentissage des mathématiques dans ses classes de collège cherche donc à faire que l'activité de ses élèves puisse renvoyer à des situations de réussite remémorées ou anticipées. En d'autres termes dans le dilemme entre un contenu mathématique et le sens que celui-ci peut revêtir pour un élève elle opte pour le sens fut-ce au détriment de ce contenu mathématique. En donnant à ses élèves en difficulté une possibilité de réussite, dans le cadre de la seule méthode de résolution des systèmes d'équations qui lui semble accessible, Prof. 1 cherche donc plus ou moins consciemment à prendre en compte ce problème du sens qui revêt de nos jours une forme aiguë.

Mais l'action de Prof. 1 pose alors une autre question, celle de la signification. On dira brièvement ici que faire des mathématiques, c'est transformer des situations où s'agencent, de manières diverses, des objets mathématiques toujours virtuels, nombres, figures géométriques, expressions algébriques, etc., appartenant à des systèmes très réglés munis d'opérations aux propriétés nombreuses et très précises. Il y a une certaine réalité à ce monde virtuel, mais encore faut-il y pénétrer vraiment, faute de quoi, il reste un univers étrange de règles arbitraires, qui n'ont aucune signification. Réussir à « faire » des mathématiques,

comme Prof. 1 le propose à ses élèves, n'est donc pas seulement le moyen d'y trouver un sens personnel, c'est aussi, à ses yeux, accéder à la signification. Si l'on reprend ce qu'elle dit (12), on se rend compte que cet aspect est bien présent, mais au prix d'une certaine confusion dans l'emploi du terme sens, utilisé de deux façons différentes. La première renvoie au sens personnel, pour l'élève de l'action mathématique proposée. Mais la seconde concerne en fait la signification, dans l'ordre de la connaissance, des objets, opérations et méthodes mathématiques en jeu dans l'action proposée. Cette dualité dans l'usage du terme n'est pas propre à Prof. 1 Elle est extrêmement fréquente dans le milieu des professeurs de mathématiques. Elle renvoie peut-être au présupposé que si une action a du sens personnel pour un élève, elle aura aussi pour lui une signification dans le domaine de la connaissance et inversement.

Cependant, dans le cas précis que nous étudions au moins, une telle supposition ne tient pas aux yeux de certains collègues de Prof. 1. Même si ce que fait Prof. 1 peut fonctionner (22) il n'en reste pas moins que la question de la signification, à laquelle cela renvoie, reste posée. La remarque de Prof. 2 « *attends, parce que la méthode par combinaison pour eux, c'est : on multiplie par le coefficient et on soustrait... et on soustrait !* » (7) suggère que la démarche de Prof. 1 ne permettrait pas de faire accéder les élèves à la pleine signification mathématique de la méthode même que Prof. 1 leur fait mettre en œuvre. Du coup cette façon de faire, trop rigide, ne leur permettrait pas non plus d'affronter toute la variabilité des situations mathématiques de résolution de tels systèmes d'équations. Ce problème de la généralisation, c'est-à-dire de l'usage possible ou impossible dans un contexte élargi de leurs acquis par les élèves, usage qui suppose qu'ils aient, au moins partiellement accédés à leur signification, se manifeste également dans un débat entre Prof. 1 et Prof. 3. Il s'y pose, en filigrane, le problème de la possibilité d'accès des élèves à la pleine signification des objets, des opérations et des méthodes mathématiques. C'est à dire sur leur possibilité d'accès à la généralisation.

13. Prof. 1 : *Moi, j'ai abandonné plusieurs méthodes. Moi je leur dis qu'il y a une méthode. C'est bon. Sinon ils mélangent tout, ils multiplient, après, ils transforment, ils remplacent.*

14. Prof. 3 : *Mais moi, j'ai été obligée, enfin pas obligée, mais c'est vrai, comme on a fait les affines avant, c'est plus facile, on avait déjà vu la substitution avant. Moi je fais toujours les deux.*

15. Prof. 1 : *Alors en affine, j'ai soustrait, moi, je n'ai pas pris de risque. Vu qu'il y avait "y" tout le temps, j'ai soustrait.*

16. Prof. 3 : *Tu soustrais ?*

17. Prof. 1 : *Oui et là je leur ai dit : « comme c'est un peu plus compliqué que les affines, on va d'abord multiplier et après, on va quand même soustraire. »*

18. Interv. : *Les affines, c'est-à-dire ?*

19. Prof. 1 :  *$y = ax + b$ . Les équations affines, parce qu'on leur en a déjà parlé. Tu sais quand c'est l'intersection de deux droites, tu résous le système formé par les deux équations de droite. Donc c'est déjà un système.*

.....

20. Prof. 3 : *ou bien quand ils cherchent le coefficient aussi, parce qu'on leur donne avec le rapport de la différence des images sur la différence des variables. Alors je leur dis de prendre ça, moi et je leur ai parlé un peu d'une autre façon, qu'il peut y avoir une autre façon pour résoudre ce système.*

21. Prof. 1 : *Ah non moi, j'avais soustrait. Ça marche tout le temps, parce que le b s'en va tout le temps, que tu fasses l'intersection de deux droites ou que tu fasses chercher a et b,*

*tu soustrais, ça marche. Donc moi, je leur ai fait juste la soustraction. Je simplifie de plus en plus, moi.*

.....

22. Prof. 3 : *Ah, c'est vrai que ce n'est pas bête, parce que finalement celle-là, elle fonctionne bien.*

23. Prof. 1 : *Surtout qu'en seconde, on va leur en apprendre d'autres.*

24. Interv. : [ à Prof. 3 ] : *Et pourtant moi j'ai vu la substitution, comme tu leur as fait, ça avait l'air de marcher.*

25. Prof. 1 : *Ce qui ne marche pas, c'est quand tu en fais deux des méthodes, parce que là ils te font un petit pot pourri de tes deux méthodes. A partir du moment où tu fais première méthode, deuxième méthode, après, eux ils mélangent les deux méthodes, tu vois. Et là ils te font des trucs ou alors ils n'arrivent pas à voir les deux inconnues en tous cas.*

26. Interv. : *Et toi, tu sens la même chose ou pas ?*

27. Prof. 3 : *Non en fait chacun choisit sa méthode.*

28. Prof. 1 : *C'est ce que je faisais avant ; je n'y arrive plus.*

29. Prof. 3 : *Et donc je n'impose pas la méthode sauf quand on est en train d'étudier une méthode. Mais il y en a qui préfère absolument faire substitution ; et moi je leur dis, non là celle-là, c'est peut-être mieux.*

Comme on le constate ici, Prof. 1 avance un argument nouveau pour valider son acte, à savoir que les élèves qui poursuivront leur apprentissage de mathématiques au lycée reprendront en seconde l'étude de la recherche de solutions de systèmes d'équations (23). Elle reporte donc la question de la généralisation à une étape ultérieure, confirmant son choix de se centrer, pour les raisons examinées ci-dessus, sur des exercices potentiellement porteurs de sens personnel pour les élèves (13-21). Prof. 3, tout en reconnaissant une certaine validité à cette posture (22) agit différemment : dans ce qu'elle dit de ses gestes de métier, elle fait apparaître une autre façon de s'affranchir, pour sa part, du dilemme du travail en discussion. Elle s'appuie sur ce qui a été fait avant (14), elle varie les points de vue (20). Ainsi elle ne renonce pas à apprendre à ses élèves de troisième, même en difficulté, à repérer les particularités des situations mathématiques dans lesquelles ils auront à trouver la valeur des inconnues d'un système d'équations, et à les prendre en compte pour choisir une des deux méthodes (lignes 20 & 29). Elle précise son geste de métier d'intervention auprès de ceux des élèves qui en restent d'eux-mêmes à une méthode, celle qui à ses yeux est la plus naturelle dite « méthode de substitution », pour les faire tester l'autre quand elle est plus efficace (29). Elle garde l'objectif de développer leurs manières de faire en les accompagnant dans une démarche mathématique moins rigide, moins strictement calculatoire.

## **1.2 L' ébranlement des fondements du métier**

Le durcissement des dilemmes dans le cours du travail constitue une configuration significative des empêchements à faire son métier. En effet, comme on l'a constaté, ces dilemmes, dans leur configuration actuelle, obèrent fortement le pouvoir d'agir comme il le faudrait. Ils conduisent à effectuer, fréquemment dans l'urgence, des gestes de métier qui ne sont pas satisfaisants dans leurs effets et entrent souvent en contradiction avec ce qu'on voudrait faire compte tenu des tâches que l'on doit faire. On voit bien ici les impasses dans lesquelles peuvent se trouver placés les enseignants dans les situations problématiques qu'ils rencontrent de plus en plus souvent désormais.

Mais ces empêchements que sont des dilemmes du travail se durcissant, se prolongent dans d'autres figures d'empêchements qui, eux, se présentent de façon plus globale. Tout se passe comme si, au-delà, mais aussi à partir des empêchements de l'action concernant telle situation spécifique ou tel moment particulier, se développaient d'autres empêchements qui affectent cette fois-ci la totalité du métier lui-même. En effet, au moment même où l'action quotidienne devient plus difficile, nombre des enseignants avec lesquels nous avons travaillé perçoivent et expriment que ce qui fondait leurs raisons de faire ce métier, qu'ils exercent du mieux qu'ils peuvent, se délite, leur file entre les doigts. D'une certaine façon c'est à un affaiblissement notable de la prise en main du métier par ceux qui le font que l'on assiste.

Deux thèmes se dégagent. D'abord la question du sens que l'on peut trouver à l'action qu'on est amené à conduire quand on est professeur aujourd'hui. Puis la mise à l'épreuve de l'engagement dans le métier et le retravail des valeurs qui le fondent.

### 1.2.1 Un sens de l'action perturbé

La perturbation du sens de l'action est assez largement répandue chez les enseignants avec lesquels nous avons travaillé. En d'autres termes le lien tend à se complexifier entre, d'une part, ce que l'on peut se fixer comme buts à atteindre et, d'autre part les mobiles qui poussent à faire ce métier. Cette perturbation touche divers aspects mais le point le plus sensible semble porter ce qui fonde, très généralement et pour la plus grande part, le métier pour ceux qui l'exercent : former des jeunes à un savoir<sup>8</sup>. Sur ce point se manifeste fréquemment le sentiment que, dans le cours quotidien de l'enseignement, l'objet disciplinaire peut devenir éminemment volatile, si évanescent qu'il finit par en devenir problématique. Dès lors, sans possibilité de se fixer comme but de former à un véritable contenu dans le domaine du savoir, l'action d'enseigner tend à perdre une bonne part de son sens aux yeux de celui qui l'effectue.

Certes l'intensité de cette perte de sens est variable. Mais elle peut devenir très forte, poussant l'enseignant à ressentir une profonde insatisfaction professionnelle. Ainsi confrontée aux images prises lors d'un de ses cours avec une classe de troisième, V. qualifie tant son activité que celle de ses élèves de « *faire semblant* » : « *Moi j'ai l'impression de faire semblant d'être prof de mathématiques... Ce sont des semblants d'élèves et des semblants de professeur, des semblants de mathématiques... Les mathématiques qu'ils vont donner à moi leur professeur, c'est des mathématiques comme ça! Ces élèves vont avoir l'impression qu'ils font quelque chose et moi, comment dire, si je peux éviter d'être lucide, je pourrais m'en contenter : c'est bien, je fais bien mon boulot. Mais j'ai trop conscience qu'en fait ce n'est pas inscrit dans la durée. C'est comme une impression de mathématiques.* » Une telle perte de signification du contenu finit par dévitaliser une action à laquelle il est impossible de fixer un but valable : « *Moi je crois que des fois, je deviens aussi indifférente qu'eux. Le but principal c'est qu'ils ne soient pas debout sur les tables, que cela se passe ... Mais c'est triste quand même, je veux dire, au final, parce que tu n'as pas d'ambition.* »

Mais on peut se demander si la situation de V. n'est pas plus complexe qu'il paraît de prime abord. En effet son désengagement ne semble pas généralisé. Il ne porte pas, ou du moins il tend à ne pas porter sur ce que sont, en tant que personnes, les élèves qu'il s'agit

<sup>8</sup> C'est une composante de base que nous avons constaté et que confirment toutes les enquêtes, dont celles du ministère de l'éducation nationale.

malgré tout de « *respecter* ». Pour notre part nous n'avons pas rencontré, au cours de notre intervention, d'enseignants qui ne trouveraient aucun sens au contact avec les jeunes qui leurs sont confiés et ceci même si quelques cas individuels peuvent être difficilement supportés<sup>9</sup>. On peut certes penser qu'il s'agit d'un effet de cadre, ce que nous proposons comme démarche n'incitant pas de tels professionnels à venir se joindre à notre collectif de travail. C'est une possibilité à ne pas écarter. Mais plus fondamentalement, dans ce domaine du sens de l'action, des contre-feux semblent exister. Moins dans les représentations ou les valeurs que l'on affirme et qui peuvent toujours n'être que plus ou moins ajustées aux processus réellement à l'œuvre, que dans la réalité elle-même à laquelle un enseignant du secondaire est confronté et qui se caractérise par une relation ayant une signification sociale particulière : celle d'une personne adulte s'adressant à de jeunes enfants ou adolescents dont elle doit assurer une formation spécifique.

Ainsi V., tout en étant profondément affectée quant à la perte de signification du contenu disciplinaire qu'elle enseigne, s'interroge sur l'intérêt que ses élèves, quant à eux, peuvent bien trouver à ce qu'on leur propose d'apprendre. Pour certains d'entre eux, dit-elle « *il y a tellement d'autres choses. Rien n'a vraiment de valeur.* » En effet, ils sont tellement habités par des activités qui ont pour eux une importance vitale et qui sont concurrentes de l'activité mathématique, qu'ils ne parviennent pas à les mettre à l'arrière-plan pendant les cours : « *Ces gamins-là ils sont, comment dire, ils sont tellement préoccupés, il y a tellement de choses dans leur entourage, qu'il n'y a pas tellement de place pour les maths. Un gamin qui est disponible parce qu'il n'a pas trop de problèmes par ailleurs, ça fait un élève à qui tu peux enseigner des maths quel que soit le niveau. Là, avec ces gamins il y a tellement de trucs lourds et moi ça me saute tellement au visage que les maths, pour eux, sont dérisoires, sont complètement dérisoires.* »<sup>10</sup>

Cela ne signifie pas que rien ne soit possible. Parfois « *ils se prennent au jeu. Là ils ont bien aimé, c'était valorisant pour eux. Mais il y a ça aussi : les racines ça fait appel aux multiplications, donc quand même à un truc... il n'y a pas de connaissances... Enfin c'est en même temps nouveau et puis en même temps c'est que des opérations de base... Et quand même là, je me dis... C'est ça qui permet de tenir le coup et de respecter les gamins que tu as en face de toi, et de respecter ton travail. Malgré tout, je n'ai jamais rencontré un élève qui n'était pas content de réussir. C'est-à-dire que du moment où ils comprennent, ils sont contents. Tu mets le pire de chez pire – Un, j'en ai connu un en trois ans – là... ! Mais sinon, quand ils y arrivent, qu'est-ce qu'ils sont contents. Et puis qu'est-ce qu'ils se comportent bien, qu'est-ce qu'ils ressemblent aux autres. Ils se ressemblent, tous les gamins, quand ils ont compris !* »

Selon V., d'autres fois, surtout pour les plus jeunes, chercher à faire quelque chose du travail demandé ne devient possible que s'ils reçoivent d'elle un message affectif rassurant. Cependant généralement ces élèves ne parviennent pas à s'installer durablement dans une relation avec elle qui traverse, en quelque sorte, la situation mathématique à travailler, c'est-à-dire ce sur quoi porte l'activité sollicitée dans la classe. S'ils parviennent parfois à travailler

<sup>9</sup> De tels enseignants existent peut-être. Mais il faut tenir compte de la différence entre les paroles qui peuvent servir aussi à se défouler et à faire baisser la pression et la réalité de ce qui est fait dans les classes et avec les élèves. Un enseignant en rejet complet des élèves ne semble pas pouvoir psychologiquement tenir longtemps. Pour notre part on s'attache ici à montrer les contradictions du sens à travers les débats entre professionnels à partir de traces vidéos de leurs actions, débats où la réalité des positions se dévoile sur la base de ce qui est réellement fait.

<sup>10</sup> Comme beaucoup d'enseignants, F. est préoccupée surtout par les élèves ayant des difficultés. Son attention ne porte pas spontanément sur les élèves ayant des situations difficiles mais trouvant dans l'école le moyen de les compenser en réussissant leur parcours scolaire (Rochex, J.Y., 1995)

quelques exercices mathématiques, cela n'est pas durable. Tout reste très volatile. *« C'est l'implication des maths et de l'affectif qui me gêne, tu vois. Je ne rejette ni l'un ni l'autre mais c'est quand c'est mélangé que ça pose problème. Les maths qu'ils vont « donner » à leur professeur, ce sont des maths comme ça. C'est un peu comme une illusion de mathématiques. »*

Comme on le voit, chez V., la perturbation majeure du sens qu'il y a à faire aujourd'hui ce métier porte sur la possibilité de se fixer, et surtout de tenir comme but, de former vraiment ses élèves à un savoir. Pour autant elle ne peut pas ne pas tenir compte que ces élèves-là sont aussi des « gamins » ayant des difficultés personnelles et sociales mais qui peuvent aussi, « y arriver » parfois. Par ce qu'ils font, par les situations dans lesquelles ils sont placés, voire par leurs demandes affectives ils redonnent un certain sens d'ordre personnel, voire social à l'action menée. Mais c'est parce que malgré tout et même fugacement, on peut parfois retrouver avec eux un contenu de savoir à ce qui est fait.

Ainsi si le sens de l'action menée est profondément perturbé, peut-être menacé, il est surtout « en travail » dans des formes et par des voies complexes, vers un destin incertain. Dans le cas présenté ici on voit bien jouer les éléments de dissociation. Mais aussi d'autres facteurs qui viennent agir en contre tendance et permettent de limiter l'ampleur de la perturbation. Dans ces circonstances travailler finalement, ne se réduit pas à ce que l'on vienne juste « avoir sa paye ».

Pour autant il n'est pas facile de faire face dans un tel contexte. Dans un dialogue comme celui ci-dessous, se révèle l'effort qu'il faut faire pour surmonter les perturbations du sens de l'action. Bien sûr la tentative récurrente est de « tenir » « *par le fond* », par un enseignement ayant un contenu significatif (1). C'est cela qui est prioritaire, qu'il est problématique d'abandonner globalement en renonçant à toute ambition (3), en ne finissant pas le programme (9) ou en laissant filer les heures se fixant ainsi une sorte de « but de secours fictif » permettant se dire qu'on fait son « *boulot, disons, le moins mal possible* » (3). C'est par contre ce qui donne un véritable point d'appui quand on y parvient avec quelques-uns des élèves, même dans les situations les plus difficiles (12), ou avec de bonnes classes (15). Mais, souvent il faut s'engager dans des chemins de traverse en envoyant des « *petites vanes, des trucs rigolos... pour déplomber l'atmosphère* » (2) ou en s'appuyant sur le « *point de vue humain* » (14) pour que la situation reste vivable. Le mieux est peut-être de se détacher, de se « *foutre de tout* » (9 ; 11) parce qu'on n'a plus « *envie* » (9). Mais ce peut être dangereux (4-8) et donner une impression, difficilement supportable, de se « *renier* » (11), de ne plus faire son métier, voire même de ne plus être soi (14). Perte de tout « *plaisir... [à] faire comprendre* » et « *souffrance* » sont alors au rendez-vous (14).

1. *Interv. : Comment faites-vous pour tenir l'heure, encore l'heure, puis encore l'heure? Je pense à C. qui dit : « Moi je tiens parce que je me dis : il faut que j'ai fait telle chose, je tiens par les maths, par le fond ».*

2. *Prof. 1 : Moi psychologiquement je tiens par l'humour, alors je déconne. J'essaie de ne pas être méchante mais je vais envoyer des petites vanes, des trucs rigolos, oui, pour déplomber l'atmosphère sinon j'ai l'impression que je vais me tirer une balle en sortant. Alors je dirai « voilà le fou rire quotidien de Cindy »...Pimenter comme ça. Plus du tout sur le registre des maths.*

3. *Prof. 2 : Avec la classe de troisième... dans ces classes-là ! C'est-à-dire qu'il y avait une heure qui se passait, et puis après une heure, et puis après une heure. Mais je n'avais pas*

*d'ambition. Pas d'ambition de leur faire comprendre un truc. J'essayais de faire mon boulot disons le moins mal possible.*

4. Prof. 1 : *T'as pas trouvé que du moment où tu t'en détaches, ça se passe mieux ?*

5. Prof. 2 : *Oui bien sûr.*

6. Prof. 1 : *Moi avec mes troisièmes A, il y a un moment où je me suis dit : « ça peut bien se passer n'importe comment, ça se passera ». Ben... ils ont été plus calmes à la fin de l'année, parce que j'avais décroché.*

7. Interv. : *Ah tu l'as senti comme ça! Toi aussi tu le sens comme ça?*

8. Prof. 2 : *Oui... mais c'est dangereux d'être dans l'indifférence.*

9. Prof. 1 : *Bon ils ne montaient pas sur les tables. Mais il y a quand même une heure où j'ai eu peur. C'était l'heure entre les deux épreuves du brevet blanc. Je les avais une heure. Je n'ai pas fait cours. Je me suis dit : qu'est-ce que je vais en faire?... Là j'étais contente que ça sonne. Des fous! Et avec cette classe-là il y avait des après-midi, j'arrivais, j'avais des objectifs... A la fin de l'année, je n'avais pratiquement plus d'objectifs. Et même il y a un moment où je me suis dit : je ne pourrai pas finir le programme, tant pis s'il leur manque deux chapitres. Je ne vais pas en mourir, ils ne vont pas mourir non plus ; mais là ou j'ai senti que c'était dangereux, c'est quand tu n'y crois plus, t'y vas, tu t'en fous de tout, tu n'as plus envie.*

10. Prof. 2 : *C'est ça !*

11. Prof. 1 : *Oui parce que comme tu dis, il y a eu un moment où c'était ça : « compris, pas compris? Je m'en fous ». J'ai eu l'impression de me renier en faisant ça. Mais je n'avais plus le choix. Quoi que tu fasses, même si tu essaies, si tu as envie de leur faire comprendre, eux n'ont pas envie de comprendre.*

12. Prof. 2 : *Moi, c'était une classe où il y avait une sale ambiance, mais ça n'empêche qu'il y avait toujours des élèves qui venaient à la fin et qui demandaient des explications.*

...

13. Prof. 2 : *C'est jamais tout noir. C'est jamais... Pour le gros de la classe je faisais comme ça mais voilà, il y avait quand même des élèves avec qui ça se passait bien . Et puis ceux avec qui ça se passait pas bien, c'est pas forcément que ça ne se passait pas bien d'un point de vue humain, c'est que ça ne se passait pas bien d'un point de vue mathématique. Mais d'un point de vue humain, ça ne se passait pas mal. Tu vois. J'ai décroché d'un point de vue mathématique aussi. C'est pas non plus... C'est vachement ambigu. C'est pas... Mais je n'ai plus, contrairement à C., plus aucune ambition mathématique, sauf pour quelques uns.*

14. Prof. 1 : *C'est de la souffrance parce que moi j'y allais... Quand tu te dis qu'ils aient compris ou pas compris tu t'en fous, mais ce n'est pas moi, ça, ce n'est plus mon métier. Le plaisir de mon métier c'est de leur faire comprendre ; c'est quand ils disent : ça y est, j'ai compris. Si tu ne l'as plus ça, ce n'est plus la peine.*

15. Prof. 2 : *C'est pour cela que c'est important d'avoir de bonnes classes par ailleurs, enfin des bonnes classes, des classes normales par ailleurs. Quand on a une classe difficile, c'est énormément important. En sixième c'était super. J'ai passé de très bons moments. J'ai passé de très bons moments en quatrième.*

### **1.2.2 Une fragilisation de l'engagement professionnel et un retravail des valeurs**

La perturbation du sens de l'action d'enseigner s'accompagne parfois d'une fragilisation de l'engagement professionnel et plus souvent encore d'un retravail des valeurs qui le sous-tendent. Ces évolutions sont profondément ancrées dans le quotidien de la crise de réalisation du travail où elles trouvent leurs composantes et leurs caractéristiques. Aussi ne concernent-elles pas tout le monde de la même façon. Elles sont également éminemment variables selon

les moments et les situations, comme selon les trajectoires individuelles, les carrières, etc. Cependant nous avons pu constater leur fréquence. On peut tenter d'en décrire quelques traits.

Il s'agit tout d'abord, comme on vient de le voir ci-dessus, d'une fragilisation de l'engagement dans le quotidien de l'action. Un de ses facteurs principaux se situe dans le fait que les professionnels ressentent souvent ce qu'ils vivent, le fait de ne pas pouvoir « y arriver », comme un échec qui les touchent personnellement. Comme l'exprime un enseignant « *c'est vraiment terrible quand, avec un élève on a tout essayé, d'une manière, d'une autre et encore d'une autre et qu'il ne se passe rien pour lui, il n'arrive à rien, il ne fait rien... moi ça me touche beaucoup... c'est dur à accepter* ». Lors du déroulement de notre travail nous avons rencontré à de multiples reprises des notations de ce type montrant à quel point ce sentiment d'impuissance est à vif et très généralement source de malaise personnel. Pour tous, c'est au moins une source de fatigue, d'usure : « *Quand tu n'y arrives pas ! Je sors, je suis fatigué, fatigué !* ». Pour certains cela va plus loin, vers un véritable épuisement professionnel (Lantheaume et Hélou, 2008 pp 10-11) syndrome que nous n'avons toutefois pas rencontré en tant que tel lors de notre travail, même si nous pouvons, dans certains cas en relever quelques composantes<sup>11</sup>.

Fatigue, usure, parfois épuisement ont des effets contradictoires. A certains moments, dans certaines circonstances, comme nous l'avons constaté, cela peut pousser à accroître l'investissement professionnel à la recherche de solutions personnelles ou collectives. Souvent cela conduit à relativiser, le plus possible, l'engagement dans le quotidien de l'action dans une démarche de sauvegarde personnelle. Dans certains cas cela conduit à un certain désinvestissement du travail, à chercher un repliement protecteur sur la sphère privée, celle qui permet de tenir malgré tout : « *Je vais faire mon boulot pour avoir ma paye à la fin du mois... mais l'important c'est d'être bien avec mes amis en dehors du collège, être bien en dehors du collège ! Pour le reste...* ».

Cette évolution de l'engagement professionnel est donc structurellement liée aux conditions dans lesquelles s'effectue l'exercice professionnel. Il en est de même de l'interrogation des valeurs qui le sous-tendent. Ce n'est pas tant d'un débat général de valeurs qu'il s'agit que d'un retravail de ces valeurs – voire d'un véritable malaxage - dans le quotidien de l'action où ce à quoi on croit se confronte à la réalité vécue et est réévalué en actes comme symboliquement<sup>12</sup>. Ce qui se joue alors est souvent confus, en tous cas complexe, dans des configurations personnelles d'une grande diversité où ce que l'on fait n'est pas forcément ce que l'on dit faire, et où ce que l'on dit n'est toujours ce que l'on fait.<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> On peut se demander si l'effet de cadre de notre démarche ne joue pas ici aussi. Les enseignants qui s'y joignent y trouvent de forts éléments de relativisation de leur situation et des moyens de prendre, autant que faire se peut, la main sur le métier. On reviendra plus en détail sur cet aspect en sixième partie de ce rapport.

<sup>12</sup> Comme on le voit clairement ici les valeurs jouent et sont à l'épreuve dans le quotidien de la réalisation du travail. Ce n'est donc pas tant dans des débats ou dans des analyses généralisantes que l'on peut permettre aux professionnels de s'en ressaisir personnellement et collectivement. C'est à partir et dans la singularité de l'action, là où se passent les mutations et les interventions décisives. En fait, quand la confrontation entre professionnels se noue autour de l'affirmation par les uns et les autres de leurs valeurs de principe, les oppositions se figent, les déclarations globalisantes font perdre toute efficacité transformatrice au dialogue.

<sup>13</sup> Un fossé peut parfois se creuser entre les valeurs ouvertement affirmées, voire revendiquées et ce que les situations problématiques vécues conduisent à faire réellement. Une telle distorsion joue d'ailleurs dans toutes les directions, associant parfois des valeurs « progressistes » à des façons de faire fortement discriminantes, et inversement.

Un des points nodaux de ce retravail des valeurs est sans doute le sentiment douloureux qu'éprouvent nombre de professionnels, dans le cours quotidien de leur activité, que certaines orientations auxquelles ils tiennent, et dont ils pensent qu'elles sont aussi celles de l'institution « Éducation nationale », sont hors d'atteinte, irréalistes. Quoiqu'ils tentent et même s'ils y arrivent mieux qu'avant avec l'expérience (1 ; 3), ils ne peuvent pas réussir à faire pleinement leur métier de professeur : apprendre quelque chose de vraiment valable à tous les élèves qu'on leur confie (3 ; 5-6). Fondamentalement c'est impossible au moins dans les situations qu'ils rencontrent (3). Peut-être dans d'autres conjonctures est-ce possible, du moins le pensent-ils, mais pas en ce qui les concerne en tous cas (1-4 ; 6).

*1. Prof. 1 : Si, je pourrais faire mieux, ce n'est pas ce que je veux dire. Bien sûr que je peux. Il y a des trucs que l'on se donne. Par exemple... c'est mieux cette année qu'il y a trois ans. Ça c'est évident. Mais au fond... je parle du fond du fond des choses...*

*2. Prof. 2 : C'est vrai ! Quand on dit mission impossible, ça me fait penser... J'ai discuté avec une copine qui est instit. Son objectif c'est d'apprendre à lire à des CP. Elle sait qu'ils sauront tous lire. Il y en a qui n'y arriveront peut-être pas en fin de CP, mais en fin de CE1 elle sait qu'ils sauront tous lire. Eh bien nous, ce n'est pas du tout ça. Eux, même si leurs publics sont différents, ils arrivent à atteindre tous leurs objectifs. Tous ceux qu'elle a dans sa classe, parce qu'il n'y a pas là des gamins qui n'apprendront jamais à lire, tous ceux qu'elle a dans sa classe en tous cas, ils sauront lire. Même s'il ne faut pas y aller pour tout le monde pareil, à la fin ils sauront alors que nous il y en a on sait qu'ils n'y arriveront pas.*

*3. Prof. 1 : Nous on est les pires, parce qu'après en lycée... : on te donne une tâche, et tu l'accomplis. Ca, ça marche au lycée, ça marche en BEP, mais au collège... Moi, quand je suis avec les sixièmes A comme l'an dernier je fais le boulot qu'on me demande de faire. Mais une année comme celle-ci, ou comme ta classe l'an dernier ! Il y a triche dans le sens où on me demande de faire quelque chose, je ne le fais pas. Alors je pourrais me sentir coupable de ne pas le faire. Maintenant je ne me sens plus coupable. Je sais que ce que l'on me demande est impossible. Le problème c'est justement que par rapport à ça, nous on est impuissant. Parce que, oui... on a la possibilité de trouver des façons d'enseigner différemment. Mais tu peux chercher, rechercher, essayer de faire autrement etc... ce sera des petits bouts. De temps en temps tu auras l'illusion d'avoir réussi. Tu seras content et ton inspectrice sera contente de toi, tu auras une bonne note. Mais le problème, il n'est pas là.*

*4. Prof. 2 : Moi ça fait un moment que je me suis dit qu'en sixième, cinquième t'arrives pratiquement à ce qu'ils puissent tous faire quelque chose. Mais tu as des gamins... tu sais qu'en quatrième, troisième, ils ne pourront rien faire ces gamins, au mieux, il vont rester passifs, au pire... Je me dis que c'est du gâchis. Je me dis que pour les gamins qui sont là c'est peine perdue. Il y en a tu te dis : même s'ils bossent, qu'ils y passent des heures dessus, il n'y arriveront pas, c'est trop dur, c'est comme si moi je devais faire du chinois.*

Comme on le remarque, le sentiment que ce qu'il faudrait atteindre est impossible ne porte pas vraiment sur l'ensemble du service d'enseignement. Il concerne plutôt tel ou tel niveau, plus souvent telle classe où se trouvent tels ou tels profils d'élèves. Même si l'on rencontre parfois des enseignants qui, au moins au niveau du discours, sont dans la dénonciation généralisée et font peu de distinctions entre niveaux, classes et élèves, c'est cette réaction différenciée qui est très souvent celle des professeurs avec lesquels nous avons travaillé.

Mais dès lors se pose pour eux le problème de ce qu'il faut faire. Puisqu'il est impossible d'atteindre les objectifs prescrits d'apprendre quelque chose de vraiment valable à tous les élèves, peut-on quand même arriver à faire acquérir à certains un minimum pouvant leur être utile, d'autant que pour eux aussi des potentiels existent (6) ? Ou du moins ne pourrait-on pas

le faire s'il n'y avait pas un programme unique (6) et des effectifs trop lourds pour réussir à adapter vraiment l'enseignement à chacun dans une pédagogie à deux ou « n » vitesses (10). De fait c'est la question de déterminer s'il est possible ou non de maintenir tous les élèves au sein d'un même cadre qui est posée. En d'autres termes c'est le problème du collège unique, et plus précisément des classes hétérogènes, qui intervient, et, implicitement de ce qu'il recouvre en termes de démocratisation et en tous cas de massification (7 ; 9). Ce qui au fond est ici interrogé c'est le contenu des valeurs personnelles et sociales qui doivent sous-tendre l'engagement professionnel, sur lesquelles on se questionne (7) et que l'on a tendance à plus ou moins abandonner quand on y était attaché (8). Et ceci finalement avec une certaine approbation implicite de la hiérarchie qui conseille des aménagements, certes jugés inapplicables, mais qui en fin de compte cautionne l'idée que, pour certains élèves, seul un enseignement réduit est nécessaire (10).

*5. Prof. 1 : Ça m'a frappé l'autre jour en revoyant la vidéo. Je me suis dit...ça m'est réapparu ...C'est bizarre le métier que tu fais à ce moment-là.*

*6. Prof. 2 : Moi je me suis posée la question de savoir « qu'est-ce que je fais là? » alors que je ne me la suis jamais posée... Moi j'ai bien vu : quand t'as une classe avec des élèves en grosses difficultés et d'autres qui s'en foutent, t'as l'impression que c'est mission impossible. Ce qu'on te demande de faire ça n'a plus de sens. J'ai des gamins qui avaient complètement décroché ; j'en avais un, je l'avais déjà eu en quatrième. J'avais vu en géométrie. Il était vachement logique et tout, mais la rédaction, les x, les y ? Je me dis avec ce gamin-là il faudrait faire autre chose. Il pourrait être en réussite, mais pas avec ce programme-là. Avec ce programme-là et bien sa seule façon d'exister, c'est de faire n'importe quoi, j'en avais plein comme ça dans la classe. Je me disais dans les programmes, tu as Pythagore, Thalès. Avec des gamins qui vont faire des études de mécanique et tout ça, et bien tu pourrais faire ça, tu pourrais t'éclater à faire des trucs vraiment...*

*7. Prof. 1 : Oui, mais ce que tu dis, ce n'est plus le collège unique.*

*8. Prof. 2 : Ah ben... moi, c'est sûr que j'en suis revenue.*

*9. Prof. 1 : Mais du coup cela remet en cause le même enseignement pour tous.*

*10. Prof. 2 : L'inspectrice, elle me l'a dit ça qu'il fallait tenir compte du fait qu'il y en avait qui iraient en BEP et qu'il fallait faire du différencié. Moi je veux bien essayer, mais je pars un peu perdante, en me disant que je n'arriverai pas à tout faire. Je ne vais pas faire face. Avec 27 élèves tu ne peux pas faire de la pédagogie à deux vitesses. Tu ne peux pas. Tu peux faire ça sur des trucs ponctuels, sur des devoirs maison. Quand même dans le fond, on te les donne les 27 avec le même programme.*

Il faut relever que, fragilisation de l'engagement professionnel et retravail des valeurs dont nous venons d'examiner quelques éléments, ne sont pas dépourvus d'ambiguïté. Aussi effectifs soient-ils, comme nous avons pu l'observer, ils ne conduisent généralement pas à prôner l'exclusion complète et définitive de certains élèves du système scolaire<sup>14</sup>. Ce dont finalement il est question c'est davantage de trouver les modalités d'une scolarité différente pour des élèves qui ont « décroché » d'une façon ou d'une autre quant aux travaux scolaires exigés dans un cycle « normal » d'enseignement. Dans le même temps il est évident que pour beaucoup d'enseignants il est impossible, même avec de la bonne volonté, de le faire dans le cadre d'un enseignement unique. Pour autant, dans un tel contexte, ils cherchent ainsi que nous l'avons constaté plus haut, à gérer au mieux les situations, à surmonter du moins mal possible les dilemmes du travail qu'ils rencontrent.

<sup>14</sup> Nous avons certes constaté parfois des réactions de ce type. Elles portent le plus généralement sur un cas, ou se font sous forme de déclarations générales, surtout dans des circonstances d'énerverment.

## 2

**Déconstruction et remodelage du métier.  
La marginalisation des professionnels**

Ce que vivent aujourd'hui toujours davantage les professeurs c'est donc une amputation de leur pouvoir d'agir et l'affaiblissement de leur prise en main de leur métier par la crise de réalisation du travail dont nous venons de parler. On rencontre cette crise de façon aigüe dans les situations que nous avons retenues ici mais elle peut se trouver dans d'autres conjonctures de l'exercice professionnel. Elle n'est pas, à nos yeux, une accumulation de crises personnelles. Ce n'est pas non plus une crise intellectuelle, morale ou éthique détachée, ou détachable, des réalités quotidiennes vécues par ceux qui font ce qu'il y a à faire. C'est profondément une crise de réalisation du travail au quotidien. Les empêchements à agir que sont les dilemmes du travail affrontés et plus ou moins bien surmontés, les difficultés de l'engagement jour après jour dans l'action, la perturbation du sens de ce que l'on fait qu'induisent les obstacles qui se dressent face à la mission de formation des jeunes, le retravail, en situation, des valeurs, rien de tout cela n'est détachable des péripéties de l'action. C'est dans la réalisation du travail que toutes ces dimensions prennent naissance, se manifestent, se déploient, se vivent en actes et symboliquement, se transforment d'une façon ou d'une autre.

Cette crise de réalisation du travail pèse sur le pouvoir d'agir des professionnels. Mais elle met aussi le métier, dans l'acception que nous donnons à ce terme, en tension dans ce qui s'apparente à un véritable risque de déconstruction qui va peser lourdement au niveau individuel. Un tel risque de déconstruction ouvre également la porte à des orientations et décisions institutionnelles visant à remodeler, à leur façon, le métier d'enseignant. Les conceptions du travail qui nourrissent ce remodelage institutionnel en cours ne sont pas vraiment – bien au contraire - de nature à fournir les ressources pouvant permettre aux professeurs d'affronter les problèmes actuels de leur métier. Pas davantage ne sont pris en compte ce que peuvent faire, penser, et dire – leurs « savoirs d'action » issus de leurs expériences quotidiennes - les professionnels à propos de leur propre métier. Il en découle une perte de ressources dommageable à leur action.

Car ces savoirs d'action sont riches des réalités concrètes du terrain et en ce sens, ils sont potentiellement une force de rappel à la réalité pour les organismes responsables de l'organisation du travail. Ils ont un fort pouvoir de transformation dans la mesure où ils sont fondés sur la confrontation à des problèmes qu'il faut, en fin de compte, apprendre à surmonter. Ils peuvent aussi contribuer à fonder une nouvelle connaissance du métier et des problèmes et enjeux du travail, connaissance élaborée pour une fois à partir du point de vue de ceux qui y œuvrent.

## **2.1 Professeur du secondaire : un métier en risque de déconstruction**

Un métier a plusieurs vies simultanées et c'est ce qui rend possible son fonctionnement et son développement. Dans l'organisation et les institutions, il existe, « *impersonnel* », consigné dans des missions et des tâches prescrites. Mais il n'est pas là tout entier. Pour qu'il continue à vivre là, il faut qu'il soit vivant dans d'autres composantes. Il vit donc aussi — ou il meurt — dans chaque manière « *personnelle* » de s'engager et faire son travail, comme entre professionnels dans la motricité des dialogues, essentiellement entre collègues, où se réalisent - ou non - les échanges « *interpersonnels* » sur le réel du travail et du métier. De cette vie-là, les professionnels concernés sont directement comptables, personnellement et collectivement. C'est par eux, par ce qu'ils sont en mesure de faire quand il font le métier, que reste vivante la quatrième modalité d'existence du métier : L'histoire et la mémoire professionnelle partagées par l'ensemble des professionnels. « *Transpersonnelle* », cette mémoire, ce patrimoine, n'appartient en propre à personne. Elle est un moyen d'agir dans le présent, et de « voir venir » le futur à travers un « genre professionnel » aux contenus techniques et symboliques disponibles pour tous, traversant en se renouvelant en permanence les générations et même chaque professionnel. Le plus souvent organisée par des sous-entendus, des ententes tacites entre professionnels, ce genre professionnel est un trait d'union qui risque toujours de s'effacer.

Dans cet agencement du métier les composantes *transpersonnelles* et *interpersonnelles* tiennent une place particulière. Elles jouent le rôle, incontournable pour que le métier reste vivant et surtout puisse se développer, « d'intercalaires sociaux », propre à chaque métier, entre les prescriptions institutionnelles et l'activité personnelle des professionnels.

### **2.1.1 Un problème individuel**

Dans l'exercice du métier c'est une ressource essentielle pour chacun et pour tous que puissent s'établir entre les diverses composantes du métier un lien pertinent permettant un jeu réciproque fructueux. C'est là un élément indispensable faute duquel la réalisation des tâches institutionnellement et socialement prescrites n'est guère possible, et au moins difficile, fusse au prix d'une mobilisation individuelle rapidement insoutenable. Ainsi, par exemple, la mémoire *transpersonnelle* et le genre professionnel qui la concrétise pourront-ils soutenir les manières *personnelles* de se représenter et de faire son métier, soutenir les échanges professionnels *interpersonnels*, tandis que ces composantes-là du métier contribueront à nourrir, en retour, ces patrimoines communs du milieu professionnel. De même la prescription *impersonnelle* peut procurer des ressources pour l'action *personnelle* et l'*interpersonnel* si elle ne se nécrose pas, ne se replie pas sur elle-même et se nourrit des autres composantes du métier, particulièrement du *transpersonnel*. Il peut même arriver alors qu'elle anticipe sur le développement d'un métier lorsque des réformes institutionnelles fortes sont la source d'un renouvellement de la créativité professionnelle. On pourrait ainsi multiplier les exemples de liaisons et de jeu entre composantes du métier qui peuvent devenir ainsi, si on les considère du point de vue du sujet, autant d'instruments psychologiques porteurs pour son activité.

Mais, aujourd'hui, sous l'impact de la crise de réalisation du travail, le jeu des composantes du métier est rarement porteur. C'est bien davantage d'un risque de déconstruction des liaisons et du jeu des composantes qu'il s'agit. Certes, certaines

composantes, pour beaucoup liées à la mémoire et l'histoire professionnelle *transpersonnelle* –comme l'attachement très répandu à la formation intellectuelle et citoyenne de la jeunesse - tiennent parfois le coup et permettent de trouver, dans certaines situations, des ressources pour l'action *personnelle* et les échanges *interpersonnels*. Mais, quand elles sont confrontées à la réalité de situations d'enseignement problématiques, ces ressources sont souvent impuissantes à soutenir valablement l'action. Elles peuvent même se retourner contre les professionnels en encourageant des analyses et des positionnements défensifs, voire ultra défensifs, qui incriminent « les autres » – élèves ; parents ; hiérarchies locales ; institutions voire organisations professionnelles ; etc. – devenus exagérément comptables, au delà de leurs responsabilités réelles, des situations problématiques vécues et des empêchements à faire son métier<sup>15</sup>. Ces repliements peuvent alors devenir de véritables pièges qui enferment et désarment les individus –voire des collectifs - dans des résistances illusoire et des combats sans vraies perspectives.

Pourtant la conjoncture réclame au contraire beaucoup de responsabilité chez les professionnels pour que la crise de réalisation du travail n'empoisonne pas les composantes *personnelles* et *interpersonnelles* du métier. Sous la pression des problèmes, le sentiment de vivre et de faire vivre la même histoire peut s'éteindre en laissant libre cours à des querelles de personnes ou à des affrontements largement fictifs. Une vraie désocialisation du travail s'exprime alors, privant les professionnels des ressources collectives du milieu qu'elles soient d'origine *transpersonnelle* ou *interpersonnelle*. Il en résulte une difficulté grandissante à pouvoir « bien faire », voire même tout simplement « faire » son métier.

Le cas de F. professeure de mathématiques illustre bien ce risque de déconstruction du métier que connaissent de plus en plus d'enseignants dans tout ou partie de leur service. Quand elle se trouve dans ses nouvelles classes de collège ZEP, après dix ans dans des classes souvent scientifiques d'un lycée technologique, ses manières de faire sont, pour l'essentiel, empêchées. Elle est en difficulté, elle le sait et elle le dit. Le changement de poste a fait éclater un agencement du métier tel qu'elle avait pu en faire une ressource. Le lien et le jeu souple entre composantes sur lequel elle avait pu alors s'appuyer procurait à son activité des instruments psychologiques vitalisants. Il lui assurait la possibilité d'une action tournée vers la mise en activité mathématique des élèves, tout en s'écartant d'ailleurs dans sa façon d'enseigner de ce qu'elle ressentait à la fois comme un prescrit institutionnel et un aspect du genre professionnel trop pesant, singulièrement à propos du bruit dans sa classe ou de sa façon d'occuper l'espace<sup>16</sup>. Au contraire ce qu'elle ressent désormais, c'est que tout se déconstruit, tout s'entrechoque dans le lien et le jeu des composantes du métier, la laissant sans ressources suffisantes.

À propos de ce qui se produit de difficile au sein de sa classe, elle ne trouve, ni du côté de ses nouveaux collègues et de sa nouvelle direction, ni du côté de l'institution de quoi relativiser, sinon lever, ses doutes : « *À propos de cette classe qui est vraiment difficile, j'ai été confrontée à quelque chose qui m'a fait mal. Plusieurs collègues me disaient : On fait cours sur rétroprojecteur, on ne tourne jamais le dos à la classe. Ils copient et c'est comme ça qu'on peut s'en sortir dans cette classe-là. C'était vraiment : Mais tu ne fais pas ça ! Pourquoi tu ne fais pas ça ? Je ne pourrais pas faire ce qu'elles font.* » En d'autres termes, ses collègues lui suggèrent quelque chose qui la conduirait, à son avis, à une mise en place factice des mathématiques dans un cours réduit à un exercice de copiage, ce à quoi elle ne peut se résoudre.

<sup>15</sup> Ces réactions sont fréquentes dans les métiers en crise, et forts dangereuses (Dejours, 2000)

<sup>16</sup> On trouvera une analyse plus complète dans : Clot et Ruelland, (2008b).

Elle ne trouve donc pas dans son nouvel environnement les éléments symboliques et techniques d'un genre professionnel d'origine *transpersonnelle* pouvant lui permettre de comprendre ce qui se passe et de faire face à une situation nouvelle qu'elle ne maîtrise pas.

Mais F. ne trouve pas non plus les échanges professionnels *interpersonnels* dont elle aurait besoin pour soutenir son point de vue et, éventuellement, renouveler un lien et un jeu des composantes du métier adaptés à ce qu'elle vit. Règne dans ce collège une façon de ne pas se dire les réalités quotidiennes du métier. On évoque facilement les agissements insupportables de certains élèves, on se plaint du manque de travail, mais on reste très discret sur les situations usantes auxquelles on est confronté et que l'on vit dans une grande solitude : « *Je respecte ce qu'elles font, mais je ne suis pas sûre qu'elles respectent ce que je fais. Il y a peut-être un peu plus de bruit dans mon cours, mais, des fois aussi, ils font des maths. Mais pour moi ça n'a pas été facile. Je n'ai pas su leur dire, je n'ai pas su revendiquer ma façon d'enseigner.* »

Enfin l'instance *impersonnelle* est mal instituée. Localement, la direction du collège, très présente, ne déserte pas. Très attentive à l'atmosphère, malgré toute sa bonne volonté, elle est impuissante face au problème de mobilisation des élèves dans un travail scolaire. Au bout du compte, le message qu'elle envoie tacitement et parfois explicitement aux enseignants se résume à « débrouillez-vous au mieux ! » De plus F. a un fort sentiment que les messages comme les instructions ou injonctions venant de l'institution ne lui permettent pas de faire face à l'évanescence qu'elle constate de l'objet mathématique dans l'activité de ses élèves. Les prescriptions sont perçues comme mal fondées sur la réalité des situations vécues, confuses. À ses yeux, les mesures proposées seraient volontaristes, irréalistes, incertaines quant aux résultats qu'on peut en attendre.

Ainsi tout le lien et le jeu des composantes du métier grâce auquel F. a soutenu son activité jusqu'alors se défait sans qu'un autre puisse se mettre en place. Du coup, elle ne dispose plus de façon positive, dans ce qu'elle fait, des composantes *impersonnelle*, *transpersonnelle* ou *interpersonnelle* comme procurant des instruments psychologiques porteurs. Bien au contraire ces composantes contribuent désormais à la perturber profondément. Il en découle un ébranlement de la composante *personnelle* du métier, son activité se dévitalisant trop souvent dans un face à face intersubjectif angoissant avec ses élèves d'une part et d'autre part avec des missions et des tâches prescrites inaccessibles. Pour l'essentiel seuls en scène *personnel* et *impersonnel* se font face au plus grand risque pour la professionnelle concernée.

Le cas présenté ici montre que c'est au cours de l'exercice quotidien du métier, qu'entre ses diverses composantes, aurait du s'établir un lien et un jeu pertinent. C'est ce qui aurait permis à cette professionnelle de faire ce qu'elle a à faire comme elle pouvait le faire dans son poste antérieur. Mais elle ne le peut pas sous l'impact de la crise de réalisation du travail qu'elle vit et qui tend à déconstruire son métier, comme cela arrive aussi pour nombre de ses collègues. Certes, avec le temps mais aussi, comme elle le dira à plusieurs reprises, avec sa participation à un de nos groupes de travail, les choses iront en s'aménageant. Mais ce n'est que par une mutation que F. pourra trouver une nouvelle situation de travail lui convenant mieux. Mais aussi de nouveaux dilemmes à affronter.

### 2.1.2 Une tentative institutionnelle de remodelage du métier

Face au risque de déconstruction qui sous la pression de la crise de réalisation du travail menace gravement les professionnels dans le quotidien de leur métier, que font les institutions et les hiérarchies concernées ? En fait elles surfent sur les problèmes pour tenter de promouvoir un remodelage à leur façon.

Déjà, depuis nombre d'années, dans l'éducation nationale, les mutations de la société et de ses rapports à l'école, les changements des objectifs et missions qui en ont découlé dans le cadre des politiques successivement suivies, ont considérablement pesé sur les composantes du métier enseignant au travers des changements, plus ou moins avancés aujourd'hui, de statuts, de fonctions, de modes organisationnels. La dégradation des conditions de travail des personnels a aussi joué son rôle. La massification/démocratisation, le poids et la conception des programmes, le poids et la conception des épreuves d'examen, les demandes des familles et les attentes sociales qui pèsent sur le système scolaire, les pressions de l'administration à tous les échelons, sont les éléments qui ont modifié en profondeur l'environnement et la configuration des métiers de l'enseignement. En ce qui concerne les professeurs on tend à passer d'une situation où ils avaient des libertés importantes dans leurs façons de faire, de s'organiser, de penser leur activité, à un métier placé dans un système de contraintes de plus en plus pressant. Ces contraintes se sont multipliées et alourdies, intensifiant la charge de travail des professionnels qui doivent faire réussir « à tout prix » les jeunes qu'on leur « confie ».

En outre, dans ce contexte, l'éducation nationale, comme l'ensemble de la fonction publique a pris le virage managérial, aux fortes dimensions gestionnaires, présentée comme la bonne voie de résolution des problèmes actuels<sup>17</sup>. Ce n'est certes pas sans atermoiements ni contradictions parfois, compte tenu de la complexité du processus dans une administration à l'organisation et aux traditions multiples et fort complexes. Cependant, de notre point de vue, en ce qui concerne le métier de professeur, plusieurs évolutions caractéristiques peuvent être relevées.

Il s'agit tout d'abord d'un renforcement considérable de la composante *impersonnelle* du métier. Le rôle des hiérarchies s'accroît à tous les niveaux, singulièrement ceux les plus proches des professionnels que de multiples décisions tendent à transformer en véritables lieux de management aux pouvoirs étendus. Mais si cette évolution est spectaculaire, et pèse de plus en plus lourdement sur le quotidien du travail, elle n'est qu'une partie de ce qui se produit. À la tentative de cadrage de plus en plus strict de l'action quotidienne s'ajoute une visée modélisatrice qui débouche sur des prescriptions toujours plus détaillées sur ce qu'il convient de faire. Ces prescriptions tentent de promouvoir les « bonnes pratiques », de les formaliser, de les imposer au cœur même de l'acte d'enseignement. Dans un registre proche on tente de définir des « compétences » incontournables qui doivent servir de référence à tous puisque nécessaires à l'usage des dites « bonnes pratiques ».

Ainsi au niveau de l'institution, qui produit les missions et les tâches prescrites constitutives de la composante *impersonnelle* du métier, on s'oriente vers des dispositifs surplombants censés promouvoir une action enfin performante du point de vue des hiérarchies. L'ensemble est élaboré pour beaucoup sur le modèle courant des formes de management, combiné parfois à des résultats, passés au crible, d'analyses de pratiques

---

<sup>17</sup> Sur les modalités du management dominant dont les résultats en termes de gâchis humain et d'inefficacité sociale commencent à être connus et analysés on pourra utilement consulter Clot, (1995-2008) et Sennett, (2006).

professionnelles effectives censées incorporer les contraintes et les expériences du « terrain ». Tout ceci mobilise nombre d'experts, spécialistes du travail des autres. Universitaires ou chercheurs, formateurs ou administrateurs, ces spécialistes-là seraient seuls compétents pour déterminer véritablement ce qu'il en est et ce qui doit en être, à pouvoir percer le secret de l'action efficace, seuls qualifiés pour conseiller aux responsables ce qu'est l'intérêt général. Il ressort de cette façon de définir ce que doivent faire les professionnels une sorte de néo-fordisme rampant qui tend à devenir d'autant plus contraignant qu'il prétend aboutir à une rationalisation de l'organisation et du contenu du travail en vue d'accroître son efficacité.

Dans le même temps, et complémentirement, on assiste à une tentative d'enrôlement de la composante *personnelle* du métier sous forme d'incitations - ou d'injonctions - à faire preuve « d'engagement de soi » dans l'exécution de ce qui est prescrit. Dans ce registre, les appels se multiplient en direction des professionnels. Ce sont ceux-là qu'il faudrait mobiliser pour leur faire faire un nouveau métier performant, différent en tous cas de ce qu'ils font – voire bricolent - jusqu'à présent pour assumer les problèmes, inventer autant que faire se peut des solutions les plus réalistes possibles, et tenter de faire tenir « malgré tout » des situations parfois difficilement tenables.

Cette volonté de réquisitionner la personne pour exécuter les buts de l'institution s'accompagne, de plus en plus, de mesures qui ne lui laissent guère le choix. Il faut sans doute y voir le sentiment des hiérarchies que l'appel à la mobilisation de la subjectivité ne suffit pas pour contraindre les professionnels à adhérer symboliquement comme pratiquement aux consignes et aux buts qui leur sont assignés. Il faut que s'y ajoutent des mesures qui n'atteignent certes pas –encore ?-, dans l'éducation nationale, le degré proche du harcèlement que l'on trouve désormais dans nombre de lieux de travail. Mais témoignent de cette évolution les cas, dont nous avons eu un certain nombre d'échos, où localement de petits chefs se sentent autorisés à multiplier les pressions sur leurs subordonnés. Plus généralement se mettent en place divers dispositifs d'encadrement de la personne. Par exemple, l'introduction, actuellement au niveau de la formation, d'un certain contrôle de conformité par l'évaluation, sur la base de référentiels de compétences formelles, de l'aptitude professionnelle. En témoignent aussi les orientations, obstinément suivies, qui visent à individualiser les affectations et les carrières - voire la rémunération -, ou les modalités du travail – les buts, les tâches, etc. -. Les moyens de pression sur les personnes qu'offrirait une telle individualisation sont considérables.

Pendant que la politique institutionnelle s'attache au renforcement de la composante *impersonnelle* du métier et à la mobilisation, à son profit, de la composante *personnelle*, elle minore et tente d'instrumentaliser les deux autres composantes du métier.

La composante *interpersonnelle* peut constituer une ressource importante pour les professionnels en leur permettant de s'appuyer sur des réseaux de collègues ou autres. Dans le milieu professoral, marqué par l'exercice individuel d'un bon part du métier dans le cadre des classes, clivé par les différences disciplinaires, catégorielles et la diversité des lieux d'exercice, c'est une composante qui est toujours restée problématique. C'est par le biais de micro-groupes d'affinités diverses qu'elle a pu jouer son rôle sans effacer le sentiment, largement répandu d'avoir à se débrouiller seul dans un isolement certain. Mais aujourd'hui les orientations institutionnelles rendent sa place dans le lien et le jeu des composantes du métier encore plus incertaine.

Elle fait désormais, en effet, l'objet d'un traitement qui tend à la fois à multiplier des échanges *interpersonnels* tout en les vidant de leur contenu en termes de potentiel de soutien entre professionnels au profit d'un rôle de relais étroitement assujéti à la politique

institutionnelle. Ainsi en est-il du travail en équipe souvent présenté comme une panacée. Mais, à y regarder de plus près, on se rend compte qu'ici le mode de fonctionnement, quand il est impulsé ou encouragé par l'administration, est largement formel. Il renvoie en réalité le plus souvent à une simple collection d'individus rassemblés par une tâche à accomplir, par des problèmes à résoudre, par des dispositifs pré-définis qui s'épuisent le plus fréquemment aussi vite qu'ils ont été promus. Une telle conception et un tel fonctionnement du collectif, organisationnels en quelque sorte, peut sans doute aboutir à certaines réalisations, s'ils se concrétisent dans les faits, ce qui n'est pas toujours le cas, et surtout si les professionnels parviennent à leur donner véritablement vie. Cependant ils n'offrent pas, sauf de façon incidente et involontaire, la possibilité réelle de faire vivre, à la hauteur des nécessités de l'exercice et du développement du métier, les indispensables échanges *interpersonnels* entre professionnels et pour les professionnels.

Quant à la composante *transpersonnelle* du métier, elle tend à s'anémier sous l'impact des orientations et des pratiques institutionnelles. Ce qui la nourrit en effet est la diversité des façons de concevoir et surtout de faire le métier et leur confrontation dans des formes diverses, parfois inattendues et le plus souvent implicites. C'est par ces voies que s'est constitué, de longue date, une sorte de stock générique composé d'un assortiment diversifié de représentations symboliques et de façons de faire techniques, non pas identiques mais acceptables, dans leur diversité, par les professionnels. Ce genre est propre au métier de professeur, et dans cet ensemble à chacune de ses spécialités et à chacun de ses types d'enseignement. Tel qu'il existait et existe encore dans une certaine mesure, avec ses variantes, ce potentiel générique constitue un support indispensable à l'action de chaque professionnel. Son acquisition par les jeunes est une garantie pour leur insertion et leur efficacité professionnelles.

Mais dorénavant la composante *transpersonnelle* du métier et le genre professionnel qui en résulte sont mis en cause par les tentatives modélisatrices et normalisatrices d'origine managériale qui se développent dans la composante *impersonnelle* du métier. Il ne faut certes pas en exagérer les effets sur ce qui est effectivement fait dans le cours quotidien de l'action qui, confronté à la complexité des situations et habité par les dilemmes du travail, ne peut en aucun cas se réduire aux modèles proposés. Il n'en demeure pas moins que, même entre professionnels tend à s'imposer la référence à ce qui doit être fait, selon la norme édictée et la bonne pratique préconisée, parfois d'une manière fort instante, par la hiérarchie. D'une certaine façon la réflexion, les intuitions, les innovations et plus généralement la parole des professionnels, personnelle ou collective, leurs échanges et leurs débats manquent de place pour exister. En d'autres termes on peut penser que l'expérience professionnelle partagée est considérée comme peu pertinente au regard des nécessités de la situation ou de la tâche et renvoyant à des crispations corporatistes, à l'incapacité à comprendre des évidences hiérarchiquement établies. Au mieux, loin de favoriser la confrontation des diverses représentations et techniques entre gens du métier, l'usage qui en est fait est l'instrumentalisation, par ceux qui « savent » et « décident », à des fins de modélisation, ou de formation de ce qui semble réussir. Mais coupé de sa singularité et de son contexte et perdant ainsi beaucoup de sa signification et de son efficacité.

Ainsi l'institution, tente-t-elle de remodeler à sa main le métier de professeur. Face au risque de déconstruction que vivent les professionnels et ses conséquences dans l'action quotidienne qu'ils doivent mener, elle propose une transformation du contenu des quatre composantes du métier, un nouveau lien et un nouveau jeu entre elles. Elle le fait en s'appuyant sur une composante *impersonnelle* renforcée autour d'un contenu managérial et

gestionnaire et en essayant de mobiliser la composante *personnelle* à son profit. Les composantes *interpersonnelles* et *transpersonnelles* sont, pour leur part minorées et instrumentalisées chacune à leur façon. Ainsi ne peuvent-elles plus tenir pleinement la place qui est la leur d'intercalaires sociaux entre les prescriptions institutionnelles et l'activité personnelle des professionnels.

### 2.1.3 Un face à face ravageur entre *impersonnel* et *personnel* ?

Sous la poussée institutionnelle et ce qui en découle comme insuffisance d'intercalaires sociaux, le métier peut dégénérer en face à face ravageur entre un exercice *personnel* solitaire et des injonctions *impersonnelles* devenant d'autant plus pesantes qu'elles ne peuvent être prises en compte, retravaillées pour les mettre à sa main, par le milieu professionnel. Le lien et le jeu des composantes du métier tendent à se retourner contre ceux qui le font.

Les conséquences en sont lourdes à porter pour chacun, contraint, sans ressources de métier suffisantes, à se mobiliser toujours davantage pour assumer ce qui n'est pas vraiment assumable dans les situations problématiques vécues. De plus le nouveau fonctionnement du métier, que tente d'impulser l'institution, multiplie les paradoxes qui tout en contribuant à brouiller les esprits rendent encore plus complexe de s'y retrouver dans la réalisation du travail. Chacun est finalement fondamentalement renvoyé à lui-même. Ce qui est organisé comme travail collectif ne permet pas aux professionnels de réfléchir ensemble aux problèmes de leur métier. L'encadrement de l'action se renforce mais devant les problèmes, l'attitude implicite - parfois aussi explicite - des hiérarchies est souvent, tout en se déroband, de laisser les professionnels se dépêtrer seuls des difficultés dans lesquelles ils se trouvent. Tout ceci provoque fatigue et tension, éprouvant équilibre personnel et santé.

Cela peut devenir dramatique pour certains. Pris en étau entre les difficultés rencontrées dans ce qu'ils font et une institution qui leur enjoint de faire « comme il faut », selon elle, sans ressources suffisantes du côté du milieu professionnel, ils connaissent un vrai danger d'écrasement de la personne, de dépersonnalisation face à une institution toute puissante et ayant finalement toujours raison.

Face à ces épreuves, la réponse institutionnelle est toute prête. En fait c'est la logique même du face à face entre l'*impersonnel* et le *personnel*, sans intercalaires sociaux suffisants, que de reporter sur les individus le poids et la responsabilité des problèmes et singulièrement celle des échecs. Comme le ressent un enseignant avec lequel nous avons travaillé, formulant là quelque chose que nous avons maintes fois relevé dans les propos des professeurs « *quand même, tout est fait pour te culpabiliser !* ». Dans le même temps, à l'instar de ce qu'on rencontre toujours davantage ailleurs dans le monde du travail, un traitement compatissant est proposé. Il combine écoute, pédagogie et conseils et est censé faire office d'amortisseur face aux impasses de l'exercice du métier. Ainsi, le néo-fordisme rampant en voie d'instauration se combine-t-il à un coussin compassionnel prétendant soutenir les efforts des professionnels face aux épreuves subies dont les effets sont alors décrites et traitées en termes de stress et souffrance.

Mais le remodelage en cours par l'institution du métier, de ses composantes, de leur lien et de leur jeu, renvoie aussi à d'autres enjeux en sus de celui, essentiel, qu'il représente pour la vie au travail de chaque professionnel. Ce qui est également en cause, c'est aussi la conception que l'on se fait de ce qu'est le travail et ce qui en découle sur la façon dont un métier peut s'effectuer, vivre et se développer.

La démarche surplombante que conduit l'institution en survalorisant la composante *impersonnelle* du métier, renvoie à une conception de type technocratique à la mode en ce qui concerne le travail. Selon cette conception, le travail pourrait se définir comme un empilement d'objectifs ciblés représentant, en quelque sorte en rondelles juxtaposées et dûment définies, les tâches à faire et les façons de les faire. Un stock de compétences stabilisées, repérables, classables en référentiels, chosifiées en quelque sorte, est censé permettre d'atteindre ces objectifs. Une évaluation et autoévaluation renforcée, selon une des conceptions les plus répandues actuellement, permettrait de contrôler une réalisation conforme<sup>18</sup>.

De notre point de vue, on a ici peu de chance de donner à ceux qui travaillent les moyens efficaces de faire face à la complexité de leur métier. Dans une certaine mesure on crée même toutes les conditions pour multiplier leurs difficultés à assumer ce qu'est une activité professionnelle. Car celle-ci n'est pas la réalisation mécanique d'une série de tâches circonscrites auxquelles on fera successivement face à partir d'un stock de savoirs-faire ou d'une boîte à outils prédisponible. De nombreuses recherches, en ergonomie, comme en psychologie du travail montrent que travailler implique au plus profond de lui-même celui qui agit ici et maintenant (Lhuilier, 2006). Il doit, pour que son action ait un sens et s'effectue pouvoir la mettre en perspective, c'est-à-dire se mobiliser sur ce qu'il a à faire, se fixer des buts, rassembler des moyens. Dans chaque action, à chaque moment, il va devoir combiner ce sur quoi il travaille – l'objet du travail -, l'activité des autres par rapport à cet objet mais aussi sa propre implication dans la situation, dans toutes ses dimensions cognitives et subjectives (Clot, 2002). Il en résulte des conflits, inévitables, dont la solution est trouvée dans une action qui laisse d'autres possibilités non réalisées, qui continueront à habiter l'activité à venir. Si les obstacles se multiplient tant sur l'objet – quel est le contenu de ce que l'on doit faire ? –, que sur le rapport à l'activité des autres – peut-on le faire avec, pour ces autres ? - que sur sa propre implication – est-ce que je sais le faire et ai-je envie de le faire ? - l'activité peut coûter beaucoup, se gripper, voire se bloquer, surtout dans un contexte où les problèmes ne tendent pas vraiment à se simplifier.

Tout ceci disparaît quand on traite le métier en « surplomb » technocratique. En fait, le réel du travail est nié au profit d'un travail rêvé, mythique, calqué sur des modèles dont les modes d'élaboration et l'application posent aujourd'hui socialement nombre de questions.

L'impression qu'on peut avoir sur l'avancement de ce remodelage du métier de professeur, fondé sur une vision technocratique du travail, est celle d'un rouleau compresseur auquel s'associent certains professionnels dans l'espoir de s'en tirer personnellement. De fait, dans le système dans lequel nous vivons, le climat n'est pas à ce que s'instaure un dialogue fructueux entre ceux qui font et ceux qui pilotent. Du coup l'organisation du travail et le remodelage du métier n'est pas tant lieu de coopération pour débattre et régler les problèmes que moyen de plier les professionnels à des finalités et des formes d'organisation qui viennent d'en haut et leur échappent.

---

<sup>18</sup> Les documents de la commission Pietryck sur la formation initiale des professeurs et des CPE, entre autres, sont particulièrement révélateurs de ces orientations.

## **2.2 Des professionnels marginalisés**

Dans une telle conjoncture les manières de penser, de dire et faire usitées par les professionnels, en quelque sorte leurs savoirs d'action sont largement ignorés, voire dévalorisés. S'instaure alors une véritable marginalisation qui tend à exclure ceux qui travaillent d'une participation active à l'évolution de leur propre métier et les prive de ressources qui leur seraient bien utiles. Pourtant, comme le montrent de nombreux travaux sur ce qu'est le travail et la façon dont il peut évoluer (Clot, 2008a), on sait depuis longtemps que l'intervention de ceux qui travaillent est une condition incontournable non seulement de la réalisation du travail mais aussi de l'adaptation aux changements des situations. Ce qui est prescrit, comme tâches, comme méthodes, etc. ne peut se réaliser que si ceux « qui font » peuvent s'en saisir, les transformer, s'ils innover, inventent des manières de faire et de penser qui transforment les prescriptions en moyens d'action au plus près du réel des situations (Lhuillier, 2006, pp. 81-104).

Ce processus est ce qui permet de faire vivre l'indispensable composante *transpersonnelle* du métier. Il permet aussi à l'*impersonnel*, en se nourrissant de ce qui vient « d'en bas », de pouvoir remplir effectivement et efficacement son incontournable fonction de pilotage et d'organisation. En ce qui concerne spécifiquement les métiers de l'éducation, on pourrait admettre intuitivement que la preuve de l'utilité et la nécessité de l'intervention des professionnels dans l'organisation et le développement du métier est déjà administrée du fait que ceux-ci ont, bon an mal an, assumé, autant que faire se pouvait, les changements tant quantitatifs que qualitatifs de l'école depuis trente ans

### **2.2.1 L'assignation des savoirs d'action à une position subalterne**

Cependant, d'une façon générale il est fréquent aujourd'hui de dévaloriser les savoirs d'action qui s'enracinent et se développent dans l'expérience professionnelle des enseignants. Ne sont généralement prises en compte que quelques exceptions, dites innovantes, dûment labellisées. La formation par compagnonnage et imitation des plus expérimentés est aujourd'hui prônée. Mais on peut se demander s'il n'est pas ici surtout question d'opportunisme institutionnel visant à l'économie de moyens. De plus, même s'il s'agissait, par hasard d'une vague et informelle reconnaissance des savoirs d'action et de leur validité, il n'en demeure pas moins que ceux-ci sont dans le même temps, et de façon cette fois systématique, considérés très largement comme des bricolages –voire des bidouillages – largement invalides et devant être pour le moins expertisés, triés, remaniés par les milieux compétents institutionnels, experts, de formation ou savants.

Ce climat général de suspicion nourrit l'expérience des professeurs avec qui nous avons travaillé. De très nombreuses notations rendent compte du ressenti qu'ils ont de la position subalterne qu'on leur assigne et qui irrigue très largement aussi bien la formation initiale ou continue que les comportements que peuvent avoir les hiérarchies pédagogiques ou administratives.

On en donnera ici un exemple, celui d'un dialogue entre un Maître de Conférences, formateur en IUFM, et des professeurs de Mathématiques. L'échange a pour cadre un de nos groupes de travail où, pour quelques séances le formateur a été invité.

1. Prof. 1 : *Moi je trouve que cette institution, elle n'essaie pas ou elle n'arrive pas, ou elle ne veut pas, oui elle n'arrive pas à empoigner vraiment les problèmes.*

2. MdC. : *Oui mais il y a quand même une hypothèse derrière ce que tu viens de dire, c'est que la créativité, c'est le fait de la majorité des enseignants. Or moi je pense qu'en tant qu'être humain, on a tous tendance plutôt à se laisser aller à la routine qu'à la créativité. La créativité nécessite des conditions spéciales... Je pense qu'en ce moment par exemple, il y a de l'espace pour cela mais ce n'est pas facile dans un établissement donné de faire du nouveau, par exemple de ne pas noter de la même manière que maintenant.*

3. Prof. 2 : *La créativité, c'est tous les jours au quotidien. T'es tout le temps obligé d'inventer, tout le temps. Quand t'es en cours, t'as un élève qui réagit d'une façon.... Pour moi c'est de la créativité, c'est de celle-là dont on parle. Cette créativité-là elle n'est absolument pas reconnue.*

4. MdC. : *La créativité pour moi, elle a un autre contenu. Ce n'est pas réagir parce que dans ce cas-là tout le monde est créatif, tout le monde dans la vie quotidienne. Mais cette créativité-là n'est pas constitutive en général de méthodes nouvelles, qui dérogent aux façons habituelles d'enseigner. Ce que je voulais dire par créativité, c'est changer de méthode, sortir des ornières habituelles.*

Ce qui est indiqué ici par le formateur c'est que tout changement véritable implique, non pas une attitude simplement réactive à ses yeux mais changer pour d'autres méthodes qui vont faire « *sortir des ornières habituelles.* » (4) Au delà de leur apparente évidence, ses remarques sont révélatrices de la place subalterne accordée très fréquemment aux savoirs d'action des professionnels. Elles dénie en effet tout statut créatif à ce que les professeurs sont amenés à élaborer au cours de leur enseignement (4), certes fugitivement et implicitement et sans pouvoir toujours le dire spontanément comme c'est le cas ici (3). Ce qu'ils font serait simplement de « *réagir* » et surtout ce n'est pas « *constitutif de méthodes nouvelles qui dérogent aux façons habituelles d'enseigner.* »(4)

Ces méthodes que les enseignants sont ici invités à adopter sont donc indépendantes de ce qu'ils inventent pour faire face aux dilemmes du travail qu'ils rencontrent. Il ne semble pas ici envisageable que de telles méthodes puissent être élaborées avec la participation des professionnels. D'ailleurs le formateur en tient déjà une à la disposition des participants « *ne pas noter de la même manière que maintenant.* » (2) Même si la proposition peut être discutable, elle montre surtout en l'occurrence que la créativité attendue des professionnels doit s'appuyer sur des instruments extérieurs, voire opposés, à leur action actuelle. De plus, on le pressent bien ici dans la façon dont le formateur les présente, ces instruments sont préconstruits à l'avance. Ils exigent donc pour leur conception une certaine généralisation et une formalisation préalables. Celles-ci nécessitent une extériorité par rapport à l'immédiat de l'action.

Dans ce cadre, comme c'est très fréquemment le cas, l'intervention et par définition le point de vue du savant, de l'expert, du formateur, voire de la hiérarchie, sont le plus souvent considérés comme les plus pertinents, voire même les seuls pertinents. Il est admis qu'ils se nourrissent de savoirs validés par des communautés de référence compétentes, scientifiques, techniques ou institutionnelles. De tels savoirs sont généralement considérés comme plus valides que ceux, empiriques et partiels issus de l'action. En outre interventions et points de vue extérieurs gagneraient en crédibilité et en bien-fondé, par rapport à ceux des professionnels, d'être détachés des contingences et des limites de l'action immédiate, des habitudes et intérêts de ceux qui agissent. Autrement dit, ils permettraient de s'éloigner des pesanteurs de ce qui se fait habituellement, pour l'explorer et le transformer valablement, au

nom de la généralisation nécessaire et de l'intérêt général. Ils mettraient ainsi à l'abri de la pression, censée être réductrice, de ceux qui agissent.

Une telle position se retrouve dans les divers milieux et instances qui se préoccupent ou s'occupent de ce qui se passe dans l'éducation nationale aujourd'hui.

Dans le domaine spécifique de la connaissance, elle n'empêche pas, parfois, de décrire à un certain niveau de généralité les situations de travail et les conduites, assez finement dans quelques cas (Lantheaume et Hérou, 2008). Mais, de toutes façons, ces descriptions, quelles que soient les précautions prises dans l'observation, le recueil de données, l'analyse, s'exposent aux limites que rencontre inévitablement un point de vue extérieur qui ne peut se substituer aux expériences et savoirs d'action de ceux qui agissent. Nombre de dimensions des situations de travail effectives et de leur complexité échappent. En outre les connaissances et analyses surplombantes ainsi élaborées alimentent fréquemment des surinterprétations répondant à des finalités ou des critères qui tiennent à d'autres nécessités que celles de se saisir effectivement du réel des choses.

C'est le cas quand il s'agit de les faire valider, ainsi que les méthodes employées, dans des débats scientifiques ou techniques. Car de tels débats ont leur propre logique, passablement éloignée en général du souci de mobiliser les acteurs autrement que comme témoins dont actes et paroles sont à décrypter avec vigilance par ceux qui savent. C'est encore davantage le cas quand il s'agit de l'usage de ces connaissances et analyses par les milieux décisionnels. L'instrumentalisation est ici la règle générale afin de tenter de maîtriser et orienter le champ d'action auquel ces instances sont confrontées. De telles démarches peuvent avoir leur pertinence quand elles débouchent sur des prescriptions et des dispositifs effectivement anticipateurs d'évolutions nécessaires. Elles peuvent alors servir de ressources pour permettre à ceux qui font le métier de s'engager dans des voies nouvelles et de mieux participer à la réalisation et au développement de leur métier. C'est peut-être le cas dans certaines branches professionnelles. Mais dans l'éducation nationale cela reste à mesurer, d'autant que l'évaluation des décisions qui prétendent s'appuyer sur un tel savoir est rarement menée tant du côté de l'administration que de celui des autres intervenants du système éducatif. Dès lors connaissances et analyses savantes ou expertes sont essentiellement utilisées pour justifier des orientations et décisions largement contestées, singulièrement par les milieux professionnels eux-mêmes.

### **2.2.2 Un déficit de ressources professionnelles**

Ainsi, à nos yeux, connaissances, analyses et interventions élaborées d'un point de vue extérieur ne peuvent guère être, en l'état, des points d'appui pour l'exercice du métier par ceux qui le font. C'est une illusion fort répandue que de croire qu'il suffise, pour en faire usage, que des professionnels prennent connaissance de ce qui a été élaboré par des savants, des experts, des formateurs ou des décisionnaires. Une telle appropriation ne peut en effet s'effectuer par simple transmission, en quelque sorte de pensée à pensée comme l'a démontré, depuis longtemps (Vygotski, 1934-1997, p. 493). En effet lorsque la connaissance « délivrée » aux praticiens est issue des interprétations faites sur la base d'un savoir savant ou expert, elle se réfère en tout premier lieu, et quoi qu'on en ait, aux connaissances théoriques choisies pour références. Dans le domaine de l'action, elle « s'étiolle, elle perd sa profondeur sémantique, sa mobilité et sa capacité de s'élargir et de renouveler son sens dans des contextes neufs et vivants. » (Bakhtine, 1978, p. 171)

Cela ne veut pas dire que l'effort « pour entrer en théorie » produise en soi des savoirs inutiles. Mais lorsque la démarche des savants ou experts est utilisée comme outils d'interprétation ou de prescription de l'action de professionnels elle perd de sa consistance car elle sort de son domaine de validité et d'utilité – l'universel et le général - et se perd dans la singularité de chaque situation, singularité inassimilable pour une démarche théorique. Inutilisable directement dans l'action, le savoir savant ou expert retrouve toute sa juste place et tout son intérêt quand le professionnel parvient, d'une façon ou d'une autre, à entrer en dialogue avec lui, de son propre point de vue. Il peut alors prendre en compte les connaissances et analyses savantes ou expertes en y confrontant son propre savoir d'action. Mais, pour « tenir » un tel dialogue, il est nécessaire que le professionnel puisse élaborer sa propre expérience, ainsi que ses propres connaissances et les savoirs issus de cette expérience. Toutes choses qui ne sont pas impossibles à faire, mais en tout cas fort difficiles en général dans le cours quotidien de l'activité et encore davantage aujourd'hui faute de véritables cadres pour ce faire.

Dans cette situation, connaissances et savoirs savants ou experts font le plus souvent l'objet, de la part des acteurs, qui ne peuvent s'en saisir utilement, d'une attente constamment déçue de solutions incontestables, attente largement accompagnée d'un fétichisme respectueux pour le « Savoir ». Ceci peut se révéler dangereux et peut en fait contribuer à désarmer les professionnels qui recherchent en vain des ressources dans ce qui apparaît comme vérité incontournable et inaccessible. Se développe alors une culpabilité certaine de n'être pas en mesure de faire profit de ce qui paraît comme si vrai et donc si utile. C'est ce que nous avons rencontré plusieurs fois chez ceux des professionnels avec qui nous avons travaillé. Mais ce qui advient plus généralement encore, peut-être comme forme de protection, c'est l'indifférence, voire le rejet des analyses savantes ou expertes par les professionnels. Il est alors bien inutile de déplorer comme le font maints chercheurs (Perrenoud, 2004, pp. 35-39) que les enseignants, par exemple, ne s'intéressent pas aux résultats des recherches effectuées, dans les IUFM ou ailleurs, sur leur métier, quand ils ne les rejettent pas.

Ignorer, contourner ou instrumentaliser ce que font les professionnels de l'éducation nationale au cours de la réalisation de leur métier et ce qui en découle comme savoirs n'est donc pas sans conséquences. Comme n'est pas anodin de laisser le champ libre, sans que les professionnels ne disposent de moyens de s'y confronter véritablement, à des connaissances, analyses et interventions extérieures et surplombantes sur les situations de travail et les processus qui s'y déroulent. Ces façons de comprendre et de faire alimentent trop alors souvent des positions de domination d'un côté, d'impuissance et de raidissement défensif de l'autre.

Mais la place subalterne accordée à leurs savoirs d'action n'a pas seulement comme effet de contribuer, entre autres facteurs, à contrarier, ou même à empêcher parfois une confrontation utile des professionnels avec les connaissances et le savoir expert ou savant, les privant ainsi de certaines ressources. Elle tend aussi à rendre plus difficile l'élaboration et l'usage d'autres ressources.

D'une part elle contribue à ce que l'institution ne puisse jouer pleinement son rôle de prescripteur utile. Celle-ci va en effet, en se repliant toujours plus sur les modes managériaux passe-partout de traitement du travail et de gestion des métiers, se distancer significativement d'une partie du réel des problèmes rencontrés, par ceux qui le font, dans l'exercice de leur métier. De ce fait, l'institution n'arrive plus à remplir valablement la responsabilité qui lui

incombe de faire vivre efficacement la composante *impersonnelle* du métier. La multiplication de réformes élaborées hors d'une participation effective des professionnels et de leurs représentants témoigne sans doute pour une part d'une situation où ceux qui dirigent courent après ce qui se passe réellement tout en ne le voyant qu'à travers leurs lunettes managériales et gestionnaires.

Dans ce contexte les prescriptions, multiples, changeantes et parfois contradictoires perdent de leur pertinence. Elles ne peuvent plus que difficilement être mises à leur main par les professionnels qui les perçoivent comme envahissantes, de plus en plus hiératiques et peu adaptées à la complexité du travail à faire. En outre les outils censés permettre de les appliquer, les moyens, les méthodes – les bonnes pratiques - sont défailants face à la réalité des problèmes. Certes cette évolution se produit de façon extrêmement diversifiée selon les disciplines enseignées, selon qu'il s'agisse de contenus d'enseignement ou de méthodes pédagogiques, selon les instances ou les personnes en cause aussi. Les traditions, les habitudes, les acquis interviennent également pour moduler les choses ainsi que le poids des attentes envers l'école, les interventions des uns et des autres pour qu'elle remplisse vraiment ses missions formatrices de la jeunesse.

Mais, d'autre part, cette place subalterne accordée à leurs savoirs d'action joue également un rôle entre professionnels en amoindrissant leurs possibilités de faire vivre les composantes *transpersonnelles* et *interpersonnelles* du métier. La pression exercée sur elles aujourd'hui dans le cadre de la tentative de remodelage du métier que nous avons exposée ci-dessus, rend déjà problématique leur fonctionnement.

Le manque de considération de ce que les professionnels savent faire, le simple fait que leurs actions ne soient pratiquement jamais prises réellement en compte, la mise à l'écart de leurs savoirs d'action, le simple fait que leur avis n'est pratiquement jamais sollicité véritablement, contribuent à dévaloriser à leurs propres yeux leurs propres savoirs d'action. Sans validité suffisamment reconnue, leur élaboration et leur formalisation sont difficiles dans un flux quotidien qui laisse peu de place à des moments réflexifs personnels ou collectifs. Se trouvent alors entravés entre professionnels des échanges *interpersonnels*, déjà peu habituels, sur le travail et le métier. Est entravée en outre l'élaboration de manières partagées de faire et de se représenter le métier qui pourraient nourrir le *transpersonnel*.

Ainsi se trouve redoublé et accentué l'un des traits anciennement constitué du genre professionnel professoral. C'est d'être marqué davantage par une préoccupation à « faire » et à trouver la solution des problèmes qu'à leur définition (Chartier, A.M., 1991). Cette tendance partagée ne présente pas beaucoup d'inconvénients quand les enjeux ne sont pas trop grands ou aisément surmontables comme cela pouvait être le cas dans des époques antérieures. Un certain partage des rôles s'était d'ailleurs, semble-t-il, instauré entre les professionnels qui se considéraient comme des praticiens d'une part et, d'autre part, les experts, les savants, les responsables administratifs dont ces professionnels pensaient qu'ils avaient seuls les capacités pour définir ou pour réfléchir à ce que pouvait et devait être le métier. On trouve des traces de cette façon de voir, sans doute jusqu'à aujourd'hui, en tous cas jusqu'à une époque récente dans des réponses apportées lors d'un passage de questionnaire, réalisé par nous il y a quelques années auprès de plusieurs centaines de professeurs. La grande majorité des professeurs interrogés estime qu'il n'est pas de leur ressort d'intervenir sur les contenus d'enseignement, l'organisation du travail et les orientations du métier.

La situation actuelle a-t-elle significativement transformé cette réticence – impuissance ? – à s'engager dans des échanges professionnels *interpersonnels* sur le travail et le métier. Du moins au delà d'échanges d'ordre techniques sur les élèves et les conditions d'enseignement,

en dehors aussi du registre fréquent de la plainte ou de diverses formes d'incriminations de causes extérieures à l'action d'enseignement elle-même ? Ce n'est pas évident à première vue. Il est vrai que les situations sont plus complexes qu'autrefois et demandent pour être analysées des conditions temporelles et intellectuelles difficiles à réunir dans la conjoncture actuelle. Il est vrai également qu'échanger sur ce que l'on fait véritablement est quelque chose de délicat puisque ce peut être un moment d'affaiblissement des défenses et des moyens d'action familiers permettant de continuer à agir « malgré tout » et parfois faute de mieux. Pour autant l'aspiration à des échanges se manifeste, même de manière ténue. Ainsi, une discussion entre collègues, dans un de nos groupes de travail, illustre bien à la fois les obstacles à ce que s'instaure vraiment des échanges professionnels *interpersonnels* et la nécessité que pourtant cela se fasse.

1. Prof. 1 : *Travailler en équipe, ça veut pas forcément dire travailler, ça veut dire simplement, discuter, échanger, mettre son cours sur le réseau, dire à un collègue, « ben moi je comprends pas vraiment le cours sur l'Europe, je peux pas le faire, j'y arrive pas »...*

2. Prof. 2 : *Moi, je peux pas faire mon cours avec d'autres*

3. Prof. 1 : *Moi non plus. Mais à des moments...*

4. Interv.: *Si on veut qu'il y ait des moments où on puisse échanger, discuter des problématiques et tout ça. Je pense pas que le type de travail qu'on fasse ici soit le seul possible. Mais je pense qu'en tout cas il faut qu'on ait des moments pour pouvoir se rencontrer...Après on a des moments informels et tout, mais ça nous ferait pas de mal non plus, si dans nos emplois du temps y avait une heure...*

...

5. Prof. 1 : *Oui, Mais nous, même si on n'est pas arrivé à mener vraiment plein de projets transdisciplinaires, le fait de connaître la progression de l'autre, de savoir comment il fonctionne, un prof de français qui est beaucoup dans l'improvisation, une prof de math qui est vachement dans l'exigence, etc., tu vois, tu te positionnes, tu prends un peu de lui, un peu d'elle, tu changes un peu ton truc, mais ça te fait un bien fou. Et là nous on voit... notre équipe on voudrait que l'année prochaine il y ait du sang neuf en fait parce que ça fait deux ans qu'on le fait et bon on s'encroûte quoi, c'est nul. Donc on voudrait continuer sur deux classes mais avec des nouveaux quoi, ou on pourrait continuer mais on n'aurait qu'une classe.*

6. Prof. 2 : *Mais l'avantage décisif c'est quand même ce que tu disais l'autre fois, c'est-à-dire de cerner plus vite les élèves... ?*

7. Prof. 1 : *bien sûr...*

8. Prof. 2 : *au-delà même de la construction du cours...*

9. Prof. 1 : *Évidemment. Ça évite le truc entre deux portes : « Alors lui, il m'a gonflé, machin... » . Là on s'assoit pendant une heure : ben en maths ça va pas du tout, ben en français non plus... et ben on voit les parents ce soir. C'est vachement plus rapide quoi ...*

On voit bien ici toute l'ambiguïté de la situation actuelle. Le thème discuté ici est celui, proposé par l'institution, du travail en équipe dont le caractère formel ne favorise pas un retour sur le travail réel et le métier comme nous l'avons dit plus haut. Il n'est donc pas étonnant que les échanges portent sur les tâches habituelles que l'on tente d'accomplir « en équipe » : la construction du cours (1 ; 2 ; 8), la prise en compte des élèves (6 ; 10). Il est aussi question de « *projets transdisciplinaires* » qui d'ailleurs ne rencontrent pas un grand succès (5). Quant à la concertation que permet le travail en équipe on devine assez aisément, avec le tour de table évoqué, ce qu'il peut en être en (9) : les maths, le français, les parents ce soir, etc... La visée est de résoudre des problèmes ponctuels, d'accomplir les tâches du mieux

possible, d'essayer de mettre en œuvre une incitation institutionnelle à travailler en transdisciplinarité.

Cependant une certaine insatisfaction se manifeste : ce n'est pas du vrai travail (1) mais de la discussion, des échanges techniques ou de contenus qui d'ailleurs ne conviennent pas à tout le monde (2) ou tout le temps (3). Mais le plus intéressant, à nos yeux, c'est que se manifeste aussi un intérêt porté à ce que font précisément les uns et les autres, par exemple la progression de leur cours, la façon donc ils conçoivent le travail et le métier entre exigence et improvisation (5). C'est ça qui « *fait un bien fou* ». Le reste « *on s'encroûte quoi, c'est nul* », même si on espère vaguement qu'un sang neuf relancera le collectif. (9).

Pour notre part on verra, dans ce dialogue, comme dans bien d'autres du même type rencontrés dans les groupes de travail tout au long de notre intervention, le signe qu'existe dans le milieu un besoin diffus de revivifier des échanges *interpersonnels* portant véritablement sur le travail et le métier et, au delà, de renforcer la composante *transpersonnelle* du métier et le genre professionnel qui en découle. Ce qui est sous-jacent ici, devant l'importance de ce qu'il y a à résoudre comme problèmes, c'est en quelque sorte la nécessité, voire l'urgence, d'une restauration d'intercalaires sociaux, amoindris aujourd'hui, et qui font tant défaut à chacun, entre *impersonnel* et *personnel*.

## 3

**Les fondements de l'intervention**

Compte tenu de ce qu'est aujourd'hui l'évolution de ce métier, comme nous venons de le voir, une restauration des intercalaires sociaux que sont les composantes *transpersonnelles* et *interpersonnelles* du métier de professeur est indispensable si l'on souhaite qu'une prise en main personnelle et collective élargie du métier, par ceux qui le font, fournisse de nouvelles ressources à leur action et leur permette, sinon de résoudre, du moins de mieux affronter les problèmes et enjeux actuels du système. Utile et urgente pour que les professionnels puissent faire leur travail, la restauration des intercalaires sociaux du métier est donc également nécessaire pour que l'enseignement secondaire, entre autres, remplisse du mieux possible les missions qui lui sont confiées.

Le problème est alors de déterminer comment procéder. Il ne faut pas trop compter, dans l'état actuel des choses, sur l'institution elle-même dont nous avons vu que les orientations et la politique actuelles tournaient le dos à une vraie intervention créatrice des professionnels. Certes l'institution n'est pas immuable ni monolithique et les rapports de force qu'elle entretient avec le milieu enseignant, dans ses diverses parties prenantes peuvent bouger. La place faite aux professionnels et à leurs savoirs d'action peut se modifier.

Mais, en ce qui nous concerne tel n'est pas notre horizon d'attente. Il est, et a été depuis le début de notre entreprise, de vérifier qu'il était bien possible avec des professeurs, comme nous l'avons fait dans d'autres métiers, de mettre en place et de faire fonctionner, ici et maintenant, une intervention et des dispositifs permettant aux professionnels, d'engager, s'ils en ressentent le besoin, un processus de développement qui en renforçant des échanges *interpersonnels* portant vraiment sur le travail et le métier remette en jeu et nourrisse la composante *transpersonnelle* du métier.

Pour ce faire des possibilités existent. Rien ne serait moins exact que de penser que, dans le contexte qu'ils vivent et affrontent quotidiennement, les professionnels restent inertes. Nos travaux nous ont permis de montrer qu'ils peuvent, pour peu qu'ils en trouvent l'opportunité, faire preuve d'étonnantes capacités d'intervention pour, autant que possible, développer leur pouvoir d'agir et élargir leur prise en main personnelle et collective de leur métier en lieu et place de ce qu'on leur propose, et plus souvent encore leur impose.

Mais ces travaux nous ont aussi montré que n'était pas chose simple dans la conjoncture actuelle. Intervenir sur le fonctionnement, le développement, voire l'organisation de son métier, développer son pouvoir d'agir implique pour les professionnels de se démarquer de la position subalterne assignée habituellement à ce qu'ils font, ce qu'ils pensent et ce qu'ils disent : leurs savoirs d'action. Il leur faut au contraire opter pour une démarche inverse dont

le fondement est la prise en compte, de l'intérieur, de l'action et de l'expérience de ceux qui travaillent. C'est en effet de la confrontation, frontale et précise, personnelle et collective de ceux qui le font à la réalité de leur propre travail, par ce que l'on a désigné comme un travail sur le travail que naît la possibilité d'une analyse effective et surtout d'une transformation de la façon de faire et de se représenter ce que l'on fait. Ce peut être, si l'on y parvient, l'amorce d'un développement du pouvoir d'agir et celle d'un élargissement de la prise en main du métier, avec toutes les conséquences personnelles et collectives qui en découlent en terme d'action, comme de connaissances.

Un tel travail sur le travail peut sans doute se faire tacitement dans des échanges professionnels *interpersonnels* quotidiens non formalisés, par percolation pour ainsi dire, entre les diverses façons de faire et représentations des uns et des autres. Mais, aujourd'hui au moins, cette percolation se fait mal, elle est ignorée, voire combattue comme corporatiste et passéiste ou, au mieux, instrumentalisée par l'institution au nom d'une nécessaire mise en place de modèles technocratiques et surplombants du métier. Il est nécessaire d'expérimenter la possibilité de formes organisées de prise en charge du métier par ceux qui le font. C'est là la démarche mise en œuvre dans le partenariat entre le Cnam et le Snes. Dans ce cadre, c'est pour seconder les professionnels qu'intervient l'équipe de clinique de l'activité.

Le mode d'action est de mettre en place, lorsque des professionnels le souhaitent, après qu'on les ait sollicités ou non, un travail sur le travail, au plus près de ce qui est réalisé. Avec ces professionnels la finalité n'est pas prioritairement d'analyser, décrire ou dénoncer, mais que chaque professionnel œuvre au sein d'un collectif qui apporte et développe des ressources pour l'action et auquel on en apporte aussi. Qu'il puisse ainsi contribuer à renouveler le patrimoine générique professionnel commun et, finalement, puisse se reconnaître avec d'autres dans un métier fait le mieux possible.

Se fixer ces objectifs dans un travail sur le travail avec des professionnels, et surtout les atteindre, se réfère à une analyse de ce que sont l'action, l'activité et le métier, la façon de les concevoir et de les développer, avec quels dispositifs et quelles modes de participation des uns et des autres. Ce sont ces notions et principes que nous exposerons maintenant. Pour la clarté de l'exposé il a déjà été fait des présentations rapides de tel ou tel aspect antérieurement. On procédera de même ultérieurement.

Mais on fera ici une présentation systématique, moins dans le souci de développer ce qui fonde le travail d'intervention de l'équipe de clinique de l'activité, que pour permettre d'étayer la réflexion de ceux qui, parmi les professionnels, veulent éventuellement saisir plus globalement – quand ils s'y engagent, comme intervenants singulièrement mais aussi dans les groupes de suivi ou de pilotage – la démarche qui inspire le partenariat Cnam-snes<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> On trouvera les principes de cette démarche exposés dans Clot, (2008a).

### **3.1 Sur quelles analyses s'appuyer ?**

#### **3.1.1 Distinguer l'action de l'activité**

La description et l'analyse des actes réalisés lors de l'exercice professionnel, autrement dit de l'action, ne manque pas d'intérêt. Elle permet, du point de vue de la connaissance de recenser ce qui est fait et de le replacer dans un cadre interprétatif général. Mais si l'on s'interroge plutôt sur la causalité des actes, leur dynamique et leur développement, il est nécessaire de se situer dans une unité d'analyse plus ample. En effet, dans l'exercice professionnel, celui des enseignants comme celui des autres, ce que fait celui qui agit ne se résume pas à ce qui s'en manifeste dans l'action. Ce qui est réellement fait occupe un volume beaucoup plus vaste, inapparent par nature, celui d'une activité réelle que l'action manifeste mais n'épuise pas (Clot, 2002). C'est cette activité réelle qui anime le professionnel, à son insu pour l'essentiel, lorsqu'il agit (Clot 2008a). Mais c'est aussi elle qui l'habite encore quand il revient ultérieurement sur son action passée, pour y réfléchir, l'analyser, essayer d'en tirer des enseignements. Il n'est pas rare alors, comme nous l'avons constaté à maintes reprises, qu'il ne reconnaisse pas ou soit fort surpris par tel ou tel de ses actes si on le lui montre ou si quelqu'un le lui raconte. Son souvenir était tout autre, alimenté inconsciemment par ce qu'a été son activité réelle à ce moment là.

Ce que fait réellement celui qui agit doit donc être envisagé à ce niveau de l'activité réelle si on cherche tant soit peu à permettre que se développe son pouvoir d'agir. Or ce niveau est lieu de conflits entre et à l'intérieur de divers pôles auxquels celui qui agit adresse son activité (Clot, 2002). Le premier de ces pôles est l'objet du travail que, pour notre part nous définirons pour l'enseignant, comme pluridimensionnel, constitué à la fois de connaissances, de mises en forme et de pratiques destinées à les faire approprier par les élèves, de modalités de rapport à soi-même, aux autres et au monde que ces pratiques supposent pour les élèves et qu'il s'agit de leur faire adopter (Roger, Ruelland et Yvon, 2001, pp. 115-126.). Un deuxième pôle est l'activité des autres sur le même objet, autres immédiatement présents, les élèves, mais autres aussi dont l'activité intervient constamment sous une forme ou une autre : concepteurs de programmes et de manuels, prescripteurs administratifs ou sociaux, collègues, hiérarchie pédagogique, parents, etc. Le troisième pôle enfin où celui qui travaille adresse son activité est lui-même, son propre rapport aux savoirs scientifiques, scolaires, pédagogiques, son rapport aussi à l'école, à la société, etc.

Agir c'est donc, à chaque moment, se trouver dans des conflits de l'activité réelle où le rapport à soi-même, dans ses contradictions, est confronté en permanence à l'objet de l'activité et aux activités des autres sur ce même objet, dans leur diversité et leurs propres contradictions. Agir, c'est alors, et de façon très généralement peu consciente ni construite, mais nécessaire, trouver une solution à ces conflits : ce sera une action, activité réalisée, celle qui a surgi parmi bien d'autres possibles qui auraient pu se faire mais que, pour de nombreuses raisons, on ne peut réaliser à ce moment-là (Vygotski. 2003). Plus précisément, le geste de métier - actes, postures, attitudes, prises de parole, etc. - est la façon d'agir par laquelle le professionnel s'affranchit, dans l'instant, de ces conflits et peut ainsi poursuivre son travail. Ce faisant le professionnel parvient - ou ne parvient pas, - ou partiellement - à accomplir avec plus ou moins de justesse et plus ou moins de sens pour lui la tâche qu'il doit assumer. Mais le geste de métier pour lequel il a finalement opté, laisse aussi dans l'activité toutes sortes de résidus, des possibles non réalisés qui vont habiter, nourrir, parfois parasiter l'activité à venir.

Ainsi, l'acte professionnel n'est-il, à nos yeux, que la partie émergée d'un processus dans lequel l'activité réelle tient la place décisive. L'action permet de s'affranchir des conflits de l'activité, de faire ce que l'on a à faire. Mais, dans certains cas, surtout quand les dilemmes du travail, obstacles et potentialités, se multiplient, devenant un maquis trop dense, largement inextricable, les conflits de l'activité réelle peuvent se bloquer dans une configuration particulière, répétée malgré les circonstances, et produisant des actes inadaptés aux situations affrontées (Roger JL., Ruelland D. (2004b)). Une telle configuration n'est pas rare dans le métier enseignant aujourd'hui, où les problèmes à résoudre peuvent devenir extraordinairement difficiles. Mais, plus généralement, tout en mobilisant nécessairement le savoir-faire acquis, on ne reste pas sur ses façons de faire antérieures. Il faut agir et pour cela créer de façon largement méconnue de soi-même, parfois inattendue, parfois déconcertante, aux yeux mêmes de celui qui agit.

Ce faisant l'action reprend et transforme toute l'histoire personnelle des conflits d'activité passés, recycle ce qu'elle a laissé de résidus, de possibles non réalisés. Mais elle recycle aussi toute l'histoire des solutions qui ont collectivement permis de s'affranchir de ces conflits, le stock des manières de faire techniques et symboliques accumulées, fossilisées dans l'histoire d'une profession, le genre professionnel, patrimoine collectif incorporé comme ressource et répondant de l'activité personnelle et permettant à celui qui agit de répondre en retour du métier. Comme le dit Vygotski, l'histoire ne concerne pas que le passé. L'histoire c'est très précisément la transformation du passé en devenir ou l'échec de cette transformation. On est toujours « simultanément sur deux plans : ce qui est et ce qui était. La forme fossilisée est l'extrémité du fil qui lie le présent et le passé ». Ainsi, « le présent est un moment ou convergent de façon singulière un ensemble d'antécédents qui auraient pu être autres et un futur d'issues possibles. » (Vygotski, 1978).

Dans ces processus le professionnel est toujours affecté d'une manière qui peut être positive ou négative, à des degrés très divers, par ce qu'il a effectivement réalisé dans les situations qu'il a traversées. Ces affects ne sont pas sans effet sur le devenir de son activité (Clot, 2002). Plus même tout ce qui n'a pas été fait parce que c'est réalisable mais pas encore fait ou parce que c'est irréalisable, tout ce qu'il y a à refaire, etc., tout ceci est très réel et pèse très lourd dans le psychisme de chacun et dans ses conduites à venir. Du coup, si l'on veut atteindre ce qu'il y a peut-être d'essentiel dans l'activité, c'est-à-dire son efficacité, mais aussi son devenir, son destin, ses possibles et impossibles, on ne peut la concevoir que comme débordant largement ce qui est réalisé, observable.

Il nous semble alors essentiel de sortir de cette dualité qui fait de la subjectivité quelque chose d'externe à l'activité. En cela, nous reprenons à notre compte une conception de l'activité présente dans la pensée de Vygotski à savoir que l'activité a « un volume qu'une approche trop cognitive de la conscience comme représentation du but, comme intention mentale, prive de ses conflits vitaux. » (Vygotski, 1934-1997, cité par Clot, 1999).

### **3.1.2 Faire de « l'observation dialogique » l'opérateur du développement**

Il est inutile d'espérer avoir un accès direct à l'activité réelle, ni pour la connaître, ni pour la transformer. Le sujet lui-même, et encore moins l'observateur extérieur ne peuvent atteindre sans détours ce qui anime les choix, les actes, les renoncements, les résistances de celui qui agit dans ce qu'il est amené à faire. C'est dans l'opacité du psychisme que se produit

ce qui anime un professionnel au travail, rend son devenir plus ou moins ouvert, ou au contraire obscurci.

Pourtant, on peut offrir la possibilité à celui qui agit de revenir sur son activité réelle. En faisant rejouer différemment, dans d'autres contextes, les conflits qui l'ont structurée, pour en faire autre chose, il peut se donner éventuellement la possibilité de développer son pouvoir d'agir et d'élargir sa prise sur son métier. On pourra en faire le constat si l'on observe ultérieurement d'éventuelles transformations de l'action. Mais on pourra aussi parfois relever la persistance de blocages ou d'enkystements où l'action se répète quasiment à l'identique, montrant ainsi l'impossibilité, au moins à ce moment là, de remodeler la configuration des conflits d'activité.

Il est possible d'atteindre un tel objectif par une méthodologie qui prenne vraiment en compte l'absence structurelle d'accès direct à l'activité réelle. Partant de l'observation, à partir de traces de l'action menée, des réalités concrètes de ce qui a été fait dans l'exercice du métier, un travail sur le travail peut conduire à transformer l'expérience vécue en moyen de vivre d'autres expériences. Il peut découler en effet d'un tel travail la remise en jeu, dans un contexte nouveau, des conflits de l'activité passée et leurs transformations. Dans ce dessein, nous considérons l'action la plus ordinaire non pas comme simple objet d'observation, ce qui est assez classique, mais comme point de départ d'une possible activité dialogique du sujet avec lui-même.

Il faut souligner l'importance que nous attachons, dans la méthodologie indirecte adoptée, à l'observation dialogique. Henri Wallon relevait que, même lorsqu'il s'agit d'une simple observation par un intervenant extérieur de l'action d'un sujet, : « l'attention que celui-ci sent fixée sur lui, semble, par une sorte de contagion très élémentaire, l'obliger à s'observer. S'il est en train d'agir, l'objet de son action et l'action elle-même sont brusquement supplantés par l'intuition purement subjective qu'il prend de son propre personnage. C'est comme une inquiétude, une obsession de l'attitude à adopter. C'est un besoin de s'adapter à la présence d'autrui qui se superpose à l'acte d'exécution. » (Wallon, 1941/1965). Ainsi, même si ce n'est pas sa visée, une simple observation produit chez l'observé un dialogue intérieur : le professionnel se met à penser, sur le moment, et ensuite, à ce qu'il a fait, à ce qu'il fait d'habitude.

En tout cas, l'observation par un autre - intervenant ou pair - fait qu'on se pose des questions sur ce qu'on a fait, sur ce qu'on aurait dû faire, sur ce qu'on a montré de soi-même en se disant que le collègue, peut-être, n'aurait pas fait pareil, en se demandant ce qu'il va penser de ce qu'on a fait, etc. D'autres déclencheurs de ce dialogue intérieur peuvent jouer : la confrontation à des images de ce que l'on a fait, la relation détaillée qu'on est amené à en faire. Le dialogue avec d'autres, et surtout avec des pairs dont la connaissance du métier oblige à la précision, peut alimenter puissamment le dialogue intérieur en provoquant des divergences d'interprétation sur lesquelles il faudra s'expliquer.

Pour nous ce dialogue intérieur est l'amorce d'un possible retour sur ce qui habite l'action, les conflits de l'activité réelle, l'activité réelle en partie non réalisée, possible, impossible, ravalée, etc.. C'est un accès indirect, le seul possible à l'activité réelle, le seul susceptible de contribuer à lui donner un destin d'élargissement et d'approfondissement. Mais, pour qu'il en soit ainsi, il s'agit d'installer un cadre de travail qui instaure un constant aller et retour entre dialogue intérieur et dialogue extérieur, avec un ou plusieurs autres.

À cet effet, nous rassemblons de petits groupes de professionnels exerçant le même métier de façon à ce que chacun se mette à adresser aux autres, et par là à lui-même, ce qui « le travaille », dans ce qu'il fait professionnellement.

La première étape de la méthodologie mise en œuvre est consacrée à la constitution de groupes de travail de professionnels volontaires, ici des professeurs de même discipline, dans le même type d'établissements de préférence<sup>20</sup> ainsi qu'à l'accueil de l'intervenant dans quelques-uns de leurs cours. Elle s'achève sur la détermination d'une séquence de cours commune à ces enseignants deux à deux, pour un enregistrement vidéo. Pour l'intervenant il ne s'agit pas d'« observer » au sens habituel du terme, mais d'amorcer et de développer le dialogue intérieur à chacun dans le cadre d'un dialogue interpersonnel entre l'intervenant et le professionnel. S'amorcent alors des analyses qui sont portées au niveau du collectif pour faire l'objet d'une élaboration. Dès cette première étape, on redécouvre chaque fois que le sujet porte et transporte une histoire et une expérience, qu'une observation extérieure confond trop vite avec un ensemble d'automatismes et de routines mais qui sont en réalité supportées par des choix et un engagement subjectif. C'est cette redécouverte de l'expérience, de sa richesse mais aussi de ses limites et de ses dilemmes que la première étape cherche à instruire individuellement et collectivement, à la recherche d'un objet « difficile à expliquer », autour duquel peut se dérouler la confrontation entre pairs, « connaisseurs » du même métier.

Une seconde étape se déroule en trois temps successifs. Elle débute par un enregistrement vidéo d'une séquence de travail. Cette méthode, simplement technique et qui doit s'inscrire dans le cadre méthodologique présenté ci-dessus, permet de constituer des traces de l'action – ce qui est réalisé de l'activité elle-même qui, elle, reste inaccessible -. Ces traces vont faire l'objet d'observations dialogiques répétées. Dans un premier temps, il y a confrontation du professionnel à l'enregistrement en présence d'un intervenant (autoconfrontation simple). Le deuxième temps est celui d'une nouvelle confrontation du même professionnel au même enregistrement, en présence de l'intervenant et d'un pair s'étant lui aussi confronté à sa propre séquence d'activité (autoconfrontation croisée). Par les commentaires qu'ils adressent aux autres participants, on cherche ainsi à obtenir que les professionnels s'interrogent sur le détail de ce qu'ils se voient faire.

Autrement dit, qu'ils décrivent le plus précisément possible les gestes et opérations observables sur l'enregistrement vidéo jusqu'à ce que les limites de cette description se manifestent, jusqu'à ce que la vérité établie soit prise en défaut dans la véricité du dialogue, par l'authenticité dialogique. La décomposition des gestes par le professionnel acquiert de la sorte un tout autre statut. Au lieu d'isoler des éléments de l'activité, le sujet défait et refait les liens entre ce qu'il se voit faire, ce qu'il y a à faire, ce qu'il voudrait faire, ce qu'il aurait pu faire ou encore ce qui serait à refaire. Autrement dit, le résultat de l'analyse ne débouche pas d'abord sur des connaissances de l'activité, mais souvent sur des étonnements autour d'évènements difficiles à interpréter dans les canons du discours convenu. Ce qui est provoqué alors, c'est la mise à jour de phénomènes qui échappent toujours « par un bout », comme on dit, aux mots qu'on peut mettre dessus et c'est en cela que déjà l'autoconfrontation simple permet aux sujets de tourner leur commentaire aussi vers eux.

Ce commentaire devient alors l'instrument d'une élaboration psychique d'abord *personnelle* et *interpersonnelle*. Le commentaire croisé oriente dans un second temps les dialogues sur la confrontation des « manières de faire » différentes pour atteindre les mêmes objectifs ou s'en fixer d'autres. Les professionnels concernés font alors l'expérience de la

---

<sup>20</sup> Dans la dernière période nous avons expérimenté des groupes de travail composés de professeurs de disciplines différentes exerçant dans le même établissement – des collègues dits « difficiles » -. La démarche est encore en cours et l'analyse reste à faire.

diversité non seulement de ce qu'ils font, mais aussi de ce qu'ils en disent. D'autres analyses, d'autres gestes possibles, restés insoupçonnés jusqu'alors, peuvent être imaginés et même « répétés » dans cette confrontation à soi et à l'autre. Ils peuvent aussi être « pris à l'autre ». On assiste, quand on parvient à « tenir bon » sur ce cadre dialogique à l'ouverture de zones de développement potentiel du pouvoir d'agir.

De manière générale, dans les études de l'équipe clinique de l'activité, la troisième étape permet de déplacer la confrontation soit au niveau du collectif professionnel de départ, soit à celui de groupes de pilotage ou de suivi de l'intervention, soit à celui d'un collectif professionnel élargi, autrement dit l'ensemble des pairs affrontés aux mêmes épreuves professionnelles. C'est le moment de la restitution collective des analyses à l'aide de documents vidéos de travail. La confrontation entre les différents milieux que la démarche traverse (intervenants compris) se trouve encore réveillée par les limites du travail d'interprétation de l'activité concrète qui maintient tous les protagonistes à découvert, mais aussi qui les expose aux plaisirs éventuels de la découverte. Ce mouvement de confrontation dialogique sur l'activité de travail n'a, a priori, pas de limites. Le dernier mot ne peut pas être dit. Les limites du travail d'interprétation ne cessent pas de bouger vers un élargissement et un approfondissement du travail réflexif des uns et des autres sur leur travail et leur métier.

### **3.1.3 Travailler au plus près des traces de l'action**

Le cadre de l'observation dialogique que nous provoquons est par ailleurs indissociable de traces de l'action sur lesquelles porte l'observation. Il n'est pas conçu pour provoquer une parole sur le vécu subjectif de professionnels qui, ayant traversé des situations plus ou moins traumatisantes, auraient « besoin de parler » et d'entendre des paroles d'autrui. Ce qui importe dans notre démarche, ce n'est pas tant ce qu'il y a de subjectivement complexe pour l'un ou l'autre dans les situations évoquées que ce que les dialogues sur le « difficile à faire » et le « difficile à dire » sont en mesure de remettre en mouvement dans le dispositif des conflits d'activité du sujet.

Ce cadre ne cherche pas pour autant à neutraliser les affects qui naissent inévitablement du regard sur ce qu'on a fait. Mais le chercheur cherche à installer immédiatement un style de dialogue qui oriente le regard de l'enseignant vers la dimension professionnelle de ce qu'il se voit faire, en insistant sur le fait que c'est dans un métier qui existe, au-delà de lui, que se trouvent les enjeux et les problèmes qui pèsent sur ce qu'il a à faire. Agissant ainsi, le chercheur fait en sorte de sortir le professeur d'une sorte d'enfermement dans sa prestation individuelle pour donner un destin positif aux affects produits par le dispositif. D'autres affects naissent au cours des différentes phases de développement de l'interprétation, car il s'y produit des surprises qui proviennent aussi bien de ce que chaque professionnel se voit faire et s'entend dire, que de ce que font et disent ses pairs. Ces affects sont potentiellement positifs comme déclencheurs de pensée et de paroles à une condition essentielle, qui est d'éloigner totalement du cadre du travail tout aspect de jugement, d'évaluation, de recherche d'une norme ou de la bonne manière d'enseigner, à condition de renoncer à toute parole experte qui se croirait plus pertinente que les autres paroles. Ces précautions sont d'autant plus nécessaires que, tous les participants à notre intervention le disent, ils vivent là une épreuve subjective que seul le respect rigoureux des orientations que nous venons de définir permet d'affronter sinon sereinement du moins sans trop de perturbations et avec profit.

Pour autant, dans les dispositifs que nous mettons en place, l'intervenant ne cherche pas à faire comme s'il n'était pas là, il ne cherche pas à se tenir à distance. Il n'hésite pas à relancer les discussions entre pairs qui peuvent peut-être contribuer à rendre plus intelligibles ce qui se joue, pour chacun dans les situations de travail vécues comme problématiques. Il est lui-même « affecté » par ce qu'il découvre et analyse dans les dialogues auxquels il participe, même s'il l'est très différemment des professionnels. Tout au long de l'intervention, ce sont les mêmes moments qui sont les plus fructueux pour lui et pour les professionnels : ceux où la parole hésite, où l'on n'arrive plus à comprendre, où l'on cherche à comprendre et où peu à peu le dialogue reprend en même temps qu'on fait de nouvelles interprétations dans le vif de l'échange dialogique.

Ce qui s'est dit dans les groupes de travail, ou plus précisément ce qu'on a cherché à se dire tant il n'est pas facile de trouver les mots, c'est comment les tâches à accomplir introduisent des contradictions dans l'activité réelle entre ce qu'exige le développement de chacun des pôles de son activité. En effet chacun doit, tout à la fois, progresser dans la mise en apprentissage des élèves c'est-à-dire favoriser l'appropriation de connaissances et des méthodes correspondantes, maintenir un rapport intersubjectif à la classe et à chaque élève qui permette cet apprentissage, et enfin préserver, autant que faire se peut, du sens à son propre travail dans chaque situation particulière. Ce sont donc les gestes de métier, par lesquels les uns et les autres tentent jour après jour de faire tenir tout cela ensemble, qui ont été au centre des dialogues, et du travail réflexif des professeurs sur leur métier.

Dans ces situations où l'échange dialogique remet en mouvement les conflits de l'activité réelle, la parole est dans une sorte de lutte interminable entre deux processus. D'une part un processus du « déjà dit », où les paroles, en quelque sorte, tournent en rond, et qui a tendance à conduire à l'enfermement et à la répétition. D'autre part un processus du « pas encore dit » qui, au contraire, est potentiellement transformateur.

Le dialogue hésite continuellement en effet entre les histoires qu'on se raconte, les vérités catégoriques desquelles on ne déroge pas pour ne pas se mettre à découvert, en situation de risque, et les énoncés qui tentent de ne pas tricher avec le réel et cherchent à attraper ce qu'on se représente avec difficulté, ce qui est difficile à dire. Ce qui nous intéresse, c'est ce qui n'est pas encore dit, ou plus précisément, c'est ce qui est difficile à dire.

Notre cadre d'intervention est fait pour que les professionnels trouvent les mots pour dire d'autres choses que ce qu'on a dit jusqu'à maintenant. C'est là-dessus que nous travaillons, sur le passage du déjà dit au pas encore dit. Il nous semble en effet décisif pour les professionnels de faire l'expérience de la limite des mots pour penser les choses et de la faire personnellement et collectivement.

Il est en effet très important de permettre aux professionnels de ne jamais renoncer à s'emparer de l'objectivité du métier, à la recherche de ce qu'on n'a pas encore fait, de ce qu'on n'a pas encore dit, pour faire reculer non pas les limites de sa subjectivité, mais les limites des façons de faire son métier et du métier en général. Ce n'est pas pareil. C'est dans ce but que l'observation dialogique que nous contribuons à installer par les autoconfrontations d'abord simples, puis croisées, observation rapatriée ensuite dans le groupe de travail, a pour objectif de faire naître de la « controverse professionnelle », non pas au sens polémique mais au sens fondamental et plein du terme de discussion, de débat, de « dispute » en vue d'éclaircir un problème ou une situation. En effet, le fait que le dernier mot ne soit jamais dit, qu'il n'y ait pas une seule pratique possible mais plusieurs et que cela se discute est à nos yeux essentiel pour produire du développement du pouvoir d'agir.

C'est pourquoi il nous importe de construire et de stabiliser des groupes de professionnels qui soient unis sur une idée, à savoir que c'est la différence des façons de faire son travail et le métier qui est motrice, des groupes qui vivent de l'accord de tous pour faire un travail sur le possible, l'impossible, le non-réalisé, un travail précis d'observation des différences, et de controverses.

### 3.1.4 Développer un « expertise » personnelle et collective sur le travail et le métier

Au cours de la démarche que nous lui proposons, mais sur un temps assez long qui se compte en mois, voire en années, le professionnel va devenir en quelque sorte un expert de son travail et de son métier. Mais l'expertise qui va se développer ne se dirige pas en premier lieu pour et par la seule connaissance, même si celle-ci reste un des objectifs poursuivis.

Le « savoir expert » que nous suscitons c'est celui qui permettra au professionnel de s'engager dans un travail sur son travail et, peut-être, de devenir ensuite à son tour, d'une façon ou d'une autre, un intervenant auprès de ses collègues afin que ceux-ci acquièrent à leur tour un tel savoir expert.

Autrement dit, sur le plan *personnel* c'est un engagement de l'enseignant dans une activité réflexive sur son action professionnelle et l'activité réelle qui la détermine. Cela passe par un développement subjectif de l'expérience vécue qui fait que celle-ci ne s'enkyste pas, mais qu'elle reste un moyen de vivre de façon élargie d'autres expériences. Mais c'est aussi la capacité à faire jouer au métier, dans ses dimensions *interpersonnelles* et *transpersonnelles*, un tout autre rôle que celui assigné aujourd'hui par l'institution.

Ce rôle consiste à alimenter le travail de chacun, en tant qu'intercalaires sociaux du métier, remplissant pleinement leur fonction de ressource collective pour se tirer des situations problématiques dans lesquelles on peut se trouver placé. On se sert alors de ces intercalaires sociaux pour « se débrouiller », du mieux possible. On y découvre ensuite des manières de faire techniques et symboliques auxquelles on n'avait pas pensé, et qui font penser. On peut les faire siennes et en les faisant siennes « à sa main » on peut alors contribuer, en retour, à enrichir les savoirs d'action des autres.

Le dialogue présenté ci-dessous permet de mieux saisir comment fonctionne dans une situation précise l'« expertise » acquise par les professionnels sur leur travail et leur métier. Il s'est déroulé entre un enseignant et une enseignante qui ont été filmés tous les deux sur un cours de mathématiques de sixième portant sur les aires, lors de la première phase de notre intervention. Ils ont pu longuement, pendant une longue période, dialoguer ensemble et avec d'autres.

Au départ, pendant leur autoconfrontation simple, puis au cours de l'autoconfrontation croisée qu'ils ont faite ensemble, ils ont pris une conscience aigüe du rythme rapide avec lequel tous deux menaient la classe et du peu de temps qu'ils laissaient à leurs élèves pour chercher à faire le travail demandé. Ils se sont vus trop « envahissants » dans leurs classes, et, parallèlement, ils ont été surpris, au vu des vidéos tournées chez certains de leurs collègues, par des manières d'organiser le travail qui laissaient du temps aux élèves pour chercher effectivement et pour essayer de trouver des solutions aux exercices proposés. Par la suite, leur groupe de travail s'est réuni régulièrement. Les divergences d'interprétation y ont été fréquentes, d'abord dans le cadre de ce petit groupe, puis de plus en plus souvent dans un cadre élargi à d'autres professeurs de la même discipline. Ultérieurement, ils se sont retrouvés avec l'intervenant devant les mêmes vidéos, pour tenter d'analyser ensemble les analyses et transformations de leur activité professionnelle, à la suite des autoconfrontations.

Il n'est pas possible d'exposer ici tous les détails concernant les nouveaux dispositifs qu'ils ont élaborés pour rendre leurs gestes de métier plus efficaces quant aux apprentissages de leurs élèves. Mais ce que nous pouvons constater c'est la maîtrise acquise par ces professionnels dans leur travail sur leur travail et leur métier.

À partir d'une observation dialogique précise de l'action et par des échanges *interpersonnels* entre deux puis plusieurs collègues, ils sont en mesure de mettre en mouvement non seulement ce qu'ils font mais aussi les raisons pour lesquelles ils le font. On le constate à partir des traces que l'on trouve ici des transformations de leur action mais aussi des conflits de leur activité réelle tels qu'ils les comprennent. Ce développement subjectif de l'expérience vécue s'accomplit dans le cadre d'une reconfiguration des échanges *interpersonnels*, dans le cadre de l'intervention que nous leur avons proposée. Ces échanges font revivre à son tour la composante *transpersonnelle* du métier par le partage et la confrontation des manières de faire. Le rôle retrouvé des composantes intercalaires du métier permet d'interroger, pour se les approprier à sa façon, les prescriptions et instructions *impersonnelles*.

Nous avons reproduit en annexe ci-dessous deux moments du dialogue dont nous faisons ici une rapide présentation. On remarque que les deux enseignants insistent l'un et l'autre sur l'impact très fort des images dans ce métier très particulier dans la mesure où l'on ne voit jamais les uns et les autres faire : « *et d'abord d'avoir vu, d'avoir vu des élèves faibles, je me rappelle quelle gamine c'était, tu (à sa collègue) te rappelles, elle était au fond, essayant de suivre mon cours, des élèves faibles donc, qui pataugent parce que ça va trop vite, c'est de ça que j'ai été marqué.* » (12-14)

L'enseignant rappelle à sa collègue qu'il a entrepris grâce à l'expérience commune de transformer certaines de ses pratiques qui ne le laissaient pas en paix auparavant : « *ce sont des remarques qui ont eu un impact sur moi. Parce que c'était quelque chose que je vivais mal.* » (17-18). « *C'est quelque chose que j'ai à combattre encore maintenant. Mais je le vis mieux, je trouve d'autres motivations. Il y a des choses que je fais maintenant, que je n'aurais jamais faites avant, comme l'activité sur les échelles qu'on a faite en commun pour le stage.* » (25-27)

La collègue lui dit ses nouvelles façons de se donner des moyens de laisser du temps aux élèves, pour qu'ainsi ils puissent se saisir des nouveautés mathématiques dans les cours : « *donc en une heure on a fait quatre factorisations. Ça m'aurait horrifié avant. Mais je me suis dit, il y a un temps pour tout. Il y a un temps où tu poses les choses, vraiment. J'ai pris chaque formule, on a mis les formules en dessous de chaque factorisation, on en a fait une de chaque sorte. Et après je me dis, il y aura une séance où je donnerai toute une série de factorisations.* » (38-41)

Ils se disent en quoi le fait d'avoir pris plus clairement conscience d'être des professionnels d'un métier a changé le rapport qu'ils entretiennent avec leur propre activité et avec celle de leurs collègues.

Enseignant : « *moi je le sens plus parce qu'on prend plus l'habitude de se regarder travailler et on prend l'habitude de regarder les autres travailler, différemment. C'est-à-dire qu'on voit les autres faire certains gestes qui sont modifiables, mais que je ne ressens pas comme inhérents à la personne.* » (56-58)

Enseignante : « *maintenant quand je me mets en cause, je ne me mets plus en cause en tant que moi, mais en tant que moi comme professeur de mathématiques qui fait son métier. Et c'est ça qui a changé, je trouve.* » (61-62)... « *Avant j'avais plus l'impression qu'il fallait que je me change, moi, et que ce soit immédiat, miraculeux. Je ne me donnais pas le droit de chercher. Et puis maintenant je sais que ça peut bien avoir marché avec telle classe*

*et puis ne pas marcher dans d'autres situations, tout en me disant qu'il faudra toujours réadapter, être toujours dans le perfectionnement, mais en me donnant plus le droit, pas à l'erreur, mais à me dire, tu essayes un truc et puis tu observes ce que ça fait, et puis après, tu en tireras les conclusions. Et puis, petit à petit, j'avance comme ça. » (73-78)*

Enseignant : *« mais cette remise en cause, elle engendrait un malaise. Oui elle se rattachait à ma personnalité, à ma façon de faire, sans la différencier du métier... J'arrive plus à aller chercher d'autres choses qui viennent d'autres personnes. Et par rapport à ça, je pense très souvent à M. Je me rappelle de conversations qu'on avait au début dans nos réunions quand on travaillait. Je me rappelle que je me disais, elle expose son point de vue, moi, j'expose le mien, je ne ferai jamais comme elle fait. Et maintenant, je me rends compte que je suis capable d'aller essayer ce que proposent d'autres personnes. » (80-86)*

Ils s'engagent ainsi l'un et l'autre dans un effort d'analyse de ce qu'ils ressentent tous deux comme la transformation la plus profonde dans leur manière de faire travailler leurs élèves en classe. Enseignant : *« si je voulais vraiment résumer le changement, tout reste perfectible évidemment, mais le gros changement pour moi, c'est qu'ils sont plus acteurs. Et ça, ça n'était pas forcément un objectif, en plus. Sur des tas de points particuliers, en leur laissant plus de temps et en accordant plus de crédit à leur parole, je les rends beaucoup plus acteurs. » (97-100).*

Ils évoquent à ce propos ce qu'a été pour eux la rencontre dans l'expérience collective avec deux collègues expérimentées qu'ils ont vu faire autrement qu'eux, avec lesquelles ils ne partageaient pas vraiment les gestes professionnels. Mais ils disent combien, grâce au cadre réglé des observations dialogiques et des divergences d'interprétation en continuels développements, cette rencontre a contribué à ce qu'ils élaborent peu à peu de nouveaux dispositifs de dialogue entre eux et leurs élèves. Enseignante : *« c'est de voir le cours de cette collègue qui m'a fait avancer beaucoup là-dessus. Je me suis dit que ses règles de débats mathématiques, comme elle les faisait fonctionner, c'est vrai que ça tenait à elle, mais pas seulement à elle, que ça pouvait aussi être transféré et que je pouvais en faire quelque chose. » (102-104)*

Au cours de ce dialogue, ils sont revenus sur l'effet vitalisant pour eux de l'expérience qu'ils ont vécue, dans la mesure où ce sont eux seuls qui décidaient des transformations qu'ils voulaient tenter, dans la mesure aussi où ils se sont vus eux-mêmes et où ils ont vu des collègues faire le métier. Enseignant : *« aussi bien à propos de cette collègue que des théories que prônaient l'inspection, les institutions, je me rends quand même compte que, à chaque fois, je l'avais entendu avant. Mais que c'est le fait de voir, parce quelle me l'avait déjà dit, quand j'ai fait un stage piloté par elle quand j'ai débuté. Je savais comment ça fonctionnait, elle, au fond de la classe, etc. J'en avais entendu parler de ça. Mais ça n'a jamais eu le même impact que les vidéos. Pareil à propos de ce qu'on nous disait du travail diversifié, du temps d'acquisition, ce genre de choses dont les inspecteurs et inspectrices parlent depuis longtemps, mais qui n'avaient pas d'impact, jusqu'à ce que ça vienne de moi et que ça vienne des films. » (106-112).*

En d'autres termes, ce qui fait de la *clinique de l'activité* un levier qui, potentiellement, déclenche et maintient un processus de développement, c'est que le cadre de travail proposé permet à chacun de comprendre comment les autres font *« prendre leur mayonnaise »*, et du coup aide chacun à *« faire prendre la sienne propre »*, comme l'a dit un autre des professeurs.

Tout processus de développement de l'activité des professionnels, d'accroissement de leurs savoirs d'action, se fait par la découverte de liens et de rapports entre une notion et d'autres, dans une grande diversité de contextes. C'est ce qui nous semble s'être passé pour

ces enseignants. Nous nous arrêterons plus particulièrement sur ce que l'enseignant appelle faire en sorte que les élèves soient acteurs. (97-100). Il dit clairement qu'il n'a pas eu comme objectif de faire en sorte que ses élèves soient plus acteurs qu'ils ne l'étaient au début de sa vie professionnelle. Cependant il s'aperçoit, quatre ans après le début de l'expérience collective, que ce qu'il a changé dans ses façons de faire en classe, a rendu ses élèves plus acteurs qu'avant.

Il réalise aussi qu'on lui avait parlé auparavant de pratiques professionnelles destinées, suivant leurs promoteurs, à atteindre cet objectif. Mais que ça n'avait pas eu d'impact. Comme il le dit (106-112) : « *J'en avais entendu parler de ça...ce genre de choses dont les inspecteurs et inspectrices parlent depuis longtemps, mais qui n'avaient pas d'impact, jusqu'à ce que ça vienne de moi et que ça vienne des films.* » Au contraire en parcourant toutes les étapes successives et diverses, dans lesquelles il s'est subjectivement engagé au cours de l'expérience collective de *clinique de l'activité*, il s'est confronté à la diversité des manières de faire travailler les élèves en classe et aux modes différents de dialogue professeur-élèves qui leur correspondent. Son activité d'observation dialogique dans son groupe de travail a été une expérience particulière qui lui a donné accès à une grande diversité de liens qui mettent en rapport l'activité mathématique des élèves en classe avec d'autres aspects de la réalité. Il a pu ainsi s'approprier à sa manière cette notion d'élèves-acteurs qui jusqu'alors était restée une pratique professionnelle de référence acquise formellement, non éprouvée dans l'activité et, de ce fait, peu apte à enrichir son expérience professionnelle.

### Annexe.

Enseignant : Moi, quand j'ai vu les images, surtout les miennes, car j'ai des images qui sont marquées, enfin, j'ai été marqué, moi, par les images que j'ai vues de mon propre cours avec ces petites périodes où je remarquais que j'avais un problème de rythme. Et en ce moment, je me dis, en voyant ces images, que, moi au fond de la classe, étant bon en mathématiques, je suivrais et j'irais vite, mais que celui qui a du mal, il n'avance pas, il va toujours être à la traîne, il va toujours subir les réponses en fait. Il n'aura pas le temps de rentrer dans la recherche, qu'il y aura déjà les réponses qui seront données. Et donc moi c'est pareil que ce que tu viens de dire de toi, je privilégie plus le qualitatif au quantitatif. Surtout, ce qu'il a fallu que je me dise, c'est que le principal, c'est qu'ils fassent une heure de mathématiques et que ça ne se compte pas forcément en nombre d'exercices. Je crois pour en revenir à ce que tu (l'intervenant) avais dit tout à l'heure, que c'est plutôt moi qui t'avais dit, mais peut-être toi aussi (l'enseignante), que j'étais mal à l'aise si j'avais l'impression que je ne maîtrisais plus la classe, si je les laissais longtemps sans intervenir. Et d'abord d'avoir vu, d'avoir vu des élèves faibles, je me rappelle quelle gamine c'était, tu (la collègue) te rappelles, elle était au fond, essayant de suivre mon cours, des élèves faibles donc qui pataugent parce que ça va trop vite, c'est de ça que j'ai été marqué. Je me vois leur dire, comme toi, je vous laisse deux minutes, et je n'ai pas laissé deux minutes que je suis en train de passer à autre chose. D'avoir vu ça, d'avoir entendu des remarques comme celles de cette collègue qui disait que moins elle parlait, plus elle avait l'impression d'avoir fait un bon cours, ce sont des remarques qui ont eu un impact sur moi. Parce que c'était quelque chose que je vivais mal. .... J'avais le sentiment du travail bien fait que par rapport à la quantité d'exercices que je pouvais avoir donnés. Et c'est très difficile de s'enlever cela de la tête parce que même encore maintenant quand je repense à certaines classes que j'ai eues, à ces périodes-là, il m'arrive encore de me dire, ah oui, mais quand je faisais cette notion, ils faisaient tant d'exercices, toute une gamme.

Enseignante : ah tu te le dis encore ?

Enseignant : oui, quand je travaille sur les mêmes notions...C'est quelque chose que j'ai à combattre encore maintenant. Mais je le vis mieux, je trouve d'autres motivations. Il y a des choses que je fais maintenant, que je n'aurais jamais faites avant, comme l'activité sur les échelles qu'on a faite en commun pour le stage. J'ai passé une heure dessus et je t'ai dit à la fin que ça avait engendré tellement de questions intéressantes que ce n'était pas grave. Et pourtant j'ai trois heures et demie. Et pourtant, des fois, je me plains en disant, toutes les heures je suis obligé de faire quelque chose de nouveau et il faut aller vite. Oui, moi, ce côté quantitatif, qui ne devait marcher en plus que sur certains élèves,

Interv. : quantitatif, mais, c'était l'idée, c'est un peu ce que tu viens de dire, c'était l'idée de donner un grand panel de contextes ?

Enseignante : Oui, moi je voulais donner une liste exhaustive alors que tu ne le peux pas. Maintenant je me suis aperçue que ce qui comptait, c'était de bien poser les choses au départ. Par exemple quand j'ai fait les factorisations l'autre jour, j'ai fait un cas de chaque, en prenant vraiment le temps. Donc en une heure on a fait quatre factorisations. Ça m'aurait horrifié avant. Mais je me suis dit, il y a un temps pour tout. Il y a un temps où tu poses les choses, vraiment. J'ai pris chaque formule, on a mis les formules en dessous de chaque factorisation, on a fait une de chaque. Et après je me dis, il y aura une séance où je donnerai toute une série de factorisations. Alors les bons en feront vingt et ceux qui ont du mal en feront moins, mais ils auront tous de quoi faire à leur niveau. C'est vrai que surtout avec mes vingt-huit je fais de plus en plus de séances où ils ne font pas tous la même chose. Maintenant je me dis que les faibles, il vaut mieux qu'ils en aient fait un correctement, plutôt que d'en avoir subi trois et qu'ils n'en tirent rien parce qu'ils n'ont rien eu le temps de comprendre.

.....

Interv. : Il y a une chose que tu disais tout à l'heure (à l'enseignante). Tu disais : finalement, c'est un métier et il y a des outils. Autrement dit, un cours, ce n'est pas une prestation individuelle, c'est un métier, enfin plus exactement, il y a une prestation individuelle, mais c'est les deux choses à la fois. Est-ce que cette idée-là, ça ne vous aide pas, par exemple quand vous allez en stage ?

Enseignant : moi, ça m'aide en tant que formateur, ça m'aide quand je suis en fond de salle. Par exemple quand je vois des choses qui se passent et à propos desquelles, je vais conseiller la stagiaire. Oui, à ce moment-là, ça m'aide parce que j'ai davantage cette conscience du geste. Après, est-ce que ça a plus d'impact sur les stagiaires, je ne sais pas trop, mais moi je le sens plus parce qu'on prend plus l'habitude de se regarder travailler et on prend l'habitude de regarder les autres travailler, différemment. C'est-à-dire qu'on voit les autres faire certains gestes qui sont modifiables, mais que je ne ressens pas comme inhérents à la personne.

Enseignante : moi, je le vois plus en cours. Je n'aurais jamais voulu ne plus me mettre en cause, mais maintenant quand je me remets en cause, je ne me remets plus en cause en tant que moi, mais en tant que moi comme professeur de mathématiques qui fais mon métier. Et c'est ça qui a changé, je trouve. Je me pose toujours autant de questions qu'avant, mais quand je cherche des solutions, je ne les cherche plus, je dirais dans mes ressources personnelles. Comment dire ? je ne vais pas les rechercher dans mon caractère, mais plus dans mon statut, moi professeur. Qu'est-ce que je peux faire pour faire face à cette situation ?

Enseignant : Oui et ça te permet de faire des choses que tu n'aurais pas faites toi, si tu faisais en fonction de ton caractère.

Enseignante : Voilà. Maintenant, je vais me dire, il faut que je trouve autre chose. Mais je ne vais plus me dire, ça ne va pas et il faut que je trouve tout de suite une solution. Je me donne le temps d'essayer quelque chose en me disant, si ça marche, et je le mettrai dans mon panier de solutions et si ça ne marche pas, je chercherai encore autre chose. Avant j'avais plus l'impression qu'il fallait que je me change, moi, et que ce soit immédiat, miraculeux. Je ne me donnais pas le droit de chercher. Et puis maintenant je sais que ça peut bien avoir marché avec telle classe et puis ne pas marcher dans d'autres situations, tout en me disant qu'il faudra toujours réadapter, être toujours dans le perfectionnement, mais en me donnant plus le droit, pas à l'erreur, mais à me dire, tu essayes un truc et puis tu observes ce que ça fait, et puis après, tu en tireras les conclusions. Et puis, petit à petit, j'avance comme ça.

Enseignant : Oui. Moi j'ai toujours eu le souci de la remise en cause, dès ma première année. Mais cette remise en cause, elle engendrait un malaise. Oui elle se rattachait à ma personnalité, à ma façon de faire, sans la différencier du métier. J'ai toujours autant de cours où je me dis, c'est pas super, mais ça me rend moins mal à l'aise. J'arrive plus à aller chercher d'autres choses qui viennent d'autres personnes. Et par rapport à ça, je pense très souvent à M. Je me rappelle de conversations qu'on avait au début dans nos réunions quand on travaillait. Je me rappelle que je me disais, elle expose son point de vue, moi, j'expose le mien, je ne ferai jamais comme elle fait. Et maintenant, je me rends compte que je suis capable d'aller essayer ce que proposent d'autres personnes.

.....

Enseignant : Tu as la parole dans la classe qui est plus libérée.

Enseignante : la parole qui est plus organisée et donc plus libérée.

Enseignant : Moi aussi. C'est vrai que la parole de la classe est plus validante. C'est-à-dire qu'avant, j'ai toujours interrogé beaucoup les élèves à l'oral, mais il fallait quand même toujours que je termine. Maintenant je peux laisser plus de poids à un élève. La classe peut parfois aussi, par exemple sur des exercices que les élèves vont corriger au tableau, avoir à valider ou invalider ce qui s'écrit au tableau. Les élèves ont une parole qui peut servir à valider. Si je voulais vraiment résumer le changement, tout reste perfectible, évidemment, mais le gros changement pour moi, c'est qu'ils sont plus acteurs. Et ça n'était pas forcément un objectif, en plus. Sur des tas de points particuliers, en leur laissant plus de temps et en accordant plus de crédit à leur parole, je les rends beaucoup plus acteurs.

Enseignante : c'est de voir le cours de cette collègue qui m'a fait avancer beaucoup là-dessus. Je me suis dit que ses règles de débats mathématiques, comme elle les faisait fonctionner, c'est vrai que ça tenait à elle, mais pas seulement à elle, que ça pouvait aussi être transféré et que je pouvais en faire quelque chose.

Enseignant : et moi sur ça, il y a toujours quelque chose qui me dérange, aussi bien à propos de cette collègue que des théories que prônaient l'inspection, les institutions. Je me rends quand même compte que, à chaque fois, je l'avais entendu avant, mais que c'est le fait de voir, parce qu'elle me l'avait déjà dit, quand j'ai fait un stage piloté par elle quand j'ai débuté, je savais comment ça fonctionnait. Elle, au fond de la classe, etc. J'en avais entendu parler de ça. Mais ça n'a jamais eu le même impact que les vidéos. Pareil à propos de ce qu'on nous disait du travail diversifié, du temps d'acquisition, ce genre de choses dont les inspecteurs et inspectrices parlent depuis longtemps, mais qui n'avaient pas d'impact, jusqu'à ce que ça vienne de moi et que ça vienne des films.

Enseignante : Et de l'avoir vu. Parce que moi, j'avais tendance à me dire que c'était un problème d'autorité et j'ai vu qu'elle qui n'est pas un monstre d'autoritarisme, parvient à mettre cela en œuvre, parce qu'elle a réussi à installer quelque chose dans sa classe

### **3.2 Comment se situer ?**

La mise en œuvre de notre intervention nous a conduit, dans nos groupes de travail, mais surtout au sein du groupe de pilotage Cnam-snes, à réfléchir à la façon dont nous pouvons situer ce que nous faisons, pour notre part, vis-à-vis d'autres manières d'aborder le travail enseignant. Nous ne pouvons dans le cadre de ce rapport développer l'ensemble de nos réflexions sur ce point. Nous renvoyons à ce que nous en avons déjà dit antérieurement, particulièrement en ce qui concerne la question de l'analyse des pratiques professionnelles (Roger, 2007a, pp. 68-81). Cependant, sur ce point un certain nombre de précisions peuvent être apportées ici. Il en sera de même sur la question de la didactique.

#### **3.2.1 Clinique de l'activité, analyse des pratiques et didactique**

S'il fallait caractériser en quelques mots la clinique de l'activité on pourrait dire, qu'au fond, c'est finalement, une tentative de rapatrier la subjectivité dans l'activité et d'intégrer, dans le travail d'intelligibilité des processus de développement, la dimension de l'engagement subjectif de celui qui agit et ses effets. C'est en cela qu'il n'est pas possible pour nous d'identifier activité professionnelle et pratiques professionnelles, dès lors que ces dernières sont envisagées, non sous l'angle de ce que nous nommons activité réelle, mais uniquement sous celui de l'action, c'est à dire comme le détail ou la somme de ce qui est, en apparence, fait, observable, analysable en tant que tel. C'est ce qui nous distingue, entre autres, de nombre de démarches d'analyse des pratiques, si prisées actuellement dans la formation initiale ou continue des professionnels de l'éducation nationale.

Mais nous ne faisons pas non plus nôtre le cadre théorique de *l'analyse clinique des pratiques professionnelles*, pas plus que les dispositifs qui en découlent et qui tendent à se multiplier. Si nous nous réclamons les uns et les autres d'une démarche *clinique*, c'est que nous accordons également une attention toute particulière aux détails concrets, au plus près du travail effectué. Mais c'est pour en faire quelque chose de très différent dans un cas et dans l'autre. Ce qui distingue la *clinique de l'activité* et *l'analyse clinique des pratiques professionnelles*, c'est la manière dont est conçu le rapport subjectivité-activité.

Dans les démarches *d'analyse clinique des pratiques professionnelles*, le rapport subjectivité-activité est conçu comme un rapport d'extériorité entre les deux termes et la subjectivité est ce qui constitue le sujet et explique son action. Dès lors la vie au travail ne peut être comprise que comme la projection de la subjectivité sur le monde. De telles conceptions de l'engagement du sujet dans ses actes nous semblent engendrer deux risques qui sont d'ailleurs liés. D'une part, il y a potentiellement, dans les dispositifs qui s'appuient sur ces conceptions, une demande plus moins explicite faite aux enseignants de repousser leurs limites personnelles, sans prise en compte véritable des conditions effectives dans lesquelles ils agissent, et qui sont les limites fondamentales qu'ils rencontrent.

Cette demande provoque souvent des effets de culpabilisation, ainsi que nous l'avons souvent constaté. Les blocages et les souffrances qui en résultent ne favorisent pas les transformations des manières de faire quand elles sont nécessaires. Un autre risque est, d'autre part, que nombre de professionnels tentent, à leur grand dam, de prendre peu ou prou sur eux certains des problèmes et des enjeux du travail, alors qu'ils n'ont pas véritablement les moyens de les affronter. Un engagement de ce type peut devenir un piège pour le sujet qui, pour tenter de surmonter par lui-même les contradictions insolubles de certaines situations de

travail, va se surinvestir, parfois jusqu'à l'épuisement et le découragement. Ces échecs de l'engagement immobilisent souvent la subjectivité. Ils peuvent dévitaliser l'activité, paralyser le pouvoir d'agir.

Pour nous, au contraire, le rapport entre la subjectivité et l'activité professionnelle est à double sens et c'est cela qui est constituant pour le sujet. Du coup nous donnons au vécu un autre statut que celui que lui donnent les *cliniciens des pratiques professionnelles*. Ceux-ci, en effet, cherchent souvent dans la parole de l'enseignant sur ce qu'il vit un accès à « la structure et à la genèse de ses manières d'être et de réagir, [en tant] qu'être humain concret et complet aux prises avec une situation. » (Blondeau, 1996, p. 68). Le but est de les amener à une transformation personnelle.

Pour notre part, il en est tout autrement. Nous invitons les enseignants à devenir les interprètes de leur propre activité au travers d'un dialogue visant à travailler sur le travail pour le transformer. Ce qui compte c'est de permettre par là un développement du pouvoir d'agir et un élargissement de la prise en main sur le métier en trouvant de nouvelles possibilités de s'engager dans ce que l'on fait, en trouvant aussi des ressources nouvelles pour d'autres expériences.

En ce qui concerne cette fois notre rapport à la didactique, nous avons eu l'occasion d'y réfléchir et d'en débattre lors d'échanges avec des collectifs de didacticiens des mathématiques<sup>21</sup>, mais aussi, d'une façon très différente, dans nos propres groupes de travail. Cette discipline a en effet ceci de particulier de connaître le développement ancien d'un pôle universitaire de recherche en didactique, ainsi que l'existence d'IREM (Instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques) auxquels participent des professeurs du secondaire. Il en résulte une certaine familiarité, très diversifiée au demeurant, d'une partie du milieu à cette dimension, familiarité dont nous avons trouvé trace parmi ceux avec qui nous avons travaillé. Nous avons donc été amenés à approfondir la question des spécificités et des relations entre didactique des mathématiques et clinique de l'activité. Ce qui en résulte est évidemment spécifique au domaine mathématique mais peut, peut-être, trouver un écho dans d'autres disciplines avec lesquelles il nous faudrait sans doute aussi débattre.

De toutes façons, il nous faut d'emblée distinguer ce qui différencie les approches. L'objet de notre démarche n'est pas le fonctionnement du système didactique. Il est ce qui accroît le pouvoir d'agir de l'enseignant pour faire en sorte que, dans et avec sa classe, l'activité des élèves se tourne vers les objets disciplinaires proposés à leur apprentissage. R. Amigues (Amigues, 2003) s'est expliqué dernièrement avec la didactique sur ce point en des termes que nous partageons : « La didactique des sciences et des mathématiques s'attache à l'étude du fonctionnement du système didactique, constitué de trois sous-systèmes : le professeur, le savoir, les élèves, en tentant de rendre compte des relations qu'entretiennent ces trois sous-systèmes à propos d'une situation qui met en scène un objet de savoir particulier... La didactique des mathématiques, l'action enseignante et la question de son efficacité sont analysées à l'aune des objets de savoir mis en jeu et de l'activité mathématique engendrée chez les élèves. Dès lors, les modélisations du système didactique, ainsi dimensionné, s'appuient sur l'épistémologie des contenus de savoir et sur les théories constructivistes de l'apprentissage pour rendre compte des processus d'enseignement-apprentissage. Si bien que les théorisations prenant en compte les contraintes épistémologiques du savoir à transmettre et les actions des élèves, laissent au second plan le travail réel de l'enseignant. Ainsi, que ce soit

---

<sup>21</sup> XIV<sup>e</sup> École d'été, Association pour la recherche en Didactique des mathématiques, Août 2007. Colloque national de la Corfem (Commission de Recherche sur la Formation des Enseignants de Mathématiques), Juin 2007.

dans la théorie des concepts (Vergnaud, 1990, pp. 133-170) ou dans la théorie des situations (Brousseau, 1996) le maître demeure en retrait. De fait, pour des raisons historiques, les modélisations proposées se centrent davantage sur les relations élève-savoir que sur la figure professorale. Cette dernière incluse dans les modèles didactiques est davantage sous-entendue ou évoquée que réellement étudiée. »

Du côté de la clinique de l'activité le champ théorique privilégié pour accéder à plus d'intelligibilité du fonctionnement de l'activité réelle est celui, fort différent, de la psychologie du travail. Dans ce champ théorique ce qui retient plus particulièrement notre attention est ce qui concerne les processus de développement/enkystement. En fait, ce qui est au centre de notre démarche, c'est la transformation du pouvoir d'agir du professeur vers, à la fois, plus de sens pour lui, plus d'efficacité de son activité et plus d'efficacité de ses façons de faire<sup>22</sup>. Mais de ce point de vue y a-t-il quelque chose de spécifique aux professeurs de mathématiques et sur lequel la didactique attire notre attention ?

La réponse est double. D'un côté, il y a bien quelque chose de particulier, dans la mesure où l'objet de l'activité de ces professionnels se distingue de l'objet de l'activité de tout autre professionnel parce qu'il s'agit de permettre à des sujets de s'approprier des résultats scientifiques et des acquis culturels de plus en plus complexes et ici plus précisément des objets, opérations et méthodes provenant des avancées mathématiques accumulées tout au long de l'histoire humaine. Mais d'un autre côté, les processus qui jouent dans l'activité réelle et commandent l'action sont les mêmes qu'ailleurs. Agir en tant que professeur de mathématiques, c'est aussi s'affranchir, dans l'action, des conflits d'activité spécifiques qui se développent entre soi, un savoir et des objets de connaissance, et l'activité des élèves tournée vers ce savoir et ces objets.

Comment avons-nous tenté de faire tenir ensemble les deux aspects ? À chaque étape de notre travail, nous avons fait en sorte que les divergences d'interprétations prennent en compte au plus près les détails concrets de ce qui se passait de spécifique dans les classes de mathématiques filmées. Ces détails concrets font inévitablement intervenir, plus ou moins explicitement, des questions didactiques et épistémologiques. Pour autant, ces questions peuvent parfois échapper à l'effort d'exploration dialogique des situations. C'est pourquoi nous avons pris grand soin de construire, pour les autoconfrontations croisées, des binômes d'enseignants de collège qui travaillaient dans les mêmes types de classes et qui ont été filmés sur la même séquence de cours. Nous voulions en effet que l'observation dialogique se fasse entre pairs les plus proches possibles, à partir de leurs manières spécifiques de mettre en œuvre les mêmes contenus, les mêmes prescriptions institutionnelles portant sur la discipline enseignée.

Comment est intervenu, dans les différentes étapes de l'observation dialogique des images prises en classe, le rôle de l'épistémologie des mathématiques pour l'enseignement, rôle qui est central pour de nombreux didacticiens de cette discipline et sur lequel ils portent une grande attention quand ils cherchent à améliorer la formation des professeurs de mathématiques ?

---

<sup>22</sup> Nous distinguons efficacité et efficience. Pour nous développer l'efficacité de son activité, c'est mettre en œuvre des moyens d'action qui satisfassent mieux ce qu'on attend soi-même de sa propre activité, alors qu'améliorer son efficience, c'est mettre en œuvre des moyens d'action qui conduisent à des résultats meilleurs, qui permettent de mieux atteindre les buts que l'on s'est fixé.

Il est peu contestable que l'épistémologie des mathématiques est un savoir scientifique avec lequel les enseignants ont à s'expliquer dans le cours de leur action. Mais ils le font souvent de façon non consciente, la plupart d'entre eux n'en ayant jamais entendu parler pendant leur formation initiale. Ils se sont construits, au gré des rencontres avec certains de leurs formateurs, de leurs collègues, etc... des bribes de représentation assez peu structurées, mais agissant malgré tout, le plus souvent à leur insu.

Du coup les diverses épistémologies (il n'y a pas qu'une seule épistémologie des mathématiques, aucune n'est universellement reconnue) peuvent servir de ressources. Ces savoirs scientifiques peuvent soutenir les efforts pour explorer ce qui est difficile à se représenter, et permettre ainsi à chacun et au groupe de travail de progresser dans l'analyse des situations vécues comme problématiques. Mais cela reste des ressources qui ne sont pas organisées en un système de pensée dont le devenir serait d'être référence reconnue. Plus encore, les choix épistémologiques peuvent parfois ne pas être entendus, ne pas être compris. Ils peuvent même être réfutés par les enseignants, individuellement ou collectivement sur une durée plus ou moins longue, et peut-être sur toute la durée de l'intervention clinique, pour peu qu'ils ne se soient pas imposés comme incontournables dans le travail d'investigation, toujours singulier mené par les professionnels eux-mêmes.

Par contre, « *par l'intermédiaire d'autres que soi qui ramènent cependant à soi* », comme l'a dit l'une des enseignantes avec laquelle nous avons travaillé, les professeurs se construisent une habitude de l'élaboration subjective de leur expérience, une plus grande aisance et sérénité à faire de leurs expériences vécues des moyens pour en vivre d'autres, plus larges, différentes. Il devient alors plus facile pour eux dans leur confrontation aux dilemmes du travail de s'expliquer avec la connaissance scientifique, entre autre l'épistémologie, mais pas seulement, parfois aussi la didactique stricto sensu. C'est-à-dire, d'une part, de chercher à comprendre et faire comprendre leurs propres manières de faire en prenant appui sur des savoirs scientifiques, et, d'autre part, de s'engager dans une discussion avec de tels savoirs pour élaborer et mettre en œuvre de nouvelles façons de se sortir de situations complexes ou difficiles, discussion qui peut rester intérieure à chacun ou s'extérioriser dans un échange avec autrui.

Nous retrouvons, à propos de l'épistémologie, les savoirs d'action. Dans l'exercice professionnel, comme dans l'activité dialogique d'interprétation qui se déroule en clinique de l'activité, les professionnels ne recourent pas aux connaissances scientifiques pour les appliquer, ils s'expliquent avec elles. Dès lors, si les savoirs scientifiques peuvent servir de ressources pour le développement des savoirs d'action, ce n'est pas en les produisant directement dans la pensée. Du coup peut-être qu'à trop se centrer sur les savoirs scientifiques, on prend le risque de laisser passer des occasions de développer le pouvoir d'agir des professionnels.

### **3.2.2 Les rapports entre transformation et recherche au sein de l'intervention**

Les quelques éléments présentées ci-dessus sont l'écho d'une réflexion en cours pour préciser la façon dont nous situons notre intervention de clinique de l'activité par rapport à d'autres manières d'aborder le travail enseignant. Mais il faut également préciser les rapports qui, au sein même d'une telle intervention peuvent s'instaurer entre transformations et recherche.

En effet lors de la mise en œuvre, il nous a fallu bien faire la distinction entre l'objet de l'intervention sur le terrain, c'est-à-dire l'objet d'une activité finalisée par le résultat pratique d'une transformation qui se réalisera ou pas, et l'objet de recherche, inscrit dans l'histoire de la production scientifique des concepts. Nous avons dû mettre au clair qu'il y avait deux processus qui se percutaient, celui des professionnels tendus vers plus de sens, d'efficacité et d'efficacités de ce qu'ils font, et celui des chercheurs-intervenants, impliqué dans l'intervention mais tendu vers la conceptualisation théorique. Fondamentalement ces deux processus renvoient à deux modes de généralisation différents au sens où l'entend Vygotski (Vygotski, 1934-1997, pp 372-373). D'une part, du côté des chercheurs, le mode de conceptualisation théorique, qui porte ici sur les lois et invariants du fonctionnement et du développement de l'action de travail, ne peut se développer qu'au-delà des singularités des terrains d'étude. D'autre part, du côté des professionnels le processus d'accroissement de leur pouvoir d'agir et l'élargissement de leur prise sur le métier ne peut se faire que par généralisation spécifique à partir de la diversification des contextes d'activité et de la singularité des situations.

Ces deux démarches ne se mélangent pas même si elles coexistent en permanence. Mais elles présentent une caractéristique forte. Dans ce que nous concevons et faisons, la recherche n'a pas pour vocation, comme c'est bien souvent le cas d'occuper une position surplombante. Autrement dit, il ne s'agit de transformer les situations ou les professionnels en objets d'observation dont le chercheur aurait à faire l'analyse avant d'en recomposer, seul et de son côté, la logique. Pas davantage il n'est question de transformer les professionnels en producteurs de concepts scientifiques, activité qui relève d'un tout autre métier. En fait il s'agit de mettre en place et de faire fonctionner un dispositif de coopération dans lequel les deux partenaires pourront faire fonctionner leurs modes de généralisation de nature différente et développer ainsi leur propre action (Roger, 2007a, pp. 81-104).

Ainsi, les chercheurs vont trouver, dans le développement du pouvoir d'agir des professionnels et l'élargissement de la prise en main personnelle et collective du métier par ceux qui le font, des éléments pour asseoir leur propre recherche. Dans la clinique de l'activité, en effet il s'agit autant de transformer pour comprendre que de comprendre pour transformer. Nous pensons, en effet, que c'est en cherchant à produire des transformations, qu'on peut accéder véritablement à la compréhension de ce que sont les processus de développement de l'action de travail ou au contraire ses freins et obstacles (Clot, 2008a). De plus, dans le déroulement de l'intervention, les chercheurs peuvent mettre à l'épreuve le cadre méthodologique rigoureux qu'ils proposent habituellement en clinique de l'activité et le faire évoluer en fonction des caractéristiques des milieux de travail et des objectifs recherchés.

Du côté des acteurs sociaux, deux aspects sont à relever. Sur un plan individuel, pour chaque participant, peuvent se constituer de nouvelles modalités d'interventions personnelles, au sein même de l'action de travail, pour tenter de mieux faire face de diverses façons, immédiatement et à plus long terme, aux dilemmes de travail rencontrés dans les situations d'enseignement. Comme on le verra au chapitre six, nos données offrent de multiples exemples qui vont de l'évolution de pratiques professionnelles permettant de surmonter des situations difficiles parfois enkystées, à la mise en commun critique de problèmes de métier, en passant par des repositionnements, certaines fois spectaculaires, vis-à-vis du métier, de sa place dans la vie, etc.<sup>23</sup>. Mais de nouvelles configurations collectives vont aussi se dessiner. On indiquera d'ores et déjà ici qu'un des résultats significatifs de l'intervention a

<sup>23</sup> On en trouvera un témoignage singulièrement parlant dans Clot et Ruelland (2008b).

certainement été de voir se structurer, entre les professionnels participants, une sorte de « tissu de soutien » générique (Fernandez, et alii, 2003, p. 168), réciproquement avantageux car permettant de mieux affronter les aléas du métier et d'interroger ses conditions de réalisation. Un tel tissu de soutien s'est construit à partir de la découverte concrète, par les uns et les autres, d'avoir à faire avec des problèmes de métier non résolus et non à des difficultés d'ordre personnel, comme on tente trop souvent, de divers côtés, de leur faire admettre. Il s'alimente aux controverses organisées entre professionnels et qui les conduisent à examiner les possibles, les impasses, les obstacles. Ce tissu de soutien nourrit en fin de compte une solidarité originale aux contours encore mal définis, mais dont les potentiels, certes encore ténus, sont cependant bienvenus dans le contexte actuel de délitement des milieux de travail<sup>24</sup>.

Tels que nous venons de les présenter les rapports entre transformation et recherche s'inscrivent dans le cadre de ce que l'on rencontre habituellement lors des interventions effectuées, par l'équipe de clinique de l'activité, dans de multiples et variés milieux de travail. Cependant, ce que nous avons fait et faisons encore avec des professeurs de l'enseignement secondaire, et de façon un peu différente avec les CPE et les Copsys, a conduit à poser différemment les rapports entre transformations et recherche. La raison tient sans doute à la durée – sept ans en tout pour ce qui concerne les diverses phases –. Pendant tout ce temps, certains des professionnels ont considéré que leur participation leur avait apporté suffisamment et l'ont interrompue. D'autres se sont joints à nous. Quelques-uns ont, non seulement fait une longue expérience de participants à un groupe de travail, mais ont également eu diverses occasions de se familiariser avec les fondements de la démarche. À cette fin d'ailleurs un séminaire où se rencontrent professionnels et chercheurs, et où se confrontent, à propos de la clinique de l'activité, les savoirs d'action en clinique de l'activité que les professionnels ont acquis par leur participation à l'intervention et les savoirs scientifiques des chercheurs, a été mis en place au Cnam à la rentrée 2008.

Dans ce contexte il est apparu nécessaire de trouver de nouvelles modalités de rapports entre transformations et recherche. Ces modifications n'ont pas conduit à modifier la place de chaque partenaire. Les chercheurs restent des chercheurs, les professionnels des professionnels. En fait, les changements portent sur l'élargissement des possibilités d'action et de réflexion pour les professionnels. De ce fait les rôles qu'ils tiennent ont sérieusement bougé.

Cela concerne en premier lieu la connaissance des métiers, de leurs dilemmes et de la façon d'y faire face dans le cadre de la clinique de l'activité. L'idée est que, pour une fois, cette connaissance du métier et ce qu'il est possible de faire aujourd'hui soit élaborée avec la participation effective de ceux qui font ce métier. Une telle connaissance donne une place centrale et incontournable aux savoirs d'action et aux savoirs de transformation des professionnels. Elle peut être de nature à soutenir une intervention originale des intéressés sur leurs propres difficultés, dans une confrontation nécessaire avec les savoirs experts ou savants. Mais elle peut être aussi moyen de s'adresser au milieu dans son ensemble pour contribuer à sa dynamisation. Elle est en cours de formalisation dans des groupes de travail organisés par le Cnam avec les intéressés avec comme perspective la tenue d'un colloque et la réalisation de publications.

Mais cet élargissement des possibilités d'action et de réflexion des professionnels porte aussi sur une innovation concernant le rôle qu'ils peuvent jouer auprès de leurs pairs comme

---

<sup>24</sup> Comme l'ont exprimé vivement les membres du groupe de travail de R., par exemple, dans une série de petits mots envoyés à leurs collègues intervenantes à la fin de l'année scolaire, en juin 2008.

intervenants en clinique de l'activité. C'est cette innovation que nous examinerons dans les deux chapitres suivants.

## 4

## **Le « professionnel-intervenant », une innovation issue du développement antérieur.**

C'est la première fois qu'une intervention s'appuyant sur la participation de professionnels est mise en place en clinique de l'activité. Cette innovation suscite donc bien des interrogations nouvelles et d'abord celles qui tiennent à son origine, à sa possibilité de fonctionner réellement et efficacement, aux dispositifs qu'il faut mettre en place pour qu'une telle intervention de ce type puisse se dérouler. Aujourd'hui l'expérience faite permet de mieux préciser ce qu'il en est de la figure du professionnel-intervenant et des conditions de sa participation.

### **4.1 La mise en place**

#### **4.1.1 La genèse de la notion**

Pour situer clairement la question de la place que les professionnels peuvent prendre dans le « travail sur le travail » nous reviendrons sur ce qui a été rapidement indiqué en introduction : la première phase du partenariat Cnam-snes jusqu'en 2004 a été l'occasion de montrer qu'il existait une possibilité réelle et concrète pour les professionnels de l'éducation nationale, et plus généralement pour leurs milieux de travail, de développer de nouvelles ressources et leur pouvoir d'agir. Mettant en œuvre les principes et la méthodologie de la clinique de l'activité, les participants ont ainsi fait la preuve que le métier de professeur - comme cela a été démontré ultérieurement pour celui de CPE et de Copsys - pouvait faire l'objet d'un véritable élargissement de la prise en main personnelle et collective par les intéressés<sup>25</sup>.

Ce constat, évident aujourd'hui, ne l'était certes pas à l'origine. À l'exception de quelques-unes<sup>26</sup>, nombre de voix, aussi bien du côté de la recherche que de la formation et au

<sup>25</sup> Il en est de même dans d'autres métiers confrontés eux aussi aux ravages du management évoqués plus haut en 2. L'équipe de clinique de l'activité intervient dans de nombreux domaines de la production, des transports, des services. La palette très diversifiées de ses interventions montre à la fois la spécificité des métiers mais aussi, dans le cadre des mutations actuelles, la convergence des problèmes et des enjeux et la possibilité de développement du pouvoir d'agir ainsi que de la prise en main personnelle et collective du métier par les professionnels. .

<sup>26</sup> Il faut citer ici les travaux de l'équipe ERGAPE (Ergonomie de l'activité des professionnels de l'Éducation) de l'UMR ADEF. Université de Provence, IUFM d'Aix-Marseille et INRP. Particulièrement

delà arguait d'un caractère personnel, voire même « intime » de l'exercice du métier pour penser qu'il était impossible d'entrer dans la « boîte noire » de l'activité enseignante et singulièrement la classe, encore moins d'y constituer des traces fiables de l'action menée – en particulier des traces « vidéos » – et d'y confronter les intéressés individuellement et d'autant plus collectivement (Van Zanten et Duru-Bellat. 1999).

Cependant une incertitude résulte des résultats de cette première phase. Ce qui a été réalisé l'a été dans le cadre d'un « travail sur le travail » de vingt-six professeurs puis de quelques CPE et Copsys. La preuve a bien été faite qu'un développement du pouvoir d'agir et une prise en main personnelle et collective de leur métier par des professionnels de l'éducation nationale peuvent être réalisés. Mais les effets pratiques restent limités. Car, outre le nombre de participants somme toute réduit, ces résultats n'ont été rendus possibles que par la participation active de chercheurs-intervenants de l'équipe de clinique de l'activité placés en position d'extériorité vis-à-vis du milieu concerné, quand bien même quelques-uns d'entre eux avaient pu entretenir antérieurement avec lui une certaine familiarité<sup>27</sup>. En effet, même si, dans le milieu professionnel, certains étaient prêts à répondre aux sollicitations et à s'engager activement, même si quelques militants du Snes se sont associés à la démarche, ce sont les chercheurs-intervenants de l'équipe de clinique de l'activité du Cnam qui ont impulsé, encadré et animé l'intervention.

Cette limite ne pose pas de difficultés majeures du côté de la recherche où les modes de validation tiennent à la pertinence et à la rigueur des démarches entreprises et des résultats obtenus en regard des exigences scientifiques établies.

Mais si l'on se place du point de vue d'une action transformatrice d'une certaine ampleur, d'ordre syndical par exemple dans la mesure où le Snes est partie prenante du partenariat, les effets sont moins spectaculaires.

Paradoxalement ces résultats peuvent même contribuer à nourrir l'idée que le milieu enseignant lui-même et ses organisations ne peuvent être vraiment les forces vives de la mise en œuvre d'un instrument d'action mobilisateur en vue d'un développement du pouvoir d'agir et une prise en main personnelle et collective du métier par ceux qui l'effectuent. Au mieux peuvent-ils favoriser et participer à une démarche dont le contenu et la direction leur échappent. Ils peuvent aussi, à partir des résultats obtenus nourrir, dans un registre illustratif, une argumentation portant sur la nature des métiers enseignants, leur fonctionnement et surtout les conditions et les modalités de leur développement. Mais ce registre reste limité au domaine du débat d'idée. Il est de plus exposé à la critique qu'il ne se fonde que sur une expérience dépendant d'une recherche-intervention dont les contenus et les contours échappent en fin de compte aux professionnels eux-mêmes comme à leurs organisations.

Du coup, à l'issue de la première phase, un problème s'est posé aux protagonistes du partenariat Cnam-snes : si le développement du pouvoir d'agir et la prise en main du métier par ceux qui l'effectuent sont bien des possibles avérés dans le contexte d'une démarche encadrée par des chercheurs-intervenants de clinique de l'activité, comment cela pourrait-il fonctionner dans une configuration mieux ajustée aux besoins actuels de ceux qui travaillent ? C'est-à-dire une configuration permettant, dans une visée mobilisatrice, l'accès à l'instrument d'action qu'est le travail sur le travail pour un plus grand nombre de professionnels et se

---

ceux de R. Amigues, D. Faïta et F. Saujat.

<sup>27</sup> Pour avoir été eux-mêmes professeurs du secondaire, sociologue du métier enseignant ou chercheur en didactique. D'autres chercheurs n'avaient par contre aucun lien avec le monde enseignant.

fixant, également, l'objectif de peser véritablement, dans un registre illustratif, mais pas seulement, sur les orientations, le fonctionnement et le développement du métier.

Dans cette nouvelle configuration, il serait largement insuffisant de compter sur les chercheurs-intervenants pour prendre l'initiative de la démarche et en assurer l'encadrement. Pour la mise en route et le pilotage de l'opération, ces chercheurs-intervenants ont mobilisé des éléments théoriques, ceux de la clinique de l'activité, sur lesquels s'appuie une méthodologie précise. Ils ont assuré le suivi direct des groupes de travail. Mais leur nombre et leur disponibilité ne sont pas suffisants pour assumer une intervention élargie. De plus, et plus fondamentalement, l'essentiel de leur métier est autre. Il est de participer aux travaux scientifiques de leur équipe de recherche, équipe qui les étaye dans les démarches entreprises et qui se nourrit des travaux de ses membres. En d'autres termes le développement du pouvoir d'agir des professionnels, une prise en main personnelle et collective d'une certaine ampleur du métier par ceux qui le font, une intervention à partir de cela sur le destin des métiers ne peuvent être ni de leur fait, ni de leur responsabilité. Ces perspectives ne peuvent être assumées que par une implication des intéressés, du milieu lui-même et sans doute de ses organisations.

Autour de cette question un débat s'est mis en place parmi les participants engagés dans la première phase du partenariat Cnam-snes. Ce qui le caractérise c'est le rôle décisif qu'y ont joué les professionnels. En effet, un des résultats de ce qui a été fait, finalement peut-être d'ailleurs un de ses résultats essentiels, a été la forte mobilisation des professionnels et singulièrement parmi eux, mais pas uniquement, certains de ceux qui étaient adhérents ou militants du Snes. A leurs yeux, l'expérience faite et l'apport en quoi elle a consisté ne pouvaient rester sans lendemain ni pour eux-mêmes, ni pour leurs collègues, ni pour leur milieu professionnel dans son ensemble. Ils en ont souligné non seulement la nouveauté et l'utilité pratique mais aussi tout ce qu'ils en avaient retiré quant au renouveau du sens de leur métier, parfois jusqu'alors à la limite de la rupture pour quelques-uns. Un tel acquis ne pouvait rester en déshérence. Il fallait faire en sorte qu'il devienne un outil plus largement usité qui permettrait à d'autres enseignants d'affronter et de transformer personnellement et collectivement les difficiles et conflictuelles situations vécues dans l'exercice actuel du métier. Mais aussi, à partir de là et au delà, de peser sur la définition et l'évolution de leur métier.

A proprement parler il s'agit d'un changement de nature de la démarche jusqu'alors entreprise. Le problème n'est plus de tester la possibilité pour des enseignants de s'engager dans un développement de leur pouvoir d'agir et un élargissement de la prise en main personnelle et collective de leur métier. Il s'agit désormais de tester la possibilité qu'aurait le milieu professionnel de compter sur ses propres forces pour impulser et encadrer cette démarche. Dès lors au sein du groupe de coordination Cnam-snes est apparu le besoin d'examiner si, et à quelles conditions, des professionnels eux-mêmes en exercice pouvaient assurer l'encadrement et le suivi de groupes de travail de leurs pairs. Ainsi s'est engagée, en fin de compte à l'instigation des professionnels eux-mêmes, une nouvelle expérimentation qui, après de nombreuses hésitations quant à sa qualification, sera finalement désignée comme portant sur ce que pourraient être des « professionnels-intervenants ».

### 4.1.2 Trouver le positionnement pertinent

Rappelons-le encore, c'est la première fois que, lors d'une intervention de l'équipe de clinique de l'activité, il a été décidé de confier l'encadrement de groupes de travail à des professionnels en exercice. Cette innovation, découlant comme nous venons de le voir de la demande des professionnels eux-mêmes, suscite des interrogations nouvelles et d'abord celles qui tiennent à sa possibilité même. En clinique de l'activité l'expérience tend à montrer, en effet, qu'une proximité trop grande, en tout cas mal maîtrisée, de l'intervenant, fut-il chercheur-intervenant expérimenté, avec les préoccupations des professionnels peut conduire à des difficultés, voire à l'impossibilité de tenir un « cadre d'intervention » permettant l'engagement de ces professionnels dans la démarche interpersonnelle et personnelle d'explication avec le métier. Ce risque semble devoir être par définition d'autant plus grand que l'intervenant exerce ou a exercé lui-même le même métier que ceux avec qui il travaille.

Il s'est donc agi, pour nous de tenter de préciser, d'emblée, le positionnement à partir duquel des professionnels pouvaient, avec quelque pertinence, devenir des intervenants. Sur cette question décisive, les idées de départ n'étaient pas bien claires et la tentation de reprendre la position classique en clinique de l'activité d'un intervenant « naïf » quant aux problèmes du métier n'était pas absente. Trois points nous ont alors semblé devoir être particulièrement ciblés

\* Le premier de ces points porte sur la nature de la position d'intervenant vis-à-vis des pairs. Il semble en effet essentiel pour l'intervenant de ne pas se placer, mais surtout d'éviter d'être plus ou moins consciemment perçu par les participants, même involontairement, comme un savant ou un expert, celui qui sait ce qu'est le métier, comment le faire, et qui explique aux autres ce qu'il en est. L'intervenant occuperait de ce fait une position, même implicite, d'évaluateur jugeant la pratique des autres. Le problème peut être renforcé par ce qui peut avoir été expérimenté de cette façon de faire, par les uns et les autres, dans la formation professionnelle initiale et continue dispensée dans les IUFM, entre autres sous le vocable d'analyse des pratiques.<sup>28</sup>

\* Un second point concerne la façon d'éviter la connivence dans le dialogue avec les collègues engagés dans les groupes de travail. Cette position de connivence est une tendance spontanée dans la mesure où, entre ceux qui font le même travail, le non-dit, l'implicite, le tacite font partie des modes habituels de relation. Elle s'alimente aussi au sentiment d'évidence et de proximité que l'on peut ressentir à voir ce que fait et vit un autre qui exerce le même métier et dont on croit comprendre les difficultés, les réactions mêmes différentes

---

<sup>28</sup> Sur ce point du positionnement des intervenants en analyse des pratiques, particulièrement ceux issus du milieu enseignant lui-même, on rencontre une grande variété de posture, d'autant plus que nombre d'entre eux se sont – ou ont été – engagés dans cette affaire sans bagage théorique ni expérience antérieure. Pour autant deux problèmes semblent se poser majoritairement. Le premier quand, dans l'analyse qui est faite des pratiques des uns et des autres, faute d'une compréhension suffisante de ce qu'est une activité professionnelle, ce qui est discuté n'est que ce qui s'en manifeste sous forme d'actes, voire le plus souvent simplement ce qui en est décrit plus ou moins approximativement par les participants. Dès lors les interprétations, les jugements, les hiérarchisations entre la bonne façon de faire et les autres peuvent se multiplier et entraîner incompréhensions, repliements, voire blessures chez ceux qui sont ainsi exposés. Le deuxième problème tient à la position de l'intervenant quand il se place en position de celui qui surplombe et qui explique ce qu'il en est, en faisant éventuellement appel à un savoir de type plus ou moins savant. Au lieu de permettre aux professionnels de s'expliquer entre eux avec leur métier, cette position les place dans un contexte où il leur est difficilement possible de mobiliser leurs propres savoirs, issus de leur exercice quotidien, savoirs pourtant en fin de compte indispensables au développement du métier.

des siennes. Or, s'il s'agit de faire que ceux qui vont participer aux groupes de travail s'expliquent eux-mêmes et entre eux avec leur métier, la connivence de l'intervenant avec les professionnels qui débattent de leur activité peut devenir un obstacle.

Faute d'être désignés explicitement certains problèmes et enjeux peuvent être occultés et particulièrement ceux qui, à première vue, peuvent déranger parce que l'on ne sait pas comment s'en saisir, voire simplement les nommer. Mais la connivence dans le dialogue trouve le plus souvent son origine dans un regard trop général, imprécis ne prenant pas assez en compte le détail de ce qui se fait et se vit. Quand l'attention est portée sur le déroulement exact des gestes de métier, des demandes d'explicitations détaillées font assez rapidement surgir pour tous les protagonistes, et l'intervenant comme les autres, un sentiment fructueux d'étrangeté et d'éloignement au plus grand profit de la discussion sur les manières de faire et de se représenter le métier des uns et des autres.

\* Un troisième point porte sur le contenu du travail du groupe. Les propres préoccupations des professionnels-intervenants interfèrent obligatoirement avec celles des collègues dont ils partagent le métier. Le risque est alors qu'à la dynamique des préoccupations de ces collègues à un moment donné se substitue la dynamique propre du ou des intervenants. Il faut souligner ici la complexité de ce problème. Il peut être nécessaire, pour l'intervenant, professionnel ou chercheur, en s'appuyant sur sa connaissance de l'activité professionnelle de souligner à un moment ou un autre des difficultés latentes, de formuler son interprétation de ce qui est en train d'être débattu. Il contribue ainsi au développement du dialogue en apportant des éléments qui alimentent la discussion.

Tout est ici en fait affaire de dosage et d'équilibre. Si la perspective est bien de permettre la confrontation et le développement des professionnels tant quant au métier et ses problèmes et enjeux que quant à l'action de chacun de ceux qui l'exercent, tout apport allant dans cette direction est positif. Encore faut-il qu'il s'inscrive dans le mouvement du dialogue entre professionnels et qu'il n'impose pas des préoccupations étrangères à ce dialogue. Pour un intervenant qui partage la même profession la position est complexe et délicate. Le jeu entre une intériorité professionnelle incontournable et une nécessaire extériorité intervenante est délicat. La limite se franchit facilement qui transforme l'intervenant en simple protagoniste d'un débat sur le métier, au même titre que les collègues alors qu'il doit être, dans le même temps, « gardien du cadre » d'intervention.

La réflexion menée au départ de l'expérience sur les modalités d'intervention pertinentes s'est logiquement fondée sur les acquis de l'étape antérieure. Elle trace alors un profil de professionnel-intervenant en quelque sorte démarqué de celui du chercheur-intervenant qui fait de son extériorité un outil essentiel de son intervention.

#### **4.1.3 Installer un dispositif**

C'est sur cette base que s'est alors mise en place la deuxième phase de la démarche de partenariat entre le Cnam et le Snes (2005-2009). Elle a consisté pour une part à étendre les groupes de travail encadré par des chercheurs-intervenants aux milieux professionnels des CPE et des Copsys (Roger et Ruelland, 2006 ; Fernandez et Malherbe 2006 ; Ouvrier-Bonnaz, et Werthe, 2009).

Mais son but principal a été d'expérimenter la figure du professionnel-intervenant en s'appuyant sur les possibilités offertes par le travail effectué auparavant avec des professeurs du secondaire. Le dispositif installé l'a donc été dans le souci de rassembler le maximum de chances pour que certains des participants à la première phase de la démarche puissent

expérimenter et élaborer le plus efficacement possible la position qui leur permettra d'abord de constituer des groupes de travail chez leurs pairs professeurs puis de les faire fonctionner dans les perspectives de développement qui sont celles de la clinique de l'activité.

Pour ce faire le dispositif installé s'est articulé en deux volets :

\* Le premier volet a consisté à former des équipes composées de deux professionnels-intervenants. Chacune de ces équipes est chargée de rassembler puis de piloter un groupe de travail de professeurs. L'association de deux professionnels-intervenants a été pensée de manière à associer deux expériences. D'une part un professeur ayant fait partie d'un groupe de travail lors de la mise en œuvre de la première phase du partenariat Cnam-snes et qui a donc, de ce fait, une expérience directe du déroulement de la démarche, de ce qu'elle implique, de ce qu'elle apporte, et dans quelles conditions, à ceux qui y participent. D'autre part un autre professeur n'ayant pas participé directement à un groupe de travail mais ayant accompagné, en tant que membre du groupe Cnam-Snes organisé lors de la première phase pour suivre le déroulement du travail et le discuter.

Outre ce type d'association, on a veillé à mettre ensemble deux professeurs exerçant des disciplines différentes. L'une de ces disciplines est celle du groupe de travail qui doit être organisé, l'autre est différente. Il a paru nécessaire que ce soient les membres du groupe Cnam-Snes qui enseignent la discipline des groupes de travail qui ont été constitués. L'objectif est ici de leur donner davantage de possibilités de s'inscrire dans des échanges dialogiques portant sur l'exercice du métier dans la mesure où ils ne disposent pas de la même expérience de la démarche de clinique de l'activité que les autres.

L'association croisée de deux expériences dissemblables devait permettre de mieux saisir les itinéraires, les formes de participation, les transformations et les problèmes qui vont relever, soit de l'appartenance antérieure à un groupe travail de clinique de l'activité, soit de la simple participation à un collectif de suivi Cnam-snes. Ainsi cherchait-on à se faire une idée plus précise des cheminements conduisant les uns et les autres à occuper la place de professionnel-intervenant qui leur est proposée et à surmonter les problèmes rencontrés. D'autre part, l'appartenance à deux champs disciplinaires différents dont l'un de la discipline des professeurs concernés, quant à elle, devait permettre de mieux travailler certains aspects du problème si crucial de la connivence, singulièrement en ce qui concerne la question du rôle de la discipline dans les relations qui s'établissent entre les deux professionnels-intervenants à l'expérience dissemblable et les professeurs avec lesquels ils travaillent.

Ces aspects sont importants, si l'on veut réfléchir avec précision à la possibilité que des professionnels en exercice engagent une démarche de développement du pouvoir d'agir et d'élargissement de la prise en main personnelle et collective du métier de collègues. En outre, il faut souligner ici que, dans tous les cas, il n'a pas été fait appel à des professionnels n'ayant aucune expérience de la démarche proposée. Il nous a paru en effet qu'il n'était pas possible de se positionner comme professionnel-intervenant, garant d'un cadre « clinique » sans la moindre expérience de ce qu'il en est.

\* Pour soutenir l'effort important qui est demandé et contrôler le déroulement d'ensemble de l'opération, il a été installé un groupe de pilotage ayant vocation à se réunir environ deux à trois fois par trimestre. Ce groupe se compose de tous les professionnels-intervenants et de chercheurs du Cnam associés à la démarche. Il a été conçu pour permettre de discuter, à chaque étape de la démarche, des difficultés rencontrés par les professionnels-intervenants. En outre, les chercheurs assurent, entre les réunions de ce groupe de pilotage, chacun le suivi

de deux groupes de travail dans les diverses facettes de leur activité. Ils sont les interlocuteurs permanents des professionnels-intervenants, participent en tant que de besoin aux réunions. Ils assument ainsi une sorte de veille permanente en essayant de fournir l'appui nécessaire pour que les professionnels-intervenants puissent jouer pleinement leur rôle. La perspective est évidemment que leur place se réduise au fur et à mesure de la prise en main de la démarche par les professionnels-intervenants.

Tel qu'il a été conçu ce dispositif de pilotage joue un rôle essentiel. La clinique de l'activité n'est pas un ensemble de protocoles figés qu'il suffirait d'appliquer. Elle exige constamment, de la part de ceux qui tentent de la mettre en œuvre, dans ses dimensions méthodologiques, une interrogation sur, et de, sa propre pratique. Le travail collectif en groupe de pilotage et l'échange entre chercheurs et professionnels-intervenants permettent d'alimenter ce processus dans lequel le dernier mot n'est jamais dit et ne peut être dit tant la mise en œuvre de la démarche renvoie en permanence à de nouveaux problèmes dont personne n'a *a priori* la solution.

## **4.2 La mise à l'épreuve de la figure du professionnel-intervenant**

La figure du professionnel-intervenant telle qu'elle a été construite et située lors de l'engagement de l'expérience va logiquement se confronter à la réalité de ce qui va se produire. Rapidement il va apparaître que le profil établi sur le modèle du chercheur-intervenant ne résiste pas à l'épreuve des faits. S'engage alors une phase de remise en cause.

### **4.2.1 Une phase de remise en cause**

Être soi-même du métier quand on est professionnel-intervenant est une position qui offre une proximité spontanée avec ce que vivent et affrontent les collègues. Dans le contexte de l'expérience de professionnel-intervenant que nous avons menée, il a été supposé de prime abord, que cette position, bien utilisée, pouvait favoriser l'animation des observations dialogiques des groupes de travail. Elle pourrait, en effet, soutenir le repérage et alimenter les débats sur certains aspects pouvant échapper facilement aux professionnels eux-mêmes qui, pour mener l'action, sont conduits à en « naturaliser » et donc à ne plus en percevoir le déroulement (Roger, 2007a, pp. 118-120). Cependant elle peut, tout aussi bien, amener, parce qu'ils sont « naturels » et évidents pour le professionnel-intervenant aussi, à ne pas relever des points qui seraient, pour des intervenants extérieurs au métier, objets de surprise et d'étonnement à adresser aux professionnels. Ceci est vrai pour tout professionnel-intervenant, mais encore plus pour celui qui, dans les duos que nous avons mis en place, enseigne la même discipline que les participants au groupe de travail.

Il est donc essentiel que les modalités d'intervention telles qu'elles ont été conçues soient le mieux maîtrisées possible. Le professionnel-intervenant, dans le profil qui a été élaboré au commencement de l'expérience par démarcation de celui du chercheur-intervenant va devoir, quant à son appartenance au même métier, éviter la position d'expert connaissant les bonnes questions à poser et/ou ayant les bonnes solutions à proposer. Il va devoir se garder d'une connivence qui, par les implicites qu'elle génère dans le dialogue, peut conduire à esquiver les

débats et confrontations nécessaires. Il doit aussi éviter de substituer ses propres préoccupations à celles des participants.

Dans le déroulement de l'expérience, la question du professionnel-intervenant comme expert a été rapidement résolue. Il est en effet très vite apparu qu'aucun de ceux qui s'étaient engagés pour travailler dans le cadre de la clinique de l'activité n'avait comme perspective d'occuper cette position. Cela tient sans doute d'abord aux expériences faites par les uns et les autres, et parfois évoquées, de participation à des démarches –stages ; recherches ; etc...- encadrées par des intervenants se déclarant ou se comportant ainsi. Elles ont pu avoir quelque utilité mais tous tiennent à s'en démarquer comme ne permettant pas pour des professionnels de se saisir vraiment des problèmes et enjeux du métier et surtout de s'engager dans la voie de son développement. De plus avoir fait soi-même antérieurement partie d'un groupe de travail avec profit ou être devenu familier de la clinique de l'activité dans le groupe de suivi Cnam-snes de la première phase a rendu concret ce que pouvait être, et devait être le positionnement d'un intervenant, la nécessité – et l'intérêt - de ne surtout pas « faire l'expert ». Paradoxalement même, dans le contexte de la démarche clinique que nous proposons, ce souci de ne pas se présenter en position d'expert a pu inciter à une sorte de positionnement inversé. La crainte pour les intervenants d'occuper une position surplombante s'est en effet avérée telle qu'elle a parfois conduit à une certaine timidité dans les relances faites aux professionnels quand celles-ci risquent d'apparaître comme un jugement et que le climat de confiance nécessaire au bon fonctionnement du groupe n'était pas encore suffisamment instauré.

Par contre les problèmes et questions se sont très vite multipliés quant aux deux autres risques : celui de la connivence et la place de ses propres préoccupations, provoquant de multiples discussions dans le groupe de pilotage.

L'occasion en a été donnée par le fait qu'à certains moments, dans un des groupes de travail, les discussions attendues ne se sont pas engagées, quels que soient les efforts des professionnels-intervenants pour en créer les conditions, les lancer ou les relancer. I. et C. qui ont connu cette situation vont tenter d'en comprendre les raisons lorsqu'elles font le bilan de ce qui s'est passé pour elles : *« Pourquoi les professeurs semblent-ils avoir du mal à s'approprier les problèmes de métier sur lesquels on les invite à réfléchir à partir d'un choix d'images ? Pourquoi ces difficultés ? Pourquoi des résistances ? D'où vient ce qui ressemble à des blocages par rapport à une parole orale dans le groupe ? Est-ce une incompréhension de la démarche par rapport à des attentes autres ? Est-ce le fait que les cours filmés se ressemblent apparemment étrangement et ne conduisent pas spontanément à un débat, à des étonnements ? Est-ce le fait des intervenants ? Pourquoi les professeurs ne se saisissent-ils pas de cette occasion de changer d'interlocuteur en abandonnant l'interlocuteur institutionnel - l'inspecteur, les programmes - pour découvrir les potentialités de l'échange interpersonnel ? »*. Plus précisément encore, C. *« s'avoue désemparée »* quand, cherchant à relancer à partir d'images une discussion amorcée dans une réunion précédente sur un dilemme du travail essentiel semblait-il, rien ne se produit : *« J'ai l'impression que notre façon de choisir des thèmes, c'est-à-dire de baliser à l'avance les problèmes ne produit rien. Est-ce nos préoccupations mais pas forcément les leurs ? D'où l'impression, qu'ils nous ont retournée, que nous voulions arriver quelque part. Pour ma part j'avais gardé un souvenir très vif de cette séance que j'avais trouvée très stimulante ; j'avais le sentiment qu'on se trouvait au cœur d'une problématique qui permettait de nouer les différentes composantes du métier - pédagogie-contenu, engagement de l'enseignant, conception de la discipline etc.-. La question est donc de savoir si mes propres préoccupations et ma manière à moi de nouer ces*

*« fils n'ont pas surdéterminé mon questionnement de telle sorte qu'eux ne pouvaient plus faire entendre leurs propres questionnements et tresser leur propre problématique professionnelle. »*

Ces interrogations montrent que ce qui s'est passé dans ce groupe prend à contre-pied les présupposés que nous avons en tête au moment où a commencé l'intervention des professionnels-intervenants ainsi que les modalités élaborées comme mode d'intervention. Dans ce cas<sup>29</sup>, la connivence n'est pas celle des intervenants avec les professionnels mais celle qu'établissent entre eux les participants qui devant des images d'actions professionnelles apparemment trop semblables, ou en d'autres occasions, ne saisissent pas l'occasion de travailler entre eux les dilemmes du travail. Par ailleurs le risque semble se confirmer de substituer aux préoccupations des professionnels participants celles des professionnels-intervenants lors des tentatives qu'ils font pour lancer le dialogue sur des images censées évoquer des thèmes à leurs yeux essentiels, pour des raisons qui leurs sont particulières mais qui ne recoupent pas, à l'évidence, les interrogations des participants, du moins à ce moment précis. La conséquence serait que les participants ne trouvent plus leur place pour leurs propres questionnements, leur problématique professionnelle.

On peut d'ailleurs se demander si leur réticence à ce que s'instaurent entre eux les observations dialogiques attendues ne découle pas de cette trop grande présence de préoccupations et peut-être même de formalisations générales qui sont trop éloignées de ce qui est réellement discutable comme dilemmes du travail et gestes de métier. Même non directement formulées elles risquent de peser sur les interventions des uns et des autres, donnant l'impression, relevée ci-dessus de vouloir orienter le débat, non vers l'analyse et la réflexion de l'action, mais « *quelque part* », peut-être vers la discussion de problèmes généraux dont l'articulation avec l'ici et maintenant n'est pas évidente.

Les nombreux débats auxquels vont donner lieu ces difficultés au sein du groupe de pilotage font apparaître que le profil de professionnel-intervenant n'est pas tenable s'il est conçu, ainsi qu'il l'a été primitivement, comme simple variante de celui d'un chercheur-intervenant, extérieur au métier de ceux avec qui il travaille. La figure du professionnel-intervenant demande à être élaborée sur des bases qui tiennent clairement compte du fait que celui qui exerce un métier ne peut mettre son appartenance professionnelle de côté. Dès lors la question est posée de l'élaboration et du contenu de modalités d'intervention qui puissent à la fois prendre en compte, dans l'action, l'appartenance du professionnel-intervenant au même métier que ceux avec qui il travaille et le fait que néanmoins il n'est pas situé à la même place que les autres participants puisqu'il est l'organisateur et le garant d'un cadre de travail inscrit dans une démarche de clinique de l'activité.

Il n'était pas évident que l'on puisse trouver une réponse à la question de la combinaison de deux appartenances qui, à certains moments et dans certaines circonstances, ont d'ailleurs pu sembler complètement antagoniques. C'est en cours d'action, d'une façon finalement empirique, que les modalités adéquates d'intervention, permettant de résoudre globalement le problème, ont pu être élaborées. Discutées dans le groupe de pilotage, elles apparaissent comme procédant d'une circulation permanente entre les deux positions : celle d'une part de collègue partageant les mêmes doutes et les mêmes interrogations que les participants, celle d'intervenant garantissant le cadre de la clinique de l'activité.

---

<sup>29</sup> Ce n'est pas le cas dans d'autres situations où les professionnels-intervenants ont parfois eu tendance à « déminer » le terrain pour leurs collègues.

#### 4.2.2 Le professionnel-intervenant : un « connaisseur » du métier...

Ce sont les obstacles qui s'opposaient au développement de l'observation dialogique dans le groupe de travail animé par C. et I. qui les a conduit à un changement de position concernant les effets de l'appartenance du professionnel-intervenant au même métier que les professionnels participants. Dans un premier temps il s'agissait pour elles de veiller à éviter une trop grande proximité avec ce que l'on vit et sait du métier pour échapper à la tentation de l'expertise, à la connivence ou à la substitution de ses propres préoccupations à celles des participants. L'échec relatif de cette attitude, et en particulier de leur façon de faire intervenir leurs propres préoccupations, tel qu'on les a vu l'analyser ci-dessus, va déboucher sur d'autres façons de faire quant à cet aspect de l'intervention.

Dès lors, I., qui enseigne la même discipline que les collègues du groupe, s'est demandé si, *« puisqu'ils [les professionnels] ne perçoivent pas cette dimension de dialogue, dans la mesure où aucun ne dit vraiment ses tiraillements, ses désaccords, n'aurais-je pas dû intervenir plus tôt et plus souvent pour dire mes propres doutes, en montrant par là même que les questions qu'ils se posent peuvent se dire, s'exprimer, que ce sont des questions à poser à tout le monde ? »* Il ne s'agit donc plus de maintenir une extériorité vis-à-vis du métier, qui au demeurant est apparue intenable, mais de mobiliser son expérience professionnelle pour alimenter les observations dialogiques nécessaires au développement du travail en se plaçant, dit-elle, devant les images vidéo, dans la même position que les participants.

Dans d'autres groupes de travail il a aussi été question à un moment ou un autre de construire un usage de la proximité avec le métier tel qu'il fasse avancer le débat. Ce sera généralement plus aisé et plus spontané dans la mesure où les groupes en question comportent des participants plus disposés, pour certains au moins, à s'engager dans un dialogue<sup>30</sup>. Pour autant l'examen des façons de faire montre qu'il s'agit d'une démarche complexe, qui est tout sauf spontanée.

Ainsi en est-il pour B. : *« Il me semble, que dès le début, je cherchais à travers les questions que je leur posais à entrer en résonance avec mes propres interrogations et mon (in-)expérience professionnelle : ce sont certainement des réponses à mes propres questions sur le métier que je traquais dans leur activité professionnelle. Ne sachant pas tout à fait quel devait être mon rôle, j'oscillais entre retenue et interrogation de n'importe lequel de leurs gestes, quitte à ce que cela n'ait aucun sens pour eux.*

*Mes questions sont liées à des situations précises. J'ai l'impression que d'une part je suis plus facilement dans l'acte que dans l'activité et que d'autre part je rentre plus facilement dans un dialogue avec l'un ou l'autre des participants. Cela a permis, je pense de déculpabiliser un certain nombre d'entre eux, notamment parce que j'ose poser des questions qui renvoient à mon vécu, par exemple, quand dans la même séquence je demande à Ja. s'il s'imaginait avoir à abandonner quand il a commencé ce métier.*

*Dans le même ordre d'idée, dans une autre réunion, sur le calcul mental et les exercices systématiques, on entend bien que le déroulement de la discussion m'interroge, et que le cheminement des profs me met en travail sur mon activité et engendre mes questions. C'est pour cela, je pense, qu'à certains moments, j'éprouve le besoin d'explicitier mes demandes par des exemples pris dans ma pratique professionnelle.*

---

<sup>30</sup> Peut-être parce que les professeurs néo-titulaires ou débutants y sont plus nombreux, ou qu'ils s'agit de professeurs de collège.

*Il me semble que ma position d'intérieur/extérieur est révélée par ces exemples. J'ai l'impression que connaissant le métier, j'écoute, je regarde, ce qui fait écho à mes questionnements et que cette mise en réflexion, me permet de les interroger sur le métier. Au début parfois trop terre à terre, les questions se centrent petit à petit sur le métier plutôt que sur les faits. J'ai l'impression que cette dernière phase est venue récemment, peut-être avec l'aisance due à l'expérience.*

On voit bien, dans ce récit, les tâtonnements et les hésitations qui ont accompagnés la recherche des modalités d'intervention adéquates pour un professionnel-intervenant. C'est une façon de faire qui ne s'élabore pas tout de suite. Les débuts de l'intervention sont marqués par une alternance de retenue et d'interrogation sur n'importe lequel des gestes observés, sans distinction, en fonction des interrogations propres d'un intervenant qui enseigne la même discipline. Le risque est, bien évidemment, que ce questionnement n'ait aucun sens pour les professionnels. Mais ce risque n'est pas pris en compte tant l'incertitude sur ce qu'il faut faire en tant qu'intervenant est forte.

Cependant la position change avec l'expérience et, sans doute, les échanges avec les autres intervenants, professionnels et chercheurs au sein du groupe de pilotage Cnam-snes. La connaissance du métier joue toujours un rôle capital, mais de manière significativement différente. À partir des interrogations que lui pose sa pratique professionnelle particulière, des doutes qu'elle peut ressentir, l'expérience de B. lui sert désormais, par des questions, par des exemples, à alimenter les observations dialogiques en ouvrant éventuellement à d'autres possibles. Ainsi l'observation de la façon dont procède B. amène son co-professionnel-intervenant dans le même groupe de travail à dire qu'« *elle pose beaucoup de questions en leur donnant des pistes, des questions qui sont remplies de possibilités : est-ce que tu circules dans la classe pour vérifier tous les devoirs... ou tu en oublies ?* ». Ainsi « *elle ne fait pas que poser des questions, elle est toujours dans la co-analyse* ».

Ces modalités d'intervention ont pour fonction de montrer que l'on peut oser s'interroger, réfléchir en commun, pousser à la limite les problèmes qu'on rencontre. Ainsi B. sollicite la parole des uns et des autres pour leur permettre, et se permettre aussi à elle-même, de faire collectivement quelque chose des problèmes que se posent les participants, et qu'ils s'empêchent souvent de se poser, quand ils sont seuls, par manque de moyens pour les affronter. Dans le même temps elle ne substitue pas ses propres préoccupations à celle des professionnels. Ses interventions ont pour caractéristique de ne pas présenter de caractère intrusif. Elle se contente sur les points que les participants soulèvent, en « *connaisseuse* » du métier, de questionner sur ce qui l'étonne ou d'introduire des éléments de métier qui n'étaient pas pris en compte. Comme le dit le chercheur-intervenant qui suit le groupe de travail, B. s'inscrit dans ce que l'on voit faire sur la vidéo, « *n'oriente pas, accepte que cela fasse parfois floc. Si la question n'accroche pas, elle n'accroche pas, ils ne répondent pas ... ça n'est pas contraignant pour eux... c'est leur droit d'avoir une liberté de parole* ». En résumé « *elle arrive à être à la fois dedans et dehors : pose des questions et se retire.* ». C'est une démarche qui implique à la fois une bonne connaissance et une réflexion sur le métier, mais connaissance et réflexion « *ouvertes* », interrogatives qui ne visent pas à apporter des solutions préformatées, voire même simplement formalisées ni de généralisations surplombantes.

I. et B., que nous venons d'évoquer, enseignent la même discipline que les collègues qui participent au groupe de travail qu'elles animent. Les modalités diverses selon lesquelles elles interviennent dans le dialogue en tant que « *connaisseuses* » du métier se nourrissent donc de

cette grande proximité avec les dilemmes du travail et les gestes de métier liés plus spécifiquement aux objets disciplinaires et aux façons de les présenter et les faire acquérir aux élèves. Cela n'exclut pas les étonnements et les incompréhensions éprouvées assez fréquemment devant ce qu'on voit faire à ses collègues. Ainsi, entre autres, pour I. qui assistant au cours d'une enseignante de la même discipline n'a « *rien compris à ce qui se passait. J'ai revu les images, je comprends rien à ce que s'y passe en particulier aux tenants et aboutissants de là où elle veut en venir. Et c'est pareil pour l'autre professeur. ... de quoi cause-t-il ?* » Mais cela leur permet aussi, lors des dialogues, d'entrer plus dans le détail et la précision lors des échanges dialogiques et de pousser ainsi plus loin le débat. Il n'en est pas de même pour leurs co-intervenants, qui s'ils sont eux aussi professeur, enseignent une autre discipline et se trouvent ainsi partiellement en position d'extériorité vis-à-vis des autres collègues, position qui va introduire des nuances significatives dans leurs propres modalités d'intervention.

Ces nuances tiennent d'abord à la méconnaissance de la discipline. Ainsi T. s'étonne-t-elle lors d'un exercice de mathématiques en « *utilisant le peu de ce que je crois savoir des mathématiques* ». Sa question tombe à côté comme le professeur le lui explique. Du coup, ainsi que le relève D. au cours d'une discussion « *le fait que tu poses cette question-là parce que tu penses que c'est ça, ça l'amène à expliciter et ... Donc ça peut servir aussi d'être... T. : D'être béotien ? D. : Oui, parce qu'effectivement quand on comprend très vite ce qui se fait, soit on est alerté et on sait que c'est un problème de métier et à ce moment-là on va intervenir, soit on n'a pas saisi qu'il y avait quelque chose de complexe avec des contradictions à l'intérieur et on va laisser filer.* »

Sur le même registre, qui montre que la méconnaissance de l'enseignement disciplinaire peut favoriser l'avancement du dialogue, D. donne un autre éclairage. Il porte sur le repérage de problèmes qui étonnent l'intervenant « béotien » parce qu'il enseigne une autre discipline : « *en langues, c'est vrai qu'après avoir visionné le cours, ou même pendant les autoconfrontations, il y avait des moments où je les entendais parler et où je prenais des notes en me disant, tiens, ça, c'est un problème de métier particulier à l'enseignement des langues. Ça pourrait être bien de sélectionner ce passage pour le remettre en discussion.* »

Ces deux exemples montrent que la non-appartenance disciplinaire place en fait, sur certains aspects du métier le professionnel-intervenant dans la situation classique en clinique de l'activité où, devant l'ignorance de l'intervenant, le professionnel est amené à déplier les diverses dimensions de son acte et à faire rejouer ainsi les conflits de l'activité qui l'habite.

Les deux modes d'appartenance au métier des professionnels-intervenants qui animent le même groupe de travail peuvent donc se compléter avantageusement. En instaurant cette dualité, nous avons voulu en tester la validité, que l'expérience faite semble confirmer. Pour autant la cohésion des divers duos a été solidement assurée autour de préoccupations et de démarches convergentes. En effet, le second professionnel-intervenant, même d'une autre discipline, est néanmoins toujours professeur comme son co-participant. Ses propres dilemmes du travail concernant les aspects autres que l'enseignement d'une discipline spécifique, celles concernant la gestion de la classe, la mobilisation des élèves, etc. peuvent alors sous-tendre ses interventions. C'est aussi le cas des interrogations qui proviennent de ce qu'est l'enseignement de sa propre discipline, à ses propres élèves et auxquelles le renvoient ce qu'il voit faire à un professeur d'une autre discipline.

Tel est le cas de C. dans un dialogue qui s'engage entre Prof. 1 Et Prof. 2 sur la reprise du cours. Pour lancer le débat elle condense d'abord ce qu'elle voit Prof. 2 faire en quelques mots (1) que Prof. 2 puis Prof. 1 reprendront en désignant la situation visée le premier comme une « *reprise* » (2), le second comme une « *remise en route* » (3). Que la remarque de C. s'appuie

sur sa propre expérience professionnelle et renvoie aux problèmes qu'elle rencontre elle-même en classe apparaît clairement quand, après quelques réplique des professionnels, elle introduit une variante possible, peut-être expérimentée par elle même ou pratiquée par d'autres collègues, celle de s'adresser aux élèves (10).

1. C. : *Là si je comprends bien, tu es en train de résumer ce que vous avez fait la dernière fois.*

2. Prof. 2 : *Oui, je prends le temps de tout remettre en place et je pense que c'est nécessaire. En plus je ne me vois pas redémarrer sur, « oui alors, l'analyse de la pénurie, etc., sur des termes comme ça justement sans avoir pris le temps de reprendre. Mais je me faisais la réflexion l'autre fois, à le revoir comme ça que la reprise était longue. En même temps ça me plaît assez, c'est-à-dire que j'ai le sentiment, à me voir faire cours que ça répond à des objectifs que je m'étais fixés, de prendre le temps par rapport aux élèves et pas seulement de filer droit par rapport à mes objectifs. Donc finalement ça me plaît que je prenne le temps. C'est signe que je fais attention à eux. Enfin, je n'ai pas beaucoup d'expérience, mais il y a quelques années, je trouve que je filais plus vite. Je me force un peu à prendre du temps parce que si je me laissais aller tout seul sans vraiment réfléchir aux élèves et à leur façon de faire, j'aurais une tendance naturelle au cours magistral et à avancer à grand pas.*

3. Prof. 1 : *Tu verras tout à l'heure, moi je suis allé beaucoup plus vite dans la remise en route. Moi il me semble par mon expérience que c'est toujours utile de faire ce genre de choses. Pour les élèves, c'est fondamental. Le problème, c'est que ça dépend du public qu'on a. Moi la classe que j'ai, tu verras, au niveau du répondant, ce n'est pas du tout la même chose. Et si tu passes trop de temps, là, ils n'écoutent plus.*

4. Prof. 2 : *D'accord.*

5. Prof. 1 : *Donc il faut trouver un juste équilibre constamment entre cette nécessaire remise en route et puis la durée de cette remise en route. Si tu vas trop vite, ça ne va pas, si tu restes trop longtemps, ça ne va pas non plus. Et après, ça dépend, c'est une question d'adaptation.*

6. Prof. 2 : *Tu vois, ça fait déjà sept minutes et on n'est pas encore sur la définition de pénurie qu'on avait abordée la fois d'avant.*

7. Prof. 1 : *Mais là, visiblement, ils suivent.*

8. Prof. 2 : *Oui ils suivent, mais en même temps je trouve que ça a des inconvénients que je vois plus là quand je regarde, c'est le manque de rythme, c'est-à-dire que le début de cours est assez mou au niveau rythme parce qu'on prend le temps de revenir sur tout et alors il y a une certaine lenteur un peu agaçante, je trouve.*

9. Prof. 1 : *Tu verras dans la vidéo suivante que le rythme était très lent au début de manière très indépendante de ma volonté.*

10. C. : *Là c'est toi qui fais, comment dire, c'est toi qui guides la reprise. Ça ne t'arrive jamais de leur poser des questions en leur demandant s'ils veulent que tu reviennes sur un point de la dernière fois, sur certains choses qui n'auraient pas été comprises ?*

11. Prof. 2 : *Généralement je dis, « est-ce que quelqu'un pourrait nous rappeler l'essentiel de ce qui a été vu la fois d'avant ? » ? Il y a un blanc de quelques secondes qui suit. Et comme personne ne se propose jamais, et à la limite tant mieux, j'oriente la reprise vers ce que je veux voir redit, moi-même, en posant les questions plus précises, plus fermées et je commence toujours, mais là je ne l'ai pas fait, peut-être, par une question générale qui est, « qui veut nous présenter un peu ? » mais personne ne veut jamais.*

12. C. : *A la limite tant mieux, tu disais ?*

13. Prof. 2 : *A la limite tant mieux parce que j'aime bien prendre les choses en main rapidement moi-même. Donc je pose les questions pour eux et puis voilà. Je suis partagé à*

*chaque fois entre la nécessité et l'envie de leur donner la parole et puis en même temps mon envie à moi qui est d'avancer vite et de dire ce que je veux au moment où je veux.*

*14. Prof. 1 : Je comprends ce que tu veux dire, j'ai les mêmes difficultés. Tu as envie d'y arriver et de dire, eh bien voilà on a fait ça, on a trouvé tel outil avec lequel on a travaillé telle question etc. et puis en même temps, tu essaies de tenir compte de ce qu'ils ont compris. Moi je les interroge, je leur dis « un tel », d'abord je pose la question à la cantonade et si personne ne lève la main, j'interroge des élèves. Le plus souvent. Parfois je ne le fais pas. Ça dépend aussi de mon état d'esprit. Mais c'est vrai que quand un élève intervient, en général ce qu'il dit est rarement suffisant pour relancer toute la machine ou alors si par un jeu de questions, ou le faire carrément soi-même.*

*15. Prof. 2 : Mais là tu vois c'est pareil, je ne suis pas directif parce que je sais que si je pose des questions relativement précises, j'aurais des volontaires donc je ne me sens pas obligé d'interroger ou de désigner quelqu'un pour faire une reprise complète. Je trouve ça plus sympathique de donner la parole. Bon, mais tu vois Mélanie, je l'ai interrogée tout à l'heure et elle n'était pas volontaire. Donc j'essaie quand même de...*

*16. Prof. 2 : Tu entends, je dis, « quelle est la définition claire de la pénurie ? ». J'aurais pu dire, « quelle est la définition de la pénurie ? ». Mais non je veux vraiment qu'ils ressortent le petit machin que j'ai préparé et donc cette obsession du vocabulaire, c'est par rapport à moi. Ça m'a frappé quand j'ai entendu.*

*17. C. : Tu veux dire quoi, c'est par rapport à toi ?*

Comme on le constate ici le dialogue qui s'engage sur un aspect « technique », celui de la continuité de l'objet d'enseignement d'une heure de cours à l'autre n'est pas simplement nourri des interrogations des professionnels sur leur propres façons de faire. Il est aussi alimenté par l'introduction par le professionnel-intervenant d'une variante possible dont l'origine est une expérience professionnelle directe ou indirecte (10). Pour autant la position de gardien du cadre d'intervention devant veiller au bon déroulement de l'observation dialogique en cours conduit ce même professionnel-intervenant à s'adresser, à très peu de temps de là, à ses collègues en les questionnant sur ce qu'il disent de ce qu'ils font (12 ; 17).

Mais l'usage fait de son expérience professionnelle par un professionnel-intervenant est aussi pour lui l'occasion de se confronter lui-même au métier, en cherchant à mieux comprendre comment procèdent les autres et en s'y mesurant. Comme le dit B. ci-dessus : *j'ai l'impression que connaissant le métier, j'écoute, je regarde, ce qui fait écho à mes questionnements et que cette mise en réflexion, me permet de les interroger sur le métier. Au début parfois trop terre à terre, les questions se centrent petit à petit sur le métier, à partir des faits. J'ai l'impression que cette dernière phase est venue récemment, peut-être avec l'aisance due à l'expérience.* » Être un « connaisseur » du métier est le moyen, pour un professionnel-intervenant, non seulement de nourrir l'observation dialogique des professionnels mais également de s'en nourrir pleinement pour développer son propre métier. C'est en outre sans doute la meilleure manière d'échapper au piège de la connivence puisque qu'il est de l'intérêt de tous d'éclaircir ce qui semble aller de soi, de pousser au bout les dissonances et les confrontations, de travailler et de développer le métier commun.

#### **4.2.3 ... Familiarisé à la clinique de l'activité...**

Comme nous venons de le voir la pertinence de l'intervention d'un professionnel-intervenant ne réside pas dans une connaissance *a priori* du métier, de nature savante ou experte, quelle qu'en soit la nature. Elle ne réside pas davantage dans la mise en œuvre d'une

compétence en psychologie générale, ou du travail, positionnement qui est, en clinique de l'activité, celle d'un chercheur-intervenant.

Au cours de notre expérience les professionnels-intervenants se sont progressivement positionnés, et parfois clairement définis, comme des « connaisseurs du métier » intervenant sur la base de leur expériences professionnelles et des problèmes qu'elle leur pose, à eux comme aux autres. C'est ce qui, finalement leur a permis, pour beaucoup, d'alimenter l'activité dialogique dans les groupes de travail dont ils ont eu la charge.

Cependant, compte tenu des objectifs de développement que nous poursuivons avec le développement du pouvoir d'agir et l'élargissement de la prise en main du métier personnelle et collective par ceux qui le font, on ne peut en aucune façon en tant qu'intervenant, professionnel – et même chercheur - s'en tenir à ce que l'on sait et ressent spontanément du métier, pour l'avoir observé, ou même pour l'avoir effectué ou l'effectuer encore. L'intervenant doit aussi disposer d'un certain bagage méthodologique et de certaines notions de base en clinique de l'activité afin d'occuper valablement la position de gardien du cadre d'intervention dans le groupe de travail composé de professionnels qu'il anime. L'acquisition d'un tel bagage méthodologique et notionnel ne transforme pas pour autant le professionnel-intervenant en chercheur. La production et l'évolution des concepts et notions qui fondent la clinique de l'activité n'est pas de sa responsabilité. Mais s'être familiarisé avec des méthodes et des notions utilisées en clinique de l'activité aide grandement à tenir sa place de façon adéquate dans le groupe de travail que l'on est chargé d'animer.

Cette exigence d'acquisition de méthodologie et de notions de base de clinique de l'activité peut sembler paradoxale compte tenu de notre position concernant la nécessité de travailler précisément à partir des situations problématiques, des dilemmes du travail, des gestes de métier, de ce qui se fait précisément ou ne peut se faire, etc. On pourrait en effet penser que bien connaître un métier, surtout de l'intérieur, serait dès lors suffisant pour animer le travail des autres. C'est au demeurant ce qui constitue une des pratiques de l'institution de l'éducation nationale qui, jusqu'à présent du moins, a confié la formation à des professionnels désignés comme les meilleurs par leur hiérarchie, qui, de ce fait, sauraient ce qu'il faut faire et que l'on encadre avec des universitaires censés être, ou devenir, des experts du métier. Il peut en résulter, selon les configurations et les mises en œuvre des résultats satisfaisants. Mais cela peut conduire aussi à des résultats incertains, voire parfois mettre en péril les professionnels qui y participent, dans la mesure où cette façon de faire tend à maintenir le travail au niveau de la seule action réalisée sans permettre une remise en jeu fructueuse des conflits d'activité du sujet. En témoignent à leur façon les échos que nous avons recueillis de certaines pratiques de formation qui se réclament parfois plus ou moins de la clinique de l'activité, mais procèdent en réalité empiriquement, en se limitant à user de la vidéo, sans mettre en œuvre véritablement ni la méthodologie ni les notions de base de notre démarche.

*A contrario* deux exemples vont nous permettre de mieux comprendre comment la maîtrise de quelques notions de base de la clinique de l'activité permet aux professionnels-intervenants de mener leur intervention et de tenter de surmonter les moments et situations difficiles qu'ils ne manquent pas de rencontrer au cours de celle-ci.

La première de ces notions concerne la différence entre action réalisée et observable et activité réelle inaccessible et insue de celui qui agit. La familiarisation à cette distinction, dont nous avons vu le contenu plus haut (cf. 3.1.1) peut permettre au professionnel-intervenant de comprendre l'importance qu'il y a à ce que le dialogue se développe à partir de l'observation dialogique de ce que fait le professionnel. C'est ainsi, en effet, et seulement ainsi, à partir de

ce qui a été fait, de l'action réalisée, dans ses détails – situations, dilemmes, gestes -, que les intéressés peuvent remettre au travail ce qui englobe et détermine leurs actes : leur activité réelle singulière telle qu'elle s'est déroulée. Celle-ci a été triplement adressée, à un objet de travail, aux autres dont l'activité s'adresse au même objet, à soi-même.

Dans et entre ces adresses, l'accomplissement des tâches à réaliser a introduit des conflits incessants qui se sont résolus par les actes effectués mais aussi par des renoncements, des résidus qui joueront ultérieurement. C'est par la remise en jeu et en mouvement dans un autre contexte de ces adresses et de leurs conflits, par leur « répétition sans répétition » dans des dialogues intérieurs et avec d'autres que peut éventuellement se produire une dynamique du développement du métier.

Si elle s'enclenche, cette dynamique conduira chacun à transformer ses façons de comprendre et de faire son métier. Elle contribuera pour le professionnel, comme pour les autres à transformer le métier en déliant et reliant de façon nouvelle ses quatre composantes : personnelle, interpersonnelle, transpersonnelle, impersonnelle (cf. 2.1) L'assimilation de la différence et de l'articulation de l'action et de l'activité est donc ce qui permet au professionnel-intervenant de mieux saisir son rôle et de nourrir sa façon de le tenir dans le déroulement de son intervention.

Elle peut ainsi l'amener à mieux comprendre et surmonter, autant que faire se peut, certains des obstacles rencontrés. C. et I. en feront l'expérience dans le groupe d'historiens-géographes où elles intervenaient. Dans un premier temps elles ont constaté la résistance des participants à prendre en compte, dans les observations d'images vidéos comme dans les dialogues, une des adresses de leur activité : celle en direction de l'activité propre des élèves lorsqu'elle se tourne - voire se détourne - de l'objet de travail proposé. La réticence des professionnels se fonde peut-être, comme le supposera I., sur certaines des façons de faire habituelles à ce milieu disciplinaire, quand le contenu à transmettre, sa cohérence et son exposition réglée sont les buts poursuivis en priorité. Toujours est-il que les difficultés commencent à se manifester quand *« nous avons essayé de décaler l'observation des professionnels des programmes, de la discipline vers le rapport au travail des élèves ? Est-ce parce pour les professeurs eux-mêmes cette maîtrise, pensée en termes de cohérence, de linéarité du discours du professeur, n'était pas vécue comme pouvant entrer en conflit avec d'autres exigences dont, par exemple, la participation des élèves, la place accordée à d'autres formes de mise au travail. »*

C'est parce qu'elles ont une autre expérience du métier que C. et I. tentent d'abord de *« trouver les images qui montraient, non tant ce que font les élèves, que le rapport du professeur à l'élève. »* Mais du coup elles vont ressentir ce qu'elles désignent comme *« une dérive vers les pratiques »*, c'est à dire un simple commentaire des actes réalisés.

Il n'y a pas, lors des observations dialogiques, de véritable remise en jeu et en mouvement des adresses de l'activité et de leurs conflits, en l'absence de prise en compte d'une d'entre elles, pourtant essentielle, celle en direction de l'activité propre des élèves. Il en résulte que le problème de la prise en compte par le professeur de ce que font les élèves ne peut se résoudre par un simple échange autour des pratiques. Il faut en passer par un travail qui fera jouer ce problème à l'intérieur même de l'activité, comme une des dimensions incontournables de l'activité enseignante.

Un certain déblocage se produira à l'occasion d'un échange portant sur une réponse d'élève montrant de manière évidente qu'il n'avait pas du tout compris de quoi il était question. Mais la vidéo montrait que l'enseignant, pris par d'autres impératifs et fort

embarrassé parce que cet élève plutôt faible avait fait preuve du désir de bien faire, avait choisi d'ignorer la réponse. Cette situation, fort classique, a été l'occasion pour le chercheur-intervenant qui assistait cette fois là à la séance, d'introduire, non pas sous la forme d'une explication générale, mais sous celle d'une simple remarque l'idée que plusieurs adresses, désignées ici sous le terme de « *fil* », jouaient en fait dans ce que l'on faisait en classe (1)

1. *Cherch.* : *Dans la classe il y a deux fils : le fil disciplinaire et le fil : qu'est ce que je fais de la pensée des élèves ?*

2. *Prof. 1* : *Du coup, on peut oublier la pensée des élèves. Je sais où je veux aller... donc, les élèves...*

3. *Cherch.* : *C'est inconscient...*

4. *Prof. 2* : *Qu'est-ce que ce serait de reprendre le fil de la pensée des élèves ? Ce serait de dire à A. [ l'élève en question ] oui, c'est bien ?*

5. *Prof. 1* : *Non ce serait de reprendre la réponse d'Alice pour tout le monde. Dire oui, c'est juste, A. a dit...*

(...)

6. *Prof. 3* : *C'est vrai qu'en même temps c'est pas facile : entre notre fil et leur fil, si on a un choix à faire on choisira toujours notre fil, car l'heure elle se finit toujours à 9h25. Mais le défi c'est ça aussi, arriver à suivre les deux et de le faire coïncider... etc...*

Cette introduction, dans une forme adaptée, de certaines adresses de l'activité et de leurs conflits au sein même de l'observation dialogique de l'acte réalisé, permet d'orienter les participants sur d'autres pistes que celles du simple commentaire de ce qui a été fait et de ses variantes possibles (4 ; 5). Ici c'est en s'intégrant à une réflexion qui tient compte de l'existence de plusieurs adresses de l'activité (2 ; 6) que ces commentaires trouvent leur utilité comme recherche de nouvelles modalités d'action. S'amorce une évolution des façons de concevoir et de faire le métier qui, à travers maintes péripéties, conduira Prof. 1 entre autres, au constat que « *depuis je fais plus attention à ce que font les élèves.* »

Cet usage des notions d'action et d'activité et cette manière de les faire intervenir dans le dialogue seront reprises, à leur façon, par les professionnels-intervenants, frappés par l'effet qu'elles ont produit à cette occasion : « *on a bien vu comment ils s'étaient mis en réflexion personnelle à partir de la question de Prof. 2 à propos du fil de la pensée des élèves et de la sienne. Ça leur a fourni des mots ou en tout cas une forme d'explication qu'ils ne trouvaient pas en eux-mêmes et qui leur a permis d'avancer.*»

Les notions d'action et d'activité, leur nature, leurs jeux réciproques et ce qui en découle portent sur le côté personnel de l'exercice professionnel. Dans le cadre de notre expérience, leur maîtrise permet aux professionnels-intervenants de mieux inciter les participants à réfléchir et surtout à prendre la main sur ce que chacun fait, les adresses et les conflits qui y sont contenus, ouvrant ainsi la possibilité de leur évolution. Mais ce travail va s'effectuer dans un cadre collectif dont la nature et le contenu peuvent devoir être mieux compris.

Une autre notion va alors également jouer un rôle important. Il n'est pas en effet évident, ni spontané, que s'instaure, entre les participants, une situation telle qu'elle puisse conduire à la « répétition sans répétition » attendue. Les échanges, sans cesse, peuvent s'égarer dans des analyses globalisantes, des prises de position désincarnées, des affirmations de principes ou de valeurs dont l'intérêt, en l'occurrence, est fort limité pour le but recherché dans la mesure où ce sont des généralités détachées de la compréhension et de la transformation des situations et des problèmes et enjeux. Il peut aussi se produire des affrontements de personnes ou au contraire une entente, plus ou moins tacite, pour laisser de côté des points délicats ou

douloureux. Plus souvent encore le débat risque de s'enliser dans de simples descriptions ou de simples commentaires de l'action, parfois dans une tentative largement illusoire de trouver ou de promouvoir la « bonne façon » de faire. Mais il peut aussi arriver tout simplement que le dialogue tourne en rond, sans que l'on puisse s'engager dans une véritable remise en jeu et en mouvement, dans un nouveau contexte, de l'activité passée.

Toutes ces situations ont été trouvées dans les divers groupes de travail, à un moment ou un autre. La plupart du temps elles sont transitoires dans la mesure où les images et le souci de rester au plus près de l'action réalisée, dans son détail, constitue une puissante force de rappel en faveur d'un dialogue axé sur les dilemmes du travail et les gestes de métier et par là sur l'activité réelle et ses enjeux. Cette force de rappel n'a rien d'un mécanisme qui jouerait automatiquement. Elle provient de ce que l'examen du détail de l'action permet de placer au cœur du dialogue, au delà des protagonistes physiquement présents, un autre protagoniste, commun à tous, le métier. Un tel protagoniste est désigné en clinique de l'activité comme un « sur-destinataire », référent commun à tous et auquel chacun s'adresse à travers de ce qu'il dit aux autres immédiatement présents (Clot, 2004).

Pour les professionnels-intervenants la familiarisation avec cette notion de sur-destinataire est une nécessité leur permettant de mieux saisir ce qui peut se passer collectivement dans les groupes de travail dont ils ont la responsabilité et ajuster leur interventions. C'est ce qui se produit pour C. quand elle rencontre cette notion *« Je n'arrêtais pas de penser aux professeurs de notre groupe de travail, et là je me suis dit exactement ça : « Eh bien, voilà, ce qui se passe, c'est qu'ils n'ont pas de sur-destinataire. » Quand je dis, ils n'ont pas de sur-destinataire, c'est tout à fait articulé à l'impression que j'ai eue à plusieurs reprises ces derniers temps, et dont j'avais fait part à I. [L'autre intervenante]. C'est que leur parole s'arrête à nous, c'est-à-dire qu'ils s'adressent effectivement à nous, mais ils ne s'adressent pas à travers nous finalement au métier. J'ai l'impression d'être une sorte de mur, enfin de représenter un mur sur lequel achoppe leur parole. Ce qui explique pourquoi, enfin moi je l'explique comme ça, ils n'arrêtent pas de nous dire, « qu'est-ce que vous attendez de nous ? quelle est la bonne réponse qu'il faut vous fournir ? ». On n'est pas arrivé à leur faire que nous on soit... on représente une position symbolique, qui les autorise, non seulement à dire et à exprimer ce qui est difficile et difficile à dire, mais qui les amène à concevoir qu'on puisse travailler le métier de l'intérieur, donc sortir effectivement du genre imposé, donc pas seulement se transformer soi-même, mais transformer le boulot, le travail, le métier, le faire sortir effectivement de ses limites. Ça fait réfléchir aussi sur la façon dont ce travail qu'on fait peut se mettre en place.*

Permettant de mieux comprendre et conduire l'intervention, la notion de sur-destinataire permet également de soutenir, aux yeux des professionnels-intervenants, et parfois aux yeux des participants eux-mêmes la nécessité, par toujours évidente dans le déroulement des séances de travail, de rester au plus près des actes effectués. Elle permet aussi de comprendre comment, en occupant cette position, à ras de l'action réalisée, c'est en fait avec le métier dans son ensemble et dans ses divers aspects que les participants sont amenés à dialoguer, remontant en généralité autant que nécessaire.

Mais il ne s'agit pas d'une remontée qui se détache de la singularité des situations pour chercher à y trouver ou à dégager des invariants de l'action de type universels, codifiables et, selon les canons technocratiques, transmissibles voire imposables à tous. La généralité à l'œuvre est celle qui permet au professionnel qui réfléchit sur son métier, à partir de ce qu'il fait et vit de disposer des moyens nécessaires pour comprendre ce qui se passe afin de pouvoir, éventuellement, prendre - ou reprendre - la main dessus. Pour ce faire il doit

s'affranchir de celles des généralités préexistantes qui enserreraient *a priori* le rapport au réel dans des schémas préétablis et passe-partout. Il s'agit au contraire pour chacun de chercher, dans les échanges dialogiques, les éléments nécessaires à sa réflexion et une possible évolution. Dans ce processus il est fréquemment fait appel à des connaissances et des analyses antérieures, intériorisées dans l'action des uns et des autres et que l'activité dialogique en cours avec le sur-destinataire fera émerger et circuler entre partenaires tout en changeant le champ et le contexte d'utilisation. Ainsi alimenté le dialogue intérieur de chacun pourra nécessiter de se confronter ensuite, dans une démarche fondée sur l'expérience réflexive entreprise en clinique de l'activité, à des connaissances et analyses disponibles par ailleurs sous forme de lectures, de stages, etc...

#### 4.2.4 Quels points d'appui ?

Pour un professionnel-intervenant, il n'est pas spontané de faire un usage pertinent de son expérience professionnelle, pas plus que de disposer du bagage méthodologique et des notions de bases de la clinique de l'activité et, de plus, de les employer à bon escient. Dès lors de quels points d'appui spécifiques va-t-il pouvoir disposer ? Ce ne peut être ceux d'un chercheur qui bénéficie des apports que lui procure la participation à l'élaboration ou à la discussion de la méthodologie et des notions au sein de l'équipe de clinique de l'activité. Ce ne peut être non plus d'une simple défalcation, en ligne directe, de l'expérience professionnelle que peut découler la maîtrise progressive des façons de faire et de penser nécessaires à l'action en tant que professionnel-intervenant. Un apprentissage paraît indispensable, construisant un décalage avec l'exercice professionnel, décalage qui va devoir se combiner à l'appropriation, sinon des concepts de clinique de l'activité dans toute leur ampleur, du moins de certains de ses éléments méthodologiques et théoriques.

La façon dont il a été alors procédé dans cette phase de mise en place et d'expérimentation de la figure du professionnel-intervenant demandera à être discutée plus avant. Le bilan n'en a pas été fait systématiquement et les discussions rapides qui ont pu avoir lieu sur ce point dans le groupe de pilotage laisse apparaître des divergences qu'il faudra reprendre s'il s'avère que l'expérience doit être poursuivie, voire élargie.

Pour l'instant on peut relever que ce qui a été fait, c'est de ne pas procéder à une forte formation de type théorique *a priori*. La raison en a été qu'une entrée par ce biais pouvait écarter ou inhiber certains des professionnels qui ne seraient pas sentis à l'aise dans un contexte marqué par trop d'abstraction. En outre commencer de cette façon aurait pu, peut-être, engager d'autres professionnels, davantage sensibles au côté généralisant de la démarche, à une approche insuffisamment pragmatique du terrain. Ainsi il n'a pas été organisé, préalablement, de présentation systématique de la méthodologie et des notions de la clinique de l'activité. Il a paru néanmoins utile de tenir, au commencement du travail, un stage de deux jours où les principales notions qui fondent la « clinique de l'activité » ont été présentées et discutées ainsi que les finalités et les buts de ce que l'on envisageait de mettre en place. Rappelons que ce stage s'adressait à des professionnels qui avaient tous déjà une expérience de la démarche puisque c'était la condition préalable pour devenir professionnel-intervenant.

Il a donc semblé bien préférable que les aspects théoriques, quant à la méthodologie ou les notions utilisées, soient très étroitement liés aux problèmes rencontrés sur le terrain. Ils ont donc été fournis au fur et à mesure qu'apparaissait la nécessité d'un éclairage de ce type lors

des échanges se produisant au sein du groupe de pilotage Cnam-snes. Ils se sont effectués alors sous forme de discussions entre les participants, d'interventions des chercheurs ou de renvois à des textes. S'est aussi fait sentir le besoin de rencontrer d'autres membres de l'équipe de clinique de l'activité afin de confronter avec eux les façons de faire et les interrogations sur la position de professionnel-intervenant dans de groupes de travail portant sur d'autres métiers. Ainsi tout au long de l'intervention, professionnels-intervenants et chercheurs-intervenants, se sont retrouvés régulièrement pour examiner le déroulement du travail des groupes de professeurs et réfléchir ensemble sur les difficultés qui ont surgi, pendant la mise en place, le déroulement des prises de vue, au cours des autoconfrontations et des réunions.

Le déroulement concret du processus que nous venons de décrire a été beaucoup plus complexe et chaotique que les quelques lignes ci-dessus pourraient le laisser penser. Un exemple, que nous avons déjà évoqué sous un autre angle au paragraphe précédent, nous le montrera. Lors d'une réunion d'un groupe de travail, à la suite d'interrogations des professeurs participants qui se demandent quel est l'intérêt de l'observation dialogique qu'on leur propose de mener, le chercheur-intervenant qui est occasionnellement présent est amené à dire que *« lorsque dans les réunions, on est tous autour de la table, il y a quelque chose qui est là au milieu de tous, c'est le métier. Et c'est ce métier qu'on regarde tous, il est le métier de tous. Mais comme le métier n'existe que par les gens qui le font, si l'on veut le travailler, l'analyser, le transformer, on ne peut le travailler, le regarder qu'à travers ce que fait chacun. Non pas pour faire l'analyse des pratiques individuelles mais pour atteindre en profondeur la complexité du métier. »*

Mais le chercheur a alors senti que ses paroles ont désarçonné les professionnels, peut-être parce qu'il y avait pas à leurs yeux dans ses propos de lien suffisant avec la façon dont, eux, se posaient le problème, en terme de rapport entre ce que chacun faisait de singulier et le métier en général. Puis la réunion a suivi un autre cours.

En réfléchissant, peu de temps après à ce qui s'est passé, le chercheur se demande s'il ne serait pas opportun de travailler, avec les professeurs-intervenants du groupe du moins, la notion de sur-destinataire, notion qui leur permettrait de mieux se situer dans leur intervention quand des problèmes de ce genre se poseraient à nouveau. Mais l'occasion ne se présente pas dans l'immédiat au sein du groupe de pilotage, et plusieurs mois passent. C'est suite à un concours de circonstances que le débat pourra s'engager. D'une part, à l'occasion d'un retour sur les difficultés rencontrées dans divers groupes de travail, la séquence où se trouve la prise de parole du chercheur est examinée à nouveau. D'autre part, peu de temps auparavant, en suivant en auditrice libre un cours du Cnam, C. a découvert cette notion. *« Pour moi ça a fait tilt »* dit-elle. *« On n'en a pas parlé dans le groupe de pilotage, or je pense que connaître cette théorie ça change quelque chose pour les professionnels-intervenants. »*

Ainsi, c'est à un moment bien précis que le débat s'engage sur cette notion, son intérêt et son usage possible entre professionnels-intervenants et avec les chercheurs présents. Jusqu'à ce moment elle ne représentait qu'un mot, peu connu, voire inconnu des professionnels-intervenants et que le chercheur ne trouve pas l'occasion de développer. Mais à un instant donné il se produit un *« tilt »* pour quelqu'un. Il devient indispensable d'éclaircir la notion pour comprendre par exemple pourquoi à certains moments l'observation dialogique proposée aux collègues ne produit pas le travail sur le travail attendu. La notion et sa signification deviennent importantes. Elle prend son sens pour les professionnels-intervenants qui y trouvent des moyens d'analyser les difficultés rencontrées et de trouver des manières de faire susceptibles de développer le travail dans les groupes qu'ils suivent.

On pourrait donner d'autres exemples portant sur l'appropriation d'autres notions. On pourrait aussi montrer comment a été discutée la question de l'appartenance professionnelle des intervenants ou comment s'est élaborée leur intervention en tant que « connaisseurs » du métier. Le même souci est resté présent de se situer au plus près des problèmes issus du terrain et, pour les éclairer et les résoudre autant que faire se peut, de mobiliser et d'enrichir la réflexion, autant que nécessaire,

À cette fin il est incontournable qu'un lien organique soit maintenu entre les professionnels-intervenants et l'équipe de clinique de l'activité. C'est d'elle en effet que proviennent en dernière analyse le bagage méthodologique et les notions de bases qui vont être mis en œuvre. En retour les questions et élaborations des professionnels-intervenants ont interrogé cette équipe indirectement par l'intermédiaire des chercheurs ou plus directement par diverses rencontres. Du coup les chercheurs ont toujours un rôle à jouer, même s'ils changent de place. L'impulsion des groupes de travail, leur encadrement ne sont plus directement de leur ressort. Mais leur rôle est essentiel pour, dans un aller et retour entre l'équipe et les professionnels-intervenants, aider à ce que les objectifs soient atteints. Pour cela il faut que la méthodologie et les notions de clinique de l'activité puissent se confronter à l'expérience en cours d'intervention par des professionnels et, qu'en sens inverse, elles puissent irriguer la démarche entreprise. C'est d'ailleurs ce que souhaitent les professionnels-intervenants. Ils ont fréquemment demandé davantage de contacts avec l'équipe de clinique de l'activité et que cette équipe leur apporte son soutien. Comme le dira B. *« sans la théorie, la posture ne se prend pas naturellement, et donc il faut du travail avec quelqu'un de suffisamment expérimenté qui accompagne le professionnel-intervenant dans les premiers temps de sa nouvelle activité »*.

Si l'on fait maintenant le bilan des choix qui ont été faits et de la façon dont ils ont été mis en œuvre il faut rester nuancé. Pour certains des professionnels-intervenants cette façon de faire qui lie étroitement intervention sur le terrain et acquisition de la méthodologie et des notions qui la sous-tendent se révélera satisfaisante et suffisante. D'autres ont éprouvé le besoin d'élargir le domaine de leur connaissance en clinique de l'activité. Ce qui s'est fait au sein du groupe de pilotage a, pour eux, constitué un premier pas qui appelle à de nouvelles investigations. Outre des indications bibliographiques, il leur a été proposé dès lors de s'inscrire comme auditeurs libres à des cours délivrés dans le cadre de la chaire de psychologie du travail du Cnam. Une participation à quelques conférences et colloques a été organisé. Quelques uns envisagent de s'engager dans un cursus universitaire plus formalisé.

Mais plus fondamentalement la question est de savoir si le dispositif d'apprentissage, tel qu'il a fonctionné, a suffisamment soutenu les professionnels-intervenants dans leur rôle de gardien du cadre d'intervention. Le bilan exact reste à faire mais il semble que des progrès doivent être réalisés de ce point de vue s'il s'avère que l'expérience entreprise se perpétue d'une façon ou d'une autre. Maintenant que les tâtonnements de cette première étape sont derrière nous, il faut réfléchir aux moyens de renforcer le soutien apporté aux professionnels-intervenants. Une initiative peut sans doute y aider. Peu de temps avant la fin de notre travail une autoconfrontation croisée entre deux d'entre eux, sur leurs façons d'intervenir, a montré que c'était à la fois un apport notable pour chacun et un aliment à la réflexion sur ce que pouvait être les façons de faire face aux problèmes rencontrés. Finalement tout s'est passé comme si ce qu'ils faisaient constituait en quelque sorte un nouveau métier, au moins une significative extension de leur métier, et exigeait pour se développer un travail sur le travail spécifique. C'est dans cette direction, sans abandonner les orientations antérieures, qu'il faudrait sans doute se diriger.

## 5

### **Le professionnel-intervenant comme gardien du cadre d'intervention**

Mettre en place et faire fonctionner un cadre d'intervention propice au travail sur le travail tel qu'il est proposé en clinique de l'activité, en être en quelque sorte le « gardien » est une tâche inédite pour les professionnels-intervenants. Pour les chercheurs c'est aussi quelque chose de nouveau que de les accompagner dans cette démarche.

La question primordiale qui va dès lors se poser est celle de la nature du cadre à installer. Tout en ayant fait l'objet de discussions préalables, elle sera travaillée continûment au sein du groupe de pilotage tout au long de la mise en œuvre de l'expérience. Mais se posent aussi toutes les questions de l'usage, dans la conjoncture spécifique du professionnels-intervenant, de la méthodologie et des notions de la clinique de l'activité. Nous examinerons donc ci-dessous ce qu'il en est tel que nous pouvons l'analyser lors de sa mise en œuvre *in vivo*.

#### **5.1 Comment installer un tel cadre ?**

##### **5.1.1 Proposer une observation dialogique de ce qui a été fait**

Conformément à la démarche de la clinique de l'activité dont nous avons présenté quelques aspects au chapitre 3 ci-dessus, il s'agit, pour un professionnel-intervenant, de trouver les voies et modalités permettant aux professionnels de devenir les interprètes de leur propre action au moyen d'un dialogue visant à explorer les réalités concrètes de l'exercice du métier. Ainsi c'est de l'instauration d'un cadre dialogique qu'il est question, cadre dans lequel les participants pourront, par la remise en jeu de leurs conflits d'activité à partir de l'analyse de ce qu'ils ont fait effectivement, transformer leur expérience vécue en moyen de vivre d'autres expériences. Dans ce dessein l'action la plus ordinaire –l'action réalisée, observable et l'activité non réalisée, possible, impossible, ravalée, etc. - n'est pas simple objet d'analyse, mais aussi point de départ d'une possible activité dialogique du sujet avec les autres sujets mais surtout avec lui-même.

Les professionnels concernés font alors l'expérience de la diversité non seulement de ce qu'ils font, mais aussi de ce qu'ils en disent. Ils peuvent alors faire quelque chose de ce qu'ils disent. D'autres gestes possibles restés insoupçonnés peuvent être imaginés et même répétés dans cette confrontation à soi et aux autres, ils peuvent être « pris à l'autre » ou inventés par soi-même. On assiste, quand on parvient à « tenir bon » sur ce cadre, à l'ouverture de zones de développement potentiel du pouvoir d'agir des professionnels et d'élargissement de leur prise en main du métier.

Il s'agit donc d'abord de rassembler un petit groupe de professionnels de façon à ce que chacun puisse adresser, à lui-même d'abord, puis aux autres ce qui « le travaille », dans ce qu'il fait et vit professionnellement.

Concrètement une première étape de la construction d'un tel cadre a été consacrée, par les professionnels-intervenants à la constitution de groupes de travail de professeurs volontaires qui, après quelques réunions, les ont accueillis dans quelques-uns de leurs cours. Cette étape s'est achevée sur la détermination d'une séquence de cours la plus commune possible à ces enseignants en vue d'un enregistrement vidéo. Pour l'intervenant, il ne s'agit pas d'« observer » au sens habituel du terme, mais d'amorcer et de développer le dialogue intérieur à chacun dans le cadre d'un dialogue interpersonnel professionnel/professionnel-intervenant c'est-à-dire d'un dialogue entre l'enseignant et l'intervenant qui, en l'occurrence exerce le même métier que lui. Nous ne reviendrons pas plus longuement ici sur la question de l'enrôlement des professionnels et la mise en place plus ou moins aisée, selon des modalités et dans des contextes très différents, des groupes de travail. Ces aspects ont été décrits et analysés précisément sur un plan général dans l'ouvrage *refaire son métier* (Roger, 2007a). En ce qui concerne les expériences faites par les professionnels-intervenants nous joignons en annexe 4 la partie qui traite de ces questions dans le rapport intermédiaire remis au Snes en 2006.

Nous nous intéresserons en revanche ci-dessous, dans le cadre de ce rapport, aux difficultés qu'a posé la seconde étape. Rappelons d'abord ici ce qu'elle est. Classiquement, elle s'est déroulée en trois temps successifs. Elle a débuté par l'enregistrement vidéo d'une séquence de travail. Puis ont suivi les autoconfrontations simples et croisées et enfin le travail de groupe, méthodes dont nous avons expliqué le principe et les finalités plus haut. On cherche ainsi à obtenir que les professionnels s'engagent dans des dialogues sur le détail de ce qu'ils se voient faire. Autrement dit, qu'ils décrivent le plus précisément possible les gestes et opérations observables sur l'enregistrement vidéo. Mais les limites de cette description se manifestent assez rapidement car les choses ne sont jamais vraiment ce que l'on en avait pensé avant d'être confronté aux images. Il importe alors, et c'est un enjeu important dans cette méthodologie, que se mette en place, à chaque étape, un dialogue authentique, une parole qui ne se contente pas des vérités établies.

Pour que ce cadre d'observation dialogique « tienne », le rôle de l'intervenant est décisif. L'expérimentation que nous menons avec les professionnels-intervenants l'a montré de nouveau. Il doit veiller à ce que l'authenticité du dialogue des participants soit effective sur les gestes de métier qu'ils effectuent dans les dilemmes du travail qu'ils affrontent, sur ce qu'ils font, qu'ils voudraient faire sans forcément y parvenir, qu'ils renoncent parfois à faire, qu'ils font sans véritable conviction, etc. C'est alors dans des « *paroles vraies* » comme le dira une des participantes que le professionnel lui-même défait et refait les liens entre ce qu'il se voit faire, ce qu'il y a à faire, ce qu'il voudrait faire, ce qu'il aurait pu faire ou encore qui serait à refaire.

Il ne s'agit donc pas d'une analyse produisant des connaissances sur l'action que l'intervenant – professionnel ou chercheur - aurait à expliquer aux participants, mais sur d'une démarche propre du professionnel. Son commentaire devient l'instrument d'une remise en jeu de ses conflits d'activité et donc moyen d'une élaboration psychique personnelle. Mais il s'agit aussi d'une élaboration interpersonnelle et transpersonnelle dans la mesure où le dialogue avec les pairs oriente aussi le commentaire sur la confrontation des « manières de faire » différentes pour atteindre les mêmes objectifs ou s'en fixer d'autres. Les

professionnels concernés font alors l'expérience de la diversité non seulement de ce qu'ils font, mais aussi de ce qu'ils en disent. Ils s'aperçoivent qu'il est possible de procéder autrement que ce qu'ils avaient jusqu'alors imaginé, qu'ils peuvent « mettre à leur main » des manières de faire de leurs collègues et ce faisant développer leur propre action.

Il découle de cette façon d'envisager et d'engager l'observation dialogique de ce qui a été réellement fait qu'au cours de ce processus, les limites du travail d'interprétation ne cessent de bouger vers un élargissement et un approfondissement du travail réflexif des uns et des autres sur l'exercice de leur métier. Ce n'est pas sans poser quelques difficultés tant cette façon de faire est éloignée des canons habituels du dialogue tel qu'il peut se produire dans des stages de formation à objectifs et problèmes prédéfinis, des séances d'analyse des pratiques ou des réunions de travail plus ou moins institutionnelles.

### **5.1.2 Aider les professionnels à s'inscrire dans le cadre proposé**

L'instauration d'un dialogue dans lequel les protagonistes sont véritablement les professionnels eux-mêmes débattant précisément de leurs préoccupations, de leurs difficultés, de leurs dilemmes du travail, n'a en réalité rien d'évident pour un professionnel-intervenant. Vouloir, savoir, pouvoir le faire n'est pas simple dans le contexte de l'institution éducation nationale et plus largement dans le monde du travail, comme dans ceux de la formation ou de la recherche, surtout dans la période actuelle où les hiérarchies et les diverses variantes d'experts du travail des autres tiennent de fait toujours plus le haut du pavé.

Dans ce contexte, ce qui a été le plus gênant, ce sont les effets qui en découlent assez souvent chez les professionnels eux-mêmes. Bon nombre d'entre eux sont en effet eux-mêmes tellement habitués à être placés en position seconde dans l'analyse et la prise en main de ce qui les concerne en premier chef qu'il ne leur est pas toujours évident de percevoir, d'emblée, voire sur un plus long terme, l'intérêt et la portée de ce qui leur est ici proposé. De prime abord, ils attendent souvent une démarche classique de formation ou de recherche où l'intervenant maîtrise tout à la fois les buts à atteindre, les « bonnes questions » les « bonnes analyses » et les bonnes conclusions. En d'autres termes un travail où celui qui « sait » sait, de ce fait, là où il faut aller, pourquoi et comment le faire, quand bien même la méthode employée est l'écoute de la parole des professionnels.

Ainsi C. et I. soulignent-elles que le cadre de travail qui était proposé a quelque peu désarçonné les professeurs dans le groupe de travail qu'elles ont animé : *« Ce qui leur a été le plus difficile à saisir, c'est le fait que le micro soit révélateur, d'une part et d'autre part que les vidéos ne soient pas des fins en soi mais des occasions du développement ultérieur des échanges. Si certains le saisissent assez bien, ou bien s'accommodent de cette approche par petites touches, d'autres la perçoivent comme éminemment frustrante et tronquée ; il faut du temps et peut-être un éclairage tiré d'autres expériences, comme par exemple les expériences négatives faites en formation, pour percevoir que le tout est dans la partie, le macro dans le micro etc. C'est un point à notre avis sur lequel il faut revenir pour savoir comment faire passer cette idée auprès des professeurs. Autre point délicat c'est cette absence de fin, de résultat, le fait que comme on le dit souvent entre nous « le dernier mot ne soit jamais dit ». Là aussi, il faut clarifier cette idée auprès des professeurs ou bien assumer cet inconfort de la situation en se disant qu'ils s'apercevront bien de cela en cours de route. »*

Cette réaction des professionnels a plongé C. et I. dans un certain embarras. Du coup elles se demandent si le moyen de surmonter l'obstacle ne serait pas de fournir aux participants des éclaircissements sur la démarche employée. Mais *« jusqu'où expliquer les tenants et aboutissants de la démarche ? En relisant nos différentes interventions sur la démarche, celles faites à brûle pourpoint ou celles plus préparées, il semble que nous ne nous débrouillons pas si mal au sens où nous disons l'essentiel. »* Mais elles restent dubitatives. Parler de la démarche *« est-il entendu ? Suffit-il à contrebalancer les moments où les professeurs peuvent se décourager parce qu'ils ont l'impression qu'on les malmène, qu'on pédale dans la semoule, qu'ils ne voient pas où on veut en venir. »* N'y a-t-il pas en outre le risque de décentrer l'attention des participants de ce qui est l'essentiel et le plus profitable, le travail sur le travail ?

En fait il apparaît à l'analyse que ce sont moins les explications apportées sur la démarche que les caractéristiques et la dynamique propre au cadre de l'observation dialogique instauré qui déstabilisent les conceptions établies au profit d'un engagement dans un travail sur le travail des protagonistes eux-mêmes. Comme le remarque C. *« on s'aperçoit en réalité assez vite que la demande des professeurs qui sont venus travailler avec nous, demande pas toujours explicitée d'ailleurs, est celle de trouver un espace collectif de parole non coercitif et peu institutionnalisé. Ils se sont ainsi engagés dans quelque chose de très différent des stages proposés dans le cadre de la formation continue où les demandes des professeurs sont anticipées et les objets de travail prédéfinis, (même si, selon les formateurs, les demandes du groupe sont retravaillées au moment du stage) ou encore d'aides négociées où l'on exige des enseignants une formulation assez claire de leurs besoins. L'originalité du travail dans nos petits collectifs de professionnels réside dans leur absence de prescriptivité et leur souplesse de fonctionnement. »* On peut ajouter aussi que le dialogue avec soi-même et avec ses pairs, tel que nous le proposons, peut offrir un développement du pouvoir d'agir sur les dilemmes du travail affrontés. Cela contribue de façon décisive, pour les participants, moins à une compréhension de toutes les spécificités du cadre proposé, qu'à, ce qui est l'essentiel, son acceptation et surtout sa mise en œuvre.

Finalement l'inscription initiale des professionnels dans le cadre proposé ne leur pose généralement pas de difficultés majeures après un premier moment d'étonnement. Même si quelques-uns d'entre eux resteront interrogatifs tout au long du travail mené, les avantages qu'ils tirent rapidement de leur participation les amènent à s'impliquer au même titre que les autres. Il faut souligner en outre que les problèmes évoqués ici ne concernent pas tous les professionnels qui sont venus travailler avec nous. C'est même une minorité d'entre eux qui sont en fin de compte encombrés par les façons habituelles et dominantes de travailler le métier. La grande majorité est d'emblée acquise aux pratiques qu'on leur propose.

Parfois à leur propre surprise, souvent à leur grande satisfaction ils s'inscrivent dans un cadre où ils ne sont pas, pour une fois, en position dominée. Il semble, sans qu'on puisse l'affirmer en toute certitude, que ce soit particulièrement vrai chez les plus jeunes enseignants, chez les néo-titulaires qui semblent éprouver quelquefois un véritable soulagement de pouvoir accéder enfin à des échanges dont ils sont véritablement, et non formellement, des protagonistes à plein titre. Sentiment que partagent aussi une bonne part des plus chevronnés comme nous l'avons constaté.

En fait les problèmes de participation commencent souvent ultérieurement, quand il s'agit de parler vrai sur ce que l'on se voit faire ou faire les autres. Il ne faut pas cacher, et il faut même souligner fortement que, pour tous, il s'agit d'une épreuve subjective. Certains l'affrontent plus aisément que d'autres. Les réactions sont multiples. Les abandons restent

exceptionnels. Ce sont le plus souvent des comportements de protection qui se mettent en place par l'esquive des uns et des autres, et parfois de tous, devant le trop dur à aborder, le trop difficile à expliquer. On peut constater aussi, mais beaucoup plus rarement des moments d'abattement ou un soupçon d'agressivité. Quoiqu'il en soit il est clair que l'on aborde des questions qui mettent en jeu des affects qui touchent profondément le sujet et avec lesquels il faut compter.

Il convient donc d'être extrêmement prudent et rigoureux dans la conduite des échanges. Il est fondamental pour le professionnel-intervenant, comme pour tout intervenant en clinique de l'activité, de veiller à maintenir l'observation dialogique sur le terrain du métier. Il doit être clair pour tous que ce qui est en question ce ne sont pas les personnes mais des professionnels qui se confrontent à des situations problématiques, des dilemmes du travail, des gestes de métier divers mais partagés. Certes l'aspect personnel est toujours présent dans ces diverses dimensions mais ce que l'on travaille ce n'est pas la subjectivité, ce sont les questions de métier en vue du développement du pouvoir d'agir et l'élargissement de la prise en main personnelle et collective du métier par ceux qui le font.

Sur ces points les professionnels-intervenants ont montré une très grande sensibilité et ont veillé strictement à ce que les choses se passent du mieux possible. Comme on le voit ci-dessous dans un échange entre un chercheur et deux professionnels-intervenants sur leurs façons de faire, cela s'est traduit par un souci de « *mettre en confiance* » (1), de « *rassurer* » (1 ; 3 ; 5), de « *déculpabiliser* » (5), « *de manière à ce qu'ils puissent réfléchir tranquillement* » (1). Ici, outre que les professionnels-intervenants ont progressivement de mieux en mieux compris que la méthodologie proposée se fondait non sur la mise en cause des personnes mais sur la prise en compte du métier à partir et avec ceux qui le faisaient (5), deux raisons semblent avoir joué. La première de ces raisons est l'expérience faite antérieurement d'une participation à un groupe de travail, ce qui permet de comprendre ce qu'est en train de vivre le participant et de se trouver avec lui en « *empathie* » (5). La seconde raison est l'appartenance au même métier qui permet de s'appuyer sur sa propre expérience professionnelle pour relancer le dialogue sans avoir à « *aller appuyer où ça fait mal, ou pas comme ça* » (5). Pour autant l'objectif n'est pas perdu de travailler au plus près de ce qui est fait dans la confrontation des analyses et des positions (5).

1. T. : *Dans ce collectif, il y avait beaucoup de débutants. La deuxième enseignante que tu [chercheur] vois là, faisait figure d'ancienne dans le groupe et les autres étaient assez inquiets. C'était important de les mettre en confiance. Parce que je pense qu'il était nécessaire, pour leur permettre de réfléchir tranquillement à ce qu'ils étaient en train de faire, de leur montrer qu'ils étaient légitimes. En fait pourquoi je le fais, ça c'est autre chose. Mais oui je pense que je le fais pour les rassurer de manière à ce qu'ils puissent réfléchir tranquillement.*

2. Cherch.: *Et est-ce que ce souci de les rassurer est d'autant plus fort que vous êtes au fond des collègues ? ou est-ce que c'est indépendant ?*

3. T. : *Je ne sais pas si c'est parce que on est collègue ou si c'est parce que moi j'ai vécu cette expérience-là, en tout cas il y a des choses qui me parlent. Si je pense qu'il est important de les rassurer, c'est parce que moi aussi quand j'ai commencé la clinique de l'activité, je ne me sentais pas légitime et que je commençais par me dire, « de toute façon ce que je fais n'est pas bon et je ne vois pas trop de quoi je peux discuter avec les autres ». Si ce n'était pas des collègues, peut-être que je ne verrais pas bien là où ils ne se sentent pas légitimes. Je crois que c'est aussi une question de choix parce qu'il y a des choix, qu'il y a d'autres possibilités de faire. Je pense que quelqu'un d'autre, collègue ou pas, pourrait choisir d'exploiter les*

*moments où ils ne se sentent pas à l'aise pour en sortir quelque chose, je ne sais pas. Moi, je pense que c'est dangereux. Mais bon.*

*4. Cherch.: Et toi D. ?*

*5. D. : Moi je suis assez d'accord avec T. Je pense qu'il faut d'abord les mettre en situation d'être rassurés devant leurs propres images pour qu'ils puissent commencer à travailler sur le travail. Je pense effectivement que le fait d'essayer de les rassurer, c'est lié à la fois à notre expérience lors de la première phase de l'expérimentation, et puis quand même au fait d'être collègue. Il y a une empathie qui est forte, vraiment. C'est vrai que lorsque je vois le collègue devant ses élèves, je me vois moi aussi devant mes élèves et je me dis, « je sais à quel point ce genre de situation, ça peut-être déstabilisant » et mon rôle ce n'est pas d'aller appuyer là où ça fait mal, ou pas comme ça. On peut discuter des choses qui ne fonctionnent pas, qu'on n'arrive pas à faire, mais plutôt en l'amenant, peut-être en parlant de nos propres difficultés. Moi c'est vrai, d'après ce dont je me souviens de ce que j'ai fait, j'ai eu tendance parfois à dire, « ah mais moi aussi ça m'arrive ça ». Alors peut-être qu'il ne faut pas parce que ça veut dire qu'on ne prend pas assez de distance en tant qu'intervenant, mais en même temps, peut-être que ça permet de déculpabiliser l'enseignant qui regarde sa propre vidéo. C'est dire qu'on est tous dans le même sac.*

## **5.2 Promouvoir l'observation dialogique**

### **5.2.1 Ne pas céder au « déjà dit », au « déjà pensé »**

Pour que le dialogue avec soi-même et avec les autres porte ses fruits, personnellement et collectivement, il doit se saisir, au plus près, de la réalité affrontée lors de l'exercice professionnel. Mais tenir cette ligne n'est pas toujours aisé. Les points nodaux de l'action professionnelle ne sont pas toujours évidents à cerner, voire à simplement repérer, même si l'inattendu et la surprise sont quelquefois au rendez-vous. Parler de ce que l'on fait et vit, surtout sur des points précis et parfois problématiques n'est pas forcément facile, les mots manquent de prime abord. Des réflexes de protection, de défense sont légitimement à l'œuvre, qu'il n'est pas aisé de surmonter.

Dans toutes ces circonstances et d'autres encore le dialogue a tendance à se replier dans du « déjà dit », du « déjà pensé » où se recycle ce qui est disponible préalablement et couramment comme connaissances, analyses, interprétations. Ce genre d'intervention n'est pas toujours sans intérêt pour les participants au moins, mais, en l'occurrence, gêne voire empêche le travail nécessaire ici et maintenant à partir de la réalité de ce qui est vécu et fait. Dans certains cas il s'agit de simples situations d'attente qui permettent de reprendre son souffle ou son élan avant que de repartir explorer la réalité. Dans d'autres cas ce sont les traces d'un blocage qu'il faudra tenter de contourner d'une façon ou d'une autre.

Mais l'irruption du « déjà dit » ou du « déjà pensé » dans le dialogue des participants est toujours un problème pour un intervenant quels que soient son statut et son expérience. Il faut, tout en laissant se dérouler ce qui n'est plus un vrai dialogue de travail sur le travail mais des lieux communs ou une discussion globalisante d'intérêt variable, trouver l'accroche qui permette de revenir à un débat fructueux. Pour un professionnel-intervenant le problème est d'autant plus grand que son appartenance au milieu peut provoquer un écho avec certaines de ses façons d'être ou de penser. C'est ce qui apparaît clairement dans le dialogue suivant entre

les deux professionnels-intervenants, D. et T. lors du même échange sur leur expérience que ci-dessus.

1. D. : *la difficulté que j'ai rencontrée, c'était le fait d'une collègue qui bloquait vraiment le travail parce qu'elle partait sur des trucs super-globalisants, sur l'inspection, sur des choses comme ça, qu'elle n'entrait pas vraiment dans le concret du métier. Et ça c'était très, très difficile à rattraper, à reprendre, parce qu'il n'y avait pas l'image constamment pour l'obliger à être sur le geste de métier.*

2. T. : *Oui et en fait je pense que la difficulté d'être collègue, elle est là, dans ce que tu étais en train de décrire. C'est-à-dire que quand on n'est pas collègue, quand on est là pour travailler sur le travail avec des gens qui font un autre métier, quand ceux-ci sont en train de penser à autre chose, qu'ils sont un peu dans la globalité, qu'ils dérapent, soi, on ne s'intéresse quasiment plus aux discussions, donc on revient tout de suite au travail. Quand on est collègue, parce qu'on est collègue, on a un avis sur la question. Quand les collègues rentrent dans des trucs plus globaux, ou qu'ils parlent des élèves, de comment les élèves se comportaient, comment etc., eh bien c'est plus difficile de se sortir de ça parce qu'on risque soi-même d'être entraîné dans la discussion.*

3. D. : *Non. Je ne trouve pas.*

4. T. : *Moi je trouve que si. Ce que je veux dire, c'est qu'on est tiraillé, alors que, quand ce n'est pas son métier, j'imagine que c'est différent. Voilà, on est tiraillé. Des fois on a envie de réagir, de dire des trucs, de donner son opinion. On voudrait bien en discuter.*

5. Cherch. : *Et toi D., ça ne te fait pas ça du tout ?*

6. D. : *Non, non. Et en fait, je revois des moments précis où l'une des collègues partait tout le temps sur l'inspection, sur le nombre d'élèves par classe. Et je me souviens m'être retrouvée dans ces réunions-là à me dire, « l'heure elle tourne et elle va encore nous parler pendant une demi-heure de l'inspection générale et cela provoquait en moi plutôt une montée d'énervement parce que je voyais qu'il y avait l'autre professeur à côté qui s'ennuyait, et qui, elle, était plutôt sur une discussion sur le travail ». Je me disais que ça allait gâcher la réunion, que ça allait partir dans tous les sens. Et le vrai problème, c'est comment faire pour arrêter ça. Et ça, je l'ai trouvé super difficile à faire. Comment on fait ? Alors X. [un chercheur-intervenant qui a animé le groupe de travail dont D. était membre lors de la première phase de l'expérience] il arrête tout et il dit, « oui, mais si on revenait à... ». Mais c'est vrai qu'en tant que collègue, je trouve que c'est très difficile à faire.*

7. S : *Mais c'est pour ça que c'est compliqué et en plus, moi j'ai le sentiment qu'il faut que j'y mette mon grain de sel. Il y a une tension là, du fait que justement c'est notre métier aussi, et que, en même temps, on n'est pas là pour ça.*

Comme on le voit ici le risque de déraiser dans une discussion banale ou globalisante est bien présent dans les deux situations où interviennent les deux professionnels-intervenants. D. le vit comme un obstacle provenant de la résistance d'une des participantes, obstacle qui la gêne dans son action d'intervenante (1), perturbe le déroulement de la séance de travail et tend à provoquer le décrochage de l'autre participante au dialogue (6). Quant à elle, T. pour sa part a bien envie de s'impliquer, même si elle résiste (7) dans un débat qui la renvoie à certaines de ses propres réactions envers les problèmes de son métier (4 ; 7). Elle vit cela comme une tension que ne connaîtrait pas un intervenant extérieur au métier (2).

Mais pour les deux, et surtout pour D., la difficulté est de trouver le moyen de sortir de cette situation où le dialogue dérive. Le recours à l'image n'est pas toujours possible (1). L'interruption et le retour en quelque sorte forcé à un dialogue sur le réel de ce qui est vécu et fait semble « très difficile » du moins à un professionnel-intervenant collègue de ceux auprès

de qui il intervient(6). On peut d'ailleurs se demander si cela est si aisé et surtout si efficace, comme le croît D. quand il s'agit d'un chercheur-intervenant (6) ?

### 5.2.2 Centrer le dialogue sur ce qui est vécu et fait

Contourner le « déjà dit » et le « déjà pensé » globalisant ne suffit pas pour que l'observation dialogique se centre toujours sur ce qui est vécu et fait, les gestes de métier effectivement effectués. On rencontre, dans certains cas, une tendance chez les participants à esquiver le regard sur la réalité de l'action au profit d'une discussion qui « prend de haut » et survole les problèmes ressentis et les enjeux affrontés dans l'exercice du métier.

C'est ce qui s'est produit dans un groupe de travail composée d'historiens-géographes animé par C. et I. et que nous avons déjà évoqué plus haut. Dans ce groupe, la conduite de l'expérience a consisté pendant la première année en échanges libres au cours desquelles les professeurs ont évoqué, avec une certaine facilité, les différents problèmes et enjeux de leur métier. Ils ont fait part de leurs frustrations : par exemple ne pas pouvoir entrer dans l'approfondissement souhaité du contenu enseigné, le risque de l'approximation des connaissances exposées, la culpabilité de se faire plaisir en restant trop longtemps sur une partie du programme qui intéresse plus particulièrement l'enseignant, la difficulté de faire participer tous les élèves, l'ambivalence du manuel à la fois aide et obstacle au cours du professeur, etc.

Ce tour d'horizon sur les problèmes et enjeux d'un métier n'est sans doute pas inutile pour ceux qui y contribuent. Et il l'est d'autant moins qu'il se réalise librement entre pairs avec la participation de professionnels-intervenants qui, pour l'un d'entre eux, pratique le même enseignement. Mais, comme l'analysent C. et I. lorsqu'elle sont revenues sur ce qui s'est passé en vue de ce rapport : *« il se peut que cette impression de faire le tour des problèmes par le seul dialogue ait rendu problématique le passage à la vidéo ; « que peut-elle nous apporter sinon une confirmation de ce que nous savons déjà ? » Le fait que la confrontation aux images de son propre cours et du cours de son collègue puisse déplacer ou développer la réflexion, puis susciter la parole et les interrogations, n'apparaissait pas évident ».*

En outre, on peut aussi se demander si ne joue pas ici, d'une manière plus ambiguë, une tentative de se protéger de la confrontation à l'action effectivement menée et ses inattendus. Dès lors un dialogue sans retour au réel de l'action, autre que survolée et évoquée verbalement de façon peu précise, peut être un moyen d'échapper en fin de compte au travail proposé par les méthodes de la clinique de l'activité. Ce travail pourrait certes conduire à l'analyse et au développement de l'action professionnelle, c'est à dire concrètement à une prise en main des problèmes évoqués.

Mais il peut provoquer aussi des tensions que l'on préfère esquiver, sans pour autant renoncer à ce que peut d'ores et déjà apporter l'appartenance à un groupe de travail tel que celui que nous proposons. Dans la conjoncture rencontrée dans ce groupe, les professionnels-intervenants, engagés longuement dans un débat sans données tangibles sur l'action effectivement menée, ont eu quelque mal à convaincre les participants de passer à la constitution de « traces » du travail. Certains sont restés durablement hésitants avant de finalement accepter, en quelque sorte « pour voir ». *« D'autres se sont engagés plus aisément dans ce passage à la vidéo, comme moyen de confirmation de ce qu'ils pensaient faire et dire en cours. »*

Mais une fois réalisées et visionnées les traces vidéos de l'action effective provoquent, comme ailleurs dans les autres groupes de travail, un tournant. Cependant ce tournant peut être de facture différente.

Dans le groupe mentionné ci-dessus, les traces vidéos ont permis de reprendre les problèmes évoqués antérieurement à un niveau différent : « *de fait les autoconfrontations ont été pour certains des moyens d'évaluer la distance entre leur cours réel et le modèle du cours qu'ils avaient à l'esprit - emprunté à l'institution, à leur projection idéale, à leur histoire personnelle-* ». Mais peut-être prédéterminés par les débats généraux antérieurs les participants ont eu du mal à engager le débat sur ce qu'ils se voyaient faire, sauf « *lors de certaines autoconfrontations simples* », où les seuls interlocuteurs présents étaient les professionnels-intervenants. En autoconfrontations croisées et lors des réunions qui ont suivi, « *les échanges ont souvent porté sur la cohérence de leur cours et sur la maîtrise des contenus et des normes institutionnelles -pas toujours énoncées d'ailleurs... Par ailleurs les dialogues qui ont eu lieu dans les réunions au vu des images se sont à nouveau focalisés sur les empêchements exogènes de l'activité - élèves, institution, programmes - et leur qualité fut en net recul par rapport aux formulations qui avaient pu être entendues lors de la première phase.* » Ce problème se posera tout au long de l'expérience, conduisant sans cesse les intervenants à s'interroger et à interroger le groupe de pilotage sur les raisons de cette situation, comme à chercher des solutions qui mettront du temps à murir.

Dans un autre groupe la configuration a été différente, certes complexe mais finalement plus favorable au développement du travail sur le travail. Dans un premier temps le contexte est assez identique à ce que l'on trouve dans le groupe précédent. La discussion qui survole les problèmes est de règle, alimentée par ce que l'on peut désigner comme une véritable « idéologie défensive de métier » (Dejours, 1980/2000) partagée, semble-t-il, par l'ensemble des participants. S'agissant d'une formation technique le discours dénonce le fait qu'« *autrefois on avait des élèves qui étaient curieux, ils voulaient faire du copeau, ils étaient vraiment autonomes, etc. et puis aujourd'hui, on a des élèves qui sont dans le jeu, il faut les tenir par la main, ils allument leur ordinateur dès qu'il arrivent pour jouer, etc. ... l'institution accompagne cette tendance, au lieu de proposer des activités qui plairaient aux gamins parce qu'ils pourraient mettre les mains dans le cambouis et fabriquer des pièces, et réparer leurs outils, etc., elle propose de faire du virtuel dans lequel les élèves ne sont plus autonomes du tout.* » Cependant la confrontation, effectuée rapidement, aux traces de l'action effective introduit une variante dans la mesure où chez certains participants s'amorce une interrogation sur la manière dont est traitée par eux la passivité affirmée des élèves. La perception, inattendue, d'une intervention professorale qui tend parfois à dessaisir l'élève de toute initiative constitue une piste de réflexion. Mais son développement se fera difficilement. Les autoconfrontations croisées marquent un retour au discours généralisant. Ce n'est que dans les réunions suivantes du groupe de travail que s'amorce timidement, à partir des images projetées un véritable travail sur le travail et le métier. Mais ce ne pourra aller au bout, des difficultés de disponibilité des uns et des autres ayant rendu impossible la poursuite de la démarche avec ce groupe.

Nous avons ici privilégié la description et l'analyse des difficultés rencontrées pour centrer le dialogue sur ce qui est vécu et fait et non sur une évocation allusive ou évanescence de la réalité de l'action dans des discussions qui débouchent rapidement sur des considérations peu en prise avec le réel, peut-être intéressantes en elles-mêmes mais peu opératoires. Cependant, heureusement, il ne s'agit pas là du registre dominant de ce qui s'est

produit. Le plus souvent s'instaure, à terme parfois, mais aussi dans d'autres cas très rapidement, voire spontanément, une confrontation avec soi-même et avec les autres, à partir de traces vidéos. Dans le contexte de la démarche que nous proposons ici, cet engagement des participants est décisif pour mener un véritable travail d'analyse et de développement du métier.

Toutefois sur cette question la vigilance s'impose. Le déroulement de la démarche peut inciter, lors de certaines étapes à s'éloigner des traces de l'action. C'est évidemment le cas avant l'élaboration de celles-ci, dans la toute première phase de constitution d'un groupe de travail. Les autoconfrontations qui se fondent sur le déroulement de l'enregistrement vidéo permettent plus facilement de maintenir le registre de dialogue attendu dans la mesure où les images tiennent lieu de force de rappel de l'action réelle. Mais comme nous venons de le voir il n'y a là aucun automatisme. Dès lors le rôle de l'intervenant est central pour tenir le cadre en contournant, par ses interventions, les tentations de survol quand elles ne s'intègrent pas à l'avancement de l'analyse des situations de travail et des gestes de métier et viennent contrebattre le développement du travail sur le travail.

Pour autant il doit aussi tenir compte que la généralisation est un élément indispensable au déroulement du travail sur le travail en cours si elle sert, de l'intérieur de ce travail là, à comprendre les dilemmes du travail et transformer les gestes professionnels. L'équilibre à tenir entre retour précis à ce qui est vécu et fait et généralisation est délicat à tenir. Il se complique encore, lors des séances des groupes de pairs, après les autoconfrontations. Le dialogue ci-dessous entre les deux professionnels-intervenants, D. et T., montre bien que si l'on tente de fonder le dialogue sur les données vidéos, celles-ci ne sont qu'un élément de la situation. Les passages sélectionnés par l'intervenant en vue de la séance peuvent ne pas être adaptés ou ne pas faire écho à ce moment là (2 ; 3).

Malgré tout, cependant, il arrive que le dialogue s'engage « *vraiment sur le travail* » (3). Il faut souligner ici l'importance de cette remarque dans la mesure où elle relève un fait souvent constaté : dans la mesure où ce que nous proposons comme démarche permet aux professionnels participants d'observer et réfléchir à partir de ce qu'ils font réellement, l'habitude se prend, pour chacun et entre eux d'entrer par là dans le dialogue, même si ce n'est pas forcément sur le point proposé par l'intervenant (3). La nécessité de passer par les traces de l'action s'atténue au profit d'un comportement réflexif qui fait de l'action effectivement réalisée le point nodal de l'analyse et de la transformation.

*1. Cherch. : Tout à l'heure vous disiez que le travail de l'intervenant est plus difficile dans les réunions, après les autoconfrontations. En quoi y a-t-il plus de difficultés dans la phase qui suit les autoconfrontations ?*

*2. T. : Parce que finalement même si on craint de ne pas réussir à les faire dialoguer, pendant l'autoconfrontation croisée, on laisse dérouler le film du cours, il y a un déroulé. Dans les réunions du collectif, on a sélectionné au préalable des passages des vidéos et des fois, ça ne marche pas. Et de ce fait, je pense que notre intervention est plus importante dans les réunions du collectif et peut-être qu'à tort on a l'impression, à tort ou à raison d'ailleurs, que ça repose plus sur notre travail, le fait qu'ils dialoguent ou pas. Souvent au cours d'une autoconfrontation, et on le voit là sur la vidéo, on pose une question, et même si parfois ça rate, il peut se passer autre chose, que soi-même on n'a pas vu, et qui les fait dialoguer. Le problème c'est quand on sélectionne soi-même des petits bouts de vidéos, parce qu'on choisit un peu un thème, et j'ai le sentiment que si le thème n'accroche pas, eh bien c'est raté. Je trouve que c'est plus difficile de choisir quelque chose qui va fonctionner, en effet ce que nous voyons nous, sur ces moments de vidéos, ce sont des symptômes de problèmes de métier,*

*mais, pour les collègues du collectif, ce sont des situations, des évènements, des manières de faire sur lesquels ils vont dialoguer en les voyant. Et ça ne marche pas toujours.*

*3. D. : Moi, à partir de l'expérience que j'ai, je dirais qu'en autoconfrontation on a les images en permanence, donc en fait, c'est plus facile parce que les profs sont obligés d'être sur l'image, sur ce qui se passe. Alors qu'en collectif, on va passer un extrait de vidéo, après il y a une dialogue qui va se mettre en place.... . Je pense que quand on sélectionne des thèmes, on peut effectivement sélectionner des choses qui tombent à plat. Mais après si le groupe se met dans une discussion qui est vraiment sur le travail, quel que soit ce qu'on a soi sélectionné, ils vont discuter et ils vont travailler sur le travail. On n'est pas vraiment responsable, le passage choisi, c'est une accroche. »*

### **5.2.3 Pousser le dialogue aux limites du métier**

Pour autant qu'elle soit capitale l'observation dialogique de l'action effectivement réalisée ne porterait pas ses fruits si elle conduisait à l'enfermement de la réflexion dans le cadre étroit d'une simple description limitée à des commentaires de la situation immédiatement vécue. Dans ce que nous proposons comme démarche la réflexion sur ce qui se passe, ici et maintenant, s'accompagne nécessairement d'une généralisation qui va permettre de préciser la nature et le contenu des dilemmes du travail affrontés, des gestes de métier effectués, etc. C'est ce processus qui permet aux participants de se saisir des problèmes et enjeux du métier et par là de développer leur pouvoir d'agir comme d'élargir leur prise en main du métier.

C'est aux limites du métier, tel qu'il est pratiqué par les uns et les autres, que l'on trouve la conjoncture la plus propice. Il faut entendre ici limites du métier comme les situations où le professionnel se trouve placé face à des problèmes irrésolus et insolubles pour lui de prime abord. Ce sont les moments où, pour les professionnels, le difficile à concevoir se combine avec le difficile à dire.

Ci-dessous, on présente un extrait d'une autoconfrontation croisée entre deux jeunes professeurs de mathématiques de collège en présence d'un professionnel-intervenant. Cet extrait porte sur l'observation dialogique à laquelle il est procédé de ce que fait réellement une professionnelle, Prof. 1 à propos de l'approche par les élèves de la notion de symétrie en sixième. On y voit aussi comment s'effectue le passage entre le commentaire précis auquel il est procédé sur l'action réalisée et une généralisation qui, en l'occurrence, porte sur la question de la rigueur mathématique.

Ce problème de la rigueur est d'ordinaire intériorisé par les professeurs de mathématiques avec lesquels nous avons travaillé. Ils ont du mal à en parler, parce que comme l'a dit le professionnel-intervenant, « *il est difficile de montrer qu'on est matheux et qu'on n'est pas toujours rigoureux* ». Plus précisément la limite du métier ici, la question irrésolue et insoluble en l'état, difficile à concevoir et à dire pour Prof. 1, est de décider jusqu'où on accepte de tordre la rigueur pour que les élèves comprennent. Cette interrogation est associée au souci de ne pas baisser le niveau de l'enseignement dans les collèges en milieu socialement défavorisé comme c'est le cas. Du coup « *on s'oblige à avoir un certain formalisme* », mais de quoi s'agit-il, est-ce légitime et quelle en est la validité ?

Sur les images projetées, on voit Prof. 1 proposer à ses élèves un exercice ayant pour but d'introduire la notion de symétrie axiale. L'exercice consiste à manipuler une feuille sur laquelle est tracée une droite D et un point S qui n'est pas sur cette droite. Les élèves ont à plier la feuille le long de la droite, puis à la piquer, avec la pointe d'un compas, sur le point

dessiné. Le trou qui apparaît de l'autre côté est désigné comme S'. Les élèves sont alors invités à caractériser les deux points comme symétriques à la droite, du fait qu'ils se superposent par pliage, ce qu'ils savent faire d'après la leçon précédente. Ensuite il leur est demandé de les joindre par la droite SS'. Le but de l'exercice est de faire dire que les droites D et SS' sont perpendiculaires. Or ils ne peuvent le faire qu'en utilisant l'équerre, c'est à dire de manière expérimentale, ce qui n'est pas ressenti généralement par les professeurs comme mathématiquement rigoureux. Cet exercice se poursuit par la demande faite aux élèves de compléter avec des mots précis et une rigueur d'écriture, des phrases sur un document distribué par le professeur.

Lors de l'autoconfrontation croisée, après un repérage précis de ce qui s'est passé (1- 4) la question de la rigueur, déjà évoquée antérieurement (11) revient dans le débat.

1. *Interv. : Tu exiges une précision dans le vocabulaire qui est très élevé, tu demandes superposable, axe, pliage, etc. Donc tu considères que c'est une définition, Donc en sixième plier et observer à partir du pliage, ça peut être comme définition : « deux figures sont symétriques par rapport à un axe, si elles sont exactement superposables par pliage le long cet axe » ?*

2. *Prof. 1 : Oui, j'avais mis comme définition moi dans mon cours sur la symétrie centrale que deux figures quelconques enfin deux figures de n'importe quoi étaient symétriques si elles se superposaient par pliage en croix. J'avais mis ça comme une définition après l'introduction sur les symétries centrales.*

3. *Interv. : D'accord.*

4. *Prof. 1 : Et c'est là en fait que j'introduis la perpendiculaire à l'axe de symétrie.*

5. *Interv. : Donc la rigueur, elle est dans la façon de l'exprimer, mais pas dans la façon dont on l'obtient. Je ne sais pas si je me fais comprendre. C'est-à-dire que dans la rigueur, il faut superposable, il faut axe, enfin principalement, c'est ça ?*

6. *Prof. 1 : Oui, c'est ça.*

7. *Interv. : Mais ça peut être pliage ?*

8. *Prof. 1 : Pour le début du chapitre.*

9. *Interv. : Pour le début du chapitre. Et toi ?*

10. *Prof. 2 : Oui. Superposables ? Il faut... c'est utile quoi [inaudible].*

11. *Interv. : Donc il y a, parce que c'est par rapport à ce qu'on discutait tout à l'heure dans la définition d'adjacents. On disait qu'il fallait une certaine rigueur, etc... Donc il y a une différence, il faut être rigoureux par rapport à la façon dont on l'exprime mais pas par rapport à... Enfin souvent en mathématiques un pliage, ce n'est pas considéré comme quelque chose de rigoureux, vous voyez.*

12. *Prof. 1 : Oui.*

13. *Prof. 2 : Oui, oui.*

14. *Interv. : Donc c'est....*

15. *Prof. 1 : Mais d'un autre côté, au départ du chapitre, on n'a pas d'autre chose. Oui d'accord, c'est-à-dire que je suis en décalé par rapport à... par rapport au...*

16. *Interv. : Non, c'est vous, est-ce que ça vous pose problème ce décalage ? Ce n'est pas que tu es en décalé. Est-ce que ce décalage à un moment donné, vous vous posez la question de l'accepter ou pas, ou est-ce que c'est naturel ? ou on n'a pas le choix ! vous voyez. Comment est-ce que vous vous gérez ce décalage ?*

17. *Prof. 1 : Moi je ne voyais pas d'autre moyen de faire. Après, le fait d'exiger le vocabulaire, qui dit superposables, et par pliage, j'impose, oui j'impose souvent qu'ils fassent une phrase correcte parce que après, enfin juste histoire de les habituer à mettre un sujet, un*

verbe, un complément, pour ne pas qu'ils disent, c'est superposable, parce que ça vraiment, enfin c'est superposable, on ne sait jamais trop de quoi ils parlent.

18. Prof. 2 : S'ils disent, c'est superposable par pliage, je pense que ça suffira.

19. Prof. 1 : Oui, mais si c'est un point, si par exemple, tu as un point et pas une figure,

20. Prof. 2 : Ah ça dépend oui.

21. Prof. 1 : Je ne sais pas. En réfléchissant, en parlant comme ça

22. Prof. 2 : Ce sont des chapitres qui ne sont pas très rigoureux mathématiquement... Mais quand on plie, ça dépend un peu comment on plie parce que si ça n'est pas tout à fait le long d'une droite, on peut obtenir des figures un peu différentes.

23. Interv. : Oui mais voilà. Mais pour vous, ce décalage, on l'accepte parce qu'on est obligé ou ?

24. Prof. 1 : On pourrait directement passer à la caractérisation mathématique de deux points symétriques, c'est sûr. Mais pour les élèves de sixième, est-ce que ce serait plus clair ou pas ? Est-ce que ça leur permettrait de mieux comprendre, ou pas ?

25. Prof. 2 : Ça leur permet de se raccrocher à ce qu'ils ont fait aussi en primaire. Je ne sais pas trop ce qui se fait, mais je pense qu'ils font par pliage

26. Prof. 1 : Oui ils font par pliage, je crois.

27. Interv. : Donc là ce qui prime, c'est d'abord la compréhension de l'élève et ensuite l'exigence d'une justification quand même, justification formulée correctement. C'est ça ?

28. Prof. 1 : Oui.

29. Interv. : Même si le lien entre les deux n'est pas forcément rigoureux ?

30. Prof. 1 : Voilà.

31. Interv. : On dit, on laisse naturellement ça.

32. Prof. 1 : On saute un peu certaines choses.

33. Prof. 2 : Ce qu'on travaille, c'est l'image en fait, c'est l'image qu'ils doivent avoir de deux symétriques.

34. Interv. : D'accord.

35. Prof. 1 : Après, ça m'arrive d'exiger qu'ils justifient, après je travaille sur la justification que deux points sont symétriques. Ils doivent tracer la droite sauf si elle est déjà tracée et dire que la figure indique par codage que c'est perpendiculaire. Après je le retravaille aussi moi. En fait il a raison, c'est un peu faire le lien entre ce qu'ils savent et ce que nous allons mettre de nouveau.

36. Prof. 2 : Mais ça se peut aussi qu'il y ait quelques petits soucis parce que, après, ils peuvent plier en fait pour que ce soit le symétrique d'un point alors qu'on ne veut plus qu'ils plient.

37. Interv. : C'est relatif au travail de la sixième. C'est en fait le passage de ce qu'ils ont plus ou moins construits en primaire à la mathématisation petit à petit. C'est ça ?

38. Prof. 1 : Oui.

On voit bien, lors de ce dialogue fonctionner entre les répliques et à l'intérieur même de chaque réplique cet aller et le retour attendu évoqué ci-dessus entre ce qu'a vécu et fait réellement Prof. 1 et une généralisation qui s'élabore dans le cours même des échanges. L'imbrication est permanente entre ces deux dimensions, la parole passant continuellement de ce qui a été fait et des problèmes rencontrés dans l'action précise menée avec ces élèves-là (1-4 ; 7-10 ; 35) aux divers aspects que pose la question de la rigueur dans le contexte faisant l'objet du dialogue : de quelle rigueur s'agit-il ? (11) ; quelle en est la finalité ? (17) ; à quoi sert la façon de la faire fonctionner ici (25-38), etc.

Deux remarques s'imposent ici.

- La première est que c'est à l'initiative du professionnel-intervenant que se développe ici le dialogue. Tout d'abord c'est lui qui réintroduit la question de la rigueur (5). Il fait ainsi en sorte que la réflexion entamée se poursuive sur un thème antérieurement abordé (11) qui permet de monter en généralité par rapport aux difficultés rencontrés dans l'action. Mais il évite aussi que cette montée en généralité ne se détache de la singularité de la situation en bloquant la piste du décalage en général qui à ses yeux, semble-t-il, pourrait égarer le dialogue (15-16). En outre le professionnel-intervenant synthétise et renvoie aux professionnels ce qu'ils disent, soit en se saisissant d'un terme comme décalage pour le rapporter à la situation précise telle qu'elle est vécue par les professionnels (15-16 ; 21), soit en ramenant dans le dialogue les actes effectivement faits (1 ; 7) ou les difficultés que posent cette action (5-10 ; 27 ; 37).

Ainsi le professionnel-intervenant occupe-t-il ici une position lui permettant de faire tenir entre elles les deux dimensions nécessaires du dialogue. Celle qui prend avec précision en compte ce qui est vécu et fait et celle qui monte en généralité tout en ne se détachant pas de ce qui a été réalisé.

- La seconde remarque est qu'à travers ce dialogue on voit Prof. 1 et Prof. 2 préciser ce qu'ils font, comment ils le font, les limites que cela peut rencontrer, les difficultés que cela peut poser (17-23 ; 35-37) et dans quel cadre ils le font : cela habitue les élèves à construire des phrases correctes (17 ; 27) ; ça les inscrit dans un processus de mathématisation progressive (25-26 ; 35-38). On peut penser que, pour eux, un dialogue pourra contribuer, avec d'autres, à une analyse plus approfondie de ce qu'ils font dans l'exercice de leur métier, voire à un développement de leur façons de faire et plus généralement de leur gestes de métier.

#### **5.2.4 Faire émerger et débattre, entre professionnels, les dissonances de métier**

Le dialogue présenté ci-dessus fait apparaître une autre facette du rôle du professionnel-intervenant comme gardien du cadre d'intervention. C'est celle qui consiste à faire émerger et débattre, à partir de l'observation de ce qui est fait, les dissonances de métier, non seulement entre les façons de faire et de penser, techniques ou symboliques, mais aussi quant aux analyses faites, aux solutions envisagées, aux contextes évoqués. Ainsi voit-on le professionnel-intervenant après quelques échanges avec Prof. 1 se tourner vers Prof. 2, qui garde le silence, pour l'introduire dans le dialogue (9). Dans un premier temps cette sollicitation ne produit pas grand chose qu'une approbation vague de Prof. 2, au reste en partie inaudible car formulée à voix très basse (10 ; 13). Mais rapidement, ainsi réinséré dans le dialogue, Prof. 2 donne son opinion sur ce qui est en discussion (18 ; 22 ; 25) par une remarque sur le pliage, remarque qui va introduire dans l'échange une première variante (22). Celle-ci ne trouve pas d'écho chez le professionnel-intervenant préoccupé par l'exploration, amorcée depuis quelques répliques, de la notion de décalage et de ses effets sur les professionnels (23). Par contre, l'autre professionnelle, Prof. 1, rebondit quant à elle sur ce que dit Prof. 2 et lui permet de s'interroger à nouveaux frais sur une éventuelle façon différente de faire et sa pertinence (24). En (36) une autre remarque de Prof. 2 fait cette fois réagir le professionnel-intervenant qui précise ce qu'il a compris du dialogue précédent et se retourne vers les autres protagonistes du débat (37).

Ici la dynamique des échanges entre le professionnel-intervenant et les deux participants, comme celle entre les professionnels eux-mêmes, montre bien que dans ce domaine il n'y a pas de techniques standardisées, de ruses qui permettraient d'engager des protocoles plus ou

moins préétablis et normalisés de dialogue. Certes certaines façons de procéder peuvent faciliter le bon déroulement du débat. Elles sont acquises par les professionnels-intervenants soit par ce qu'ils ont vu faire lorsqu'eux-mêmes participaient à un groupe de travail, soit dans les discussions du groupe de pilotage. Il s'agit par exemple de demander des éclaircissements sur ce que l'on voit sur les vidéos –là que se passe-t-il ? – ou des précisions sur tel ou tel geste – que faites-vous là ? Faites-vous toujours comme ça ? -, etc.. On peut aussi le plus souvent possible demander à l'un ou à l'autre de réagir à ce qu'il voit ou entend – et vous faites-vous cela ? Qu'en pensez-vous ? Est-ce que ça vous pose un problème ? , etc...- C'est ce qui se produit ici à la ligne neuf quand l'intervenant demande au prof 2 : « *et toi ?* ».

On a d'ailleurs pu remarquer cette façon de faire des intervenants de nombreuses fois dans les extraits de dialogue que nous avons sélectionnés pour ce rapport. Mais les effets ne sont pas toujours automatiques. Ici, c'est bien l'adresse faite par le professionnel-intervenant, à un des interlocuteurs, resté silencieux (9), qui provoque progressivement la prise de position de celui-ci. Mais c'est l'autre professionnel, Prof. 1 qui, en contournant le professionnel-intervenant (24), permet la poursuite de l'échange. Poursuite qui, suite à de nouvelles interventions du professionnel-intervenant, donne une nouvelle possibilité à Prof. 2 de marquer sa différence (36) avant que le professionnel-intervenant ne relance de nouveau la balle (37).

Nous pourrions multiplier les exemples d'intervention des professionnels-intervenants pour pousser plus avant l'apparition des dissonances de métier et le dialogue les concernant. Il peut alors arriver que les échanges deviennent beaucoup plus animés que ceux présentés ci-dessus, prenant l'aspect de controverses plus ouvertes. Ainsi en est-il, entre de multiples autres, de la réplique faite par un professeur à un intervenant à propos de la façon de s'adresser à la classe comme ensemble homogène ou différencié. Alors que l'intervenant, au vu des images projetées, s'interroge et interroge « *mais, n'y a-t-il pas des moments dans votre cours où vous êtes dans un dialogue individuel, ou le dialogue se passe individuellement entre vous et un élève ou entre vous et un groupe ?* », un des participants se tourne vivement vers lui pour lui lancer « *ah dans ces conditions-là, il faut le dire, il s'agit d'un tout autre métier !* ». Se manifeste ainsi une tension sur les modalités de la prise en compte de l'action de l'élève comme partie intégrante du métier d'enseignant, tension qui donnera lieu, dans ce groupe entre participants à de multiples débats, parfois vifs, parfois plus larvés.

Le plus fréquent toutefois est que les dialogues entre professeurs où s'expriment et se travaillent les dissonances restent dans un registre modéré de paroles. De fait l'essentiel des dialogues se passent chez les enseignants sur ce ton, celui d'une coopération qui peut être polémique sur le fond des choses, mais évite les frictions interpersonnelles trop vives. On pourrait analyser cette façon de faire comme une esquivance devant certaines difficultés de la démarche proposée qui, comme nous l'avons déjà dit, place les personnes, envers soi-même, envers les autres dans une épreuve qu'il n'est pas toujours aisé de vivre. Mais les effets puissants obtenus par les professionnels dans le cadre de cette apparente modération quant à l'analyse et la transformation de leur métier, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, incitent à réfléchir plus avant. Pour notre part nous interprétons cette façon de faire comme un révélateur. Celui que les enseignants ont le sentiment d'appartenir, tous, à une même profession unie au delà des différences par des enjeux partagés qu'il est urgent d'affronter ensemble en sauvegardant une certaine cohésion. Il en découle la nécessité de trouver un registre de dialogue qui permette un vrai travail collectif et effectif sur longue durée comme c'est le cas dans l'expérience que nous analysons ici.

Ainsi le professionnel-intervenant va-t-il être amené à faire émerger et pousser en avant un dialogue sans concessions sur les dissonances de métier entre professionnels, d'une part, et d'autre part à veiller à ce que les échanges *interpersonnels* soient exprimés de façon telle qu'ils s'inscrivent dans le maintien sans failles de la cohésion du collectif. Autrement dit, il s'agit de faire en sorte que des controverses professionnelles fructueuses soient le registre où se situent et se maintiennent les échanges au sein des groupes de travail de clinique de l'activité.

Une des façons de faire est d'assurer une parfaite égalité de parole. Dans un groupe de travail, toute parole ne peut qu'en valoir une autre. Cette position de principe peut surprendre de prime abord les participants dans la mesure où les différences catégorielles, d'expérience, de façons de se comporter, etc. semblent être des évidences. Mais elle est relativement facile à instaurer et à faire admettre dans la mesure où la confrontation de chacun aux traces de son action met tout le monde sur un pied d'égalité. La surprise, les interrogations et les émotions sont les mêmes pour tous, et ce qui domine rapidement est davantage le souci de s'expliquer et de comprendre que celui de se distinguer.

Sous un aspect ou un autre, les dissonances de métier entre participants sont, quant elles se manifestent et sont débattues, un facteur essentiel du développement attendu. En effet, les échanges entre professionnels sur ces dissonances conduisent chacun à préciser ses façons de faire et de penser, à se positionner vis-à-vis de ce que font les autres et souvent, se faisant d'explorer ou de ré-explorer les modalités de sa propre action et les possibilités de la faire évoluer éventuellement en référence à ce qu'il découvre de ce que font les autres ou par la recherche collective de ce qui pourrait se faire.

Encore faut-il qu'entre les professionnels participant aux débats il y ait suffisamment de convergence quant au métier. On peut penser en effet que le dialogue cesse d'être possible, dès lors qu'il manque entre les interlocuteurs quelque chose de commun qui le permet. C'est à dire une façon de faire et de se représenter le métier suffisamment partagée pour que ce que font les uns, leurs remarques et leurs interrogations puissent être entendues par les autres. On peut se dire que c'est toujours le cas dans la mesure où, au moins en ce qui concerne les façons de faire, les obligations étant les mêmes pour tous, il existe au minimum certaines convergences, au delà des incontournables différences, entre façons de faire. Quant aux façons de penser ce que l'on fait dans le cadre du métier, si les convergences sont moins certaines, on peut se demander s'il n'en existe pas au moins un peu puisque la référence commune est généralement, au moins avec ceux qui ont travaillé avec nous, de former les élèves.

Sur cette base, dans la très grande majorité des situations, lors de notre expérience, il s'est trouvé assez de ces convergences entre les participants pour que le travail puisse se faire sans difficultés majeures. Dans un cas la configuration a été différente. D'un côté se sont trouvés des professionnels, historiens-géographes dont l'attention se portait de prime abord, lors des observations dialogiques, sur les programmes, la discipline enseignée, la construction, la cohérence et la linéarité de leur cours par rapport à des contenus. D'un autre côté, les professionnels-intervenants sensibilisés à cette dimension de l'action, mise en évidence dans la clinique de l'activité qu'est le rapport aux autres, ont tenté d'attirer l'attention vers le rapport d'interactivité entre enseignants et élèves.

Dès lors les malentendus se sont longuement manifestés rendant difficile le travail à partir des traces vidéos dans lesquelles les protagonistes ne voyaient pas les mêmes centres d'intérêt ni les mêmes contenus. En fait tout s'est passé ici comme si la place centrale du débat s'était

trouvée occupée par deux figures différentes du métier dissemblables dans leurs caractéristiques mêmes. Cependant, s'il s'est agi de deux faces du même métier c'est bien du même métier qu'il s'agit. Dès lors, même difficilement, les échanges ont en fin de compte permis aux protagonistes de poursuivre leur travail pendant plusieurs années, en intégrant progressivement les questions des autres.

## 6

## **Développer son pouvoir d’agir, Prendre en main personnellement et collectivement son métier**

Pour terminer ce rapport on se penchera sur les effets que la démarche de clinique de l'activité a sur le métier de professeur et les professionnels qui le font. Nous rassemblerons ici des éléments provenant aussi bien de la première que de la deuxième phase de la démarche, celle où les intervenants étaient des chercheurs, et celle où les intervenants étaient des professionnels. D’abord parce que nous n’avons pas vraiment relevé de différences majeures sur cette question entre ces deux phases, certains de ces effets étant simplement plus marqués dans l’une ou l’autre, sans que la plus ancienne soit nécessairement la plus fructueuse ou la plus spectaculaire. D’autre part sur certains aspects, et surtout pour certains participants, les effets sont apparus selon des rythmes différents, parfois très rapidement, parfois beaucoup plus lentement. Faire un tableau de ce qui s’est passé impose donc de prendre en compte l’ensemble de ce qui a été fait.

Le tableau auquel nous allons procéder des effets que la clinique de l'activité a eu pour les professionnels et leur métier réunit des éléments dont l’ensemble ne correspond à aucune expérience particulière. La singularité personnelle et collective des histoires professionnelles est incontournable et de ce fait ces dernières s’alimentent de façon différenciée aux observations dialogiques qui jalonnent notre démarche. Les effets du travail sur le travail que nous proposons sont une brassée de possibles diversifiés et ils ne seront jamais identiques quantitativement ou qualitativement chez les uns et les autres, pour tel groupe ou tel autre. Mais fondé sur le recollement des diverses évolutions, le tableau que nous dressons s’efforce de conserver toutes les caractéristiques des singularités prises en compte. Chacun et tous devraient pouvoir, d’une façon ou d’une autre, sur un point ou un autre, à un moment ou un autre s’y reconnaître.

### **6.1 La prise en main des composantes *interpersonnelles* et *transpersonnelles* du métier**

Comme nous l’avons indiqué plus haut dans de ce rapport (cf. 2), les composantes *interpersonnelles* et *transpersonnelles* du métier jouent un rôle d’intercalaires sociaux entre les prescriptions institutionnelles et l’activité personnelle des professionnels. Nous avons montré aussi que, dans le remodelage en cours que l’institution tente d’effectuer quant au métier d’enseignant, ces composantes sont minorées et instrumentalisées chacune à leur façon. Ainsi ne peuvent-elles plus occuper pleinement, pour les professionnels, la place qui

devrait être la leur comme ressources collectives permettant de « bien faire » ou simplement « faire » le métier.

Un des effets majeurs de la mise en œuvre de la démarche de clinique de l'activité est la possibilité offerte aux professionnels de prendre en main de façon élargie, personnellement et collectivement, ces intercalaires sociaux de leur métier et de mieux leur faire jouer, à leur profit, leur rôle.

### **6.1.1 Une composante *interpersonnelle* reconfigurée**

Comme on a pu le constater dans les transcriptions de dialogue que nous avons présenté dans les pages précédentes, le travail sur le travail que nous proposons dans nos groupes est l'occasion de multiples échanges *interpersonnels* entre les participants. Ces échanges professionnels sur le travail et le métier se font à partir de l'observation dialogique de traces de l'action réalisée et remettent en jeu des conflits de l'activité réelle. Ils ne sont donc pas de même nature que ceux que propose le travail en équipe préconisé par l'institution à des fins de mobilisation des professionnels pour qu'ils relayent étroitement sa politique et adoptent les façons de faire et de penser qu'elle préconise. Mais ils ne sont pas non plus ceux que l'on trouve spontanément dans les discussions entre collègues, en salle des professeurs entre autres.

Ce sont les controverses professionnelles, que le travail sur le travail apprend à mener, qui donnent une nouvelle configuration à ces échanges *interpersonnels* en clinique de l'activité.

#### **6.1.1.1. Les controverses professionnelles et le pouvoir d'agir**

La controverse professionnelle telle que nous la concevons, et l'avons déjà dit, est une façon de discuter, de débattre, de « disputer » en vue d'éclaircir un problème ou une situation. Le cadre en est donné par la méthodologie de la clinique de l'activité fondée sur les notions d'action et d'activité, sur la prise en compte de l'action au plus près de ce qui est fait, à partir de traces, etc. (cf. 3.1)

Mais face à ces principes, il n'est pas inintéressant d'indiquer ici la définition qu'en ont donné les membres d'un de nos groupes de travail, des professeurs de mathématiques s'exprimant sur ce sujet lors de journées nationales de l'APMEP (Association des Professeurs de Mathématiques de l'enseignement Public). Pour eux la clinique de l'activité, c'est d'abord un genre de discussion entre professeurs sur les problèmes de métier, genre qui se caractérise par la conviction des interlocuteurs « *qu'il n'y a pas une seule manière de faire possible mais plusieurs, que ça se discute et que le dernier mot n'est jamais dit.* » C'est une activité dialogique qui n'est tendue ni vers le consensus, ni vers le dévoilement de la bonne pratique, mais qui consiste en un effort de recherche, à plusieurs voix, d'autre chose pour faire et vivre mieux son métier (Serra, Barthod, et Grandjean 2008).

Ce à quoi sont sensibles ces professionnels c'est donc une manière nouvelle d'établir des échanges *interpersonnels* sur le travail et le métier. Pour eux, habitués aux formes de relations existantes dans le milieu, c'est une surprise. Ainsi E., néo-titulaire, a découvert en même temps son environnement professionnel et ce qui se passe dans le groupe de travail de clinique de l'activité auquel il participe. Il est frappé de ce qu' « *en salle de profs, ou ailleurs, la plupart du temps quand on discute avec un ou plusieurs collègues et qu'un écart apparaît*

*entre façons de dire ou façons de faire, très vite, il y en a toujours un qui interrompt la discussion par la déclaration, « je ne suis pas d'accord ». Il s'étonne davantage que les autres professeurs de son groupe de travail, plus anciens de « ce qu'on arrive à faire ensemble, dans nos réunions. Ça semble presque impossible dans mon établissement. » Mais ce que E. ne perçoit pas, ou qu'il a oublié au moment où il revient sur ce qu'il a vécu dans le groupe de travail, c'est que le genre de controverses, ouvertes, sans jugement ni prescriptions, entre professionnels, sur les problèmes de leur travail et de leur métier, est tout sauf spontané. Il faut un certain temps pour que les professeurs se l'approprient ou mieux, l'élaborent entre eux, dans chaque groupe selon un style différent.*

Au début en effet les controverses restent parfois à la périphérie des problèmes. C'est le cas, ci-dessous, entre deux collègues qui enseignent la même discipline dans le même établissement depuis longtemps, se sont partagées des élèves pour les heures de soutien, se connaissent bien et s'apprécient mutuellement. Par contre, comme très souvent entre professeurs, elles n'étaient jamais entrées dans les classes l'une de l'autre, ce qui est largement la norme dans ce milieu professionnel, et découvrent ici, devant la vidéo du cours de Prof. 1, l'écart entre leurs deux façons de corriger en classe un travail fait à la maison.

1. *Interv. : Et toi tu fais pareil [à Prof. 2] ?*

2. *Prof. 1: Il me semble !*

3. *Prof. 2: Eh bien, c'est un peu dur à dire parce qu'en fait je ne sais pas comment elle fait, je ne sais pas si, dans son cours, c'est tout le temps comme ça, comme les images qu'on voit là, je n'en sais rien.*

4. *Prof. 1: Oui c'est souvent comme ça.*

5. *Prof. 2: Eh bien, c'est un peu dur à dire. C'est vrai qu'on a l'impression, quand on regarde là, que tu prends vraiment le temps de poser les choses déjà au niveau du, comment dire, du rituel, on dirait un espèce de rituel. Bien. J'en ai certainement des rituels. Ce sont d'autres rituels. Là, tu les installes bien, ils s'installent bien tous, alors du coup ça prend.*

6. *Prof. 1: Oui ça prend plus de temps.*

7. *Prof. 2: Ça prend le temps, ça prend du temps... Moi j'ai l'impression que dans les corrections, comme ça, je vais prendre plus le pas sur l'élève si tu veux ; quand je vois que ça ne va pas, c'est moi qui vais reprendre l'explication collective parce que j'ai l'impression que je ne vais pas m'en tirer, que ça va durer éternellement. Quand il y a une explication faite par un élève qui est au tableau et qui ne parle pas bien fort et dont on ne voit pas la correction, moi je n'ai pas des élèves qui regardent leur feuille sans rien dire comme ça.*

8. *Prof. 1: Tu crois ?*

Comme on le voit ici, dans les premiers moments de l'observation dialogique des traces filmées c'est la découverte et la surprise qui dominent, qui désarçonnent et qui parfois laissent sans voix (3). Prof. 2 dira plus tard combien elle s'est trouvée un instant saisie par l'étonnement: « ce moment de l'autoconfrontation a été essentiel .... Au début, lors des premières images, je me suis dit : mais ce n'est pas possible, qu'est-ce qu'elle fait là ! » Cela a sans doute quelque chose à voir avec la méconnaissance effective de ce que font les autres et le choc de la découverte alors que l'on croit faire quasi la même chose, comme cela « semble » évident à Prof. 1(2). Mais interviennent sans doute aussi, comme un réflexe en quelque sorte, les façons habituelles du milieu – voire de l'institution – de juger en bonnes ou mauvaises façons de faire selon des critères assez largement subjectifs.

Dans le même temps cependant s'amorce une discussion sur ce qui est fait (5-8). Mais surtout se met en place le positionnement qui va rendre possible le genre de controverses

attendu en clinique de l'activité. Celui où l'acceptation de la différence, le renoncement à détenir la meilleure pratique, ou à rechercher « la » bonne pratique, ouvre la voie à la recherche commune et diversifiée de nouvelles manières de comprendre et de faire son métier. Comme le dira Prof. 2 « *après je me suis dit : après tout, eh bien ça marche son cours. Elle, son métier, elle le fait aussi, les élèves apprennent quelque chose et voilà ! Donc il y avait aussi une relativisation des choses. Tout était bon à regarder et quoi que ce soit il ne fallait pas le rejeter.* » Elle conclut ainsi, « *tout d'un coup, voir que c'était si différent, ça, c'est très formateur.* »

C'est par la mise en œuvre progressive de ce genre de controverses professionnelles que, dans les groupes de travail de clinique de l'activité, peu à peu les professeurs peuvent développer leur pouvoir d'agir. Ils acquièrent la possibilité de faire quelque chose de nouveau dans leurs classes, entre autres en intégrant à leurs propres façons de faire et à leur manière, ce que font les autres.

Ainsi que le dit J. « *J'arrive maintenant beaucoup plus à aller chercher d'autres choses qui viennent d'autres personnes. Et par rapport à ça, je pense très souvent à M. Je me rappelle de conversations qu'on avait au début dans nos réunions quand on travaillait. Je me rappelle que je me disais, elle expose son point de vue, moi, j'expose le mien, je ne ferai jamais comme elle fait. Et maintenant, je me rends compte que je suis capable d'aller essayer ce que proposent d'autres personnes.* » Ce changement s'explique, comme il le dit à sa collègue O. lors d'une réunion, parce que sa propre remise en cause a changé de nature : « *cette remise en cause, elle se rattachait à ma propre personnalité et à ma façon de faire, sans la différencier du métier* ». Celle-ci rebondit, en précisant ce qui a été, pour elle, le facteur décisif de cette possibilité acquise de trouver dans les controverses professionnelles des outils nouveaux pour sa propre action. « *Moi, maintenant quand je me remets en cause, je ne me remets plus en cause en tant que moi, O., mais en tant que moi comme professeur de mathématiques, c'est-à-dire moi qui fais mon métier. Et c'est ça qui a changé, je trouve. Je me pose toujours autant de questions qu'avant, mais quand je cherche des solutions, je ne les cherche plus, je dirais dans mes ressources personnelles. Comment dire ? je ne vais pas les rechercher dans mon caractère, mais plus dans mon statut, moi professeur. Du coup je me dis, qu'est-ce que j'ai comme ressources pour faire face à cette situation ? Avant j'avais plus l'impression qu'il fallait que je me change, moi, et il aurait fallu que ce soit immédiat, miraculeux. Je ne me donnais pas le droit de chercher.* »

Autrement dit, tout comme J., O. a réalisé qu'elle ne trouverait pas en elle-même toutes les ressources qui lui seront nécessaires pour faire, et vivre, mieux son métier. D'autre part, n'attendant plus rien de « *miraculeux* », pour reprendre son expression, elle prend beaucoup plus d'initiative pour changer ses dispositifs et ses façons de faire, en puisant dans les controverses sur le travail qu'elle a eu avec les collègues. C'est par exemple ce qui s'est passé à propos d'un dispositif de débat mathématique entre élèves qu'elle a vu fonctionner sur les traces vidéos du cours d'une collègue et sur lequel ont eu lieu de nombreux échanges : « *je me suis dit que les règles du débat mathématique mises en place par N., si ça fonctionnait, c'est sûr que ça tenait à elle, mais pas seulement à elle, que ça pouvait aussi être transféré et que je pouvais en faire quelque chose. Il fallait être ferme pour que chaque parole d'élève soit respectée de la part des uns et des autres, du professeur mais aussi des autres, sans forcément que ce soit juste, et il n'y avait pas de raison que ce ne soit pas à ma portée, il fallait que je sois plus ferme.* »

### 6.1.1.2 De nouveaux échanges sur le travail et le métier

Les controverses *interpersonnelles* entre collègues que provoque le travail sur le travail dans les groupes de clinique de l'activité ne donnent pas seulement la possibilité à chacun de développer son pouvoir d'agir. Elles favorisent aussi la reconfiguration des échanges avec les autres collègues.

Il n'est d'ordinaire pas facile de parler vraiment travail et métier dans la vie quotidienne de son établissement. On échange volontiers à propos des élèves qui perturbent le travail en classe, on peut éventuellement suggérer des parades à ces comportements qui gênent. Mais, sauf exceptions dans quelques occasions ou avec quelques collègues plus proches, on ne se dit ni ce qui se passe réellement, ni ce que l'on fait précisément. On n'évoque pas non plus, sauf peut-être sur le registre de la plainte, le doute qui s'installe insidieusement sur son choix professionnel, l'usure de sa vitalité au travail, la fatigue excessive qui envahit la vie, les nuits difficiles qu'on connaît parfois.

Parce que les cadres pour le faire n'existent pas, on ne pense pas ou on n'arrive pas à mettre en partage les dilemmes du travail auxquels on se trouve confronté dans le déroulement ordinaire de son action professionnelle et les gestes de métier que l'on effectue sans en avoir souvent clairement conscience (cf. 1.1).

On se retrouve alors, quelques soient les dispositifs institutionnels existants, seul pour s'en sortir, pour comprendre, pour chercher des solutions plus satisfaisantes que celles qui viennent assez spontanément. Affaires personnelles dont on se sort plus ou moins bien, le travail et le métier sont hors d'atteinte et il n'y a pas de vraie légitimité à en parler, et encore plus à s'en saisir. Il arrive même que la culpabilisation ne soit pas loin, favorisée par les orientations dominantes visant à « responsabiliser » les professionnels.

Pour ceux qui y participent, le travail sur le travail crée des possibilités nouvelles d'échanges. À leurs yeux en effet, leur parole sur le travail et le métier tend à trouver une nouvelle légitimité. Cette légitimité n'est pas formelle. Elle tient au fond même de la démarche. En effet, comme ce n'est pas seulement l'action réalisée qui est au cœur de l'observation dialogique, mais à partir d'elle l'activité réelle des professeurs et ses conflits, ce qui est travaillé c'est autant ce qui est fait, que ce qui est empêché, que ce qui reste en suspens. Autrement dit ce qui peut avoir des effets négatifs sur la vitalité, qui distille le doute, qui produit l'usure, le sentiment d'illégitimité voire de culpabilité. Du coup la parole sur l'action professionnelle, si elle permet de faire rejouer positivement les conflits de l'activité prend une légitimité nouvelle. Une telle légitimité s'installe d'abord pour chacun au sein du groupe de travail. Mais assez souvent, différemment bien sûr pour chacun et pour chaque établissement, il devient aussi légitime de s'adresser à d'autres collègues de l'établissement peut-être pas tous, mais du moins certains.

Cette parole libérée tend à transformer les relations entre soi et les collègues. Les échanges portent plus facilement sur le travail et le métier y compris les obstacles, les empêchements, la fatigue et parfois même l'angoisse, auxquels on est confronté dans le quotidien professionnel. Ne serait-ce, comme le dit A. « *tout simplement parce que je crois que je suis la première dans l'établissement à oser parler de mes difficultés. C'est ça. Je pense.* »

Mais ce qui donne un nouveau caractère aux échanges avec le milieu va au delà d'une simple prise de parole, fut-elle inhabituelle dans le milieu.

A. avait déjà, dès sa deuxième année d'enseignement, le souci de faire partager un peu de sa toute jeune expérience aux débutants. Car, dit-elle, *« j'estimais que c'était un juste retour et qu'il ne faut jamais oublier d'où l'on vient. C'est-à-dire que quand j'étais stagiaire, ma tutrice m'a aidée, il y a plein de gens qui m'ont aidée. Donc j'estime que dès que je peux, il faut passer le relais. »* Ce n'est donc pas à l'occasion de sa participation à un de nos groupes qu'elle a découvert qu'on pouvait – qu'on devait – s'adresser à ses collègues. Mais désormais, elle leur parle différemment *« Je n'arrive pas vraiment à expliquer la différence. Avant, quand j'aidais mes collègues c'était par exemple : ah tel élève, il m'a dit ça. Et moi c'était : ah, il t'a dit ça. Très bien, tu vas faire ça, ça, ça et ça et tu vas voir, tout de suite, il va se calmer ! C'était ça. Alors que maintenant, j'écoute, je pose des questions pour voir ce que le collègue ressent. Je n'ai pas le même regard. »*

Ce qui a changé donc c'est d'abord un comportement, le passage d'une sorte de prescription à la prise en compte de la façon de comprendre et de ressentir du collègue, c'est à dire de la différence comme quelque chose de nécessaire et d'utile en quelque sorte.

Ce qui a changé, c'est aussi le *« regard »*. Cette question du regard demande à être élucidée. Il se trouve en effet que d'autres, parmi les professeurs qui ont vécu l'expérience de la clinique de l'activité, évoquent aussi un tel changement de regard pour caractériser ce qui a été modifié pour eux dans leur rapport à leur travail, à eux-mêmes et à leurs collègues.

Ainsi en est-il pour L. qui a vécu deux fois l'expérience des autoconfrontations, à quelque temps d'intervalle. *« Je me suis, [dit-elle], regardée me regarder, puis je me suis entendue me regarder, et j'ai vu un réel changement dans ma façon d'observer l'activité, dans le regard que j'avais sur le métier. Lorsque je me regarde observer la deuxième fois, je vois bien que je comprends mieux ce qui se passe, que je réfléchis plus et j'ai même remarqué que ma voix était plus posée. C'est ce regard qui est très important pour moi. Je ne sais pas d'où il vient, d'où vient cette capacité à regarder notre activité, à repérer les gestes professionnels, à décrypter ce qui se passe. Ce que je constate, c'est que tout ça s'est développé et s'aiguise de plus en plus en le travaillant. »* Ce n'est donc plus le même regard parce que, d'une part L. comprend mieux ce qui se passe sur la vidéo, et, d'autre part parce que ça la conduit à réfléchir davantage. Elle est plus sereine pour se regarder et regarder sa collègue en action au milieu des élèves. Du coup elle est plus tranquille dans cette activité seconde – l'autoconfrontation - qui consiste à travailler sur l'activité première – le cours -, un peu comme si l'expérience acquise lui fournissait de meilleures prises lui permettant de ne plus regarder son action professionnelle, et ce celle de sa collègue, de la même manière. En fait ce que L. s'est construit grâce à l'activité de déliaison-liaison-reliaison de ses conflits d'activité entre ce qu'elle fait, qu'elle voudrait faire, ce qu'elle voit faire par les autres, etc..., ce sont des repères autres, plus efficaces à la fois pour faire son métier et comprendre son action ainsi que celle de ses collègues.

Pour L. cet autre regard sur le travail transforme les relations aux autres, collègues, mais aussi stagiaires en tant que conseillère pédagogique. *« C'est cet autre regard sur le métier qui m'a permis d'avoir une relation plus satisfaisante avec certains de mes collègues dans mon collège, en engageant un dialogue avec eux sur le métier. J'ai ainsi pu travailler avec plein de collègues de SVT, français, techno, anglais, espagnol. Je suis allée dans les classes, et on a pu commencer à faire un vrai travail ensemble. On a pu parler des gestes de métier, des déplacements dans la classe, de la position du corps dans la classe, aussi de l'oral, de la circulation de la parole, également des punitions surprises données. Ce regard m'a permis d'entrer en contact avec les collègues et d'échanger... c'est un regard que j'ai aussi mis à l'épreuve quand j'ai eu des stagiaires dans ma classe, parce que j'étais imprégnée de cette*

*habitude prise dans le groupe de travail de travailler sur les manières de faire différentes, de travailler sans jugement. Ça m'a aidée parce que j'ai pu leur faire travailler les points faibles repérés sans mettre en cause leur personne, ni leur capacité à enseigner. Et ça c'est grâce à ce regard, cette façon de faire .... Je parle du regard mais c'est lié à la parole. »*

Il faut relever ici que L. quand elle évoque ses relations avec ses stagiaires, relie genre nouveau de regard et genre nouveau de parole. Regard et façon de s'adresser à ses stagiaires sont liés car une des caractéristiques de ce nouveau regard est de ne pas produire une parole qui écarte les différences ou juge, mais au contraire « *une parole réelle, authentique sur le métier, et c'est alors que la parole peut développer quelque chose pour les uns et les autres.* »

### **6.1.2 Une composante *transpersonnelle* revitalisée**

La reconfiguration de la composante *interpersonnelle* du métier alimente une revitalisation de la composante *transpersonnelle*. Cette composante tend aujourd'hui, comme le genre professionnel qui en résulte, à s'anémier sous l'impact des orientations et des pratiques institutionnelles. Dans le travail sur le travail que nous proposons, au contraire, elle va pouvoir se nourrir des controverses *interpersonnelles* autour des différentes façons de concevoir et surtout de faire le métier.

Certes cette revitalisation, dans le cadre de la clinique de l'activité, de la composante *transpersonnelle* du métier ne concerne, actuellement, qu'un tout petit nombre de professionnels, ceux qui travaillent avec nous. Mais, qualitativement cela leur a permis de procéder à des changements significatifs dans leur exercice professionnel et par là de participer, même modestement, au questionnement – peut-être à l'enrichissement ? - des façons de faire techniques et des représentations symboliques du métier. À toute petite échelle cette transformation du genre professionnel du métier de professeur permet une certaine prise en main de la composante *transpersonnelle* du métier.

En voici quelques exemples

#### **6.1.2.1 Le changement des modalités de présence en classe**

Les pressions qui s'exercent sur les professeurs dans le cours quotidien de leur action sont multiples, pression du temps qui passe trop vite pour faire le programme, pression des élèves qui rechignent à se concentrer sur ce qu'on leur demande de faire et qui sont bien souvent bruyants, pression de ses propres exigences à soi concernant la discipline enseignée, la qualité du dialogue dans la classe, les relations *interpersonnelles* avec un ou les élèves, etc.

Beaucoup de choses doivent donc être assumées. Ce que l'on constate c'est que très souvent les professeurs qui ont participé à l'expérimentation de la clinique de l'activité, disent avoir pu le faire en diversifiant leur rôle, leur voix et (ou) leur posture dans la classe, modulant ainsi les modalités de leur présence en classe.

O., est professeure de mathématiques. Elle avait été frappée, en regardant la vidéo de son cours, par le peu de temps qu'elle laissait aux élèves pour réfléchir sur les exercices. Elle s'était rendue compte que ces derniers avaient à peine pu comprendre la question posée qu'elle entamait déjà l'exposé de la solution. Quelque temps après, elle revient sur cette manière de faire qu'elle avait analysée comme un besoin, peu conscient, d'insuffler à son cours un rythme soutenu en apportant des explications rapidement. Elle s'efforce alors de

préciser ce qui avait changé depuis pour elle. « *Finalement, je n'ai pas l'impression d'avoir perdu du rythme, mais j'ai l'impression de faire les choses plus sereinement et puis en prenant le temps de les faire, sans sentir toujours le temps qui passe.* »

Mais du coup, elle a aussi transformé ses manières de faire lors des séquences où elle laisse désormais davantage de temps aux élèves : « *J'ai diversifié mes rôles, c'est-à-dire que, dans les séances où ils travaillent chacun à leur rythme avec autocorrection, je me dis que mon rôle est complètement différent de celui que j'ai quand je fais un cours au tableau. Je me dis que mon métier a plusieurs facettes et maintenant j'accepte de me dire, là, pour le moment, mon métier, ce n'est pas d'expliquer, parce que j'aurais toujours tendance, lorsque j'en vois un qui ne comprend pas, à expliquer. Non ! Maintenant c'est : s'il n'a pas compris, il va voir la correction. J'arrive à me dire tu fais chaque chose en son temps ! Tu ne peux pas être sur tous les fronts, donc il y a un moment où tu choisis. Mon rôle, pour le moment, avec les vingt huit élèves, c'est de donner à tout le monde de bonnes conditions de travail. Faire en sorte que ce soit calme, mettre celui-là au boulot s'il décroche, faire taire celui-là. Je ne peux pas tout faire à la fois... Les explications, je les avais déjà données avant. S'il y a besoin, je les redonnerai après, mais pour le moment, ce n'est pas le moment de le faire.* » Ainsi, en différenciant les situations d'apprentissage et son rôle, O. a déglobalisé son action d'enseignante et accru ainsi son pouvoir d'agir.

Elle l'exprimera à sa façon en disant que ce qu'elle a vécu dans le cadre de l'« *aventure* » collective de clinique de l'activité lui a apporté plus d'expérience professionnelle que les dix années d'enseignement qu'elle avait déjà à son actif. Dans ce qu'elle a vu et entendu dans les échanges interpersonnels au sein de son groupe de travail, elle a pu trouver des outils, des ressources pour développer son activité professionnelle. Ce qui d'après elle a été décisif, c'est de réaliser que les transformations des manières d'enseigner, « *ça ne se fait pas tout seul et qu'il y a des outils pour ça.* » Comme elle dit, « *si j'ai pu mettre des choses nouvelles en place, c'est que je me dis maintenant : qu'est-ce que je peux faire pour faire face à cette situation ? Qu'est-ce que j'ai comme ressources ? Je pense que si j'avais appris ça à 25 ans, j'aurais moins galéré.* »

Diversification des rôles pour O., professeur de mathématiques, diversification des voix pour A., professeur de langues. A. est en recherche des conditions qui favorisent la prise de parole de ses élèves, qui développent leur envie de parler dans une autre langue et qui rendent la classe vivante. Mais elle ressent une sorte de malaise global, et lors de l'autoconfrontation, s'aperçoit que lorsqu'elle se trouve confrontée à des comportements perturbateurs, elle peut devenir assez glaçante au point de « *figer certains élèves.* »

À partir de ce constat elle essaie désormais de moduler sa voix suivant les situations dans lesquelles elle se trouve. « *C'est vrai [dit-elle] que, quand ça commence, on a tendance à s'énerver pour de bon, et puis après on fait son cours toujours sur le même ton. Je pense qu'il faut moduler sa voix. Quand on remet les choses en place parce qu'on n'est pas content, c'est un peu comme sortir de soi. Par contre quand on fait cours, il faut que la voix soit douce. Moi j'essaie mais je n'y arrive pas toujours. Je suis un être humain. C'est très difficile à faire parce qu'en même temps on devient dingue. J'ai l'impression que le but, c'est d'apprendre à s'énerver pour de faux. Et c'est assez curieux parce que ça l'an dernier je n'en avais pas conscience. C'est depuis toute cette remise en question [en clinique de l'activité] que j'ai réalisé tout cela.* »

L., à quelque temps d'intervalle, a été filmée deux fois en cours et s'est donc confrontée deux fois à ses images. Elle constate qu'elle a changé de posture : « *Avant j'étais beaucoup*

*dans le relationnel. J'étais tout le temps dans la relation à un élève en particulier. Je me souviens de l'autre image, celle de la dernière fois. Je réexpliquais à chaque élève, je faisais trente cours individuels en une heure. Alors que là je vois que je suis dans la classe, mais que je ne suis pas vraiment avec quelqu'un. Je m'adresse à tout le monde mais pas à une personne en particulier. Du fait que j'ai acquis l'assurance que je suis bien une professeure, du fait que j'ai déculpabilisé, j'ai pris beaucoup de recul. Mais là je me trouve presque extérieure, peut-être parce que tout le temps en observation. J'ai une phase comme ça d'observation, de moi, de la classe. J'ai réalisé, je pense, qu'avant je n'avais pas une relation de professeur à élèves, que je n'avais pas le recul professeur-élève(s). Je ne me mettais jamais en colère, alors que par la suite, tu vois, j'ai réussi à jouer un jeu comme je n'arrivais pas à le faire. Sur ces images-là, je suis moins dans l'affectif, parce qu'il y a le côté professionnalisation dont j'ai pris conscience. Du coup j'ai une vision globale et pas individuelle comme avant. C'est une libération, mais là je trouve que peut-être je ne suis pas assez à l'écoute de l'élève, enfin de l'élève lui-même. Donc ça, c'est le côté négatif. Enfin, ce n'est pas forcément négatif mais c'est un moment de repositionnement, de recherche. »*

Ainsi, pour L., le changement de posture dans la classe qui s'effectue dans le contexte du travail sur le travail qui lui a été proposé a comme caractéristique qu'elle a cessé d'être tout le temps envahie par ses relations affectives à ses élèves au point, comme elle le dit, « *de ne quitter jamais mon métier, de n'en pas dormir du fait des élèves.* » D'autre part elle s'est libérée d'une manière de faire qui accaparait toute son énergie et l'empêchait de varier dispositifs et exercices. « *J'étais toujours derrière l'un ou l'autre, je passais, je réexpliquais. En fait, je passais mon heure à réexpliquer, à redire ce que j'avais dit devant tout le monde, alors que maintenant, je ne réexplique pas. J'explique une bonne fois pour toutes et après, c'est davantage des réponses à des questions individuelles ponctuelles. Je ne reprends plus tout pour chacun. Comme ça en fait je suis plus à l'écoute des élèves.* »

Ainsi, O., A. et L. ont élaboré de nouvelles modalités de présence en classe. Ce qui importe ici ce n'est pas ce que l'on peut en penser, de l'extérieur. Leur validité ne provient pas d'une référence à des « bonnes pratiques » qui pourraient être prescrites ou à celles que tel ou tel pourraient penser être les plus pertinentes. Ces nouvelles modalités valent, à nos yeux parce qu'elles sont le signe tangible que le travail sur le travail proposé aux professionnels leur permet de s'engager concrètement, par étapes comme on le voit pour L., dans l'évolution de leur métier et de s'inscrire par là même dans celle du patrimoine commun qu'est le genre professionnel.

### **6.1.2.2 La transformation des dispositifs d'apprentissage**

L. comme nous venons de le voir, s'est déchargée du fardeau que constituait sa trop grande proximité affective avec les élèves. Elle déclare que cela la met en position d'être plus à l'écoute de ses élèves. Mais, dit-elle « *c'est ce qui me permet aussi de différencier le travail. Je ne fais pas la même chose avec tout le monde, c'est beaucoup plus diversifié.* » Cette diversification individuelle des dispositifs d'apprentissage se retrouve, à la suite de l'expérience de la clinique de l'activité chez d'autres professeurs. Mais elle reste toujours difficile compte tenu des conditions d'enseignement rencontrées.

Plus fréquemment, on constate une transformation des façons de faire. Même si ça ne marche pas à chaque fois, ça permet d'obtenir des résultats que J., professeur de mathématiques en collège, estime appréciables. Ainsi il a testé une manière d'enseigner les identités remarquables, différente de ce qu'il faisait avant. Il s'en explique : « *J'ai d'autres*

*techniques que j'ai mises en place suite à ce que j'ai vu et discuté avec les autres dans le groupe de travail. Par exemple aujourd'hui on va faire  $(a + b)^2$  et je suis obligé de mettre quelques exemples dans le cours. Mais je n'écris aucun exemple. Je dis aux élèves, exemple ? Ils doivent me donner les exemples eux-mêmes. C'est-à-dire que je n'arrive plus en disant comme avant  $(2x + 3)^2 = ?$ , et en ne les laissant chercher que trente secondes. Maintenant c'est à eux de trouver l'exemple parce que je me suis rendu compte qu'en se forçant à créer l'exemple, ils retenaient mieux. Déjà ils doivent faire la démarche de savoir quand on va appliquer les identités remarquables. Et puis, quand ils construisent les exemples, ce qui est vraiment bien, ce n'est pas quand ils me trouvent un exemple qui marche, c'est quand ils me trouvent un exemple qui ne marche pas, par exemple quand ils me disent  $(2x + 3x)^2$ , et que je leur dis : ah, est-ce intéressant de faire une identité remarquable là-dessus ? Sur tout ce qui est numérique je n'écris plus aucun exemple, sauf si je me rends compte qu'il manque un exemple que j'aurais voulu mettre. Mais avant je n'aurais pas fait ça parce que j'aurais estimé que ça prend trop de temps. »*

Pour sa part, A. a cherché d'autres dispositifs et des documents de travail nouveaux. Par exemple lors de son autoconfrontation simple elle a été frappée par le caractère académique de son langage, qu'elle n'avait jamais eu l'occasion d'entendre avant. Elle a alors décidé de diversifier les voix en l'ange étrangère qu'entendent ses élèves, pour qu'ils se familiarisent avec d'autres voix que la sienne. Désormais elle utilise des CD audio et ainsi, dit-elle, « *ils vont entendre quelqu'un d'autre avec un accent différent* ». À partir de là elle fait travailler les élèves en leur donnant un document écrit qu'ils doivent cocher, ce qui leur donne une base pour parler à leur tour. Elle essaie ainsi de faciliter leur prise de parole et de ce fait de leur laisser plus de place dans le dialogue réalisé en classe où elle « *trouve qu'elle a tendance à être trop présente* ». Et même si, dit-elle, « *ce n'est pas toujours concluant, j'y gagne en sérénité* ».

Par ailleurs, elle a abandonné, tout au moins provisoirement, les manuels français comme source de documents de travail pour les élèves parce que, « *c'est un type de documents, c'est une façon de voir les choses qui ne me plaisent pas forcément. Pour l'instant je regarde du côté des maisons d'édition étrangères, parce que je trouve que les documents y sont plus intéressants et que les façons de les aborder qui y sont proposées sont tellement différents, de ce que jusqu'à maintenant proposaient les manuels scolaires français. C'était essentiellement des textes. Alors que là, c'est plus diversifié. Par exemple, de là me vient l'idée de faire un débat. Chacun aura des cartons avec des idées et le but, pour l'élève, ce sera de dire son idée, et que ça soit en cohérence avec ce que vient de dire l'autre équipe. Voilà, c'est ce genre de choses que maintenant je cherche à faire.* »

On pourrait multiplier ici les exemples de transformation des dispositifs d'apprentissage auquel le travail sur le travail auquel ils ont participé a conduit les professionnels. Tel n'est pas notre propos dans le cadre de ce rapport. Soulignons simplement un constat que nous avons pu faire à partir du nombre notable d'éléments que nous avons en main. Cette transformation des dispositifs d'apprentissage se caractérise en fait par une capacité accrue de mettre à sa main toutes sortes d'apports d'origines diverses : ce que l'on voit faire aux autres dans le groupe de travail auquel on participe, ce que l'on peut savoir de ce que font les collègues, ce que l'on trouve dans des manuels, des fiches pédagogiques, des livres, etc. C'est aussi une capacité à entendre d'une oreille nouvelle ce que disent les programmes et les instructions, la hiérarchie pédagogique, les formateurs parce que l'on peut le jauger, en faire le tri.

Tout ceci est évidemment d'une ampleur variable chez les uns et les autres. Mais globalement, c'est là aussi, comme en ce qui concerne les modalités de présence en classe, le révélateur qu'un mouvement peut se mettre en route rendant, d'une certaine façon, la main sur leur métier à ceux qui le font.

### **6.1.2.3 Le retravail des concepts disciplinaires.**

Plus rarement qu'en ce qui concerne les modalités de présence en classe ou les dispositifs d'apprentissage, mais sans que ce soit exceptionnel, il est arrivé qu'au cours d'autoconfrontations ou dans des réunions, un passage de vidéo, un mot, une phrase d'un professeur à l'adresse de ses élèves, ou une remarque de l'un des participants soient à l'origine d'interrogations sur la signification d'un concept de la discipline enseignée.

Pour quelques-uns ces interrogations, vont jusqu'à faire retour sur les concepts fondamentaux de ce que l'on enseigne. Ainsi L., par exemple, a éprouvé le besoin de travailler l'histoire des mathématiques. S., s'est replongée dans des œuvres philosophiques. Plus souvent, il s'agit moins d'une simple répétition ou d'un élargissement des apprentissages initiaux que d'une source de pensée en rapport avec les finalités de son enseignement et les modalités d'apprentissage des élèves. C'est vers l'approfondissement de certains des concepts de la discipline, tels qu'ils sont usités au cours de l'enseignement, que s'effectue le retravail des concepts.

C'est ce qui advenu par exemple dans un groupe de professeurs de mathématiques à propos de la rigueur d'une démarche de preuve en mathématiques au vu d'un cours en sixième sur l'axe de symétrie axiale d'un segment. Il s'agissait dans ce cours d'enseigner entre autres que cet axe de symétrie fait un angle de 90 degrés avec le segment. Voici les échanges entre l'enseignante et deux élèves qui ont déclenché une controverse sur la validité mathématique du raisonnement admis par la professeure.

1. Al. élève 1 : *On peut prendre un papier. Si ça on imagine que c'est l'axe de symétrie, [il a dessiné une droite non perpendiculaire avec le segment BC] si on plie comme ça, le point B ne va pas venir se superposer sur le point C.*

2. N. : *Oui. Tout le monde est d'accord avec l'exemple donné par Al. ?*

3. C. élève 2 : *On peut dire aussi que si on plie et si le point B vient sur le point C, l'angle de 180 degrés devient un angle de 90 degrés.*

4. N. : *Oui tu as raison.*

...

6. N. : *Alors, ce qu'on a vu avec les angles, ce que l'ordinateur nous dit et ce que nos yeux ont vu, tout ça, ça a l'air de correspondre. Oui ?*

...

7. N. : *Alors c'est bien comme ça. Ce qu'on appelle la médiatrice d'un segment, en fait, c'est une droite qui est perpendiculaire au segment et qui passe par le milieu du segment.*

Ma. néo-titulaire arrête la lecture de la vidéo à ce moment-là pour faire part à sa collègue N. de sa perplexité vis à vis du raisonnement de l'élève C. (3) et de son étonnement face à l'acquiescement de N. (4)

8. Ma. : *L'angle de 180 degrés devient un angle de 90 ?*

9. N. : *En pliant. Donc sa réponse, c'est en pliant on passe de 180 à 90, ça me semble correct.*

10. Ma. : *C'est vrai que quand on plie, ce qu'on voyait qui faisait 180, on ne le voit plus que comme un angle qui fait 90.*

11. N. : *Oui, et on a beaucoup travaillé sur les pliages avant, ce qui explique que C. ait dit ça.*

12. Ma. : *Enfin ? Quand on plie, ça se transforme en un angle de 90, on peut demander pourquoi.*

13. N. : *Oui tu as raison. Mathématiquement, on peut se demander pourquoi.*

14. Ma. : *À part qu'on le voit que l'angle plat se transforme, qu'il n'y a plus qu'un seul angle. Mais pourquoi est-ce bien un angle droit ?*

15. Cherch. : *Qu'est-ce que vous en pensez ?*

16. N. : *Je ne vais pas plus loin avec les sixièmes, c'est sûr. Mais je comprends la question de Ma. parce que ça dépend de ce qu'on a fait avant. Et dans cette classe-là, ils ont beaucoup plié de papier, bien avant qu'on parle de symétrie, d'axe de symétrie et tout ça, donc ils ont effectivement fait se superposer des figures, des formes et c'est établi que par pliage, les figures ont la même dimension et la même forme. Mais tu as raison, mathématiquement ça ne suffit pas. On est toujours, au début du collège, dans cette zone limite entre géométrie d'observation et géométrie de raisonnement et il y a un passage qui se fait obligatoirement de façon un peu floue. Moi c'est vrai que j'insiste beaucoup sur la conjoncture et sur la mise en place de raisonnement et d'argumentation quand ça devient possible, mais je ne le fais pas avant.*

Il s'ensuit un début de dialogue (8-14) au cours duquel N. professeuse très expérimentée, peine à comprendre ce qui fait problème pour Ma., qui, lui, cherche à saisir le raisonnement élaboré par l'élève et accepté par sa collègue. Et finalement, dans sa réplique à l'alinéa (14), il récuse ce raisonnement comme démarche de preuve. À ce moment-là, N. expose en quelques mots (16) ce qui s'est joué dans leurs échanges. Quand elle parle de « *zone limite entre géométrie d'observation et géométrie de raisonnement* », quand elle évoque « *la mise en place de raisonnement et d'argumentation quand ça devient possible* », elle met le doigt sur une question conceptuelle des mathématiques, celle de la rigueur de la preuve.

Or pour Ma., comme pour la plupart des jeunes professeurs de mathématiques, la rigueur mathématique est absolue, tout autant que le sont les démarches de preuve. Cette représentation provient assez naturellement de la formation initiale dans cette science, mais elle met les enseignants en difficulté dans les enseignements de géométrie des premiers niveaux du collège, comme on le voit ici avec Ma. Au contraire, sa collègue a acquis par son expérience professionnelle une représentation plus relative de la rigueur d'une argumentation qui, pour elle, dépend du niveau de généralité des mathématiques dans lequel on travaille. Cette controverse a été revisitée par la suite entre les professeurs de mathématiques de leur groupe, ce qui a contribué à ouvrir pour les uns et les autres un accès à la question épistémologique de la preuve en mathématiques.

Dans un autre contexte ce qui s'est passé pour D. est significatif. Alors qu'elle était filmée, lors d'un cours portant sur la période révolutionnaire de la « Terreur », elle se trouve plongée tout à coup dans un sentiment d'inquiétude. C'est un moment qu'elle relate dans un texte rédigé par elle plus tard : « *vraiment il y a eu un moment de flottement, je me suis dit bon, je suis passée à côté de la Terreur, totalement. J'ai vraiment eu l'impression de passer à côté.... En revoyant ce moment [sur la vidéo] je me suis dit que je suis passée partiellement à côté de la Terreur. Je me suis dit aussi que je me culpabilisais en ce qui concerne le fond mais que je n'y étais pas tellement attachée en fin de compte, car je pensais alors que l'important, c'est quand même l'apprentissage de la réflexion sur les documents, pour que les*

*élèves soient capables d'avoir un recul critique, capables de comprendre les consignes de l'exercice que je leur ai donné, capables de répondre aux questions posées. »*

Mais D. évoque aussi ce qu'il est advenu pour elle de cet événement dans les phases de la clinique de l'activité ultérieures à l'autoconfrontation simple. *« Ensuite il y a eu la croisée, où là j'étais avec T. et, tout en lui parlant, je continuais à réfléchir au fait qu'enseigner un mode de réflexion sur les documents prend énormément de temps et que si on veut amener les élèves à réfléchir, à bien réfléchir, à construire une réflexion, on est forcément obligé de laisser tomber quelque chose. Et là T. me répond « de lâcher sur les contenus », puis ne me suit pas complètement sur l'idée que, focalisée sur la méthode, je n'ai pas donné assez de connaissances, qu'il n'y a plus assez de contenu. Pour elle ce qui manque, c'est ce qui est de l'ordre de la réflexion de l'historien, enfin l'historien de façon large, ce ne sont pas les connaissances. Et en fait elle a mis exactement le doigt sur ce qui ensuite, moi, m'a permis d'avancer dans le travail. »*

Cela n'a pas été repris systématiquement, mais est revenu à plusieurs reprises dans les réunions du groupe de travail et a été rediscuté à chaque fois différemment. Selon D. il y a eu une progression dans la compréhension de ce qui s'est passé. C'est ainsi qu'elle réalise un jour, important pour elle, que dans ce cours filmé, *« alors qu'elle arrive à fonctionner avec ses élèves dans la classe, il y a un moment où ce qu'elle leur faisait faire a perdu son sens »*. Elle cite ce que dit T. *« elle a trouvé une solution qui permet de fonctionner avec les élèves mais elle ne leur a pas apporté de fond. »*

C'est ainsi, conclut-elle, que *« travaillant sur les contradictions du processus d'ajustement entre action du professeur et action des élèves, dans le but de mieux enseigner, de me sentir mieux dans la classe, donc de faire en sorte que ce que font les élèves ait du sens pour eux, on a fait émerger aussi des questions de finalités du métier. C'est ce qui m'a permis de réinterroger la discipline, l'aspect disciplinaire, mais vraiment pour enseigner. Je dirais maintenant que la solution que j'ai trouvée, c'était de travailler les concepts. Mais le problème c'est que ça demande un travail énorme en amont et c'est matériellement impossible à faire pour tous les cours. Et ça, c'est un problème de métier, il est incontournable, mais il est parfois – pas toujours – impossible à réaliser. Donc le fait de le savoir, ça ne donne pas toujours de solution, mais ça déculpabilise ! »*

Autrement dit, en cherchant à comprendre ce qu'elle interprétait au départ de façon technique, comme un désajustement entre ce qu'elle attendait des élèves et la façon dont elle s'y était prise pour l'obtenir, elle en est venue à penser que c'est par un retour sur les concepts de la discipline qu'elle enseigne qu'elle peut, quand elle en a le temps, trouver des dispositifs d'apprentissage plus efficaces pour ses élèves.

#### **6.1.2.4 La réévaluation de l'activité des élèves en classe**

Dans l'exercice professionnel, comme nous avons pu le constater très souvent dans nos groupes de travail, une question fait problème : celle de l'activité des élèves. C'est une question importante puisque, de la prise en compte par le professeur de ce que fait réellement un élève en classe, dépend pour beaucoup la façon dont le professeur va se comporter envers lui, et finalement une part de l'efficacité de l'enseignement qu'on cherche à lui procurer.

Très généralement, cette activité de l'élève est perçue, positivement ou négativement, à partir de ce que l'on peut en voir dans les comportements, les attitudes, les postures, etc. Il est très difficile à l'enseignant d'aller au delà et de se rendre compte de ce que fait vraiment un élève. Les conditions ne s'y prêtent pas, le cours de l'action ne laissant que peu – ou pas – de

disponibilités pour ce faire. De plus, le plus souvent dans le milieu enseignant, l'action et l'activité réelle sont confondues comme en témoigne l'usage habituel du terme « activité » pour désigner la mise au travail des élèves sur un exercice<sup>31</sup>, ou l'amalgame fréquemment effectué entre ce que fait apparemment tel ou tel élève et ce qu'il fait réellement. Une des grandes surprises des professeurs devant les vidéos sur lesquelles apparaissaient aussi, pendant qu'ils enseignaient, des élèves a été de constater que tel d'entre eux « agité ou bavard » travaillait en réalité, alors que tel autre, apparemment attentif était en fait « ailleurs ».

Du coup pour les professeurs avec lesquels nous avons travaillé, l'activité des élèves, ce qu'ils font réellement n'est pas toujours, ou pas souvent, une question que l'on se pose. C'est même parfois une question à ne pas se poser. Ainsi Gi. réagit-t-elle vivement quant, dans son groupe de travail, ce point est abordé. Énervée, elle déclare « *je ne sais pas ce qu'ils font et c'est pas mon problème !* »

C'est parfois après de longs détours et péripéties que la question émerge. Ainsi dans un groupe de travail le débat tourne longuement autour de l'efficacité comparée du cours magistral et de la « mise en activité des élèves » telle qu'elle est promue par l'institution. Mais il y a dans l'approche de cette notion de mise en activité une difficulté certaine à s'écarter d'interrogations techniques ou de considérations générales et à formuler précisément de quoi il est question en terme d'activité réelle des élèves. Cependant vers la fin de l'expérimentation, eux-mêmes se rendront compte que quelque chose a changé. Désormais, dans leurs gestes de métier ce que font les élèves, ce qu'ils disent, a pris une importance nouvelle.

*1. Prof. 1 : L'envie de leur donner la parole, je ne l'avais pas forcément. Enfin, je ne sais pas. J'ai quand même l'impression que je fais plus attention à leur parole à eux maintenant.*

*2. Prof. 2 : Moi aussi. Depuis qu'on discute, j'ai l'impression de me servir davantage de ce qu'ils me disent. Alors qu'auparavant, enfin je n'avais pas une expérience folle, moi j'étais en deuxième année, il m'arrivait de dire, comme on voit d'ailleurs sur la vidéo, oui c'est bien, d'accord, super, et puis je faisais ma phrase, du genre, l'élève a répondu mais bon, je m'en fiche. Ma phrase était écrite sur mon cours, je voulais redire la phrase que j'avais écrite sur mon cours, parce qu'il ne fallait pas me perturber. Alors que maintenant, lorsqu'un élève lève le doigt et formule la réponse, j'ai l'impression, peut-être encore que ce n'est qu'une impression, que je reprends ce qu'il a dit pour les autres. Donc c'est pareil j'ai le sentiment d'accorder plus de crédit à ce qu'ils disent et un peu moins d'être sur mon cours, mes phrases à moi.*

*3. Prof. 1 : Mais c'est vrai que depuis qu'on discute, je porte peut-être plus d'attention à la façon dont eux sont susceptibles de recevoir le cours. J'étais peut-être plus sûr de moi en tant que : j'ai fait mon cours et forcément bien et donc à eux de suivre, alors que maintenant je me pose peut-être plus de question sur la réception.*

*4. Prof. 2 : Mais pour ça l'image est fondamentale. Moi je me souviens quand je me suis vue faire. C'est J. qui répond, c'est une bonne élève, je fais « oui c'est bien ». En me voyant, je me suis dit « tu es sèche, tu es toute seule dans ton monde ».*

*5. Prof. 1 : C'est vrai qu'on ne s'en rend pas compte...*

Un peu plus loin, Prof. 1 s'avance encore un peu plus en essayant de se mettre à la place des élèves : « *Dans la croisée, je disais que je trouvais que la lenteur est agaçante. Et là, aujourd'hui, je me place plus dans la position des élèves, je ne sais pas pourquoi. La lenteur*

<sup>31</sup> On retrouve abondamment cet amalgame dans les extraits de dialogue utilisés dans ce rapport.

*m'agace parce que moi j'aime bien aller vite et c'est dans cette optique que je disais ça. Je pense qu'aujourd'hui effectivement je suis plus dans... mais effectivement depuis qu'on a commencé à discuter, l'attention que je porte à la façon dont ce que je dis peut être reçu, a augmenté. Quand je parle de lenteur là maintenant, j'ai le sentiment en me plaçant au fond de la classe, là comme on était<sup>32</sup>, que si j'étais un élève, je trouverais que le prof. fait beaucoup trop de phrases au début et qu'il ne démarre pas, voilà. »*

Comme on le voit, on est encore loin ici de la prise en compte de l'activité réelle de l'élève. Mais la préoccupation nouvelle d'adapter certains de ses gestes de métier à ce que disent les élèves et davantage encore d'essayer de se représenter ce qu'ils peuvent penser ouvre – peut être – une perspective d'évolution dans cette direction.

C'est ce qui s'est passé pour L. qui résume son évolution dans une formule très forte : « *quand j'ai découvert mon activité, j'ai découvert l'activité des élèves.* » J., dans un autre groupe, dit les choses d'une autre manière en indiquant ce que cette découverte de l'activité des élèves a induit dans sa façon de juger son propre travail « *Pour moi, ça a provoqué une prise de conscience de l'activité des élèves. Depuis, je valide moins la qualité de mon travail en fonction de mon activité à moi et plus en fonction de celle des élèves.* » Dans un registre proche, on peut signaler aussi qu'un de nos groupes de travail de professeurs de mathématiques se propose, en collaboration avec un IREM, de travailler, autour de l'acquisition d'une notion, sur l'activité réelle des élèves et des professeurs et leurs rapports.

On voit donc que sur cette question délicate de ce que fait vraiment un élève en classe, de son activité réelle, le travail sur le travail ouvre certaines perspectives de changements. Mais c'est d'une évolution lente qu'il s'agit. L., J., le groupe de professeurs de mathématiques dont nous parlons ci-dessus sont depuis le début associés à notre démarche. L'autre groupe, celui où le débat s'est engagé sur cours magistral/mise en activité n'existe que depuis la deuxième phase. Ceci explique peut-être cela dans la mesure où c'est sans doute une certaine familiarité avec la démarche qu'ils vivent en clinique de l'activité qui peut permettre à des professeurs de comprendre que, comme en ce qui les concerne eux, il faut aller au delà de ce qui apparaît – l'action – pour tenir compte de ce que fait réellement un élève.

## **6.2 Le repositionnement des composantes personnelles et impersonnelles du métier**

Dans des échanges *interpersonnels* reconfigurés, les professionnels qui ont participé à nos groupes de travail sur le travail ont questionné et ont transformé leurs façons de faire techniques et leurs représentations symboliques du métier. À leur toute petite échelle, en transformant ainsi leur genre professionnel, ils ont amorcé une prise en main de la composante *transpersonnelle* du métier, la faisant revivre à leur profit.

---

<sup>32</sup> B. parle ici de sa position et de celle de son collègue au moment de l'autoconfrontation croisée devant l'écran de l'ordinateur qui lui donne l'impression d'être au fond de la classe, puisque c'est là qu'avait été placée la caméra lors de la prise de vue.

### 6.2.1 Une redynamisation de la composante *personnelle*

De tels changements ne se réduisent pas à de simples reproductions de pratiques suggérées par d'autres, collègues ou prescripteurs. C'est beaucoup plus. C'est une élaboration qui consiste à s'emparer et transformer la réalité, ce qu'on y fait et comment on se la représente. Cela consiste aussi à se défaire des liaisons existantes entre l'action, les conflits de l'activité réelle mais aussi les composantes du métier pour les disposer et les relier différemment.

Ce processus peut se traduire - ou pas, ou en partie - par de nouvelles façons de résoudre les problèmes et les dilemmes du travail d'enseignement comme nous venons de le voir ci-dessus. Mais il peut aussi s'accompagner de mutations dans chaque manière personnelle de s'engager et faire son métier. C'est une part importante des changements que provoque la participation à la démarche de clinique de l'activité. Pour chaque participant cette part touche à des domaines où la dimension intime est essentielle et ne nous concerne donc pas. C'est à chacun de faire sur ce point le bilan de ce que la clinique de l'activité a pu signifier pour lui compte tenu que le champ du travail et donc les transformations qui peuvent s'y produire interviennent puissamment dans l'existence et le psychisme personnel<sup>33</sup>. Par contre il nous est possible de chercher à caractériser quelques-unes des mutations qui se sont produites dans le rapport au métier. Globalement c'est d'une redynamisation forte de la composante *personnelle* du métier qu'il s'agit.

#### 6.2.1.1 *Se prendre en charge comme professionnel face au réel*

Comme nous l'avons montré plus haut (cf. 2.1.2), dans le contexte d'une gestion managériale grandissante, la politique actuelle de l'institution tourne le dos à une intervention créatrice des professionnels sur leur travail et leur métier. Ce qui est recherché, même si ce n'est pas entièrement réalisé aujourd'hui, c'est une mobilisation personnelle qui en fera les exécutants dociles des orientations dominantes, à tout prix et quel qu'en soit le prix. C'est tout le contraire de ce que nous proposons aux professionnels puisque le travail sur le travail vise à leur donner les moyens d'augmenter, par eux-mêmes, pour chacun et pour tous le pouvoir d'agir, d'élargir la prise en main personnelle et collective du métier.

En ce qui concerne plus particulièrement la manière personnelle de s'engager et faire son métier nous avons pu constater que ce qu'ils font avec nous peut permettre aux professionnels, de façon certes variée et à des degrés divers, de changer de positionnement. Les réalités et les contraintes qui pèsent sur l'exercice professionnel quotidien sont souvent subies, perçues comme hors d'atteinte, dépendantes de circonstances et de décisions qui échappent par définition à ceux qui travaillent. Il peut s'ensuivre un fatalisme, des tentatives d'aménagement, voire une souffrance ou des réactions se retournant contre « les autres », au premier rang desquels les élèves.

Sans évidemment que le travail sur le travail ne change l'ensemble de cette représentation, il en transforme certains aspects dont le moindre n'est pas le sentiment d'impuissance et de résignation – au mieux le désir de compromis parfois compromettant - qui s'instaure quelquefois. Ce que nous faisons avec les professionnels leur donne une possibilité nouvelle de se voir autrement, de se mesurer différemment à leur travail et à leur métier.

---

<sup>33</sup> À l'occasion certains des participants disent l'impact que ce qu'ils ont pu faire, dans le cadre qui leur a été proposé, a eu sur leur vie personnelle. Il s'agit parfois d'effets très profonds.

Ce n'est pas une évolution spontanée. C'est le résultat de la mise en œuvre du dispositif proposé, résultat éminemment variable selon les individus. Cependant, au delà de la singularité incontournable des évolutions on peut en dégager quelques traits généraux.

L'un de ces traits est sans doute que le travail sur le travail, dans le cadre collectif des groupes de pairs, permet une certaine « professionnalisation » du regard porté sur soi-même. Très souvent, comme nous avons pu le constater, ce qui domine dans le milieu professoral c'est une personnalisation excessive de l'exercice du métier, personnalisation rapportant à soi-même, à ses traits de caractère, à ses comportements, nombre des aspects qui structurent les situations professionnelles et les événements qui s'y produisent. Ainsi, D. supporte-t-elle difficilement d'être seule dans la salle de classe sous le regard direct, immédiat des élèves, même si c'est encore là qu'elle trouve encore le plus d'intérêt à faire son métier. Mais ce qui lui pose problème c'est aussi et surtout d'être constamment sous le regard des autres acteurs de l'école, celui des collègues, de l'institution, des parents, un regard plus médiatisé mais parfois plus pesant, d'autant que dans le contexte actuel il est passablement culpabilisant. Comme elle le dit, « *on est entouré d'une somme de regards convergents. On a le regard que l'on porte soi, sur soi, sur ce que l'on fait. On a le regard que portent les autres collègues sur ce que l'on fait, on a le regard de l'institution, on a le regard des élèves, on a le regard des parents. C'est une position qui me met souvent en porte-à-faux et qui est très, très difficile à tenir, d'être sous cette somme de regards convergents en permanence.* » Dans cette position elle se sent fortement exposée, en danger, dès qu'il y a un problème, ce qui explique bon nombre de ses réactions et façons de faire.

Mais déclare-t-elle, « *cette expérience [de travail sur le travail] m'a permis de me mettre à la bonne place par rapport à tous ces regards convergents,*» Désormais « *il y a un autre regard sur moi, qui vient d'ailleurs, qui vient du groupe de travail en fait, et c'est ce regard qui donne la bonne place.* » Cette bonne place c'est celle d'être un professionnel, d'être « du métier » : « *On n'est plus impliquée de manière individuelle dans le métier, on est enseignant, et tous ces regards qui sont portés sur nous, ils sont portés sur le professionnel, ils ne sont plus portés sur l'individu en tant que tel, et du coup ça nous protège davantage. Ça a complètement modifié ma relation à l'institution, mes relations aux autres profs, mais surtout ma relation aux élèves et aux parents. Je ne vois plus les élèves de la même façon, je ne vois plus les parents de la même façon. Je n'ai plus les mêmes relations avec eux non plus.* » Ainsi « *en fait, une fois que l'on a fait cette expérience, on est installé différemment dans le métier, par le collectif.* »

D'autres exemples, différents mais sur des registres proches, seraient possibles comme celui de L. qui déclare : « *on se souvient de ce que l'on avait fait, ce que l'on pensait avoir fait... puis quand on se regarde soi, quand on voit l'image...voir ce que l'on fait, comment on le fait... ! Ça a été important pour moi. Là j'ai compris que j'étais bien professeur !* »

Cette professionnalisation du regard que l'on porte sur soi participe à la relativisation des jugements tous azimuts que l'on sent souvent fortement peser sur ce que l'on fait lorsqu'on exerce ce métier de professeur.

Elle permet en particulier de prendre ses distances avec les démarches qui se fondent sur l'apport de critiques et de conseils comme pouvant permettre aux professionnels de changer leurs pratiques. Que la démarche, utilisée par nous ne soit pas celle-la, a été une surprise pour tous les professeurs qui ont vécu l'expérience des autoconfrontations dans le cadre de la clinique de l'activité. Comme le dit A., professeur débutant : « *Avant de commencer je ne savais pas trop à quoi m'attendre, mais je m'étais dit que ça pouvait m'aider. Au départ, je*

*pense que c'était un besoin de parler, oui. En fait, après quand on le fait, ça mène bien au-delà. D. [professionnelle-intervenante] m'avait bien dit et j'avais bien compris que ce n'était pas sur le mode déjà connu, de conseil : attention à ce que tu fais là, tu t'es plantée etc. ! Mais en même temps on a tellement de mal à imaginer !... C'est rassurant parce qu'on ne sent plus jugé comme pendant l'année de stage. Je pense par exemple, à la dame qui était venue me voir et qui m'avait dit, quand j'avais fait des erreurs, - jamais, jamais, il ne faut pas faire ça, tu te rends compte de ce que tu as fait ! - Et, en fait je n'ai jamais su pourquoi. Au bout du compte, dans cette formation-là on transmet des interdits, mais on ne sait pas véritablement pourquoi. Alors que dans le groupe de travail ce n'est pas un jugement, c'est un échange.»*

Ce qui remplace les jugements et les conseils, ou au moins les relativise grandement en les obligeant à faire leurs preuves de validité, c'est donc, selon A., l'échange entre pairs. C'est surtout par l'intermédiaire de ce travail collectif sur les traces de l'action « *un contact accru avec le réel* », pour reprendre l'expression de L. Plus exactement c'est une façon de chercher, de se prendre en charge face au réel comme on la voit le faire devant la vidéo d'une classe qui ne réagit pas : « *Tu vois ça, je n'avais pas prévu de le faire. Mais là, avec cet exercice, je me suis dit : eh bien du coup on va les faire retracer en perspective. Et c'est là que je me dis que, peut-être, je n'aurais pas dû, en fait. J'aurais dû quand même continuer à faire ce que j'avais prévu. Je ne sais pas...oui.... je vais voir. Tu sais, je t'avais dit, c'est peut-être les élèves, c'est bizarre. Parce que j'ai réfléchi depuis hier, je me disais : c'est bizarre, cette classe qui ne répond pas... le silence... je crois que c'est parce que moi je ne savais pas ce que j'attendais vraiment d'eux, donc je ne pouvais pas les solliciter. Comme, dans ma tête, je n'avais pas préparé le dialogue, enfin la progression, c'est vrai que les questions n'étaient pas forcément bien choisies. Avec du bagage on arrive à improviser, mais c'est que parfois, quand tu ne t'y attends pas, comme c'est quelque chose que tu n'as pas prévu... bon. Je vois là par rapport au parallélogramme, je ne comprenais pas pourquoi ils ne voyaient pas que c'était un parallélogramme, mais c'est parce qu'ils étaient entre deux dimensions, le plan avec les patrons et l'espace avec les prismes, ils ne voyaient pas ce que je leur demandais. C'est ce que j'ai compris là, à l'image. Voilà c'est ça ! C'est pour ça en fait... le silence, ça vient souvent du professeur. Ah c'est ça, je comprends mieux !»*

Le fait de pouvoir se prendre en charge comme professionnel face au réel du travail et du métier et de relativiser les jugements et conseils extérieurs allègent l'impression, répandue, qu'on ne fait pas ce qu'il faudrait, ou pas assez, pour accomplir correctement la mission dévolue, ainsi que le sentiment d'échec qui peut s'y trouver associé.

Ainsi F. va trouver dans ce qu'elle fait dans son groupe de travail le moyen de « *distinguer les limites du prof. et les limites du métier... C'est ça, voila ! Tu es dans une situation d'échec et on a toujours tendance à reporter cela sur le dos du professeur. Justement là, c'est là que tu vois les limites, et que ça dépasse tes limites à toi. Ce n'est pas moi qui suis en cause, c'est le système, c'est le fait que l'on se retrouve avec vingt cinq gamins comme ça. Alors ça paraît banal de dire ça, tout le monde le sait, mais tout est fait pour que tu sois culpabilisé, que tu te crois, toi, en échec. Mais ce n'est pas toi qui es en échec, c'est le métier. C'est une chose de le savoir, ce n'est pas nouveau de le dire, mais c'est autre chose de le ressentir vraiment.* »

Dans un autre cas, celui de A., c'est dans l'autoconfrontation que se produit le changement d'attitude. D., la professionnelle-intervenante, se rend compte que quand cette professionnelle « *regarde le film, elle superpose la vision qu'elle a d'elle-même. C'est très clair* » et que cette vision est dégradée : « *elle portait spontanément sur ce qu'elle se voyait*

*faire un jugement négatif... comme des actes erronés en soi.» D. a alors réalisé progressivement qu'il fallait mettre cette façon de réagir en rapport avec les situations concrètes et précises que l'on voyait et les gestes de métier effectivement effectués. Comme elle le dit « chaque fois qu'elle se dénigrait, je repassais l'image et je lui disais : mais non, là, tu vois ce que tu fais, ce n'est pas ce que tu dis, regarde sur l'image, ce n'est pas ça qui se passe, ce qui se passe et que je vois moi, c'est que tu ... ». L'autoconfrontation a eu alors pour effet de commencer à atténuer le jugement négatif que A. avait tendance à porter sur sa manière d'être dans sa classe. Elle constate qu'elle a tendance à se juger « plus négativement que n'importe qui. Pour moi ça a été rassurant. »*

### **6.2.1.2 Se donner de nouveaux moyens de mieux faire son travail**

Ce que le travail sur le travail permet aux professionnels, c'est donc de se détacher d'une sorte de maillage qui tend à les enfermer dans un regard racorni et mutilant sur eux-mêmes. Il leur fournit l'occasion de se débarrasser de la personnalisation quelque peu infantilisante et culpabilisante qu'on leur propose et de se constituer en professionnels se prenant en charge face au réel du travail et du métier. Mais, dans la manière personnelle de s'engager et de faire son métier, un autre changement important est possible qui donne un contenu au fait d'être « du métier » et d'affronter sa réalité. C'est d'avoir la possibilité de se donner soi-même des moyens de mieux faire.

C'est du dialogue avec ses pairs que découle cette possibilité. L'observation dialogique de ce qu'on fait, et de ce que fait le ou la collègue, ce qu'en disent les uns et les autres fait émerger de nombreuses interrogations sur ses propres manières de faire : « ça fait bizarre, ça fait du bien. En fait, moi, ça m'a rassurée. Après ça a tout chamboulé dans ma tête. J'ai commencé à me poser finalement un milliard de questions. » Il faut souligner ici l'importance de cette remarque de A. Elle révèle sans doute un des ressorts les plus importants de ce qui se passe, pour les personnes, dans le travail sur le travail. Quand les professionnels sont « rassurés », c'est à dire qu'ils peuvent avoir un regard nouveau sur eux-mêmes, ils peuvent se poser « un milliard de questions ».

Ces questions vont permettre de faire rejouer en pensée ce qu'ils se voient faire, ce qu'ils auraient voulu faire, ce qu'ils auraient peut-être pu faire en s'y prenant autrement, etc. Dans cette activité seconde sur une activité première – ce qui est fait – le professionnel est convié à faire barrage à un autre genre d'activité qui consisterait en un jugement de soi-même et de l'autre. Il arrive bien sûr que ce barrage cède, mais l'intervenant est là pour le consolider quand cela lui semble nécessaire. Il s'ensuit que le professionnel se met à réfléchir, qu'il est entraîné dans un travail réflexif sur son activité et celle des autres. Comme le dit L., « rien que ce regard-là, cette parole qui échange sur le métier, et qui fait qu'on s'explique soi-même avec ses propres actes, c'est décisif. Ce qui m'a servi par la suite, c'est ce regard-là. » En fait, chacun est renvoyé à lui-même, à ses responsabilités, mais avec des ressources nouvelles, qui pourront aussi servir plus tard, voire bien plus tard après la participation formelle à la démarche de clinique de l'activité.

Pour un certain nombre d'enseignants aujourd'hui cette conception du métier, où celui qui agit à un rôle de réflexion et de conception sur ce qu'il doit faire, n'est pas spontanément évidente. Au contraire tout pousse à croire qu'il y a une bonne pratique prédéfinie par ceux qui savent et qu'il faudrait acquérir pour mener à bien ses obligations professionnelles. C'est lourd à porter, très culpabilisant, parce qu'alors, devant les difficultés persistantes, au lieu de tenter des façons nouvelles de faire, plus adaptées aux élèves, à la classe, à sa propre expérience, il faudrait chercher à faire « ce qu'on attend de nous », comme le disent certains

jeunes enseignants. Et comme « ce qu'on attend des enseignants » se décline en dispositifs, modèles de relations avec les élèves, découpages horaires, tout cela libellé le plus souvent de manière très technique, le travail réflexif sur ce qu'on fait en est fortement gêné.

Ce qui peut s'installer, dès lors c'est la crainte de prendre des risques qu'on sait toujours possibles si l'on teste des façons nouvelles, même si celles-ci peuvent potentiellement permettre de surmonter des obstacles rencontrés. Comme l'énonce E., professeur de mathématiques, discutant avec L., « *Mais si je me plante avec les élèves ! J'ai gros à perdre ! C'est une prise de risque maximale quand même, quand tu te lances dans des dispositifs tels que la longue activité sur plusieurs cours, la narration de recherche, etc... Quand tu arrives à établir un lien de confiance avec tes élèves, et que tout à coup tu leur parachutes un truc comme ça et que tu te vautres, il y a une sorte de coup de couteau dans le contrat qui est difficile après à récupérer. Un outil comme la narration de recherche par exemple, quand tu le mets en œuvre pour la première fois, tu ne sais pas exactement où tu vas arriver. Et de toutes façons, pour pouvoir faire ce dont on est en train de parler, il faut être un enseignant bien dans ses baskets, qui a confiance en lui. Donc il y a quand même un minimum à avoir pour prendre ce risque, parce que c'est quand même un risque. »*

Cependant dans le controverse entre pairs sur les traces de l'action « on voit [dit L.] qu'il y a plusieurs possibilités de faire et qu'on a le droit de faire plusieurs choses », en d'autres termes que l'éventail des gestes de métier est très large, beaucoup plus qu'on ne le croit souvent sans cette expérience d'observation dialogique entre pairs. Mais « voir » la diversité des gestes de métier n'est pas les imiter. C'est dans la réflexion compréhensive de ce que font les autres, réflexion qui s'élabore dans les échanges dialogiques que chacun trouve les ressources pour développer ses propres façons de faire, pour mettre « à sa main » ce qui lui semble opératoire pour lui.

Pour tout professeur il devient alors non seulement légitime, mais nécessaire de tester différentes manières de faire en fonction des situations. Du coup, ce qui n'est pas rien pour le quotidien du travail, on peut s'autoriser à tester de nouveaux dispositifs, de nouveaux documents de travail, etc. C'est d'ailleurs ce que disent l'un et l'autre L. et E. : « *c'est le risque que je prends depuis qu'on travaille ensemble dans ce collectif. Avant je ne le faisais pas.* » ; « *je prends parfois des risques, mais je pense que je ne prendrais pas ces risques par exemple si je n'avais pas fait la clinique de l'activité. Et quand je dis ce que je dis maintenant, je ne le dirais pas si je n'avais pas travaillé avec vous.* » Quant à A., elle « *n'a plus peur de tester.* » On pourrait rapporter d'autres mots, d'autres professeurs qui diraient sensiblement la même chose.

Pour caractériser ce qui se met ainsi en route au cours des autoconfrontations, puis ensuite dans les réunions de travail du petit groupe auquel chacun appartient, S., professeur de philosophie, parle d'« *auto-formation* ». Voilà ce qu'elle en dit. « *Le besoin de formation est une exigence qui vient du cœur de l'exercice du métier. D'abord les certitudes suffisent, les prescriptions inconscientes ou institutionnelles qui accompagnent une entrée dans le métier. Les aménagements avec la réalité se font au gré de l'expérience, apprentissage hasardeux que notre réflexion essaie de rationaliser. Mais l'expérience a des limites. Or les offres de formation qui sont faites aux professeurs sont pauvres ou vaines parce que formation en toute extériorité avec la pratique réelle et personnelle de chacun, formation qui nie l'expérience et la réflexion développées par chacun. Le professeur ne peut pas être réceptif à ce qui ne part pas de lui, du moment professionnel qui est le sien. Voilà où j'en étais, j'en arrivais donc à la réflexion qu'il n'y a de formation qu'auto-formation. Cette idée peut sembler contradictoire. Quelle réalité se cache dès lors derrière ce terme d'auto-formation ? Une formation dont je*

*serais l'actrice et en même temps le résultat, par l'intermédiaire d'un autre que moi qui me ramènerait cependant à moi. C'est précisément ce que la clinique de l'activité m'a permis de pratiquer.* » Là où S. parle d'« autoformation », on pourrait parler de développement du pouvoir d'agir dont « *on est soi-même l'acteur par l'intermédiaire d'autres que soi qui ramènent à soi* ».

Pour autant il ne faut pas concevoir ce développement du pouvoir d'agir qui peut donner aux professionnels de nouveaux moyens de mieux faire leur travail comme refermé sur lui-même. Au contraire c'est ce qui donne aussi une possibilité effective d'interroger ce que les chercheurs ou formateurs proposent de leur côté comme innovations didactiques et pédagogiques. Ce n'est sans doute pas un hasard si certains de ceux qui participent, ou ont participé à nos groupes de travail sont désormais davantage impliqués, sous diverses formes, dans des dispositifs divers de réflexion ou de formation où ils apportent leur savoir-faire quant aux controverses professionnelles et se confrontent, dans un cadre élargi, à d'autres façons de faire.

### **6.2.2 Une composante *impersonnelle* repositionnée**

La redynamisation de la composante *personnelle* du métier, comme la reconfiguration des échanges *interpersonnels* et la transformation de la composante *transpersonnelle* changent les rapports que les professionnels entretiennent avec la composante *impersonnelle* du métier. Dans le lien entre composantes du métier et leur jeu, la composante *impersonnelle* va être repositionnée par des professionnels à qui le travail sur le travail donne les moyens et la légitimité de le faire.

Alors qu'elle occupe aujourd'hui une position surplombante de cadrage de plus en plus strict de l'action quotidienne et de prescription modélisatrice toujours plus détaillée sur ce qu'il convient de faire, les professionnels vont tenter, malgré tout, de lui faire jouer le rôle qui devrait être le sien : celui de prescripteur avisé, utile et nécessaire à la réalisation de leur travail et l'exercice de leur métier. Ils entament alors un dialogue, point par point, avec les orientations et prescriptions institutionnelles qu'ils vont évaluer et transformer sur des registres qui vont du rejet à une mise en œuvre réfléchie en passant par toutes sortes d'interrogations. C'est l'observation dialogique des gestes quotidiens du métier, de ce qu'ils produisent en situation, qui fournit des repères de pensée pour un regard critique sur les pratiques professionnelles promues par l'institution. Sans visée exhaustive nous en donnerons ici quelques aperçus rapides.

Un aspect de ce repositionnement de l'*impersonnel* est le rejet pur et simple de ce qu'il est prescrit de faire. À cet égard ce qui s'est passé pour A., professeur de langues, est emblématique : « *C'est quand je me suis vue. En me regardant je me suis dit, en fait voilà, c'est ça qui ne va pas. Enfin je pense qu'il n'y a pas que ça, mais en tout cas, ça, ça ne va pas. Du coup, maintenant cette phase de cours, je ne la fais plus.* » Ce qui ne la satisfait pas, plus précisément, c'est la phase initiale du travail qui concerne la présentation générale du document. Elle s'en explique ainsi : « *Au début du cours, quand je fais cette phase où il faut présenter le document, je me vois pointilleuse et je trouve que je suis beaucoup plus fermée et je ne suis pas sympa, je ne suis pas agréable, je titille un élève : oui, mais c'est pas vraiment ça. Je pense que c'est ça qui ne va pas, parce que ça tue la spontanéité des élèves. Enfin les élèves quand ils voient un nouveau document, ils veulent dire tout de suite des choses sans forcément de cadre, et moi je dis : présentation générale. Là, en l'occurrence, c'était une bande dessinée avec un petit garçon qui disait, ma maman m'aime, et puis derrière lui on*

*voyait quelqu'un qui lui balançait un fer à repasser sur la figure. Donc tout de suite ils voulaient savoir, ils cherchaient, etc. Et en regardant, je me dis : qu'est ce qu'il faut ? Mon but c'est quoi ? Est-ce que c'est de les faire parler dans la langue ou de les faire parler dans un cadre en fonction des questions que je pose, parce qu'il faut respecter cette phase de cours qui finalement m'énerve. Parce que je trouve que ça fait tout retomber. »*

Pourtant ce moment de présentation s'insère dans une structure de cours, promue par l'IUFM au moment de la formation et figurant dans un polycopié distribué aux stagiaires. Mais A. a réalisé, pendant son autoconfrontation simple, que le dilemme dans lequel elle se trouvait, le malaise qu'elle ressentait dans son travail depuis un moment déjà, avait sa source dans ses efforts pour se conformer à la méthode de travail promue par l'institution. Elle n'excluait pas d'autres raisons, mais pour elle c'était la raison essentielle. Pour elle, la prescription institutionnelle est un empêchement. Elle freine le dynamisme du dialogue dans la classe. Du coup elle-même n'arrive même pas à être sereine, elle est tendue et donc « *pas sympa.* » Peut-être en aurait-elle pris conscience sans l'autoconfrontation simple, mais le dispositif le facilite car il libère le professeur de son activité première, celle de mener à bien son cours, et lui permet de s'attacher uniquement au travail d'analyse de ce qu'il se voit faire.

Il se trouve ici que cette prise de conscience va décider A. à renoncer à cette phase de travail avec ses élèves. Les choses auraient pu se passer différemment, rien ne fait que nécessairement le travail sur le travail conduise à un renoncement. On est dans le domaine de la singularité des histoires, des situations, des possibilités. A. prend donc une décision tranchée.

Cependant la prendre seule ce n'est quand même pas si facile. Plus tard elle dira : « *c'est quelque chose que je ne fais plus. Je fais les choses différemment, mais en même temps j'ai beaucoup de mal à le faire toute seule, j'ai beaucoup de mal à construire quelque chose qui me convienne moi. En fait là, je suis à la recherche de quelque chose qui me convienne moi, pour me sentir bien dans ma classe.* » Pour ce faire elle cherche dans son environnement professionnel du soutien, quelqu'un qui pourrait répondre à ses questions. Elle s'aperçoit alors que « *c'est très difficile de finalement parler travail. On parle sans problème des élèves, - celui là... -. Et puis mes collègues, ma plus proche collègue, une néo-titulaire, elle était plus dans l'attente, elle aussi avait besoin d'aide, et c'est aussi normal. Disons qu'on n'en était pas au même stade. J'ai une autre collègue, mais pour elle, bon, tout va bien ! Donc voilà...* » Elle a même sollicité une amie d'un autre établissement pour qu'elles se retrouvent pour un week-end et qu'elles travaillent ensemble.

De plus un doute demeure. « *On a toujours cette question : est-ce que ce que je fais c'est n'importe quoi ?* » Car c'est bien rarement sans un certain doute, qu'on s'écarte consciemment des prescriptions institutionnelles, seul, de soi-même, sans lieu d'échanges avec ses pairs sur les problèmes de métier, surtout quand on est débutant. En conséquence, de telles décisions peuvent à la fois aider le professeur à surmonter des obstacles dans le quotidien du travail et le fragiliser dans ses rapports aux autres, collègues, administration, inspection, parents et même élèves. C'est dans le soutien de ses pairs que l'on peut trouver, dans ces circonstances, un appui. C'est ce qui s'est produit lors de la première phase de notre démarche quand un groupe de travail d'historiens-géographes avait renoncé à préparer dès la seconde l'épreuve d'étude de document du bac. (Roger 2007a, pp. 152-156). Mais, il se trouve que pour A. l'expérience de la clinique de l'activité n'a pas pu se dérouler avec le cadre souhaitable, car les aléas des parcours professionnels des uns et des autres des professeurs de son groupe ont empêché qu'à la suite des autoconfrontations elle participe à un travail régulier au sein d'un petit collectif de pairs. Elle n'a donc pas bénéficié des échanges sur le travail entre collègues pour la soutenir dans sa décision et dans l'analyse toujours renouvelée que nécessite une telle décision de s'écarter du travail prescrit. Malgré cela elle s'en est tenue à sa décision avant qu'un autre modèle d'enseignement des langues vivantes, où la langue doit être

mise en apprentissage comme outil de communication essentiellement oral, ne la renvoie à d'autres dilemmes.

Un autre aspect du repositionnement de l'*impersonnel*, moins radical, est la mise en interrogation de ce qui est prescrit ou de ce qu'on conseille de faire. Un de nos groupes de travail d'historiens-géographes a beaucoup travaillé sur la promotion par l'institution de la « mise en activité des élèves », sur ce que ça impliquait comme dispositifs d'apprentissage, comme documents, comme type d'exercices à proposer aux élèves, et sur leur propre rôle, leur propre place et leur propre parole dans la mise en œuvre de cette façon d'enseigner. Lors d'une réunion de travail de leur groupe devant la vidéo d'un cours de l'un d'entre eux qui se présentait comme une « mise en activité des élèves » sur documents, celui-ci s'est dit insatisfait de ce qui se passait dans sa classe et du sentiment d'échec qu'il ressentait : « *je les mets en activité, pour qu'ils soient plus actifs, mais cela ne marche pas. Je les relance, mais ils ne donnent pas de réponse complète.* » En même temps le cours semble se dérouler convenablement, les élèves répondent, ce qui incite la professionnelle-intervenante à lui demander ce qu'il attend et qu'il n'obtient pas. Il lui répond ainsi : « *J'attends que ce soit plus enthousiaste, qu'ils soient fiers de ce qu'ils ont fait. Pour moi c'est un grand moment de solitude, malgré les apparences de travail de la classe.* » Et il ajoute, « *regardez ils ont le front baissé, les yeux baissés.* »

Cette réponse a des échos chez les uns et les autres de ses collègues. Elle réveille en eux des situations comparables, des problèmes et enjeux auxquels ils s'y sont trouvés confrontés et déclenche des paroles qui révèlent leur perplexité face à cette prescription. L'un d'entre eux souligne que la tâche de l'élève est trop complexe, « *ils doivent comprendre les textes, comprendre les questions, regarder si leurs réponses sont adéquates, prendre la correction. Comment peuvent-ils dans ces conditions être autrement que le front baissé, les yeux baissés ? Comment en plus les mettre en activité ?* » Ces propos provoquent alors une controverse entre les professeurs sur ce qu'est la mise en activité des élèves, controverse qui révèle des interrogations multiples. Quelle place pour cette pratique pédagogique par rapport au cours magistral ? Quel avantage et quel inconvénient pour les élèves ? De quelle activité des élèves parle-t-on ? Quelles en sont les finalités ? : Est-ce décisif pour faire disparaître l'ennui dans la classe, ennui des élèves, mais aussi ennui des professeurs ? Interrogations qui ressurgiront à maintes reprises dans leurs réunions de travail, interrogations par lesquelles s'exprime toute la perplexité de ces professeurs à propos de la prescription institutionnelle.

La mise en interrogation peut revêtir d'autres aspects, très divers et parfois fort détournés. U., qui sort de l'IUFM, se détourne des ouvrages recommandés là où il a été formé. Maintenant qu'il est confronté aux situations concrètes et aux difficultés qu'il y rencontre, les thèmes traités par ces ouvrages lui semblent trop généraux pour qu'il y trouve vraiment des ressources. Pour lui, la complexité très concrète de l'action du professeur, et plus précisément du professeur de langues, n'est pas vraiment au cœur des analyses et des suggestions d'action qui en constituent le contenu. Il s'intéresse alors à des livres traitant de l'enseignement de la langue en tant que langue étrangère, et non en faisant comme si c'était une langue maternelle, espérant y trouver des pistes pour des pratiques plus efficaces et pour les élèves et pour lui. Du coup, d'ailleurs, il réalise qu'on ne lui avait pas demandé de tellement lire pour son mémoire professionnel, et fort peu sur la discipline elle-même et son enseignement : « *C'est ça qui est assez étonnant. Je me dis comment cela se fait-il que je n'ai pas lu avant. Je ne sais pas. Peut-être aussi parce que je voulais voir avant, et après, aller piocher en fonction de mes besoins. Et puis ce qui est suggéré, c'est souvent des thèmes très classiques : l'hétérogénéité, l'évaluation, des thèmes très généraux. Et d'ailleurs 95% des mémoires des stagiaires portent sur des questions du genre, comment gérer l'hétérogénéité ? Comment évaluer ? Pour la langue, c'est l'oral, l'écrit, à travers le cinéma, à travers la peinture. Ça fait, je trouve, qu'on*

*reste à la périphérie, qu'on ne rentre pas dans le vif du sujet, même si c'est important. Il y avait aussi l'interdisciplinarité. Moi j'ai fait mon mémoire sur l'interdisciplinarité... Mais là maintenant j'ai trouvé un livre sur toute l'histoire de l'enseignement de la langue en tant que langue étrangère. Et ça, ça m'intéresse. »*

Ces deux exemples très différents, parmi tant d'autres possibles, cherchent à montrer que si le cadre de travail sur le travail n'a certes pas le monopole de voir les professionnels interroger ce qui leur est prescrit ou ce qu'on leur conseille, il en permet l'expression, la confrontation et le retravail entre pairs.

Une autre façon de repositionner la composante *impersonnelle* du métier se produit quand la mise en interrogation de ce qui est prescrit ou conseillé débouche sur une mise à sa main, par le professionnel, sinon des consignes précises du moins de leur intentions. Dès lors l'institution n'est plus amenée à jouer le rôle de repoussoir ou de modélisateur-incitateur brouillon et incompetent comme ci-dessus. Peut-être en partie à son corps défendant et à son insu, elle trouve une place de prescripteur avisé, utile et nécessaire à la réalisation du travail.

Ainsi J., jeune professeur de mathématiques, bien qu'ayant « *quelque part à l'esprit* » les dispositifs d'apprentissage promus par l'institution et destinés à laisser du temps de recherche et d'initiative aux élèves, s'en est tenu soigneusement à l'écart. En effet, il faisait « *un lien très fort et très installé entre : ne pas comprendre, ne pas trouver, perdre pied, faire le bazar* », ceci d'autant plus qu'il avait été confronté, en tant que néo-titulaire, à des classes qu'il n'avait pas rencontrées durant son année de stage, et où il avait eu bien du mal à maintenir un cadre de travail tel qu'il le souhaitait. Craignant que ça ne se reproduise, il sollicitait sans arrêt les élèves par de multiples petites questions appelant une réponse immédiate. Plus ou moins consciemment, il pensait ainsi maintenir l'attention des élèves sur le travail mathématique.

Lors de son autoconfrontation simple, il est frappé par le rythme trop rapide qu'il impose à ses élèves et l'excès de sa présence verbale dans la classe. Il en sort persuadé qu'il lui faut « *respecter des plages avec du silence de sa part.* » Cela fait déjà un moment qu'il y pense : « *c'était quelque chose que j'aurais voulu faire, même avant. Simplement avant j'avais de telles craintes et j'avais un tel manque de confiance dans les gamins que, du coup, j'étais très réticent à tout ce qui était discours de l'institution concernant les problèmes ouverts etc. Je restais en retrait par rapport à ça, en me disant, c'est peut-être bien pour les autres, mais moi je suis persuadé que pour mes élèves, les problèmes ouverts, ça ne marche pas.* »

Or dans le cadre ce qu'il fait comme travail sur le travail dans son groupe de pairs, il « *constate que c'est comme si les craintes avaient sauté.* » Reprenant l'histoire de son expérience personnelle de la clinique de l'activité, il dit que passé le moment de son autoconfrontation, « *ma première bonne résolution après ça, ça a été un peu comme le dirait N<sup>34</sup>. : - moins je parle, mieux c'est - et de respecter des plages où je me tais, où je les laisse bosser. Du coup, ces plages-là, j'ai été obligé de les aménager avec des choses différentes. Ça laisse beaucoup de liberté pour essayer, pour envisager d'autres choses. Et ainsi je me suis rendu compte, grâce aux échanges, en travaillant avec les autres, en faisant confiance à ce que d'autres faisaient, qu'en fait c'était tout à fait possible, et que même au contraire, ça faisait varier ma pratique pédagogique. Le gros changement pour moi, c'est que j'ai pu ainsi élaborer des dispositifs qui, au bout du compte, rendent les élèves plus acteurs. Pourtant j'en avais entendu parler de ça, c'est ce que prônaient les inspections, l'institution. Mais ça n'avait pas d'impact, jusqu'à ce que ça vienne de moi et que ça vienne des films de notre activité, la mienne et celle des collègues.* »

<sup>34</sup> N. est un professeur de mathématiques expérimentée qui a participé à l'expérience de la clinique de l'activité dans un autre collectif de professeurs de mathématiques que J. Mais les deux collectifs se sont parfois retrouvés pour travailler ensemble.

Amené à tester de nouvelles manières de faire J. s'est inspiré de ce qu'il a entendu dire et vu faire ses collègues dans le groupe de travail de clinique de l'activité auquel il participe. Mais il reprend aussi des pratiques rencontrées dans d'autres circonstances de sa vie professionnelle, stages destinés aux néo-titulaires, stages de l'inspection, etc.. En d'autres termes, les prescriptions institutionnelles sont devenues des ressources à partir du moment où elles ont pris sens pour lui et où il a pu les mettre à sa main grâce au travail sur le travail qu'il a eu l'occasion de mener.

## Conclusion

La première conclusion qui semble pouvoir être tirée de l'intervention conduite depuis 2001 dans le cadre du partenariat Cnam-snes, et que nous avons analysée dans ce rapport, c'est son potentiel de transformation du travail et du métier de professionnels de l'éducation nationale, ici les professeurs.

Cette transformation s'appuie sur les principes et la méthodologie de la clinique de l'activité. Elle s'effectue pour et par les professionnels qui sont invités à devenir les interprètes de leur propre action au moyen de dialogues visant à ce qu'ils travaillent sur leur travail pour se l'approprier (cf. 3).

Elle rompt ainsi clairement avec la tentative institutionnelle de remodelage managérial et gestionnaire en cours. Celle-ci met à profit la crise actuelle de réalisation du travail professoral (cf. 1) pour tenter d'enrôler étroitement les individus comme exécutants dociles, invités à atteindre, à n'importe quel prix et parfois à leur grand dam, des buts qui leur échappent. Fondamentalement, ce remodelage institutionnel assigne aux savoirs d'action de ceux qui travaillent une position subalterne, les combattant le plus souvent, en instrumentalisant ce qui semble récupérable (cf. 2).

Il en résulte un face à face ravageur entre l'institution et des professionnels sur qui pèsent, d'un côté, tout le poids du prescrit et, de l'autre, toute la charge des dilemmes du travail affrontés lors de l'exercice professionnel. Ceci sans qu'ils puissent suffisamment disposer de ressources personnelles et collectives, telles que de véritables échanges entre pairs quant au travail et au métier, ou encore des façons de faire techniques et symboliques, élaborées, éprouvées et partagées par l'ensemble du milieu professionnel.

Pour notre part la transformation à laquelle nous œuvrons, vise à rendre aux professionnels la main sur leur travail et leur métier afin qu'ils puissent accomplir valablement la mission sociale, qui est la leur, d'enseignement et d'éducation de la jeunesse.

Pour ceux qui ont participé à l'intervention, la transformation se concrétise par une nouvelle configuration de chacune des composantes du métier ainsi qu'un nouveau lien et un nouveau jeu entre elles. C'est ce qui permet, pour chacun à sa façon, mais aussi pour tous, de s'engager dans un développement du pouvoir d'agir et une prise en main élargie du travail et du métier (cf. 6).

Nous ne ferons pas ici le résumé de ce qui a changé pour les professionnels dans le cadre de cette transformation de leur travail et de leur métier. Nous l'avons décrit et analysé ci-dessus. Nous voudrions simplement souligner quelques traits sur lesquels il semble utile d'insister.

Le premier de ces traits est sans doute l'effet notable de légitimation de leur action et de leur statut que procure aux professionnels le fait de pouvoir réaliser, entre pairs, le travail sur le détail de leur travail, que nous leur proposons. En s'attachant à l'analyse de ce qu'ils font, et de ce que font les autres, ils explorent la complexité de l'action d'enseigner aujourd'hui et

s'y confrontent. Ils découvrent la réalité des obstacles auxquels ils se heurtent, celle des dilemmes du travail qu'ils affrontent. Ils se déculpabilisent en se rendant compte que ce qui est en jeu ce ne sont pas, comme on tente souvent de le leur faire croire, leurs propres limites personnelles, mais celles du métier tel qu'on leur demande de le faire. Ils deviennent ainsi en quelque sorte des « experts » de leur travail et de leur métier (3.1.4).

Ils trouvent alors des possibilités réalistes de développement, dans la mesure où celui-ci est alimenté par l'analyse des diverses façons de faire, des tâtonnements, des initiatives dont on peut se saisir pour tenter de faire, soi, le métier du mieux possible dans la situation actuelle, voire du « bon boulot », autant que faire se peut.

Un second trait est le renforcement des relations entre professionnels. Généralement, pour ne pas dire tout le temps, celles-ci se limitent à des échanges entre collègues au cours desquels ce que l'on fait réellement, soi, dans l'exercice professionnel quotidien n'est pas vraiment présent. Il y a à cela de nombreuses raisons, toutes respectables : certaines des traditions du milieu, les modalités d'exercice qui isolent chacun dans ses classes, le besoin de se protéger du regard des autres dans une période difficile, etc. En outre, ce que promeut et cherche aujourd'hui à encadrer l'institution comme relations professionnelles, a un contenu technique et opérationnel qui rassemble, non de véritables collectifs de travail, mais de simples collections d'individus autour de tâches à accomplir, de problèmes à résoudre, de dispositifs pré-définis à mettre en œuvre, etc. (cf. 2.1.2).

En participant aux groupes de travail sur le travail que nous organisons, les professionnels trouvent au contraire un tout autre contenu : celui de controverses professionnelles qui mettent en jeu, à partir de ce qui est fait, observable, l'activité réelle de chacun (cf. 3.1.1). Dès lors ce qui joue, c'est une façon de discuter, de débattre, de « disputer » en vue d'éclaircir un problème ou une situation, afin que soit retravaillé collectivement, au plus près des réalités quotidiennes, ce qui a été accumulé comme expériences positives et négatives par le milieu professionnel dans le passé, pour tenter d'en faire autre chose.

Comme nous avons pu le constater systématiquement, ce genre de relations professionnelles a de puissants effets. Il crée entre les participants de chaque groupe de travail une cohésion qui se fonde sur la réflexion et le cheminement partagé. Il est, de ce point de vue, tout à fait important de relever le véritable amalgame qui a pu s'instaurer entre néotitulaires et professionnels plus anciens. Se confronter ensemble et à égalité aux réalités du métier et chercher des solutions, dans le respect mutuel des différences et des expériences, reconstruit un milieu de travail sur de nouvelles et très solides bases. Cela est vrai aussi entre groupes de travail. Il faut noter que se nouent également d'autres formes de relations avec les collègues en général comme avec d'autres protagonistes du milieu scolaire comme les parents d'élèves et les hiérarchies (6.1.1). Certains en tirent des possibilités de créer dans leur établissement, des échanges sur le travail et des rapports d'entraide.

Enfin une des transformations significatives du travail et du métier par les professionnels qui ont participé à l'intervention est certainement une reconsidération de l'action institutionnelle.

Tout en tentant de mobiliser les personnes, celle-ci se place dans une position surplombante de cadrage de plus en plus strict de l'action quotidienne et de prescription modélisatrice toujours plus détaillée sur ce qu'il convient de faire.

Au cours de leur travail sur leur travail les professionnels procèdent à une véritable confrontation avec les orientations et prescriptions institutionnelles, qu'ils évaluent et transforment sur des registres allant du rejet à une mise à la main réfléchie en passant par toutes sortes d'interrogations.

Ici c'est l'observation dialogique des gestes quotidiens du métier, de ce qu'ils produisent en situation, qui fournit des repères de pensée pour un regard critique sur les modalités d'exercice professionnel préconisées par l'institution.

\*

Une seconde conclusion à tirer de l'intervention est, sans doute, que si le potentiel de transformation du travail et du métier de professionnels de l'éducation nationale pour et par eux-mêmes est fort notable, il ne s'agit pas d'un modèle passe-partout de traitement des difficultés de l'exercice professionnel. Rien ne serait plus éloigné de nos perspectives, qui sont de mettre en route, pour chacun et collectivement, un processus de développement permettant d'affronter de façon créative la crise de réalisation du métier que rencontrent aujourd'hui nombre de professionnels.

En effet ce qui concourt au développement du pouvoir d'agir et à l'élargissement de la prise en main du métier par les professionnels est produit par l'engagement de ceux-ci dans une activité d'observation dialogique sur ce qu'ils font dans l'exercice de leur métier. Le dispositif des autoconfrontations favorise cet engagement car le plus souvent il apporte rapidement des perspectives d'amélioration du quotidien de la vie professionnelle, en même temps qu'il installe dans le collectif une dynamique du dialogue qui facilite la parole et la réflexion de chacun. Il n'empêche que ces changements, qui modifient la pratique et le vécu du métier, ne peuvent se produire sans engagement effectif dans l'analyse de l'action qui, elle, pendant ce temps, se poursuit avec son lot d'échecs et de réussites.

En d'autres termes, ce qui fait que la clinique de l'activité permet effectivement aux professionnels de développer leur pouvoir d'agir et leur prise en main élargie du métier, c'est qu'elle consiste en un cadre de travail pour une activité spécifique, différente de l'activité ordinaire d'enseignement. Plus précisément il s'agit d'un cadre de travail dédié qui facilite et soutient l'activité psychique ordinaire de tout professionnel cherchant à faire, de ses expériences vécues, quelque chose de nouveau qui améliore sens et efficacité de son travail, activité qui se trouve fortement empêchée par les configurations du métier qui tendent à s'imposer actuellement.

Le plus souvent, à des degrés divers et dans de formes spécifiques et toujours singulières, le développement est au rendez-vous. Mais rien n'assure qu'il le soit pour tout le monde, du moins immédiatement ou rapidement. Il y aurait à le prétendre naïveté scientifique et sociale. Comme l'écrit Y. Clot (2008, p. 27), « le sujet est sujet de plusieurs activités psychiques ou pratiques qui se recoupent en lui, plus ou moins liées ou déliées, plus ou moins disponibles aux réorganisations fonctionnelles que supposent son développement. C'est pourquoi Spinoza a vu juste : « L'effort pour développer sa puissance d'agir n'est pas séparable d'un effort pour porter au maximum le pouvoir d'être affecté » ». Or de ce « pouvoir d'être affecté, chacun en dispose plus ou moins en fonction de son histoire personnelle. »

Par la suite, il s'agit pour chacun de continuer l'activité initiée par l'expérience de la clinique de l'activité. Rien n'assure là non plus que le processus engagé se poursuive pour les uns et les autres. Mais nous avons constaté que pour nombre de ceux qui ont participé aux groupes de travail, les effets perdurent sur longue durée. Là aussi la diversité et la singularité sont de règle. Mais ce qui semble généralement se stabiliser c'est, comme le dit F., « *un regard qui est très important pour moi. Une capacité à regarder notre activité, à repérer les gestes professionnels, à décrypter ce qui se passe, tout ça s'est développé et s'aiguise de plus en plus en le travaillant.* »

Ce n'est certes pas toujours facile tant on est sollicité, occupé et préoccupé par le quotidien de l'exercice professionnel. Comme le dit également F. : « *on est dans un cycle où l'on n'a pas le temps de se poser des questions, de réfléchir sur ce qu'on fait, parce qu'il faut enchaîner les classes, les réunions, etc.* »

Mais, pour elle, comme pour ceux qui ont participé à son groupe de travail, ainsi que pour bon nombre des professionnels ayant expérimenté la clinique de l'activité, « la bonne pratique » n'est plus « le modèle » qu'il faut s'efforcer de mettre en pratique. C'est un engagement dans la controverse professionnelle pour lequel il faudrait que des dispositions soient prises institutionnellement afin qu'il « devienne partie intégrante du métier. » (Serra, Barthod, et Grandjean 2008)

\*

Une troisième conclusion est la réponse à apporter à la question posée dans l'introduction de ce rapport : « est-il réaliste d'envisager que le travail sur le travail, dont la première phase du partenariat Cnam-snes a montré la validité, s'effectue à partir des moyens dont dispose le milieu lui-même ? Autrement dit l'animation et l'encadrement d'une démarche de travail sur le travail, dans laquelle seraient engagés des professionnels, pourraient-ils être assurés non plus par des chercheurs mais par des professionnels continuant à exercer leur métier ? »

Ces professionnels-intervenants, comme nous les avons dénommés, auraient pour objectif de mettre en place et faire fonctionner un cadre fondé sur les principes et la méthodologie de la clinique de l'activité. Ils permettraient ainsi à d'autres collègues de développer, personnellement et collectivement, les façons techniques et symboliques d'être, de penser, de faire et de promouvoir le métier d'enseignant du secondaire, en situation de travail.

Sur le principe, ce rapport démontre qu'il existe de sérieuses possibilités (cf. 4 & 5). Mais il faut aussi souligner fortement que cette innovation, mise en place à partir de la demande des professionnels qui avaient participé à la première phase de l'intervention, ne présente aucun caractère d'évidence.

Elle implique en particulier de préciser clairement le positionnement des professionnels-intervenants,

D'abord vis-à-vis du métier qu'ils continuent d'exercer. Au cours de notre expérience les professionnels-intervenants se sont progressivement positionnés, et parfois clairement définis, comme des « connaisseurs du métier » intervenant sur la base de leur expérience professionnelle et des problèmes qu'elle leur pose, à eux comme aux autres. C'est ce qui, finalement leur a permis, pour beaucoup, d'alimenter l'activité dialogique dans les groupes de travail dont ils ont eu la charge.

Mais l'intervenant doit aussi disposer d'un certain bagage de base, méthodologique et notionnel, en clinique de l'activité, afin d'occuper valablement la position de gardien du cadre d'intervention dans le groupe de travail, composé de ses pairs, qu'il va animer. L'acquisition d'un tel bagage méthodologique et notionnel ne transforme pas pour autant le professionnel-intervenant en chercheur. La production et l'évolution des concepts, notions et méthodes ne sont pas de sa responsabilité. Ce qui lui revient c'est de produire des transformations en s'appuyant sur la clinique de l'activité. Il lui faut donc en avoir une certaine familiarité, acquise pour une part par la pratique qu'il en a eu antérieurement mais aussi par des lectures, des discussions, voire par une formation adaptée.

Comme on le voit la figure du professionnel-intervenant ne s'improvise pas. Pour autant l'expérience que nous avons menée montre que sa construction, si elle exige un certain engagement, et des précautions n'est pas du tout inaccessible. C'est dans le cheminement même de l'intervention que cette construction peut se faire. Il apparaît en effet indispensable que l'acquisition du positionnement vis-à-vis de son métier, comme celle des méthodes et notions de la clinique de l'activité ne soit pas autonomisée par rapport aux problèmes et interrogations qui proviennent de ce qui se passe dans les groupes de travail où interviennent les professionnels-intervenants (4.2.4).

Il en découle la nécessité d'organiser un lieu où professionnels-intervenants et chercheurs de l'équipe de clinique de l'activité puissent se rencontrer pour que circulent les questions, pour que s'examinent en commun les problèmes et que s'élaborent les solutions. Dans l'expérience en cours ce lieu a été un « groupe de pilotage » Cnam-snes.

Un tel groupe se révèle aussi nécessaire pour éviter que ce qui est proposé aux professionnels ne soit pas dénaturé, voire instrumentalisé dans des interventions utilitaires dont le caractère manipulatoire pourrait faire courir des risques non maîtrisés aux participants, sans pour autant aboutir à des résultats satisfaisants.

\*

En fin de compte, la figure du professionnel-intervenant sur laquelle repose la possibilité que ce soit le milieu professionnel lui-même qui impulse le développement du pouvoir d'agir et la prise en main élargie, personnelle et collective du métier par ceux qui le font, cette figure du professionnel-intervenant se révèle être surtout celle d'un professionnel qui fait son métier de façon élargie.

On a l'habitude de dire, dans l'équipe de clinique de l'activité, de celui qui participe utilement à un groupe de travail que désormais, en le réfléchissant avec ses collègues, il fait son métier au carré. En s'emparant des outils nécessaires pour aider ses pairs à le faire, le professionnel-intervenant ne le ferait-il pas finalement au cube puisqu'il l'exerce en le transformant pour lui-même d'abord mais aussi, en outre, pour et avec les autres ?

Reste le problème, décisif, de l'engagement des professionnels dans le processus de travail sur le travail qui, à première vue, semble devoir être une charge supplémentaire dans un emploi du temps déjà bien chargé et des préoccupations bien envahissantes.

La réponse de fond à cette interrogation est complexe et implique d'autres dimensions et d'autres partenaires que les quelques chercheurs et professionnels engagés jusqu'à présent. En d'autres termes, au delà de l'intervention dont nous rendons compte et qui a eu pour finalité essentielle d'expérimenter le champ des possibles, le choix d'encourager ou non ce qui est proposé dépend d'instances institutionnelles ou autres.

Pour notre part nous ne pouvons que verser quelques éléments au dossier.

Si l'on examine ce qu'il en est de l'engagement des professionnels dans la démarche, on constate (annexe 4) qu'il n'a pas été toujours facile d'enrôler des professionnels, ni de constituer des groupes de travail. L'analyse que nous en faisons est que la très grande méfiance du milieu vis-à-vis de ce qui lui est proposé généralement, quant à une « réflexion » sur son travail et son métier, ne rend pas simple l'engagement dans une démarche qui porte explicitement sur ces aspects. S'y ajoutent les inquiétudes que peut susciter le fait de voir exposé ce que l'on fait vraiment lors de son exercice professionnel.

Cependant, dès lors que ces réticences premières sont dépassées et que le travail sur le travail s'est réellement mis en place, ce que l'on constate c'est une puissante implication des intéressés.

Alors que cela représente une participation de quelques heures par trimestre, la plus grande part des professionnels, qui ne sont pas très majoritairement des militants, a participé bénévolement et à des moments inattendus parfois – le vendredi soir, le samedi, le mercredi après-midi, en soirées - aux séances de travail et aux réunions. Ils ont, sans véritables problèmes, ouvert à une ou plusieurs reprises leurs classes à des enregistrements vidéos, ils ont accepté de montrer à leurs pairs ce qu'ils faisaient, ils ont autorisé l'usage public de leurs enregistrements vidéos lorsque cela était nécessaire.

Tout s'est finalement passé comme si l'intérêt personnel trouvé à la participation à une démarche de clinique de l'activité et l'apport qu'on peut en tirer dans l'exercice de son métier ont fait que les inconvénients possibles ont été balayés, et pour le dire plus justement complètement oubliés.

Davantage même la participation à la démarche s'est souvent élargie. Quelques-uns sont devenus des professionnels-intervenants. D'autres se sont impliqués dans diverses initiatives, au sein de l'institution, dans leurs établissements, avec des collègues. D'autres encore s'engagent dans de nouvelles expériences comme ce groupe de professeurs de mathématiques qui lance un travail, au sein d'un IREM, sur l'activité des professeurs et des élèves autour de l'acquisition de notions disciplinaires. Certains participent à la systématisation, en vue d'une publication, de ce qu'ils ont découvert de leur métier pour développer la connaissance que l'on en a, pour une fois du point de vue de ceux qui le font, afin d'être partie prenante au sens fort du terme de la connaissance et de l'évolution du métier. D'autres veulent aller plus loin dans leur compréhension de ce qu'est le développement pour mieux intervenir dans le milieu.

Au total, à l'échelle, importante pour nous dans le cadre de cette expérience, de quelques dizaines de professionnels, mais socialement modeste, la preuve nous semble faite que les professionnels, pourvu qu'on leur en donne les moyens, disposent d'étonnantes capacités de mobilisation, d'intervention et de développement quant à leur travail et leur métier.

C'est une réponse forte à tous ceux qui affirment que la créativité et l'innovation ne pourraient qu'échapper à un milieu figé et replié sur lui-même. Certes les professionnels ne peuvent résoudre à eux seuls les problèmes d'une école en difficulté, mais ils peuvent du moins les traiter pour une part, et reprendre ainsi, dans la mesure de ce qui est possible, personnellement et collectivement, la main sur eux. L'intervention menée a aussi montré qu'ils se mettent à certains moments, en capacité de penser et d'intervenir sur l'organisation même du travail, du métier dans lequel ils sont engagés individuellement et collectivement. Ce faisant, ils se donnent ainsi la possibilité de faire un meilleur travail, dans des conditions moins éprouvantes, et permettent que face à la multiplicité et la complexité des problèmes qu'il affronte aujourd'hui, l'enseignement secondaire gagne en efficacité sociale.

## Bibliographie

- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, Cahiers de la Recherche et du Développement : Métier enseignant : organisation du travail et analyse de l'activité*. Hors Série 1, 2003.
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Blondeau, S. (1996). Dispositifs d'analyse clinique de la conduite professionnelle in *L'analyse des pratiques professionnelles*, Blanchard-Laville, C. & Fablet D. (dir.). Paris : L'Harmattan.
- Brousseau, G. (1996). L'enseignant dans la théorie des situations didactiques. In R. Noirfalise & M.J. Perrin-Glorian, (Eds.). *Actes de la VIII<sup>ème</sup> école d'été de didactique des mathématiques à Saint-Sauves d'Auvergne* (pp. 3-46). Clermont-Ferrand : IREM.
- Chartier, A.M. (1991). En quoi instruire est un métier ?, *Esprit*, n°10.
- Clot, Y. (1995-2008). *Le travail sans l'homme*. Postface inédite. 3<sup>o</sup> éd. Paris, La découverte/Poche.
- Clot, Y. (dir), (1999). *Avec Vygotski* Paris : La Dispute. pp 176-177
- Clot, Y. (2002). *La fonction psychologique du travail* (3<sup>ème</sup> éd. revue et augmentée). Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2004). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In Fillietaz, L., Bronckart, J.P. *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Clot, Y. (2008a). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot Y., Ruelland, D. (2008b). Enseigner les mathématiques au lycée ou au collège : un ou deux métiers ? *Recherche et formation N° 57, pp 51-64*. INRP.
- Dejours, C. (1980/2000). *Travail, usure mentale*. Paris : Bayard
- Fernandez, G., Gatounes, F., Herblain, P., Vallejo, P. (2003). *Nous conducteurs de train*. Paris. La Dispute. P 168.
- Fernandez, G., Malherbe, A. (2006). *Conseiller d'orientation-Psychologue : Où en est le métier ?* Rapport pour le Snes. Paris : Cnam-CRTD.
- Janot-Bergugnat, L., Rasclé N. (2008). *Le stress des enseignants*. Paris. Armand Colin.
- Lantheaume, F., Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Léontiev, A. (1972/1976). *Le développement du psychisme*. Paris : Editions sociales.
- Lhuillier, D. (2006). *Cliniques du travail*. Toulouse. Erès.
- Ouvrier-Bonnaz, R., Werthe, C. (2009). *Le métier de Conseiller Principal d'Éducation à l'épreuve de l'analyse de l'activité des professionnels*. Rapport pour le Snes. Paris : Cnam-CRTD.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Education Permanente*, n°160.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris : Presses universitaires de France.

- Roger J-L., Ruelland D., Yvon F. (2001). "Interrogations pour une analyse de l'activité enseignante". *Education permanente*, n° 146. Paris.
- Roger, J-L., Ruelland, D. (2004a). *Le développement du pouvoir d'agir des professeurs du secondaire*. Rapport pour le Snes. Paris : Cnam-CRTD.
- Roger J-L., Ruelland D. (2004b). Analyse et développement de l'activité professionnelle. *A prendre*, n°1, pp 55-68. Aoste.
- Roger, J-L., Ruelland, D. (2006). *Le développement du pouvoir d'agir des professeurs du secondaire*. 2° Convention. Rapport intermédiaire pour le Snes. Paris : Cnam-CRTD.
- Roger, J-L. (2007a). *Refaire son métier*. Toulouse : Erès.
- Roger J-L., Ruelland D., Clot Y. (2007b). De l'action à la transformation du métier : l'activité enseignante au quotidien. *Éducation et Sociétés*. N° 19, 133-146.
- Sennett, R. (2006). *La culture du nouveau capitalisme*. Paris : Albin Michel.
- Serra, C. Barthod, L., Grandjean C. (2008). Du temps et du plaisir de faire des mathématiques, comment en parle-t-on quand on est professeur en collège ? *Bulletin Vert de l'APMEP*. N° 477. pp. 556-560.
- Van Zanten, A. Duru-Bellat, M. (1999). *Sociologie de l'école*. 2° éd. Paris : Armand Colin.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des Mathématiques*, 10, (2-3).
- Vygotski, L.-S. (1934-1997). *Pensée et langage*. (F. Sève trad.). 3ème éd. Paris : La Dispute.
- Vygotski L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological process*. Cambridge & London : Harvard University Press.
- Vygotski, L.-S. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : la Dispute.
- Wallon, H. (1941/1965). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Colin.

## **Annexes**

## Annexe 1

### **Chronologie et détail des diverses phases de l'intervention depuis 2001**

#### **1. Première phase : Les enseignants peuvent-ils s'engager dans un « travail sur le travail » ?**

En Juillet 2001, le Snes et le Cnam signaient une première convention pour une durée de trois ans (2001-2004), dont l'objet était la mise en œuvre d'une recherche portant sur l'activité des enseignants de second degré, sous la direction scientifique d'Yves Clot, professeur au Conservatoire national des arts et métiers. La convention a conduit à une collaboration étroite de trois années entre le Cnam et le Snes concrétisée de la manière suivante :

- Constitution de collectifs de travail. Le groupe de chercheurs-intervenants travaillant autour d'Yves Clot : Jean Luc Roger, Danièle Ruelland et Frédéric Yvon, en relation avec le Snes (notamment le S3 de Créteil), a constitué des collectifs (5 à 6 personnes par collectif) de professeurs volontaires pour participer à la recherche :

- un collectif de professeurs d'histoire-géographie de lycée.
- un collectif de professeurs de mathématiques de collège.
- un collectif de professeurs de philosophie.

- Constitution d'un groupe de travail pour suivre la recherche, au sein du Snes. Le groupe Snes et le groupe des chercheurs-intervenants ont travaillé ensemble au cours de 7 réunions dans un « groupe de pilotage » commun. L'objectif était, pour les militants, de s'approprier la démarche mise en œuvre par les chercheurs-intervenants, d'en comprendre les tenants et les aboutissants, de réfléchir au sens et à l'utilité qu'elle pouvait avoir.

Le groupe Snes s'est réuni seul, à plusieurs reprises, pour envisager la façon dont elle pourrait être appropriée par le syndicat.

- Le Cnam a présenté ses travaux au Snes à plusieurs reprises et sous diverses formes :

- présentation de données vidéos utilisées dans la démarche avec présence des professeurs volontaires participant à la recherche à deux reprises ;
- présence d'Yves Clot au Congrès national de Toulouse (2003) ;
- présentation de l'état de la recherche au Secrétariat national par Yves Clot, Danièle Ruelland et Jean Luc Roger ;
- articles dans l'US Mag : d'une part par J.L Roger, D. Ruelland et F. Yvon, d'autre part par Y. Clot.

- Remise d'un rapport portant sur les professeurs de philosophie en juin 2003.

- Stage de développement de la réflexion pour penser les suites du travail : 4-5 mai 2004, réunissant les chercheurs-intervenants, des professeurs volontaires engagés dans la recherche,

des membres du groupe Snes. Le stage, d'une très grande richesse, a permis la constitution d'un vrai milieu de travail entre ces trois parties. Les pistes pour poursuivre le travail ont été dessinées.

- Remise d'un rapport au Snes qui est une première forme, du point de vue des chercheurs-intervenants, de l'aboutissement des trois années de travail.

Cette première phase, mettant en œuvre une démarche classique de « clinique de l'activité » a permis de valider la possibilité de mener avec des professionnels de l'éducation nationale une démarche de reprise en main personnelle et collective du métier par ceux qui le font. Ce qui avait été expérimentée dans d'autres métiers, d'autres milieux de travail, mais non encore, dans les métiers de l'Éducation nationale.

## **2. Deuxième phase : l'encadrement des professionnels par des pairs (2005-2009).**

Dans une deuxième phase, jusqu'à présent expérimentée uniquement avec des professeurs, l'hypothèse vérifiée a été celle de la possibilité que les groupes de travail de professionnels soient encadrés non plus par des chercheurs-intervenants mais par des pairs, professeurs en activité. Le présent rapport précise les conditions et les processus inhérents à une telle démarche.

Le stage de mai 2004 avait clairement montré que les professeurs engagés dans la recherche, les membres du groupe Snes exprimaient leur fort souhait de poursuivre le travail. Il s'agissait alors de mettre en œuvre de nouvelles modalités de travail, dans le cadre de la démarche suivie depuis trois ans, pour que les professionnels eux-mêmes, c'est-à-dire les enseignants, la développent, la démultiplient.

Le Cnam était prêt à poursuivre la collaboration avec le Snes, pour travailler sur cet élargissement du travail - jusqu'alors aucun organisme commanditaire d'une recherche telle que celle que nous avons menée n'est allé au-delà de la première étape, à savoir l'étape de la recherche.

Un certain nombre de professeurs engagés dans ce travail souhaitaient vivement poursuivre et élargir le travail : ayant vécu très positivement cette démarche, ils étaient désireux d'y faire entrer d'autres professeurs, et étaient prêts à en devenir eux-mêmes «professionnel-intervenants ».

Concernant les professeurs, l'organisation du travail a été la suivante :

### ***1-Des groupes ont été constitués dans différentes académies :***

-**Orléans-Tours** : un groupe de professeurs d'histoire-géographie de lycée (début : janvier 2005)

-**Créteil** : un groupe de professeurs de mathématiques de collège (début : mai 2005)

-**Versailles** : un groupe de professeurs d'espagnol de collège (début : mai 2005)

-**Amiens** : un groupe de professeurs de productique (lycée technologique) (début : janvier 2006)

Chaque groupe a été constitué :

-d'un couple d'intervenants de la démarche : un membre du groupe du Snes/un professeur

ayant participé à la première phase. Le couple est constitué de deux personnes de disciplines différentes, dont l'une étant celle des professeurs.

-d'un collectif de 5 ou 6 professeurs volontaires.

***2-Un groupe de pilotage a réuni :***

- les chercheurs du Cnam engagés dans le travail avec les enseignants : Danièle Ruelland Jean Luc Roger.

- les couples d'« intervenants » des groupes académiques.

Ce groupe de pilotage est indispensable pour que soit garantie la validité scientifique de la démarche. C'est dans ce cadre que se disent les difficultés de mise en œuvre, que sont travaillés les soubassements théoriques. C'est dans ce cadre que se transmettent les outils qui permettent de réussir la démarche. De nombreuses réunions de travail d'une journée complète ont permis une forme de « transmission » mais aussi de développement de la démarche entre les chercheurs et les « professionnels-intervenants ».

*Concernant deux autres métiers : CPE et COPsy :*

Deux groupes se sont constitués, avec un an de décalage par rapport aux professeurs.

***-Un groupe de Conseillers d'orientation-psychologues :***

En 2005-2006 : 7 COPsy, « encadrés » par deux chercheurs de l'équipe d'Yves Clot.

En 2006-2009 : 6 COPsy « encadrés » par une chercheuse, membre de l'équipe de clinique de l'activité, Maître de Conférences.

***-Un groupe de CPE (Versailles)***

2005-2009 : Environ 8 « encadrés » par deux chercheurs de l'équipe d'Yves Clot.

Les travaux de ces groupes ont fait l'objet de rapports spécifiques.

*L'organisation de groupes pluridisciplinaires de professeurs dans des collèges*

En 2008-2009, il a été prévu d'organiser au moins un groupe interdisciplinaire de professeurs dans des collèges dits difficiles, en particulier pour évaluer les éventuels effets au niveau local (alors que jusqu'à présent les groupes de professeurs ont été organisés sur la base disciplinaire et pas forcément dans un établissement). Deux groupes ont pu être constitués dans deux collèges de l'académie de Créteil. Le travail est en cours mais il n'est pas entièrement achevé au stade actuel : d'une part, on ne peut encore en tirer aucun enseignement ; d'autre part, on ne peut laisser à eux-mêmes des professeurs qui ont commencé cette démarche sans qu'elle aboutisse.

*A partir de 2007, le groupe Cnam-Snes est intervenu à plusieurs reprises dans le cadre syndical :*

-mars 2007 : table ronde lors du congrès national de Clermont-Ferrand.

- septembre 2008 : présentation de l'expérimentation dans le cadre du Conseil national du Snes.
- novembre 2008 : réalisation d'un dossier dans l'US Mag.
- au cours de l'année 2008-2009 : participation à des stages académiques - stage Fsu à Saint Briec, stages Snes à Rouen et Poitiers.

## Annexe 2

### **Un dilemme du travail :**

**Faut-il ou non, dans l'instant, demander à l'élève de reformuler en termes précis ce qu'il dit en langage quotidien ?**

**1. Le dévoilement d'un dilemme du travail : que faire de cette réponse d'élève, « C'est un truc qui se fait comme ça. » ?**

Ainsi commence un cours de philosophie sur le langage : la professeure S., écrit au tableau, « *Le langage : une pratique sans principe ?* ». Ce sont vraiment les premiers mots car il n'y a eu aucune préparation d'aucune sorte au préalable. Puis l'enseignante demande : « *alors, que veut dire cette phrase ?* » Une élève prend à peine quelques secondes de réflexion : « *Ça veut dire que c'est un truc qui se fait comme ça.* » La professeure est satisfaite et l'exprime ainsi : « *c'est bien, oui c'est vraiment ça, vous avez bien compris.* » À partir de là elle commence à développer : quand on parle, ça nous semble aussi naturel que de respirer, etc.. Or sa collègue, C., qui regarde avec elle la vidéo de ce début de cours, attend à peine deux minutes avant de réagir par ces mots : « *mais tu trouves que c'est bien ?* ». Elle est beaucoup plus circonspecte. Ce qui la frappe, c'est que soit ainsi accepté ce qu'elle considère comme une imprécision de langage. Elle est très étonnée que tout de suite la professeure ait développé à partir de là des caractéristiques de ce qu'est le langage, au lieu de demander à l'élève de préciser. Elle dit à sa collègue : « *moi à ta place, dans des situations similaires je demande à l'élève de préciser* ». À quoi celle-ci lui répond : « *Mais pourquoi, puisqu'elle a tout compris. Elle exprime ça d'une façon familière, dans son langage quotidien, mais peu importe, à ce moment-là, oui peu importe, pour moi, c'est un point d'appui pour continuer. Et je n'avais pas lieu de lui demander d'aller au-delà.* »

On pourrait être tenté de s'intéresser à ce que cette expérience vécue révèle de différence de style entre l'une et l'autre. Mais dans la mesure où ce qui nous semble essentiel, ce sont les processus de développement de l'action et de son empêchement, il paraît plus fécond d'essayer de comprendre de quel dilemme du travail cet événement est un symptôme. C'est d'ailleurs ainsi que cette situation a été travaillée dans le cadre de la clinique de l'activité par l'une et l'autre des deux enseignantes. Ainsi, quelque temps après, lors d'une réunion de travail avec d'autres professeurs, la première raconte ce qu'elle a fait par la suite de cette expérience. « *Après, on a eu l'occasion de revenir là-dessus et évidemment ensuite la question devient très consciente, c'est-à-dire que je me dis, est-ce que c'est vrai que finalement, enfin disons, est-ce que c'est vraiment une tâche, une mission, je ne sais pas comment il faut dire, du professeur que je ne faisais pas suffisamment ? Est-ce que vraiment j'aurais dû être plus exigeante sur ce point ? Est-ce que j'ai laissé passer inconsciemment un objectif absolument essentiel de l'enseignement ? Est-ce que j'avais tort de le faire ? Mais je n'arrivais pas à me dire que j'avais tort. C'est-à-dire que je ne pensais pas que j'avais laissé tomber quelque chose vraiment. Je ne pensais pas que je n'avais pas cette exigence-là. Et consciemment je me suis dit, la façon que j'ai de faire, c'est bizarre de dire ça, mais elle me convient parfaitement, et c'est dans cette voie-là qu'il faut creuser. Il faut creuser sa propre façon de faire, il faut la rendre de plus en plus cohérente avec elle-même, il faut l'approfondir, mais il ne faut jamais la juger de l'extérieur. Voilà. Et puis sinon, c'est peut-*

*être deux ans après, quand on a reparlé de cela dans une réunion, que je me suis dit, mais si, moi, maintenant je fais différemment. J'avais la sensation que j'avais progressé dans cette voie-là. Mais je voulais quand même avoir une trace tangible et donc j'ai enregistré comme ça le cours sur une cassette audio, et je me suis dit, on va voir. Et effectivement, il m'est apparu que j'avais bien creusé cette voie, c'est-à-dire essayé de faire plus de paliers dans un même cours avec des niveaux de langage différents, essayé à partir d'un langage très familier d'en tirer des formulations plus élaborées. »*

Quant à la seconde enseignante voilà ce qu'elle en dit : *« je n'ai pas réfléchi de façon très, très précise tout de suite après et même dans les mois qui ont suivi ; néanmoins, ça a continué à me trotter dans la tête et j'ai aussi essayé de m'observer par la suite. Je me suis aperçue que j'avais modulé ma stratégie, peut-être que je faisais davantage attention à ne pas interrompre de façon trop véhémement les élèves, mais à renvoyer le souci d'explicitation non pas tant à l'élève qu'à la classe, et de laisser les choses se faire de façon un peu plus aisée, et d'éviter d'être trop interventionniste. »*

Ainsi l'une et l'autre ont changé quelque chose à leur manière de faire dans les situations dans lesquelles elles doivent réagir à une réponse d'élève dite dans une langue quotidienne imprécise. Elles ont conjugué différemment les gestes de métier à leur disposition, soit demander à l'élève de reformuler, soit relancer la formulation collectivement en classe, ou encore reformuler soi-même ? Autrement dit, elles ont élaboré une autre façon de se sortir des situations où elles se trouvent confrontées à ce dilemme du travail.

## **2. Controverse : normes de langage à s'approprier et/ou processus d'appropriation de concepts, d'objets scientifiques**

Par ailleurs le cadre de travail sur le travail de la clinique de l'activité a permis un retour plus collectif sur l'évènement qui était advenu dans le cours filmé, au cours d'une réunion qui a rassemblé d'autres professeurs de philosophie, des professeurs d'histoire-géographie, des professeurs de mathématiques. Cette réunion a été l'occasion d'une vive controverse qui a fait émerger beaucoup de questions relatives aux manières de faire pour réagir aux formulations imprécises des élèves.

### **2. 1 Normes de langage**

Tous les professeurs qui ont travaillé ensemble à partir du cours filmé et de la controverse qu'il a générée entre les deux enseignantes de philosophie ont souligné la tension que provoquent dans leur activité ces formulations imprécises des élèves, et cela quelle que soit la discipline qu'ils enseignent, philosophie, histoire-géographie ou mathématiques. L'une des enseignantes, C., cherche l'origine de cette tension dans le fait que *« le langage est à la fois un moyen pour s'exprimer, et un objet d'apprentissage pour les élèves. »*. Plus encore, pour elle *« le langage est un objet de réflexion pour l'élève »*. Ce qu'elle précise en ces termes : *« Finalement je crois que la question du langage, comment on parle, comment il faut parler, est-ce qu'on parle comme ça ou d'une autre manière, en fait j'ai l'impression qu'on ne l'explique pas auprès des élèves et qu'on aurait peut-être intérêt à donner des repères pour qu'ils puissent identifier aussi finalement le statut de leur prise de parole à tel moment du cours. »* Et elle poursuit ainsi : *« j'ai envie de travailler ça avec les élèves, c'est-à-dire leur faire valoir justement qu'« un truc qui se fait comme ça », c'est effectivement une façon de s'exprimer, mais qui a des limites et qui ne répond pas, alors non pas à des normes*

*universelles, mais par exemple au mode même de compréhension par le groupe de personnes, un groupe limité, en tout cas au mode de communication. À mon avis, il y a beaucoup de confusion autour de la question, comment effectivement communiquer, comment on parle aux autres, comment on parle dans la rue, comment on parle en classe, comment on parle dans tel lieu, comment on parle dans un autre, comment on parle entre soi, comment on parle entre des élèves, entre profs et élèves. »* Mais ce que C. suggère comme façon de réagir au langage quotidien et imprécis des élèves ne fait pas l'unanimité et provoque entre autres cette réplique de Et. : *« Ils le font naturellement. Quand ils parlent entre eux, ils peuvent utiliser des mots que je ne comprends pas parce que ce sont des mots de leur langage de la cité, avec des choses que je ne maîtrise absolument pas. Mais dès qu'ils se tournent vers moi, si jamais même un mot comme ça leur échappe, ils s'excusent et ils disent le mot que je vais comprendre, moi. Donc ça veut dire qu'ils manient très bien ces différents niveaux de langage. »* Pour autant, C. reste persuadée qu'il y a beaucoup de confusion, que même le *« propre discours des professeurs n'est pas dénué d'ambiguïté quand on passe d'un genre de langue à un autre, de façon justement naturelle. »* Pour elle, *« il faut rendre sensible aux élèves que la langue fonctionne différemment dans une situation et dans une autre, qu'il n'y a pas les mêmes codes, donc il n'y a pas du coup les mêmes exigences. Et ce travail méta, il est nécessaire. »*

Lo., professeur de philosophie, revient alors sur le début du cours filmé de sa collègue, pour enrichir la réflexion collective d'une autre situation fréquente dans certaines de ses classes, situation où se révèle aussi l'écart entre ce qu'on attend de la parole de l'élève et ce qu'il advient en fait très souvent. *« Cette question du langage, elle est cruciale. Elle est fondamentale dans l'objectif même de l'école. Moi je suis frappée quand même par le fait que beaucoup d'élèves quand tu leur pose une question, ils n'ont pas cette spontanéité-là pour répondre, et ils disent souvent, mais je ne trouve pas, enfin je sais, j'ai une idée dans la tête, mais je n'arrive pas à la dire. Et de plus en plus mon travail, c'est de leur donner les moyens de dire ce qu'ils ont à dire et de le dire de manière qui soit compréhensible par les autres. Donc ça n'est pas une question de niveau de langage au sens où il faudrait qu'ils parlent comme un énarque, mais c'est juste qu'ils puissent arriver à dire clairement ce qu'ils ont à dire. Et il semble dans les élèves que j'ai, surtout dans les séries techniques, d'ailleurs, qu'il y ait cette envie, parce que lorsqu'on leur apprend des mots nouveaux, enfin, pas seulement des mots nouveaux, mais le sens exact d'un mot, y compris d'un mot de la langue courante, ils sont super contents et complètement baba, « ah ça veut dire ça ! Oui, c'est ça qu'il faut dire, c'est ce mot-là qu'il me fallait et que je n'arrivais pas à dire ». »* L'évocation du plaisir que peuvent trouver certains élèves à enrichir leur propre langue, réveille en S. une expérience importante à ses yeux dans le développement de son propre langage. *« Je me suis souvenu des cours que j'avais eus en fac, notamment d'un professeur en particulier qui parlait beaucoup, beaucoup. Et je me souviens que, quand on écrivait sous sa dictée, parce que c'était ça, quand on écrivait sous sa dictée, je me souviens de l'effet que ça me faisait au bout de trois, quatre heures. À la fin j'avais l'impression que moi j'étais capable de parler autrement. »* Et elle ajoute : *« je me suis dit que c'est dans le temps, la durée, c'est du discours du professeur que petit à petit peuvent venir les changements. »* Puis elle précise ce qu'elle a fait de cette expérience personnelle dans son travail d'analyse de ce qui s'était passé dans son cours et dans son effort d'élaboration d'autres façons éventuelles de s'y prendre. *« Et donc je me suis dit, effectivement la rigueur, la correction, la culture, le beau style, le bon Français, c'est effectivement un objectif. Mais il faut l'avoir à long terme. Il faut considérer qu'il faut y arriver, mais il faut aussi considérer qu'il y a énormément de paliers à construire avant, enfin entre deux. Et que c'est effectivement au professeur de prendre cela en charge. Mais après il faut chercher comment. Mais c'est effectivement lui qui permet de faire ces paliers jusqu'au langage correct, philosophique, universitaire, enfin comme on voudra l'appeler. Donc*

*effectivement, je me suis dit, il faut développer ça, il faut développer les échelons intermédiaires pour arriver jusqu'à cette correction.»* Lo., tout comme les autres professeurs, acquiesce à cette idée de paliers à construire, mais elle pointe tout de suite un obstacle à la mise en œuvre d'une telle démarche. *« Je suis tout à fait d'accord avec ce que tu dis sur les paliers. Mais c'est difficile de trouver les moyens de faire des paliers, parce que parfois tu en sautes trois des paliers, parce que tu n'as pas compris qu'il y en avait trois des intermédiaires, parce que tu ne les vois pas. Donc je trouve que c'est vraiment ce genre de choses qu'il faut travailler. »*

## **2.2 Normes de langage et/ou processus d'appropriation de concepts, d'objets scientifiques**

K., également professeur de philosophie, revient alors sur la controverse qui a eu lieu entre ses deux collègues lors de l'autoconfrontation croisée, pour faire le lien entre ce qui oppose S. et C. et ce qui constitue les critères d'évaluation du baccalauréat. *« Moi je pense à la situation qu'on connaît bien, quand on est à l'oral du baccalauréat, c'est-à-dire qu'on a face à soi pendant vingt minutes ou une demi-heure un élève qu'on ne connaît pas et qu'on doit évaluer. On l'écoute et l'on repère dans ses mots justement le langage qui satisfait à un certain nombre de normes intellectuelles et savantes, la construction de ses phrases, le maniement des concepts, je dirais, la vérification qu'il utilise les concepts en sachant ce qu'il est en train de dire et pas de manière hasardeuse, et c'est souvent qu'on évalue un élève en vingt minutes. »* Par ces propos, il exprime avec force l'enjeu professionnel qui sous-tend le choix du professeur confronté à des réponses d'élèves du type *« C'est un truc qui se fait comme ça. »* Mais il fait plus, puisqu'il introduit une autre façon d'appréhender cet enjeu professionnel en parlant de *« maniement des concepts »* et en rappelant qu'il s'agit non seulement de permettre aux élèves de dire clairement ce qu'ils souhaitent dire, mais aussi de s'approprier correctement certains concepts, faute de quoi même une expression correcte ne correspondra pas à ce qu'on attend des élèves en fin de cursus scolaire. Autrement dit, il insiste sur la liaison incontournable entre développement du langage et développement de la pensée des élèves.

Du coup, sa collègue S. se rappelle une phase du travail d'élaboration de son expérience qui a suivi le moment de l'autoconfrontation croisée. C'est une phase au cours de laquelle elle *« s'était dite, mais finalement la grande différence entre le langage de cette jeune fille et un langage qu'on dirait plus philosophique - qui n'existe pas en soi, il n'y a pas un langage philosophique, le langage philosophique, il est naturel aussi parce que la réflexion philosophique, elle est naturelle aussi - mais ce sont des objectifs différents. Dans la vie courante, on a pour objectif de se débrouiller quand on parle, de se faire comprendre rapidement, d'être efficace, et de communiquer quelque chose. On n'a pas pour objectif d'essayer de distinguer de façon rigoureuse et aussi définitive que possible la réalité propre de quelque chose. Une notion, par exemple la notion de travail qu'on doit étudier, il faut qu'on la distingue, qu'on distingue le travail d'autres types d'activité. Donc la langue qu'on va utiliser c'est celle qui nous permettra de distinguer au mieux cette notion-là d'une notion plus large. Ce n'est pas tant le niveau de langue que l'objectif de la langue qu'on est capable d'atteindre avec elle. C'est plutôt ça. »* Et elle en tire comme conséquence qu'*« effectivement il ne s'agit pas de maîtriser des niveaux de langue, comme on le dirait en français, avec une langue plus soutenue, etc. »*

Et., professeur d'histoire, exprime de manière plus tranchée ce même point de vue : *« Je voulais juste dire que ce n'est pas qu'un problème de langue. Il y a la langue et il y a la pensée en même temps. Il y a les deux qui fonctionnent. Personnellement, la langue toute*

*seule, ça ne m'intéresse pas du tout. Il me semble qu'il faut la mettre en relation, en tout cas moi je la mets en relation avec des concepts et le raisonnement. »*

### **2.3 Processus d'appropriation de concepts, d'objets scientifiques**

Du coup, le travail collectif qui s'est engagé sur la mise en œuvre de paliers d'apprentissage prend un autre cours. Les échanges dialogiques explorent les processus d'appropriation des concepts et des objets scientifiques au travers des expériences professionnelles des uns et des autres, expériences inévitablement dépendantes des spécificités des disciplines enseignées. Ainsi, pour Na., enseignante de mathématiques, « *ce que l'on constate, c'est que les élèves sont capables, pour résoudre des problèmes et traiter correctement des exercices, d'agir dans la direction demandée alors même qu'ils ont un langage approximatif, qui n'est pas celui du professeur même si certains mots sont les mêmes. Du coup il s'agit de permettre et favoriser leurs cheminements vers une appréhension des concepts nœuds du savoir mathématique. Pour moi les mathématiques, on peut les voir comme un grand treillis avec des nœuds qui correspondent aux objets mathématiques et des liens entre ces nœuds qui se réalisent dans des opérations et des transformations possédant des propriétés caractéristiques. Et donc il faut que l'élève ait repéré un certain nombre de nœuds avec un certain nombre de liens entre ces nœuds. Je pense qu'il faut que petit à petit ces concepts nœuds, qui donnent une consistance assez solide à la discipline que l'on enseigne, soient appropriés. Mais pour cela il faut que l'élève se plonge dans son problème ou son exercice et je suis d'accord avec Y. qui a coutume de dire à ses élèves de collègue, « on apprend les mathématiques en faisant ».* »

Pour K., « *pour reprendre l'idée de Na. sur le treillis, moi, j'ai tendance à dire que du point de vue du langage, il faut passer de la bulle à la chaîne. C'est-à-dire que la réponse de l'élève qui te dit, « ça se fait comme ça », pour moi, c'est une bulle. Il y a de la compréhension, mais c'est un truc fermé. Et le travail qu'on peut faire là-dessus, c'est de transformer ça en une chaîne. Donc qu'est-ce que ça veut dire dans l'idée de cette élève, « c'est un truc qui se fait comme ça » ? Il y a l'idée de spontanéité, et c'est un anneau, et de spontanéité, on peut passer à nature, et c'est un autre anneau, et de nature, on peut passer à culture, c'est un autre anneau, et de culture, à règles. Et c'est là où je dirais qu'on est à la fois dans le langage et dans le concept et on crée une chaîne qui devient. Et là je pense que l'élève qui est dans le cours, ça tilte chez lui, c'est-à-dire que d'un coup il se rend compte qu'il y a quelque chose de l'ordre de la pensée qui se dégage. Il est sorti de sa bulle. Et là où il en tire une satisfaction, je pense, c'est qu'effectivement, ça lui permet, à partir de chacun de ces anneaux de créer d'autres relations, parce qu'au fond à partir de culture, il y a d'autres anneaux qui peuvent se mettre dessus. Et voilà, passer de la bulle à la chaîne, et on est à la fois dans le langage et dans le concept, dans le langage et dans la pensée. Et c'est ça qui est un travail quasi permanent. Alors le problème souvent c'est que tu ne sais pas quelle est la bulle qui va sortir. Le travail d'improvisation en classe, c'est : quelle est la bulle qui va sortir ? Et toi, tu reçois le ballon et puis voilà, comment tu vas t'y prendre ? Voilà, il faut que tu fasses la chaîne. Et effectivement, ça tu peux préparer »* Ce à quoi sa collègue S., sans même le laisser finir sa phrase, lui réplique « *Ça ne se prépare pas, ça.* ». D'ailleurs K. réalise alors qu'elle a raison et précise ainsi sa pensée. « *Je veux dire qu'il faut garder de la disponibilité, cette liberté qui permet effectivement de s'en sortir ainsi. Effectivement, l'enjeu, il est, me semble-t-il, là. Après, c'est à l'élève de reconstruire la chaîne.* » Autrement dit, pour K., une des voies à suivre pour mieux s'en sortir, c'est de garder une grande disponibilité de pensée dans son cours. La voie qu'il propose est donc tout autre que technique. Il ne

suggère pas une pratique, un dispositif d'apprentissage, qui installerait des paliers au cœur des démarches conjointes des élèves et du professeur.

S. raconte alors comment elle en est arrivée, elle aussi, à privilégier la disponibilité, l'aisance dans l'improvisation, pour le déroulement de ses cours. *« Mais après [ce qui s'est passé dans le cadre de la clinique de l'activité], je ne me suis pas dit que c'était un problème technique. Puis j'ai laissé tous ces problèmes en suspens. Mais toute cette expérience de la clinique de l'activité m'avait donné beaucoup de liberté dans mon travail et j'avais décidé qu'il fallait que je ne m'ennuie plus et que, donc, chaque fois que je commencerai un thème, je lirai un livre que je n'avais jamais lu. Et puis sans scrupule non plus de grand philosophe, petit philosophe. Mais il fallait que ça soit nouveau, c'est tout. Et c'est ce que j'ai fait pendant au moins un an vraiment à chaque coup. Et, justement, c'est au bout de cette année-là que j'ai réalisé que ça a aussi eu une conséquence sur la richesse du discours en cours. Et ce n'était pas qu'une question de contenu, c'était une question de liberté de parler, d'une plus grande aisance dans le maniement même de la langue et des thèmes, et des idées. J'étais encore plus capable de produire sur place. Et quand on produit sur place les choses, eh bien forcément on commence par un langage familier et puis on essaye soi-même d'approfondir et de synthétiser, d'être rigoureux, etc. et du coup on produit plus facilement tous les niveaux de langue qui sont nécessaires. »* Du coup K. revient sur la séquence du cours de S., comme s'il répétait pour lui-même ce qui s'y était passé, comme s'il cherchait à saisir plus finement, plus précisément, le processus de développement de la pensée et du langage que la réponse de l'élève et que la réaction de S. ont généré. *« Et c'est là où en fait, pour revenir sur la situation filmée, je trouve que la réponse de l'élève est effectivement géniale. Elle est géniale parce qu'il y a à la fois une compréhension d'un implicite dans ta question qui n'avait rien d'évident et d'un autre côté il y a une reformulation dans un langage qu'effectivement tu arrives à comprendre et qu'intuitivement on arrive à comprendre, « un truc qui se fait comme ça ». Mais effectivement cette réponse, c'est une bonne réponse dans la mesure où elle ouvre un espace de dialogue potentiel avec la classe, c'est-à-dire qu'elle permet de remplir en quelque sorte toutes les étapes, tous les paliers dont tu as parlé tout à l'heure, pour aller de ce langage courant et familier à une élaboration conceptuelle. Donc en fait c'est un bon démarrage de cours, tu sens bien que les élèves ne marinent pas, qu'ils ne sont pas là à se demander, « qu'est-ce qu'elle nous raconte encore ? », mais du coup l'objet là, ça devient un objet d'élaboration conceptuelle : qu'est-ce que ça veut dire « un truc qui se fait tout seul » ? »*

À ce moment de la réunion est évoqué un texte écrit par Et. dans lequel il analyse, au plus près des échanges dialogiques entre lui et ses élèves, ce qui s'est passé dans un cours de seconde sur l'humanisme qui avait été filmé dans le cadre de la clinique de l'activité. Même si ce qui est au cœur de ce texte n'est pas ce dilemme du travail à propos des formulations imprécises des élèves, il n'empêche qu'à travers ce texte, on accède de manière très concrète à sa façon de faire pour amener ses élèves à une écriture qui manie le concept en apprentissage plus précisément et plus correctement. Le dispositif de travail dans la classe n'est pas celui qui a été mis en place par S. dans son cours filmé. Il ne s'agit pas d'un dispositif d'élaboration collective avec l'ensemble des élèves. Les élèves travaillent par petits groupes avec lesquels dialogue le professeur. Il s'agit pour les élèves de s'approprier le concept d'humanisme à partir de divers documents. Dans son texte, Et. relève plusieurs registres différents dans ses interventions auprès des élèves. Il constate que dans le premier dialogue ci-dessous qui s'engage entre lui et deux élèves, *« chacune de ses répliques est constituée d'un grand nombre de questions / réponses destinées à faire produire à l'oral par l'élève des idées générales à partir des informations qu'elle a déjà repérées et placées dans un tableau. Il attend qu'elle verbalise un concept implicite dans les deux cases de la même*

*ligne du tableau : au XVIe siècle, l'homme est une créature de Dieu dotée d'une âme qui devrait aller au Paradis (avant), mais il est aussi un être vivant, une créature de la nature à laquelle s'intéressent désormais les médecins (après). Il s'agit donc de réfléchir sur la conception de la nature humaine au XVIe siècle. »*

1. *Élève 1 : J'ai pas très bien compris la médecine*
2. *Prof. : Alors là, c'est bon. Il y a avant, après, la conclusion. Alors, par rapport à la médecine, quand on regarde la situation avant, l'homme qu'est-ce que c'est principalement ? Est-ce qu'on se soucie de la médecine au Moyen Âge ? Est-ce que la médecine est importante ? Est-ce qu'elle fonctionne bien ? (en parlant il lui montre des documents)*
3. *Élève 1 : Non*
4. *Prof. : Ici, on met l'accent sur quoi, avant ?*
5. *Élève 1 : Sur l'âme.*
6. *Prof. : Or, là, on s'intéresse à quoi ? Après ? Avec la médecine qui se développe ?*
7. *Élève 1 : Au corps.*
8. *Prof. : On s'intéresse au corps. Et l'âme alors, les questions sur l'âme, qu'est-ce qu'elles deviennent ? Est-ce qu'on s'en soucie de l'âme ?*
9. *Élève 2 : Non.*
10. *Prof. : (Lisant le tableau) Non. Y a tous les autres problèmes qui se posent. Ils ne savent pas si leur âme va aller au paradis, ils sont inquiets parce que les curés s'occupent plus d'eux. Et, en plus, y a des gens qui s'occupent plus de l'âme, ils s'occupent que du corps. Donc là, quel est le problème quand on revient par rapport à ça ? C'est quoi leur souci principal ? Ils se demandent quoi, là ? Là, ici, ils savaient qu'ils avaient une âme, il n'y avait pas de problème.*
11. *Élève 1 : Ben, ils se demandent où est-ce que... Pourquoi ils s'occupent plus de leur âme.*

Pour Et., dans le deuxième dialogue, rapporté ci-dessous, il intervient différemment. Ces remarques sont, apparemment, d'ordre plus formel que conceptuel. Elles portent sur l'argumentation de l'élève qui a posé une affirmation sans la justifier. Il souhaiterait qu'elle prouve cette affirmation par un exemple qu'elle a porté dans son tableau. Voici ce qu'il en dit : *« En fait, cette justification attendue relève également de la conceptualisation puisque le dialogue existant entre l'homme et Dieu permet de caractériser la relation comme « bonne ». D'une certaine manière, la tâche prescrite à l'élève 3 (4, 6, 10, 12, 14) relève d'une consigne d'écriture mais, derrière l'injonction à justifier son affirmation en reliant « bonne » à un exemple précis, la tâche réelle porte là aussi sur la conceptualisation. Si le but est le même que dans les échanges précédents avec l'élève 1, le mode d'intervention diffère. »*

1. *Élève 3 : Pourquoi vous m'avez mis : « un peu rapide » ?*
2. *Prof. : Parce que je ne comprends pas ce que tu as voulu mettre. Qu'est-ce que tu as voulu expliquer là ?*
3. ....
4. *Prof. : (Lisant la copie d'Élève 3) Ah oui. Tu mets, « Il y a une bonne relation avant ». Bonne, ça ne veut rien dire. Qu'est-ce qu'il y avait, qu'est-ce que tu as noté dans ton tableau ?*
5. *Élève 3 : Il est là. (Lisant la première colonne de son tableau) « Dieu a créé l'homme. Adam. Entre l'homme et Dieu, il y a une bonne relation ».*
6. *Prof. : Oui, mais c'est trop vague, ça. Qu'est-ce qui te permet de dire qu'il y a une bonne relation ?*

7. *Élève 4 : Ils se parlent.*
8. *Prof. : Ils se parlent. Oui.*
9. *Élève 4 : (À Élève 3) C'est écrit.*
10. *Prof. : C'est écrit là. Et pourquoi tu ne l'as pas mis dans ton texte alors ? Bonne relation, ça ne veut rien dire. Il faut donner un élément concret pour expliquer en quoi il y a une bonne relation.*
11. *Élève 3 : Bon alors, si je mets qu'il y a un dialogue...*
12. *Prof. : Donc il y a un dialogue donc ils ont une bonne relation, etc.*
13. *Élève 3 : Voilà, « bonne » alors, c'est bon.*
14. *Prof. – Oui, mais il faut expliquer le mot « bonne ».*

Au bout de trois quarts d'heure du cours, Et. change à nouveau de type de remarques à ses élèves qui sont en fin de travail écrit. À plusieurs reprises, il attire l'attention de l'un ou de l'autre sur le fait qu'il ne comprend pas ce qui est écrit, qu'il lui faut s'exprimer autrement, que ce qui figure sur la copie n'est pas suffisant. Mais il ne leur apporte rien de plus, laissant les élèves chercher seuls à améliorer leur texte.

Cette expérience est intéressante parce qu'on y voit à l'œuvre une façon de faire pour amener les élèves à s'approprier le concept d'humanisme en faisant usage au départ de termes, d'images, familiers et quotidiens. Y-a-t-il quelque chose dans cette expérience qui tient à la spécificité de l'histoire ? C'est ce que Et. lui-même suggère quand il compare l'enseignement de l'histoire et celui de la géographie. Pour lui, « *en histoire, on parle un langage quotidien puis, progressivement, avec les élèves, on arrive aux concepts historiques. Il y a continuité entre le monde quotidien et le monde historique. Il y a là-dessus des discussions entre profs d'histoire mais pour moi, il en est ainsi. Mais en géographie, on a des concepts qui sont fabriqués par les géographes et qui n'ont rien du tout à voir avec le monde quotidien. Par exemple centre en géographie, ce n'est pas le milieu d'un territoire.* » Quoi qu'il en soit, les professeurs ont à faire quelque chose avec leurs élèves de ce que ceux-ci expriment dans un langage familier et imprécis. Et il semble incontournable pour les enseignants de prendre en compte les spécificités de leur discipline pour s'en sortir au mieux à la fois pour eux et pour leurs élèves, même si le dilemme du travail dans lequel les plonge ce phénomène est transversal à toutes les disciplines. En effet, les professeurs ont affaire là à un processus compliqué, qui, chez l'élève, se produit ou ne se produit pas, par lequel à partir d'une désignation approximative qui manifeste la naissance d'une pensée conceptuelle, on parvient à la pensée conceptuelle construite et exprimée, enfin, réalisée dans un langage plus construit.

### **3. Différentes façons de faire entre lesquelles on tranche dans le cours de l'action**

On pourrait penser que la controverse telle qu'elle a eu lieu entre les professeurs, réunis pour travailler sur le dilemme du travail qui retient notre attention ici, est le résultat de deux choix différents en termes de stratégie de modalités d'apprentissage, ancrés, pour l'un, essentiellement sur la progression des niveaux de langage des élèves, et pour l'autre, sur le processus d'appropriation des concepts. Dans le concret du travail quotidien des enseignants, cette distinction a du mal à tenir. Bon an, mal an, les professeurs sont amenés à conjuguer dans leurs interventions auprès de leurs élèves des remarques, des incitations à faire et des prescriptions qui relèvent de ces deux choix. En effet même si les deux processus de développement, langage d'une part, et pensée d'autre part, ne se déroulent pas de manière concomitante, ils semblent tellement interdépendants, comme on l'a vu ci-dessus, qu'il paraît risqué de donner de manière trop systématique la priorité à l'un des deux. Et c'est d'ailleurs

ce que dit C. : « *Ce que je voulais dire, c'est qu'il n'y a pas deux stratégies différentes, deux objectifs différents. Le débat entre nous ne porte pas sur les objectifs qu'on a, ni sur le souci qu'on a effectivement de faire construire des concepts. Ce qui est intéressant, c'est de regarder précisément les modalités qu'on fait intervenir dans les situations de classe. Comment finalement s'y prend-on ? À quel moment va-t-on demander, va-t-on estimer que là, il faut que l'élève reformule ? ou est-ce qu'on va relancer la formulation en classe, ou bien est-ce qu'on va reformuler soi-même ? Et là c'est le choix qu'avait fait S. en disant, ça va, moi je reformule, je prends en charge, alors que moi j'aurais plutôt demandé à l'élève de prendre en charge. C'est dans ces actes-là vraiment pointus en l'espace d'une heure que se noue le problème et que se joue la question, enfin comment dire, que se travaille la langue finalement. Mais je pense que les objectifs sont parfaitement communs. Ça c'est déjà ce que je voulais dire. Et puis, par ailleurs, considère-t-on qu'il faut procéder comme elle le fait, par aller-retour. Enfin, je jongle sur différentes manières de parler, de formuler, proche du langage des élèves, d'autre plus proche d'un langage philosophique, enfin contextualisé, etc., Ou bien décide-t-on de les immerger tout de suite dans un langage plus philosophique, en se disant que finalement il va se passer quelque chose comme l'apprentissage de leur langue maternelle au fur et à mesure. Il y a différents choix comme ça qui se font dans les situations de classe. » Il semble d'ailleurs que sa confrontation à la vidéo du cours de S. avait ré-ouvert pour elle cette interrogation. En effet comme elle l'a dit, « *Lorsque j'ai vu les images de S. comparées avec les miennes, j'ai trouvé finalement que dans ce lâcher prise de S. dans sa classe, dans sa façon de laisser courir une langue qui, à mes yeux, était donc imparfaite, carrément inefficace pour moi, la conséquence positive, c'est que les élèves effectivement se lançaient. Il y avait une fluidité dans le cours, c'est ce que j'ai dit après, que je trouvais absente de la mienne. Donc j'articulais ça au fait que j'interrompais plus les élèves, que je ne laissais pas effectivement les choses se développer au fur et à mesure pour parvenir au bout du compte à la constitution, enfin à un résultat pertinent. » Autrement dit ce qu'elle présente comme décisif dans sa décision de reprendre sa réflexion sur la question du langage acceptable et de transformer les pratiques qui lui étaient jusqu'alors habituelles, c'est la spontanéité avec laquelle, dans la classe de S., « les élèves se lançaient », selon sa propre expression.**

Pour les professeurs de mathématiques, ce moment du processus d'apprentissage est déterminant. Ainsi, pour Na., « *si on ne pense pas que dans la classe il y a l'engagement dans l'action des élèves, dans l'action de résolution des exercices et des problèmes, je pense qu'il y a quelque chose qui nous échappe. »* Elle poursuit ainsi : « *En écoutant C., je me demandais à propos du dilemme du travail qui nous occupe ici, s'il n'est pas, en mathématiques, plus facile de trancher dans la classe entre les différentes alternatives que vient de rappeler C.. Peut-être est-ce parce que les objets et les opérations mathématiques se définissent les uns par les autres avec une absolue précision et que, du coup, il est plus facile pour l'enseignant de savoir jusqu'où il peut laisser les élèves fonctionner, au moins en partie, avec du langage approximatif. Il me semble qu'il arrive de manière assez ordinaire dans un même cours de mathématiques que le professeur soit très exigeant pour la formulation de certaines définitions et propriétés, et qu'il rectifie lui-même sans insister des imprécisions ou des incorrections pour d'autres, et ceci pour éviter de bloquer l'élan des élèves. »* Quant à C., voici ce qu'elle en dit. « *C'est, je pense, cet aspect des choses qui m'amène à faire la différence en mathématiques entre raisonnement et démonstration-rédaction. Parce qu'il faut d'abord avoir l'idée du raisonnement, de l'action justement, où l'on va transformer ce qui est donné dans l'énoncé du problème ou des exercices, où l'on va faire les liens avec toutes les choses que l'on connaît, action et pensée bien entendu. Mais si on s'arrête sur des mots, enfin si le langage n'a pas de sens pour les élèves, ça les bloque dans le développement de leur raisonnement. Après, c'est fini, après, ce n'est plus que, enfin ce n'est plus que ! Après on*

*arrive au langage mathématique, on rédige, on formule. C'est le moment de la mise en forme rigoureuse, de la démonstration. »*

La question s'est alors posée de savoir si le dilemme avait la même acuité à l'oral et à l'écrit, car on entend souvent les professeurs dire, « bon, à l'oral, il se débrouille encore à peu près, mais à l'écrit, c'est une catastrophe », peut-être justement parce qu'il y a ce jeu dans le dialogue en classe. Pour S., « ils disent ça parce qu'ils ne doivent pas les évaluer à l'oral. S'ils devaient les évaluer à l'oral, je pense qu'ils seraient exactement dans la même position. » Puis elle ajoute : « *Moi je trouve que ça ne change pas grand-chose, et que ça se pose quand même à l'écrit. Parfois, surtout avec des STI, on a des phrases telles que si on les lit comme il faut, eh bien, on se dit que ça n'a pas de sens, sauf qu'on a quand même compris quelque chose. Alors de deux choses l'une, ou l'on accepte de comprendre malgré le fait que c'est plus ou moins correct, ou alors on a la sensation de juger la maîtrise de la langue. Et quand même en philosophie parfois ça pose problème, ce phénomène-là. Mais je me suis dit, ça ne fait rien, je vais quand même comprendre ce qu'ils me disent, parce que, quand ils discutent en cours par exemple, ils sont intéressants. Dans certains cas, je me dis qu'il faut accepter, c'est pour ça que j'ai pris l'exemple de ces élèves-là, parce que de ces élèves de technique on n'attend pas la même chose. On n'a pas la même position qu'avec des TL.* » Ce qui fait dire à C., professeur d'histoire, « *en ce qui concerne les STI, je suis entièrement d'accord. En histoire-géographie, ce sont des élèves qui sont extrêmement curieux et informés. Et c'est vrai que je réagis comme toi S. dans les contrôles, quand je leur demande de rédiger. Maintenant, c'est vrai que leur épreuve d'examen est une épreuve orale, et que du coup je suis moins exigeante sur la forme à l'écrit. Je vais privilégier le sens qu'ils ont voulu donner avec leurs mots. Je pense que ce serait dévastateur pour une classe de STI que d'exiger de chaque élève qu'il s'exprime dans la même langue que nous. Je ne pense pas que ce soit lâcher sur des choses qui sont indispensables. Je pense que c'est aussi donner à chacun la possibilité de dire des choses* ».

Mais les contradictions internes à ce genre de situations sont telles que, quelle que soit la manière de faire, en même temps qu'elle favorise le développement de la pensée, elle crée des obstacles pour ce développement. Et du coup la controverse rebondit. Pour Lo., « *à propos de l'écrit, moi je suis quand même frappée par exemple par ce que je constate en ce qui concerne la question de la ponctuation. Ça n'existe pas. De temps en temps, tu as un point et encore. Donc tu as des phrases comme ça. C'est vrai que tu peux suivre l'idée, c'est vrai que tu arrives à comprendre. Mais bon, moi j'ai quand même envie de leur apprendre à faire des phrases, qui ont un début, qui ont une fin, qui ne soient pas une enfilade de relatives sans les que et tout ça pour les séparer.* » Et. réagit aux propos de Lo. en reliant ce phénomène aux différentes étapes de l'apprentissage. « *Oui, à propos de la longueur des phrases, parce qu'on a les mêmes élèves et donc les mêmes problèmes. J'ai remarqué que les élèves écrivaient des phrases qui n'en finissaient pas, quand c'était un premier jus. Et puis progressivement quand on approche le concept, quand le raisonnement se formalise encore mieux, les phrases se raccourcissent. C'est vrai qu'il y a aussi des élèves qui écrivent très, très mal. Mais quand ils ont à peu près compris de quoi on parlait, on a des phrases qui se précisent.* » Puis K. examine cette question de la ponctuation en la mettant en rapport avec le processus de développement de la pensée telle qu'il l'avait représenté : « *Oui, c'est ce que tu dis au niveau du langage à propos de ce moment de transformation entre les longs paragraphes et puis la segmentation. La bulle, c'est, je suis enfoui dans une espèce de pensée unique que je n'arrive pas à fragmenter, et quand je la pense et que je la mets en peu à distance, j'arrive à créer des respirations. Et ces respirations, ce sont des unités d'une chaîne.* »

**Conclusion : Une réalité très quotidienne et ordinaire qui bouscule bien souvent intentions et conceptions.**

Cette réalité tout à fait ordinaire et quotidienne possède une autre caractéristique incontournable, c'est son inscription dans une temporalité contraignante, comme le souligne K. *« C'est vrai que pendant très longtemps les mots fonctionnent de façon approximative. Or en philosophie les élèves ont neuf mois d'apprentissage scolaire, c'est-à-dire qu'en philosophie le paramètre dont on n'est pas maître, sur lequel on ne peut rien faire, c'est le temps. Le temps d'appropriation des élèves est extrêmement bref et je pense que c'est ce qui explique nos scrupules, parce que, effectivement en philosophie, on est très rapidement à cheval sur les mots. Parce que, quelque part, on n'a pas le temps de laisser filer, je dirais, ces approximations. Mais je pense que c'est une tension qui est permanente et avec les élèves qu'on a aujourd'hui, avec leur langage, c'est quelque chose qui devient effectivement très difficile. »*

Du coup, c'est dans le cours de leur action que les professeurs tranchent. C'est toujours plongé dans les situations quotidiennes de travail qu'ils sont amenés à choisir, de façon concrète, dans l'éventail des manières de faire possibles, ce qui leur semble préférable. Ils le font parfois avec une certaine sérénité, comme le raconte S. *« Je ne m'étais jamais dit, à tout moment je dois rectifier le langage de mes élèves, à tout moment quand ils disent une phrase qui n'est pas rigoureuse, je suis censée exiger d'eux qu'ils fassent mieux, qu'ils parlent mieux. Je me disais que, globalement, oui j'essayais de faire en sorte qu'ils finissent par faire des choses rigoureuses, mais pas tout le temps. Parce que naturellement j'ai l'impression qu'il faut beaucoup de chemin avant d'arriver à dire des phrases qui soient rigoureuses, du début à la fin, etc. »* Mais parfois, au contraire, ils se sentent empêchés d'atteindre avec leurs élèves la correction et la précision de langage qui leur semblent nécessaires et peut-être même qu'ils estiment être en devoir d'attendre de leurs élèves, ce qui les fait vivre de façon plus aigue la tension permanente dont parle K. Or ce sont des situations de plus en plus fréquentes qui empêchent souvent les professeurs de mener à bien ce qu'ils avaient l'intention de faire avec leurs élèves. Elles bousculent bien des conceptions avec lesquelles ils ont abordé leur métier. Alors, contrairement à ce qu'on aurait parfois tendance à penser, en particulier pour le dilemme du travail qui est au cœur de la controverse rapportée dans ce texte, l'alternative pour laquelle ils optent dans le cours de leur action n'est pas réductible à un choix en termes de valeurs. Ainsi, au cours de la réunion de travail qui a retenu notre attention ici, la dynamique de la conversation a produit trois répliques faisant explicitement référence à des valeurs, l'une provenant d'un professeur d'histoire-géographie : *« J'ai des STI depuis plusieurs années. C'est vrai, ce sont des classes avec un profil très particulier. En histoire-géographie, notamment ce sont des classes par rapport à d'autres classes de technique qui ont une conscience politique forte et une conscience de classe, qui n'est jamais exprimée de façon explicite parce qu'ils n'ont pas les outils de langage pour exprimer cette conscience politique et cette conscience de classe. Je réagis comme S. dans les contrôles. Je pense que c'est aussi leur donner la possibilité de dire des choses. Vous comprenez ce que je veux dire ? »* Les deux autres provenant de deux professeurs de philosophie, l'une qui lui répond ainsi : *« Ah moi je comprends très bien parce que c'est justement l'idée que le langage que les élèves utilisent, il a une validité sociale. Ils parlent comme on leur a appris à parler dans leur famille. Voilà. Sinon après, c'est un rapport de force politique, et c'est là que c'est embêtant. »*. Mais l'autre qui met l'accent sur la nécessité de l'apprentissage d'un langage autre : *« De plus en plus mon travail, c'est ça, c'est leur apprendre, leur donner les moyens de dire ce qu'ils ont à dire et de le dire de manière qui soit compréhensible par les autres. Donc ça n'est pas une question de niveau de langage au sens où il faudrait qu'ils parlent comme un énarque, mais c'est juste qu'ils puissent arriver à dire clairement ce qu'ils ont à*

*dire. Donc je trouve que c'est extrêmement important, y compris politiquement. Donc moi, même si je veux bien avoir cette bienveillance et que j'ai compris l'idée qu'un de mes élèves voulait exprimer, je ne peux pas laisser la chose en l'état.* » À travers ces trois répliques, on perçoit qu'entre ces trois professeurs il y a une certaine proximité de valeurs qui, comme on le voit, n'est pas décisive dans leur confrontation au dilemme du travail. Et d'ailleurs, le travail collectif, dont ce texte se fait l'écho, n'a pas consisté en une controverse en termes de valeurs. Il s'est agi pour les uns et les autres de faire un retour réflexif sur les gestes de métier, réalisés et empêchés, possibles et plus ou moins facilement réalisables, en s'interrogeant ensemble sur les processus de développement de la pensée et du langage.

D'autre part il est important d'insister sur le fait qu'il n'a jamais été question dans cette réunion qu'un dernier mot soit dit, c'est-à-dire qu'on parvienne à un consensus ou bien, alternative possible, à une rupture du dialogue. Comme on l'a souligné à maintes reprises, dans le cadre de la clinique de l'activité, le travail collectif est conçu à la fois comme source de pensée et élaboration de ressources pour les professionnels. Il est destiné à enrichir les « savoirs d'expérience », les « savoirs d'action » des uns et des autres et il ouvre toujours de nouveaux questionnements. C'est bien ce qui se passe ici.

### Annexe 3

## **Confrontation de professeurs débutants aux dilemmes du travail.**

### **1. Volatilité de l'attention des élèves et empêchements de faire ce qui est préconisé au cours de la formation**

#### ***1.1 La volatilité de l'attention des élèves, un obstacle pour l'apprentissage dans toutes les disciplines.***

À maintes reprises au cours des observations dialogiques telles qu'elles sont mises en place en clinique de l'activité, les professeurs ont été amenés à se dire que dans beaucoup de classes ils étaient confrontés à la volatilité de l'attention des élèves et que c'était un sérieux obstacle à la bonne marche de leurs cours. Essayer de comprendre ce phénomène et tenter d'élaborer des manières de faire qui viennent à bout, au moins en partie, de cet obstacle, les ont été conduits à prendre la mesure de la complexité de l'activité réelle des élèves dans la classe. En effet force est de constater qu'elle n'est pas réductible à l'activité attendue, c'est-à-dire l'activité qui est tournée vers ce qui est l'objet du cours. Bien trop souvent des élèves poursuivent dans la classe, sous une forme ou sous une autre, ce qu'ils avaient entamé dans la cour ou ailleurs, discussions qui continuent pendant le cours, petits bouts de papier qui circulent clandestinement, ou aussi fausse présence de certains élèves totalement indifférents à ce qui se passe dans la classe. Ces phénomènes ont certes toujours existé, l'activité des élèves a toujours été multi adressée. Ce qui a changé par contre, ce sont les rapports d'importance entre ce qui se joue pour les élèves selon ce qui les mobilise à un moment ou à un autre, autrement dit selon ce à quoi ils adressent leur activité. Ce qui fait que, d'une part, les élèves sont occupés par des activités concurrentes de celle qu'on attend d'eux plus fréquemment qu'avant et, d'autre part, procéder ainsi devient à leurs yeux quasi légitime.

Voici ce qu'en a dit F., professeur de mathématiques, arrivant dans un collège ZEP après dix ans d'enseignement dans les classes scientifiques de lycée. « *Ces gamins-là ils sont, comment dire, ils sont tellement préoccupés, il y a tellement de choses dans leur entourage, qu'il n'y a pas tellement de place pour les maths. Un gamin qui est disponible parce qu'il n'a pas trop de problème par ailleurs, ça fait un élève à qui tu peux enseigner des maths quel que soit le niveau. Là, avec ces gamins il y a tellement de trucs lourds et moi ça me saute tellement au visage que les maths sont dérisoires, sont complètement dérisoires.* » (Clot et Ruelland, 2008b). Autrement dit, ses nouveaux élèves sont tellement habités par des activités qui ont pour eux un sens vital et qui sont concurrentes de l'activité mathématique, qu'ils ne parviennent pas à mettre celles-ci à l'arrière-plan pendant les cours. C'est, comme elle le dit, un phénomène qui lui a « sauté au visage » d'autant plus que la volatilité de l'attention des élèves l'a empêchée de s'appuyer sur l'expérience qu'elle avait acquise précédemment. Et c'est parce qu'elle a dû se confronter à quelque chose qu'elle n'avait pas vécu jusque là et qu'elle vivait douloureusement, qu'elle s'est efforcée de comprendre ce qui se passait, pas seulement d'ailleurs quand elle vivait un cours comme un échec, mais aussi quand il advenait que certains cours « se passent bien », c'est-à-dire que les élèves orientent effectivement leur

activité vers l'objet du cours. Ainsi elle s'est interrogée sur un cours un peu particulier qu'elle a vécu agréablement. « *Mais il y a eu des moments, les racines carrées. Il y a des chapitres qui se prêtent plus que d'autres. Ils ont bien aimé, c'était valorisant pour eux. Mais il y a ça aussi : les racines ça fait appel aux multiplications, il n'y a pas de connaissances, enfin c'est en même temps nouveau et puis en même temps ce ne sont que des opérations de base. Ça n'est que de la multiplication. Tu fais racine de 18, c'est 2 fois 9, et puis  $\sqrt{9}$  je peux le remplacer par 3, donc 3 fois  $\sqrt{2}$ , ça y est, tu as gagné, tu as le bon résultat.* » Elle souligne là que les élèves avaient à travailler une situation mathématique accessible sans beaucoup de connaissances préalables, que la réussite leur devenait accessible, et donc qu'ils pouvaient faire quelque chose de positif pour eux de ce qui leur était demandé. Du coup adresser leur activité à l'objet mathématique de ce cours avait du sens<sup>35</sup> pour eux et ils étaient en mesure de stabiliser suffisamment leur attention sur ce qui se passait dans la classe. Mais cette expérience-là avec ces élèves-là ne s'est pratiquement pas renouvelée.

### **1.2 Deux professeurs débutantes confrontées à cet obstacle**

Gr. et Nad., toutes les deux professeurs de langue vivante débutantes, ont commencé leur vie professionnelle dans des classes où elles ont affaire à cette volatilité de l'attention des élèves qui se manifeste dans diverses circonstances, faisant alors obstacle à l'efficacité de leur enseignement. Ainsi au cours de leurs autoconfrontations croisées, elles se sont interrogées sur l'origine des fautes des élèves qu'elles ont à corriger aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, et sur l'étrangeté pour elles de certaines erreurs qu'elles ne parviennent pas à s'expliquer. Comme l'a dit Gr., « *Il y a quelque chose qui se passe là entre le moment où tu dis quelque chose et la façon dont ils le reçoivent.* » Alors, D., la professionnelle-intervenante, qui avait travaillé avec les collègues des diverses disciplines dont F. sur ce phénomène d'attention volatile, a introduit l'idée que, du moins pour une part, les fautes des élèves étaient dues à ce phénomène. « *Comment les fautes se construisent-elles ? Effectivement ils ont entendu, enfin ils n'ont voulu écouter qu'une partie de l'explication, et vraiment ils n'ont pas entendu le reste.* » Pour Gr. et Nad., D. leur parle là de faits difficilement contestables, qui, certes, ne sont pas à eux seuls à l'origine des fautes des élèves, et que D. n'a d'ailleurs pas présentés comme tels, mais qui gênent enseignement et apprentissage.

Elles saisissent toutes les deux que ce phénomène un obstacle à la mise en œuvre des dispositifs d'apprentissage préconisés par l'institution, ce qui permet à Nad. de revenir plus sereinement que lors de son autoconfrontation simple sur un épisode de son cours qui l'affectait particulièrement. « *Quand j'ai regardé l'autre fois, je me suis dit, oh là, j'ai perdu une demi heure à leur expliquer des trucs qui devraient être acquis et normalement on n'a pas à expliquer ce genre de choses, ils le chopent au vol. Mais comment ?* » C'est une manière de dire qu'elle est passée outre les préconisations institutionnelles, qu'elle n'en retire pas l'impression d'une réussite, mais que brusquement elle réalise qu'entre le réel de la situation dans laquelle elle était plongée et ces préconisations, il y a un hiatus. Elle précise ainsi : « *et tu vois, je perds du temps, moi je n'ai jamais fait de cours comme ça en troisième. Mais il y a un moment où je leur dis, « il y en a marre des fautes, il faut que je fasse une pause, il faut que vous compreniez »* ». Puis elle tente pour elle-même de faire un peu de clarté sur le dilemme du travail dans lequel la plongent de telles situations. « *Voilà et tu es tout le temps dans le vide, dans le vide, tu essaies d'avancer mine de rien et il y a des fautes*

<sup>35</sup> « Bien souvent, dans les classes difficiles, l'action est bloquée par un manque d'intérêt pour le but proposé - l'exercice, etc.-, manque d'intérêt qui se manifeste dans la manière que les élèves ont de dire que ça ne leur servira de toute manière à rien et qu'ils n'y arriveront pas de toute façon. » (Roger, Ruelland et Clot, 2007b, p. 138)

*qui s'accumulent, qui s'accumulent, et il y a un moment où je me dis, il va peut-être falloir que je leur explique quand même comment ça fonctionne. Donc là je perds du temps à leur expliquer, mais c'est vraiment perdre du temps parce qu'il n'y a que quelques élèves qui écoutent mais qui n'auraient pas fait la faute, même s'ils n'avaient peut-être pas su l'expliquer. Par exemple, la gamine là, c'est clair dans sa tête, medio, c'est pour l'âge, media, c'est pour l'heure, elle ne sait pas trop pourquoi, mais au moins elle ne fait pas la faute. »* Ce qui fait dire à sa collègue, « *oui, c'est intuitif ce qu'elle a expliqué.* » Cette réplique de Gr. oriente la pensée de Nad. vers les préconisations institutionnelles pour y chercher des issues à son dilemme : « *Quelque part, nous en langue, c'est ce qu'on recherche. On n'a pas que des grammairiens en classe, il y en a qui ont de l'intuition. Et là, le problème, c'est que, par ces explications-là pour raccrocher des élèves qui ne font rien, je casse l'intuition, tout ce qui a de sympa dans la langue : l'élève qui parle, qui chope des automatismes. Ils ne savent pas trop pourquoi, mais quelque part, ils ne se poseront pas de questions, pourtant, ces fautes-là, ils ne les feront jamais.* » Mais sa pensée est rattrapée par ce qu'elle vit concrètement dans cette classe qu'elle regarde à l'écran. « *Mais c'est tellement truffé de fautes et sans sens, leurs fautes. Je ne perçois pas le raisonnement qui les a amenés là. Je vais avoir une phrase entière où il n'y a rien de logique, aucun accord, encore quand les mots sont valables. Ce sont des fautes pour lesquelles je me dis, je ne comprends pas comment on le leur a expliqué, ça fait des lustres qu'ils voient ça.* » Le cours de sa pensée la ramène à ce qui est prescrit en termes d'approche de la langue. « *Des fois, je me dis, est-ce que je ne suis pas en train de perturber des élèves qui ont déjà l'intuition, une approche de la langue. Et quelque part, c'est ce qu'on nous demande maintenant, et c'est ce qui me plaît aussi dans la langue, tu ne peux pas tout expliquer. Et à leur niveau normalement on ne leur demande pas de savoir expliquer.* »

La pensée de Nad. va et vient entre des expériences passées vécues dans la classe qu'elle voit à l'écran et ce que, du moins pour elle, l'institution attend qu'elle fasse avec ses élèves. Ce va et vient donne l'impression que dans la pensée de Nad., le dilemme du travail généré par la volatilité de l'attention d'un bon nombre d'élèves de cette classe a tendance à disparaître sous l'effet que produit sur elle la confrontation entre ce qu'elle parvient à faire et ce que l'institution dit être sa mission. Et d'ailleurs, la professionnelle-intervenante très sensibilisée à ce type de glissement, et entendant l'une et l'autre de ces deux professeures débutantes employer l'expression « il faut », leur a demandé à plusieurs reprises « il faut pourquoi ? »

### ***1.3 La préconisation institutionnelle, ressource ou empêchement ?***

Comme on le voit, Nad. se demande si elle aurait pu faire autrement que renoncer dans la situation à l'approche intuitive de la langue, cette question la préoccupe, ne la laisse pas tranquille. Et pour tout professionnel, il en est ainsi. Aucun professeur ne se sort de telles situations complexes sans avoir dû renoncer à quelque chose qui lui semblait important, sans une certaine frustration, et sans se demander ce qu'il aurait été préférable de faire, et parfois même ce qu'il aurait fallu faire. Les échanges entre les professeurs sont très révélateurs de ce phénomène. Or l'activité psychique plus ou moins consciente que cela provoque s'oriente dans des directions différentes selon la façon dont le dilemme est vécu. Ou bien, repensant après coup à ce qui s'est passé dans son cours, le professeur n'y voit que renoncement, sous la pression des élèves, à ce que dit l'institution, sans bénéfice ni pour les élèves, ni pour lui, ce qui risque de le détourner d'une activité réflexive potentiellement porteuse de développement de son activité. Ou bien, il parvient à mettre la préconisation institutionnelle en arrière-plan pour tenter de faire d'une telle expérience, qu'il vit comme « ratée », quelque chose qui soit

plus en adéquation avec la classe qu'il a devant lui. C'est la direction que semble avoir prise Nad., d'après ce qu'elle dit faire pour que ses élèves corrigent leurs fautes. « *Ce sont des fautes pour lesquelles je me dis, ça fait des lustres qu'ils voient ça. Je ne sais plus. Je passe par la grammaire ? Je le leur fais répéter ? En même temps, ils sont tellement lascifs qu'ils ne répètent pas, donc pour l'intuition, c'est mal parti, parce que l'intuition sans répéter ? Bon, eh bien je mélange.* » Elle dit « mélanger ». Elle ne renonce ni à ce que toutes deux appellent l'apprentissage par l'intuition ni au « passage par la grammaire », c'est-à-dire à l'apprentissage par l'« explication » organisée, pour reprendre l'expression de Nad. En d'autres termes, elle cherche comment à un moment donné, dans des circonstances données, elle peut faire en sorte que les élèves corrigent leurs fautes, en mettant en œuvre une façon de faire qui conjugue, à chaque fois d'une manière singulière, l'une et l'autre de ces deux démarches. Ce faisant, elle s'installe plus ou moins consciemment, face à un dilemme du travail dont elle n'espère pas qu'il se laissera dissoudre par quelque « bonne pratique », dans une manière de faire qui consiste à trancher de manière spécifique dans l'action concrète quotidienne.

Or ce qui est à l'origine des dilemmes du travail, ce sont les situations complexes qui se caractérisent par une certaine exaspération des tensions entre des phénomènes qui s'accordent mal, comme il semble que ce soit le cas entre instabilité de l'attention des élèves et approche intuitive de la langue. Et donc il importe que les professeurs puissent à la fois trouver les mots qui leur permettent d'accéder à la conflictualité qui caractérise ces situations de travail très problématiques pour eux, et élaborer des manières de faire pour s'en sortir au mieux, pour eux et pour leurs élèves. C'est en cela que la préconisation institutionnelle, lorsqu'elle n'est pas vraiment en prise sur le réel des situations, devient, surtout pour les débutants, plus empêchement que ressource, car, comme on l'a vu pour Nad., elle gêne le retour réflexif sur l'expérience vécue, plus précisément elle ferme, peut-être provisoirement, des voies de développement possible de l'expérience.

## **2. Fragilité pour les élèves du sens de ce qu'on fait à l'école et rapport spontanéité-apprentissage en cours de langue.**

Si les professeurs doivent faire avec des élèves dont l'attention est très instable, c'est, comme on l'a déjà dit, parce que ceux-ci arrivent en classe fortement préoccupés par ce qu'ils vivent en dehors. Mais c'est aussi parce que ce qu'on leur demande de faire en classe n'a pas beaucoup de *sens* pour eux (Roger, Ruelland et Clot, 2007b, p. 138). Ils le disent d'ailleurs à leur manière, « de toute façon, ça ne nous servira à rien ». Et comme le but en soi de l'action demandée à l'élève, ce n'est qu'exceptionnellement ce qui le pousse à agir<sup>36</sup>, et d'autant plus exceptionnellement que l'élève est jeune, cela complique sérieusement les dispositifs d'apprentissage à mettre en œuvre, comme on va le voir ci-dessous pour ces deux mêmes jeunes professeurs de langue.

---

<sup>36</sup> « L'objet de l'action ne poussant pas par lui-même à agir, il est nécessaire, pour que l'action survienne et s'accomplisse, que son objet apparaisse au sujet dans son rapport au motif de l'activité. » (Léontiev, 1972/1976, pp. 228-290).

### 2.1 Réveiller chez les élèves la spontanéité

Toutes deux cherchent à mettre en place dans leurs classes, à partir d'un document que les élèves ont à comprendre, une activité dialogique des élèves qui doit permettre d'explorer au mieux ce document. Le cadre de travail doit donner aux élèves envie de parler, sans qu'ils s'y sentent contraints et donc permettre que l'activité dans laquelle ceux-ci s'engagent, créent en eux le besoin de s'exprimer et donc le besoin de mots et de tournures de phrase. Telles sont, à gros traits, ce qu'elles ont compris des préconisations institutionnelles, ou tout au moins ce qui s'entend à ce sujet dans leurs échanges lors des autoconfrontations croisées. Il s'agit donc de conjuguer apprentissage de la langue étrangère et spontanéité de la parole dans cette langue.

Or dans certaines classes qui rassemblent un nombre important d'élèves pour lesquels le *sens* de ce qui leur est demandé à l'école est très fragile, cette conjugaison ne se met pas facilement en œuvre. Gr. et Nad. en parlent ensemble en ces termes.

1. Nad. : *Oui parce que, bon, ce qui me fait rire, c'est qu'on nous demande de réveiller chez les élèves la spontanéité. La spontanéité étant ce qu'elle est, réveiller la spontanéité, c'est un peu risqué. Donc après effectivement, on peut laisser libre cours à leur imagination, mais il y a bien un moment où on est un professeur dans une salle, et si on ne va pas les titiller un minimum, ce sont des élèves qui sont ce qu'ils sont, ils ont je ne sais pas combien d'heures dans la journée, si tu ne vas pas les chercher un peu, tu peux l'attendre longtemps la spontanéité.*
2. Gr. : *Oui, et puis je pense aussi que c'est à double sens, c'est-à-dire que nous, on est là, soyez spontanés. Enfin moi je sais que je suis à la recherche de spontanéité et d'initiative de la part des élèves, et en même temps, eux, je pense qu'ils sont en attente de, « alors madame, on fait quoi. On fait quoi maintenant ? »*
3. Nad. : *Et pour nous en fait, le deuxième stress, il vient du gros blanc, du gros silence. Là, on a intérêt à très, très vite, les remotiver, sinon ça a vite fait le souk, en très peu de temps. Quand ils ne sont pas en train de réfléchir, pas au travail, ça part en cacahouète et puis après pour leur faire faire quelque chose, ce n'est même pas la peine d'y compter.*

Pour elles qui sont, en quelque sorte, « sur le terrain », la spontanéité de la parole des élèves prend d'autres couleurs que dans le discours des préconisations de l'institution. Leurs propos laissent entendre qu'apprentissage et spontanéité ne s'harmonisent pas vraiment, mais qu'au contraire, il subsiste toujours là une tension conflictuelle, ce qui ne signifie pas d'ailleurs une incompatibilité. Par contre ça veut dire que cette tension conflictuelle est source inévitable de dilemmes du travail que les professeurs ont à trancher dans le cours de leur action.

### 2.2 Une classe vivante suivie d'une évaluation décevante

Ces dilemmes du travail prennent des formes variées suivant les classes, suivant les moments et suivant le travail demandé aux élèves. Ils sont bien sûr plus fréquemment évoqués

par les professeurs à propos des séquences qu'ils ont vécues comme des échecs. Il en est ainsi de ce que raconte Nad.

Nad. : *Avec une troisième, je trouvais que depuis quelque temps, ça allait nettement mieux. Ils étaient plus vivants, ils avaient plus envie de parler. Je ne sais pas si c'était le thème, si c'était ma façon de l'aborder, en tout cas c'était plus vivant. Et j'ai fait un contrôle, enfin une évaluation. C'est vrai qu'on n'avait pas pris énormément de notes pour le coup, parce que c'était vraiment des cours super vivants. Je leur avais donné un petit peu de vocabulaire, les structures les plus fréquentes qu'on avait utilisées, tu vois pelle mêle. Quand je donne mes programmes de révision, comme tous les profs de langue, je leur dis quel vocabulaire revoir, quelles structures, etc.. Eh bien ils se sont trouvés le bec dans l'eau, comme s'ils se trouvaient face à des phrases qu'on n'avait jamais vues. Tu vois au niveau de l'expression, ils avaient quelque part envie d'exprimer ce qu'on avait fait en classe, sauf que c'est tombé comme dans du flan.*

Cet événement rapporté par Nad. est intéressant parce qu'il révèle une des formes sous laquelle est vécue cette dysharmonie entre spontanéité et apprentissage, mais plus encore parce qu'il fait réagir Gr.

1. Gr. : *Ah non, parce que moi après, j'ai la leçon, qui vraiment du coup, elle, est carrée.*
2. Nad. : *Ta prise de notes est carrée ?*
3. Gr. : *Oui, oui. Ma prise de notes, elle est carrée, même si je ne peux pas lui consacrer toute une séance. Pratiquement, on reprend*
4. Nad. : *Ta prise de notes, elle est préparée avant ?*
5. Gr. : *Non. Bon, j'ai toujours une idée, ils vont me dire ça, ça, parce que quand tu abordes les mêmes thèmes, au bout d'un moment, tu sais ce qu'ils vont te dire. Donc ça met peut-être un peu plus de temps, mais après, voilà.*

Dans cet échange, ce que dit Gr. (al.1), c'est qu'elle prend du temps en classe pour faire un retour sur ce qui a été dit au cours de l'activité dialogique des élèves et même un retour « carré », pour reprendre son expression. Et c'est pour Nad. quelque chose d'intéressant car elle se pose des questions à propos de ce qu'elles appellent la « prise de notes ». Elle en avait parlé au début de l'autoconfrontation croisée, en insistant sur ce qu'elle avait retenu des choix institutionnels concernant ce geste de métier. Voici ce qu'elle en avait dit (al 1) « *La prise de notes doit être la plus épurée possible, un peu de vocabulaire, quelques structures.... Il faut qu'il y ait des outils en fait à leur donner, mais pas la messe.* »

1. Nad. : *On est limité au niveau de la prise de notes. On n'a plus le droit aux prises de notes longues et puis quelque part complètement vaines, parce que plus c'est long, moins ils retiennent. Et puis ce n'est pas spécialement ce qu'ils auraient envie de dire, ce n'est pas spécialement leurs phrases à eux, il faut qu'on soit super limité dans la prise de notes. On est aussi limité dans la mise en forme de la prise de notes. La prise de notes doit être la plus épurée possible, un peu de vocabulaire, quelques structures, mais normalement on ne doit pas faire ce qu'on appelle un texte avec un début et une fin, des phrases toutes construites. Il faut qu'il y ait des outils en fait à leur donner, mais pas la messe.*
2. Gr. : *Oui, mais le problème c'est que parfois*
3. Nad. : *Ils la demandent la messe.*

Puis leurs pensées s'étaient portées sur autre chose. Mais déjà dans ces trois répliques s'était ébauchée une réflexion croisée de l'une et de l'autre sur la manière dont on reprend au moment de la « prise de notes » ce qui s'est passé au cours du dialogue qui a précédé. Déjà, même si la question avait juste été effleurée, il y avait dans cet échange une interrogation sur la manière de mettre en œuvre ce qui est préconisé au cours de la formation initiale.

### 2.3 Spontanéité et apprentissage

D. la professionnelle-intervenante, soucieuse d'une part de mieux comprendre ce qui pour elles est difficile parce que nécessitant de conjuguer ensemble deux exigences plutôt contradictoires, et d'autre part de les aider à aller plus loin dans leur réflexion sur ces situations, leur a posé la question suivante : « *Comment faites vous pour apprendre aux élèves des structures spécifiques de la langue, mais en même temps que ceux-ci soient complètement spontanés ? Comment faites vous pour avoir une cohérence des thèmes, des structures, mais en même temps qu'on soit dans la conversation ? Comment arrivez-vous à gérer ça ?* » Leurs réponses révèlent les dilemmes dans lesquels ça les plonge de fait, que ce soit celle de Nad., « *on est écartelé en permanence.* », ou celle de Gr., « *on n'y arrive pas, enfin moi je n'y arrive pas.* », ce que conteste d'ailleurs Nad. qui lui réplique, « *tu as des petites réussites, ne serait-ce que l'idée de leur demander à propos d'un personnage d'un document, quel âge a-t-elle, pour les faire travailler sur les structures d'hypothèses, ne serait-ce que ça, c'est super parce que moi j'ai tendance à leur dire, on va faire des hypothèses et après pour les relancer, je suis un petit peu embêté. C'est vrai que ce n'est pas mal comme ça. Dans tout ce que tu me dis de ce que tu cherches à faire, il y a des choses qui m'intéressent beaucoup.* » Nad. exprime là l'importance de l'échange entre collègues des « petites réussites », c'est-à-dire des manières de faire que chacun élabore dans le quotidien de son travail, au contact direct des aspects rarement harmonieux des situations.

Gr. et Nad. ont alors évoqué une autre difficulté en liaison avec l'approche intuitive de la langue qui est, à la fois, plutôt plaisante pour eux, comme on l'a vu en 1.2. et conforme aux préconisations institutionnelles. Dans le cadre scolaire de l'apprentissage, les élèves prennent toujours contact avec une structure à s'approprier à l'occasion du travail de la classe sur un document particulier, et donc sur un thème spécifique. Du coup il ne leur est pas si simple par la suite de délier structure et thème. C'est ce que Gr. et Nad. ont constaté avec leurs classes comme l'exprime ainsi Gr. : « *Ils n'ont pas conscience que ce sont des outils qu'on leur donne et que ce sont des outils qu'on peut utiliser dans n'importe quelle situation. Par exemple, le « peut-être que », cette structure d'hypothèse dont on parlait, je suis sûre que si je ne les relance pas, il y a très, très peu de chances, enfin il y a toujours une possibilité, pour qu'un jour, j'ai un élève qui ait le réflexe sur un autre thème de me dire, « peut-être que le garçon a cet âge », par exemple. Un thème peut enfermer la structure c'est-à-dire l'outil. En fait le plus difficile, c'est de faire comprendre aux élèves que ce qu'ils utilisent, c'est transversal, ça peut aller d'une thématique à une autre, ça ne reste pas enfermé dans des boîtes.* »

Ce type d'obstacle à surmonter en cours d'apprentissage n'est certes pas spécifique de l'enseignement des langues vivantes, il s'agit en effet du processus de généralisation à d'autres contextes d'une acquisition faite dans un contexte particulier. Et d'ailleurs aussi bien pour Gr. que pour Nad., ce n'est pas un obstacle insurmontable, et elles ont évoqué ensemble des dispositifs qui leur avaient permis à certains moments d'accéder à une certaine réussite. Ainsi Nad. s'est rappelée à ce propos d'une expérience qu'elle avait vécue quand elle était stagiaire. Voici ce qu'elle en dit. « *La seule année où j'ai réussi à le leur faire comprendre, c'est pendant mon année de stage. En fin d'année, j'ai fait un mini journal avec les élèves, un*

*journal télévisé. Toute l'année, on avait vu le futur, on avait vu plein de trucs. On a donc décidé de faire un journal et en fonction de leurs envies et de leur capacité aussi, on a vu quelles rubriques on pouvait faire. Les moins doués ont fait la météo avec le temps qu'il fera demain. En effet, on avait travaillé sur le futur, on avait fait la météo dans l'année, donc ils ont pris leur cours, ils ont fait la météo. Mes petites commères qui aiment bien bavarder, elles ont fait la gazette, les premiers de la classe qui étaient très intéressés par l'histoire ont fait un espèce de mini reportage. Bref, on avait plein de petites choses comme ça. Et à la fin de l'année, ils se sont aperçus qu'ils savaient dire beaucoup de choses et qu'on pouvait s'aider de ce qu'on avait vu avant. C'était vraiment bien pour eux, parce que eux me disaient, « mais madame on sait plein de trucs ». Et vraiment bien pour moi aussi, parce que j'avais eu l'impression que c'était une catastrophe, or l'évaluation que j'ai faite juste après, ça a été la première évaluation où j'ai trouvé vraiment une cohérence dans ce qu'ils avaient fait. » Mais, ajoute-t-elle, « ça m'avait demandé énormément de travail en amont pour préparer le matériel, ce que je ne peux pas faire cette année. Et puis j'avais travaillé avec le professeur de français qui m'avait bien secondé pour la mise en œuvre. » Cette expérience rapportée conforte sa collègue Gr. dans sa conviction « qu'un projet permettrait de mobiliser et de rendre concret tout ce que les élèves apprennent, monter un journal, monter une petite pièce de théâtre. », conviction partagée par Nad., « c'est là où ils font un effort sur la prononciation, c'est là où ils se rendent compte que, « ah ce que je dis a un sens. » » Mais Nad. précise aussi que les conditions ne sont pas forcément réunies et « qu'on n'a pas forcément l'horaire ».*

Faute de pouvoir réunir les conditions d'un tel dispositif d'apprentissage, qui demandent, comme l'a souligné Nad. beaucoup plus de disponibilité que celle dont disposent en grande majorité les professeurs, ceux-ci tranchent le dilemme approche intuitive de la langue et apprentissage, dans le vif de leur action, en fonction des moments et des situations, ce qui les laisse souvent plein d'interrogations après les cours. Voilà ce qu'en dit Nad.. « *Quand je suis au fond de la classe, j'arrive à voir ce que j'aurais pu faire. Le soir quand je rentre chez moi, je peux me dire, là avec ce qu'il a dit, j'aurais pu faire telle ou telle chose pour leur faire comprendre les mécanismes, d'une manière moins scolaire et plus dialoguée que par les petits exercices bateau.* » Voilà ce que fait Gr. de ce qu'elle se voit faire sur l'écran. « *Là dans ce qu'on voit, c'est moi qui pose beaucoup les questions. Je me dis qu'aujourd'hui, si j'avais à refaire le même document, je marquerais toutes les phrases qu'ils disent au tableau, pour que tout le monde puisse les visualiser et à partir de là qu'ils essaient d'aller plus loin, parce que le document est une image où il y a un petit garçon qui écrit sur les murs et donc on se demande pourquoi il écrit sur les murs.* » Elle pense qu'ainsi elle créerait une dynamique du dialogue qui donnerait envie aux élèves d'avoir les mots et les tournures de phrase pour « aller plus loin ». Et c'est aussi l'avis de sa collègue. « *Ce que tu me dis là, c'est tout à fait ce qu'on pourrait leur demander à la place de ces exercices bateau, parce qu'au final c'est la même chose, sauf que là, c'est plus spontané. Souvent ce n'est pas du tout comme ça que ça se passe dans mes classes et c'est vrai que ce système-là, c'est bien. À partir de ce qu'ils ont dit, en fonction de leur envie d'aller plus loin, on y va.* »

#### **2.4 Tableau bien organisé et spontanéité du dialogue**

Et qui plus est, du coup, en réfléchissant sur cette manière de pousser plus avant l'activité dialogique des élèves, Nad. se sent libérée d'une contrainte qui serait le résultat d'une préconisation institutionnelle concernant l'usage du tableau.

1. Nad. : *De voir le cours de S., ça va me déculpabiliser d'utiliser le tableau parce que très très longtemps j'ai entendu, « ah non mais le tableau, c'est la fin de l'heure, ah non le tableau, c'est machin ». Mais non, on a le droit de l'utiliser comme un papier de brouillon, on visualise, on socialise. Après effectivement, hop, on efface et on fait quelque chose de propre ou pas, parce que suivant les cours tu as des documents aussi où tu as tout le vocabulaire sur le document.*
2. D. : *Dans les quatre cours d'espagnol que j'ai vus, parce que je ne suis pas professeur d'espagnol, à chaque fois le tableau se noircit. Il sert à noter des structures, des mots de vocabulaire, etc., et à la fin de l'heure, on efface et on marque les phrases. Donc, moi, ça ne m'a pas choquée parce que j'ai vu ça à chaque fois en cours d'espagnol.*
3. Gr. : *Si on ne le fait pas, il y a un élève qui va te demander, « vous ne pouvez pas écrire ? »*
4. Nad. : *Il y a une demande, oui. Mais c'est vrai que moi j'ai été traumatisée par les décryptages de l'IUFM au moment de l'analyse de pratiques. Pourquoi tu as mis ce mot ? pourquoi à cet endroit-là ? que répondre sinon, parce que quand l'élève me l'a demandé, j'étais à cet endroit-là du tableau. Il aurait fallu que j'utilise la spontanéité de mes élèves tout en étant moi-même super ordonnée, et ça, je n'y arrive pas. Utiliser la spontanéité des mômes, c'est déjà difficile, et en plus toi leur fournir un tableau qui est joli avec des couleurs, avec le mot qui est bien au bon endroit, non alors là ça n'était pas possible. Alors j'avais fini par écrire le moins possible, or au final, ce que disent les élèves est super répétitif. Mais plus ça va, plus je recommence à écrire au tableau parce que sinon, il te demande trente-six fois le même mot. Déjà, en écrivant au tableau, ils redemandent. Au moins tu peux t'appuyer sur ce que tu as écrit et tu passes à autre chose. Ouf !*

Pourquoi cette prescription dont parle Nad. en 1. ? Ces quelques répliques ne permettent pas de le savoir. On peut penser qu'il s'agit de promouvoir une manière de faire qui facilite l'apprentissage des élèves. Mais cela ne suffit probablement pas à écarter le risque pour le professeur de se retrouver avec une évaluation décevante à la suite d'un cours vivant. En effet, tout ce qui fait du rapport spontanéité-apprentissage un rapport dysharmonique n'en aura pas pour autant disparu dans la mesure où, même si sur le tableau ne figure que l'acquis définitif du cours correctement organisé et structuré, il n'est pas sûr que ce que les élèves parviennent à s'appropriier soit suffisamment organisé et structuré. Autrement dit, l'usage du tableau qui, pour Nad., est une prescription, ne traite pas le dilemme de travail à un niveau suffisant de son enracinement dans le processus d'acquisition de la langue espagnole par les élèves et dans les tensions contradictoires qui s'y produisent.

Du coup, Nad. ne peut pas en faire une ressource pour trancher dans les dilemmes du travail qui naissent inévitablement de cette dysharmonie. Mais, par contre, cela la gêne dans son travail d'élaboration d'autres manières de faire. En effet, comme ça apparaît dans les échanges précédents entre les deux jeunes enseignantes (al.1, 2, 3, 4), Nad. qui a gardé en tête ce qu'on lui avait dit lors de sa formation initiale, ne pouvait pas envisager cette manière de faire que suggère Gr., dans la mesure où elle hésitait à utiliser le tableau « comme un brouillon », pour reprendre son expression. D'autre part, et l'on retrouve ce phénomène pour d'autres préconisations institutionnelles, ce qui lui a été dit avec l'autorité de l'institution, peut l'empêcher, au moins un moment, de prendre conscience que spontanéité des élèves et apprentissage de la langue ne se conjuguent pas si harmonieusement que ça, et que parfois le professeur se sent « écartelé » entre des exigences contradictoires.

Ce texte ne prétend pas donner un inventaire des dilemmes du travail auxquels sont confrontés les professeurs de cette langue. Il prétend encore moins avoir cerné ceux, parmi ces dilemmes, qui sont les plus décisifs en ce qui concerne le maintien et le développement du goût à faire ce métier, d'une part, et l'efficacité de l'action d'autre part. Peut-être peut-il constituer un point de vue parmi d'autres dans un travail collectif par ces professeurs sur leur travail. Par contre en l'écrivant, on s'est efforcé de mettre en évidence les effets d'une préconisation institutionnelle qui est donnée comme la « bonne pratique » et qui oriente la façon dont les professionnels réfléchissent pour élaborer, à partir de leurs expériences vécues, d'autres manières de faire plus adéquates à chaque situation concrète. On serait d'ailleurs tenté de dire que la promotion par l'institution de « bonnes pratiques » qu'il s'agirait d'appliquer, reviendrait à *dispenser* les professeurs de travail sur le travail, dans la mesure où les travaux des *experts* leur fourniraient les moyens de mener à bien leur mission. Sauf que cette même institution insiste volontiers sur l'activité réflexive des enseignants sans, du moins en apparence, s'interroger sur les limites d'une telle activité seconde sur l'activité première quand les réponses sont déjà données pour une partie des questions qu'on est amené à se poser. Du coup, chacun doit se débrouiller confronté à des obstacles sérieux, avec comme ressources les « bonnes pratiques » qui, comme on l'a vu ci-dessus, ne sont pas toujours en prise sur le réel des situations, plus précisément sur les dysharmonies de ce réel.

Au niveau de la formation initiale, on peut, dans cette même logique de l'institution, aboutir à quelque chose d'absurde comme l'a relaté Nad. En effet, pour une bonne partie des stagiaires, mieux vaut se conformer à ce qui leur est prescrit dans le cadre de l'IUFM, sans se poser trop de questions durant l'année de stage, d'autant qu'il y a l'évaluation à la fin. Le problème, c'est que se sentir *dispensé*, d'une certaine manière, de réfléchir sur ce qui se passe avec les élèves, quand on applique les façons de faire préconisées par les formateurs, c'est prendre le risque de se sentir complètement dépourvu les années suivantes. Et, c'est ce qui se passe pour bien des collègues de Nad.

## Annexe 4

### **L' enrôlement des professionnels et la mise en place des groupes de travail.**

Nous revenons ici sur un problème qui a beaucoup occupé la première année de travail de la deuxième phase de l'expérimentation : celui de la constitution des groupes, dans la mesure où cette constitution constitue le préalable à toute possibilité d'engager un quelconque travail de développement personnel et collectif sur le métier à quelque échelle que ce soit. De plus cette constitution présente des difficultés sur lesquelles il n'est pas inutile de revenir. Elles nous semblent en effet rendre compte aussi bien des obstacles, entre crainte et impuissance, qui s'opposent, dans le contexte actuel, à la prise en main par le milieu professoral des enjeux de son exercice professionnel, que des possibilités réelles qui se manifestent lorsque les réticences sont surmontées et les systèmes de défense franchis.

Ainsi, contrairement à ce qui était attendu, il n'a pas été aisé de rassembler quelques professeurs par groupe selon les critères qui étaient les nôtres. Tout naturellement les premières initiatives ont été de mobiliser les relais syndicaux des établissements qui correspondaient à la zone géographique choisie, en leur envoyant un texte par mail, comme c'est devenu une manière de faire habituelle. Or ça ne s'est pas passé de la manière attendue, car les relais ne se sont pas mobilisés spontanément. Il a fallu souvent les relancer dans un contact direct, sans pour autant toujours parvenir à ce qu'ils s'activent d'une manière ou d'une autre. Cela a provoqué un certain désarroi chez les intervenants, jusqu'à ce qu'ils "*se jettent à l'eau*", comme l'a dit T., qu'ils comprennent qu'il fallait "*qu'ils y aillent*", c'est-à-dire qu'ils prennent l'initiative de contact direct, de rencontre avec des personnes, avec des équipes, qu'ils parlent et pas seulement qu'ils distribuent des textes. Dans un cas, dans l'Académie de Rennes, cette forme de contact n'a pu être mise en place dans des conditions réalistes faute de relais local. Il n'a donc pas été possible de concrétiser par la formation d'un groupe de travail comme cela avait été prévu.

Lors de la première phase, on avait déjà rencontré cette même limite d'un appel trop général et peu personnalisé, empruntant les réseaux militants habituels d'information du milieu. On avait souligné dans le rapport terminal que le milieu professionnel avait trop souffert durant ces deux dernières décennies de la maltraitance qu'a subie le métier pour que ses acteurs décisifs, les enseignants, ne se méfient pas de ceux, nous compris, qui leur proposent de travailler avec eux sur ce qu'ils font dans leur activité professionnelle. Cette proposition est souvent assimilée spontanément à de la formation par l'analyse des pratiques dont les professeurs semblent parfois se garder. Il faut ajouter à cela les conditions de vie et de travail qui, surtout en région parisienne, viennent en l'absence de tout moyen horaire pour les professionnels associés et de tout relais institutionnel, gêner considérablement la participation, voire tout simplement presque l'empêcher comme ce fut le cas dans le groupe des professeurs d'espagnol. Ceci étant dit, il faut souligner que l'explication directe, c'est-à-dire en fin de compte la possibilité de présenter le projet dans sa réalité, s'il ne conduit pas à tout coup à l'accord des personnes contactées produit des résultats certains. Il a permis, dès qu'il a été effectivement mis en œuvre, la constitution de groupes de travail. Dans certains cas ce sont les participants à la convention antérieure, même non impliqués dans cette nouvelle

démarche, qui ont facilité le recrutement de nouveaux participants en leur expliquant tout l'intérêt, pour eux, de ce qui leur est proposé.

Nous nous trouvons donc placés dans une situation paradoxale. Lorsque la possibilité se présente réellement de proposer notre démarche, dans sa réalité, il devient possible, sinon aisé, de rassembler des professeurs partants pour s'engager dans un travail collectif sur ce qui les expose le plus : leurs gestes de métier qui seront rendus visibles à soi-même et aux autres par l'emploi de la vidéo. En outre, cet engagement fort se confirme tout au long de la mise en œuvre de la démarche dans la mesure où, une fois lancé dans l'aventure, aucun des participants n'a abandonné. Mais à ce potentiel de mobilisation du milieu autour de la "reprise en main" de son métier, s'oppose nombre d'obstacles qui tiennent à l'insuffisance, sur ce point au moins, des modes habituels d'information dont nous pouvons disposer mais surtout aux traumatismes du milieu sur cette question de métier et aux obstacles en tout genre qui découlent de conditions de vie et de travail dégradées. Une telle contradiction a pu être surmontée à la petite échelle de notre activité par l'engagement des uns et des autres, dans des conditions différentes selon les groupes.

### **A ) Le groupe d'histoire-géographie de l'académie d'Orléans-Tours.**

Animatrices : I. (Snes) - C. (Cnam).

I. et C. ont distingué les étapes successives du processus de constitution du groupe de travail. Ces étapes se distinguent à partir des interrogations et des épreuves auxquelles elles ont été confrontées, et elles les ont identifiées de la manière suivante :

- 1<sup>ère</sup> étape : La rédaction d'un texte d'information et d'invitation à participer à la démarche expérimentale de reprise en main collective sur le métier.

Ni le contenu ni la forme d'un tel texte ne vont de soi. Le processus qu'il a pour but d'initier est totalement inédit et pour l'une et pour l'autre, même si C. l'a déjà vécu, mais en s'y trouvant engagée sans avoir à s'interroger sur le cadre de la démarche à laquelle elle a participé. Une première version sera travaillée collectivement lors d'une réunion du groupe de pilotage. Le travail de rédaction aboutira finalement à la lettre ci-dessous.

*"Nous vous sollicitons pour savoir si vous seriez intéressé(e) pour participer à un petit groupe de professeurs d'histoire et géographie désireux de mener une réflexion et une recherche sur leur métier, leur pratique de professeur, leur activité quotidienne.*

*Le métier d'enseignant est malmené. Chacun s'interroge sur sa façon d'enseigner, connaît des blocages, des hésitations, des doutes – pourquoi j'enseigne, qu'est ce que je dois enseigner, comment m'y prendre, suis-je toujours professeur... ? L'absence de lieux et de moments de réflexion collective laisse souvent le professeur isolé dans sa classe, dans sa préparation, dans le cours, parfois démuni ou dans des impasses dont il essaie de se sortir par des "bricolages". La parole et l'expérience enseignantes ne sont pas suffisamment prises en compte par l'institution alors que tant de voix, - dites d'experts - se disputent la primauté de dire ce que doivent faire les professeurs. Pourtant, chacun invente, "se débrouille", connaît de réels moments de réussite, fait face à des situations souvent complexes. Or, le plus souvent il ne dispose pas du temps nécessaire pour clarifier, pour soi-même, ses choix ou pour faire partager le plaisir que procurent ces réussites. Les professeurs*

*parlent beaucoup des élèves, de la profession, des établissements, parfois d'eux-mêmes mais rarement des différents aspects concrets de leur travail, de sa richesse, de ses difficultés.*

*En créant un groupe de travail - qui n'est ni le lieu de justification des choix faits par chacun, ni un simple moment de " bavardage " il s'agit pour nous de créer une dynamique de réflexion autour des questions que chacun se pose sur son métier, d'explicitier les gestes accomplis quotidiennement, de les " mettre en mots " afin de rendre possible un dialogue constructif entre professeurs. Ainsi, ce que chacun pense être un problème ou une difficulté personnelle, ou la seule façon de faire possible, apparaît comme une question de métier qui traverse la profession et sur laquelle nous pouvons réfléchir ensemble. En découvrant la diversité des manières d'enseigner une même discipline, chacun peut mettre à distance son propre travail et trouver alors de nouveaux chemins, de nouvelles ressources pour développer son activité, l'enrichir, la faire évoluer.*

*Précisons qu'il ne s'agit en aucune façon d'évaluer, de juger les pratiques des professeurs et encore moins de prescrire des modèles d'enseignement. Les collègues qui animeront ce travail ne sont ni des inspecteurs, ni des experts, ni des formateurs et ne rempliront pas ces rôles. Leur fonction est d'organiser le cadre du travail, de se porter garantes du protocole expérimental : deux d'entre elles sont des professeurs qui ont participé ou suivi de près l'expérience menée depuis trois ans ; la troisième est chercheuse au Cnam. En outre, chacun reste entièrement libre de sa parole, de ses actes, de ses choix ; la confidentialité est préservée dans le cadre du groupe. Chacun peut mettre fin à sa participation quand il souhaite. Le travail est entre les mains de ceux et celles qui s'y engageront de façon à la fois individuelle et collective. Le rythme de travail est décidé par les participants eux-mêmes.*

*Cette proposition de travail s'adresse, sans aucune condition préalable, (ancienneté, appartenance syndicale, connaissance en psychologie du travail ...) à tous les professeurs d'histoire-géographie des lycées de Blois et des environs.*

*N'hésitez pas à diffuser l'information autour de vous.*

*Conscientes que cette présentation est nécessairement succincte, nous nous tenons à votre disposition pour répondre à toute demande de renseignements. Une réunion permettra d'apporter tous les éclaircissements souhaités pour tous ceux qui seront intéressés par cette démarche."*

Cette lettre donne peu de détails sur la démarche de clinique de l'activité, mais elle pose déjà des éléments fondamentaux du cadre dans lequel vont se dérouler les confrontations entre pairs concernant leurs manières de faire leur métier. Il y est en effet précisé que ne sera pas installé un espace/temps destiné à être un lieu de justification des choix faits par chacun, pas plus qu'un simple moment de « bavardage ». Il s'agira de créer une dynamique de réflexion autour des questions que chacun se pose sur son métier, de regarder ensemble les gestes accomplis quotidiennement, de les " mettre en mots " afin de rendre possible un dialogue constructif entre professeurs. Seront écartés tous jugements toute évaluation, toute prescription de modèles d'enseignement. Ainsi se trouve posé, dès le départ, le cadre de l'observation dialogique entre pairs qui sera à la fois source et ressource de travail sur le métier pour les professionnels qui s'engageront dans la démarche proposée. Cette lettre précise en outre le souci de la confidentialité et du respect de la liberté des choix de chacun. On verra que ces précisions auront des effets puissants dès la première réunion.

- 2<sup>ème</sup> étape : Envoi du texte et retours

Le texte a été envoyé par courrier (plusieurs exemplaires par courrier) nominalelement aux secrétaires des sections d'établissement du Snes d'un certain nombre de lycées. Le texte était accompagné d'un petit courrier expliquant très rapidement et simplement ce que l'on

souhaitait faire (constitution d'un groupe de professeurs d'histoire-géographie pour réfléchir à notre activité, à notre enseignement). Ce courrier expliquait brièvement pourquoi on passait par le secrétaire de la section Snes et on lui demandait de transmettre à tous les collègues concernés en essayant de les convaincre de participer, s'il pouvait avoir une quelconque influence sur eux.

Les lycées retenus sont ceux qui se situent à R. et dans un rayon d'une trentaine de kilomètres autour :

Dans un premier temps et de façon spontanée, I. avait décidé - unilatéralement – qu'elle ne ferait pas la proposition aux professeurs d'histoire-géographie du lycée dans lequel elle enseigne. Elle considérait que c'était trop « gênant » pour elle et pour eux, alors même qu'ils se fréquentaient quotidiennement et qu'ils étaient conduits à discuter, si ce n'est à travailler, ensemble. Il était envisagé, s'il n'arrivait aucune réponse, ou un nombre insuffisant, d'élargir à un cercle des lycées dans un deuxième temps.

I. a reçu des accusés de réception par mail de deux secrétaires de S1 l'informant qu'ils avaient fait passer le courrier, l'un sans espoir, l'autre disant que deux jeunes collègues étaient intéressées et devaient la contacter. La secrétaire d'un autre S1 qu'I. connaît personnellement, a été relancée par mail : elle a refait une démarche, mais a confirmé que personne n'était intéressé. Aucune nouvelle de V. où I. ne connaissait personne. Aucune nouvelle de B., où pourtant elle connaît le secrétaire de S1. C'est C. qui l'a rappelé par téléphone, (professeur de philosophie, elle savait qu'il était intéressé par les questions pédagogiques). Il avait fait une démarche auprès de chaque collègue d'histoire-géographie, mais en vain, chacun trouvant le projet intéressant mais ne pouvant s'y impliquer par manque de temps, charge d'enfants, etc.

Tout ce qui vient d'être écrit peut paraître du domaine de l'anecdote et n'avoir pas grand intérêt. Il nous semble, au contraire, que ça donne à voir sur le milieu professionnel des enseignants du second degré et sur les réticences qu'ils manifestent pour créer du collectif autour d'un travail commun sur ce qu'ils font, ce qu'ils vivent dans leur métier. On a rencontré les mêmes obstacles pour constituer les autres groupes.

- 3<sup>ème</sup> étape : Contact avec des collègues

Est arrivé un mail, un peu avant Noël d'un professeur de B., disant qu'il était intéressé car il avait travaillé plusieurs années avec des collègues de son lycée (jusqu'à préparer des cours ensemble). Mais ces derniers avaient muté, et il regrettait beaucoup de ne plus pouvoir travailler avec d'autres. I. a choisi alors de prendre directement contact avec lui par téléphone non sans hésitation et avec, comme elle l'a dit, « *le sentiment qu'il lui fallait se jeter à l'eau, qu'elle allait devoir expliciter la démarche et qu'elle ne savait pas du tout comment s'y prendre.* » Ne trouvant pas de propositions concrètes précises qui lui conviennent ni du côté de C., ni de celui du chercheur elle a, comme elle le dit, « *fini par rappeler le collègue sans "préparation", attendant de voir ce qu'il lui dirait pour lancer la conversation.* » De fait, il n'y a pas vraiment de protocoles établis pour le premier contact avec le professionnel, bien qu'ils se fassent avec le souci de la mise en place du cadre. Ce premier contact se construit dans l'échange vivant et donc toujours singulier. Dans les faits, cette conversation téléphonique s'est très bien passée, et pourtant, au dire d'I., les quelques explications qu'elle a données sur l'objectif de l'expérience proposée étaient bien floues et peu éclairantes sur le processus envisagé. Mais cet enseignant n'en demandait pas plus, il était partant dans la mesure où il s'agissait de mettre en place un travail collectif sur son métier.

N'ayant pas de nouvelle des collègues de V., I. a appelé l'une d'elles qui en fait avait négligé de la rappeler, mais comptait le faire. Il n'y a eu nul besoin de lui expliquer la démarche : elle était intéressée et viendrait à la première rencontre, en reparlerait avec sa collègue qui en fait a abandonné le projet parce que surchargée de travail et d'activités diverses (jumelage...). Ayant des enfants petits et n'habitant pas sur place, elle n'avait pas la disponibilité pour cela alors même qu'elle aurait été intéressée. Entre-temps, un autre de ses collègues de V., à qui elle en avait parlé, s'était dit intéressé et devait prendre contact avec I..

Dans un second temps, devant les difficultés à constituer un groupe, I. est revenue sur sa décision de ne pas s'adresser à ses collègues de Lycée, notamment du fait que, étant deux à organiser le travail, elle n'était pas dans l'obligation d'assister aux cours de ses collègues, C. pouvant le faire. Elle s'est adressée par mail à deux de ses collègues dont elle pensait qu'ils pouvaient être intéressés, et leur a envoyé la même lettre qu'aux autres. L'un, Di., se posait souvent des questions d'enseignement, et en discutait avec ses autres collègues fréquemment. L'autre, Vi., était très demandeuse de réflexion collective sur des questions du programme, notamment celui de terminale et en faisait souvent la demande lors des conseils d'enseignement, sans réponse de la part des collègues. Ils avaient participé tous les trois à un stage d'établissement dans lequel ils avaient exprimé les mêmes attentes et proposé un travail de réflexion sur leur enseignement, à mettre en œuvre au sein de l'établissement – projet monté l'an passé, mais qui ne s'est jamais mis en place, par manque de temps pour l'organiser réellement. Ils ont répondu positivement l'un et l'autre, Di. sans avoir pu lire le courrier (illisible sur son ordinateur) mais ayant déjà entendu I. parler du travail mené avec le Cnam à plusieurs reprises.

Citons ici le commentaire qu'I. fait de cette troisième étape. « Je me suis rendue compte, qu'en fait, la lecture du courrier semblait dans un premier temps leur suffire ; surtout, ils avaient des attentes, et ils les mettaient, en confiance, dans notre projet. C'est par ces attentes qu'ils y entraient, car le projet devait leur paraître assez ouvert pour les y faire entrer. »

Ici encore on n'est pas dans le domaine de l'anecdote parce que les premiers contacts se sont passés sensiblement de la même manière dans les autres groupes : inquiétude avant le premier contact direct, sentiment de n'avoir pu que donner des informations bien floues, et soulagement mêlé d'une certaine surprise du peu de réticences de l'interlocuteur relatives à la démarche proposée.

#### - 4<sup>ème</sup> étape : Organisation de la première rencontre

La première rencontre s'est tenue à R. dans un café où se sont trouvés réunis, outre les intervenants et le chercheur-intervenant, trois professeurs qui ne se connaissaient pas. Les autres collègues n'avaient pas pu se libérer pour cette date, car avertis trop tard. L'échange des préoccupations, des problèmes, des interrogations concernant le métier a démarré sans difficulté.

Cet échange, qui a duré deux heures, a été l'occasion pour ces trois professionnels de mettre en partage des problèmes qui les préoccupent durablement, qu'ils ont pour l'essentiel gardés pour eux jusqu'alors. Ils se sont sentis immédiatement en confiance dans le cadre de dialogue qui leur a été proposé, de fait, lors de cette première réunion, c'est-à-dire sans position surplombante, sans paroles qui ferment une interrogation, un problème, sans réponses toutes prêtes. Quand il a fallu songer à arrêter la réunion, ils ont demandé comment

on pouvait envisager la réunion suivante, question qu'on leur a renvoyée, ou plus précisément qu'on a envisagée tous ensemble, aboutissant ainsi avant de se quitter à un projet pour la rencontre suivante. Il a été convenu que chacun apporterait une proposition de mise en activité sur la Révolution française en seconde et qu'il confronterait les choix faits par les uns et les autres. Pour eux c'était une manière de travailler ensemble qui leur semblait aller de soi.

Il était clair pour C., I. et le chercheur-intervenant qu'on n'entrait pas ainsi dans le vif de la démarche envisagée, mais que le processus de mise en place de la démarche dans ce groupe serait de toute manière original par rapport à ce qui s'était fait au cours de la phase précédente de la démarche.

- 5<sup>ème</sup> étape : les rencontres de travail

Il y en a eu trois où se sont poursuivis les échanges des préoccupations et interrogations sur le métier. En cette fin de l'année scolaire 2004-2005, les professeurs avaient déjà le sentiment d'avoir vécu une expérience intéressante qui avait enrichi leur expérience professionnelle. Et pourtant la démarche envisagée n'était toujours pas amorcée et ne leur paraissait pas évidente d'autant moins qu'ils éprouvaient tout normalement des réticences à être filmés. Mais ils s'étaient confrontés sur des questions de métier qui les préoccupaient. I. et C. en ont fait un bilan.

À la fin de cette première année d'expérimentation, I. et C. s'interrogent sur la façon d'étoffer le groupe, car les participants n'arrivent pas à décider les collègues auxquels ils pensaient. I. se souvient d'autres collègues d'une autre ville qui pourraient être intéressés. Elle prend contact par téléphone avec l'une qui se déclare partante.

- 6<sup>ème</sup> étape : Réunion décisive pour la mise en route de la démarche vidéo (films cours, autoconfrontations)

Un an après les premiers contacts une réunion a lieu en présence de deux anciens car le troisième d'entre eux est malade et d'une nouvelle. La question de la vidéo a été reposée à la fin de la réunion et l'un d'entre eux s'est déclaré partant. Les deux autres sont restés plus hésitants. Cependant le groupe a fait son programme du trimestre, et a commencé à parler visites dans les classes et constitution de binômes pour les autoconfrontations. Celles-ci commenceront peu de temps après, engageant le groupe dans le processus clinique.

## **B ) Le groupe de maths de collège dans l'académie de Créteil.**

Animatrices : B. (Snes) - T. (Cnam)

Il a fallu toute une année scolaire pour rassembler trois jeunes professeurs de collège prêtes à participer à la démarche envisagée. Un peu comme ça a été le cas pour le groupe de R., mais de manière encore plus marquée, les réseaux traditionnels et les manières de faire habituelles dans le cadre du syndicat, n'ont pas permis de former le groupe qu'on tentait de mettre en place. C'est grâce à l'initiative d'une des professeurs de mathématiques, qui avaient participé à la recherche précédente, qu'il a été possible, en juin 2005, juste avant les vacances, de réunir les trois enseignantes et de prendre date pour la rentrée. Au retour des vacances, toutes les trois étaient toujours partantes, et nous les avons réunies le 21 septembre. Voilà ce qu'écrit B. à chaud à propos de cette première réunion.

*« La réunion a duré un peu plus de deux heures, avec des discussions à bâtons rompus. Il y a eu très peu de blancs dans les temps de parole et il m'a semblé que les collègues se confiaient facilement, elles semblaient avoir confiance d'emblée dans le cadre proposé et y adhéraient sans difficulté (je suis bien consciente que les confidences étaient grandement superficielles, en ce qui concerne le métier).*

*Une présentation rapide des différentes personnes est faite par le chercheur-intervenant, puis les trois collègues précisent leur situation. Elles travaillent toutes les trois en collège :*

- *Prof. 1 est à M. c'est sa sixième année d'enseignement, et elle a apparemment toujours enseigné dans cet établissement ; 3 sixièmes ;*
- *Prof. 2 est à C., c'est sa première année d'enseignement, elle était stagiaire dans un établissement de la banlieue huppée d'une grande ville de province l'an dernier, elle a choisi d'exercer à temps partiel pour pouvoir entrer progressivement dans sa fonction ; 3 sixièmes ;*
- *Prof. 3 exerce dans le même établissement que Prof. 1, elle vient d'y être nommée, elle était précédemment dans un établissement difficile de G. C'est sa troisième année d'enseignement : 3 quatrièmes, 1 cinquième et 1 troisième.*

*T. les questionne alors sur ce qu'elles savent de l'expérience. Elles réagissent bien, notamment Prof. 2, qui répond naturellement et entraîne les autres dans sa parole. Elles en savent peu (sur le projet) mais quand même plus que la moyenne, étant donné qu'elles ont toute, parmi leurs connaissances, quelqu'un qui a participé à l'expérience. Elles connaissent déjà l'existence de séquences filmées, ne semblent pas s'en offusquer, bien que Prof. 3 « frissonne » plus tard à l'évocation du film.*

*À la question de ce qu'elles en attendent, elles sont étonnement très proches des objectifs, et ne sont pas là pour recevoir une parole (ouf!!!). Prof. 2 ne veut pas être enfermée et a déjà senti qu'il y avait des difficultés à parler de ses pratiques et cherche un endroit où partager ça. Prof. 3 nous annonce que c'est pour le film et parce que c'est gratuit !! Elle veut dire par là qu'elle n'a rien à y perdre, puisqu'elle peut profiter d'une expérience et se retirer si ça ne lui convient plus. Elle veut « avoir d'autres chemins de pensée ». Prof. 1 semble avoir souffert de ses débuts dans le métier et cherche à partager, à échanger sereinement (ce qui n'a pas l'air possible dans son établissement).*

*La troisième partie de la réunion concerne leur bilan de la rentrée, le but étant d'entamer une discussion sur le métier. Quelles classes ont-elles ? Comment s'est déroulée la rentrée ? etc..*

*Prof. 2 parle fréquemment de « situations d'urgence » qui lui posent problème, mais sa définition de ces situations est floue... Prof. 1 parle de l'ambiance au sein de l'établissement, dit que pour l'instant cela se passe bien avec ses élèves... Prof. 3 compare ce qu'elle fait et ce qu'elle faisait, l'évolution de sa posture (faut-il endosser le rôle de prof?) ; On parle après de la possibilité ou non de finir un programme, de la place du compromis dans le travail en équipe, de ce qu'est la « réalité » de ce dernier dans leur établissement ? Bref de beaucoup de sujets qui leur passent par la tête. »*

*Dans le collège où travaillent Prof. 1 et Prof. 3, la rentrée et le début de l'année scolaire ont été vécus assez difficilement et ces difficultés les ont rapprochées l'une et l'autre de deux autres jeunes enseignants de mathématiques de l'établissement. Aussi ont-elles souhaité les convaincre de participer avec elle à la démarche que nous leur avons proposée. Cette démarche, elles l'ont acceptée immédiatement dans toutes ses phases (films de leur classe,*

autoconfrontations simples et croisées filmées, observation dialogique des images dans le groupe), contrairement à ce qui s'est passé dans le groupe des historiens-géographes de R. C'est à vrai dire qu'elles en avaient entendu parler, car, dans leur collège, en 2002, deux des professeurs de mathématiques avaient participé à la première phase de la démarche. D'ailleurs à la suite de l'expérience qu'elle y avait vécue, l'une de ces deux professeurs, une enseignante expérimentée, ancienne dans le collège, y avait acquis le sentiment que des jeunes professeurs ont tout à gagner à vivre cette démarche, et pour « l'apprentissage » de leur métier et pour plus de confort dans leur exercice professionnel. Son intervention auprès des deux autres jeunes enseignants de mathématiques du collège a été décisive et a fait qu'au cours du premier trimestre, ils ont rejoint le groupe préexistant, également prêts à vivre le film dans l'une de leurs classes, les autoconfrontations et les confrontations ultérieures dans le collectif. Très rapidement, B. et T. sont allés les voir dans leurs classes et les filmer. Elles ont ensuite filmé les autoconfrontations simples et croisées, et détail qui s'est révélé important pour le bien-être de ces jeunes professeurs dans leur établissement, en utilisant la salle multimédia du collège avec l'accord de la direction. La première réunion du groupe face aux images, plus précisément à un court montage d'images de cours et d'autoconfrontations croisées a eu lieu fin juin 2006.

Comme on le voit, dans ce processus, il y a eu un écart notable entre la durée de construction du groupe, un an, et le passage rapide à la vidéo. Nous avons affaire à des professeurs débutants chez qui le désir de se voir faire, de vérifier ainsi si on se comporte vraiment « comme un prof », et surtout de voir comment font les autres, semble l'emporter sur la crainte de se voir dans son cours, au risque de ne pas pouvoir soutenir la vue de ce qu'on fait. C'est peut-être aussi parce que, encore plus ou moins novice, on s'autorise à ne pas toujours bien faire, ou encore parce que les premières années d'enseignement dans les collèges de la banlieue sont très éprouvantes et distillent le doute sur ses propres capacités ?

Mais l'expérience faite par les enseignants engagés pendant la première convention et ce qu'ils en ont dit à leurs collègues a joué un grand rôle. Ce qui en a été entendu et qui, semble-t-il, a été décisif, c'est que la démarche de clinique de l'activité, telle qu'elle se fait dans le cadre de l'équipe de clinique de l'activité ne produit aucun jugement, aucune évaluation des uns et des autres, aucune promotion d'une quelconque « bonne pratique ». Ce qui est décisif aussi c'est la possibilité de débattre des problèmes de métier, de les explorer plus profondément, de voir et de débattre d'autres manières de faire, susceptibles d'enrichir sa propre palette de manières de faire. Ce message semble avoir été décisif pour lever les dernières inquiétudes et réticences.

### **C ) Le groupe d'Espagnol en région parisienne.**

Intervenants R. (Snes) – D. (Cnam)

La constitution du groupe d'espagnol s'est avérée difficile, Puis il a fallu faire en sorte que le groupe soit suffisamment homogène pour qu'il soit possible d'installer le travail du collectif dans un cadre adéquat. C'est-à-dire que l'activité des uns et des autres soit vraiment comparable, et qu'ainsi les manières de faire appartenant aux uns et aux autres puissent être confrontées vraiment, dans le détail des paroles et des gestes produits dans le cours de l'action regardée. Dans cette phase de constitution du groupe, les ressources du Snes ont été utilisées dans un premier temps (envoi d'un mail à tous les S1 de l'académie de Créteil : aucune réponse, présentation du projet de création d'un collectif de professeurs d'espagnols aux stagiaires présents dans un stage langue vivante organisé par le Snes de l'académie de Créteil,

le 17 mars 05. Envoi de deux circulaires et d'un mail aux syndiqués de la discipline dans l'académie de Versailles puis d'un mail aux participants aux stages du type « observatoire » de cette académie). Au total quatre collègues de Versailles ont participé à l'une ou l'autre des réunions. Grâce aux coordonnées laissées par les enseignants à l'issue du stage de l'académie de Créteil, les enseignants d'espagnols présents ont été contactés par téléphone. Sur les six enseignants présents aux stages, deux se sont déclarées intéressées et disponibles. La première réunion a alors été organisée, le 13 avril 2005, avec ces deux professeurs. La deuxième réunion a eu lieu le 29 juin 2005 en présence de trois enseignantes mais aucune des deux de la réunion précédente. À l'issue de cette réunion, rendez-vous a été pris pour une réunion à la rentrée au cours de laquelle il a été prévu de travailler à partir de récits en auto observation de situations de cours qui avaient posé problème aux enseignantes du collectif.

Au cours de ces diverses réunions une série de problèmes ont été évoqués :

- Comment gérer l'oral des élèves ?
- Comment mettre les élèves au travail ?
- Comment faire face à des pratiques imposées ?
- Il semble que le déroulement d'un cours en langue soit très balisé par l'institution (formation IUFM, instructions officielles) ce qui entraîne des difficultés concrètes dans l'exercice du métier :
  - Comment réaliser une réelle immersion des élèves (ce qui est très artificiel en une heure) ?
  - Comment faire quand le cours bascule sur « autre chose » ?

La troisième réunion, le 28 septembre 2005, a rassemblé outre les intervenants seulement deux enseignantes. Les autres, toujours intéressées, n'ont pu être présentes pour des raisons diverses : disponibilité ce jour-là, congé maladie. Les difficultés pour trouver un créneau horaire convenant à toutes les enseignantes rencontrées lors de l'une des réunions passées ont poussé à la décision de commencer la phase vidéo avec les deux seules présentes ce jour là. Cette phase a occupé l'année 2005-2006. À noter que sur les deux collègues qui se sont finalement lancées dans l'expérience, l'une le faisait relativement en connaissance de cause, ayant dans son entourage un(e) collègue qui avait participé à ce type de travail, ce qui a pu aussi influencer sur l'absence de réticence à passer à la phase « filmage ». Particularité de ce binôme : une collègue non débutante mais encore proche de son début de carrière, et l'autre plutôt proche de la retraite.

Ultérieurement un autre binôme se constituera avec deux jeunes professeurs néo-titulaires. Mais des mutations ne permettront pas de faire vivre le groupe de travail de façon satisfaisante.

#### **D) Le groupe des professeurs de lycée technique de l'académie d'Amiens**

Intervenant :Et. (Cnam) (mais personne du Snes).

Ce groupe a été constitué tardivement dans la mesure où on a tenté d'abord de monter un groupe dans l'Académie de Rennes : professeurs de philosophie ou d'anglais. Un groupe aurait pu fonctionner dans la région de Q. autour de l'une des collègues du Snes, mais il était impossible d'effectuer régulièrement les déplacements suffisants depuis la région parisienne pour en assurer le suivi. On a alors cherché à constituer un groupe de travail dans la région de

Rennes, plus facile d'accès, en utilisant l'un des canaux habituels du Snes : une demi-journée de formation à Rennes dans le cadre de l'observatoire des programmes. Cette formation a suscité l'intérêt des collègues présents, mais le désir manifesté par quelques-uns de s'investir dans ce projet ne s'est pas concrétisé. D'autres contacts n'ont pu être pris.

Durant l'année 2005-2006, deux solutions ont été envisagées. Par des contacts personnels, il était possible de constituer un embryon de groupe avec des collègues d'histoire-géographie sur Paris. Cela posait un problème dans la mesure où un seul intervenant était disponible et lui-même professeur d'histoire-géographie. Or, on avait décidé qu'il fallait aussi un intervenant d'une autre discipline. En outre, il existait déjà deux groupes sur Paris (espagnol et maths) et il aurait été utile de s'investir davantage en province. Finalement, au début de l'année civile 2006 un contact a pu être pris avec un collègue professeur de génie mécanique, secrétaire du S1 avec lequel un travail a débuté. Aucun collègue du Snes pouvant jouer un rôle d'intervenant n'a pu accompagner ce projet. Nous n'avons donc pas pu constituer une équipe bipartite Snes / prof ayant déjà suivi l'expérience, conformément à ce qui était prévu initialement. On voit également que les réseaux habituels du Snes n'ont pas permis la constitution d'un groupe et que seules les relations personnelles ont permis d'aboutir.

Dans un premier temps le groupe s'est réuni à quatre reprises. Il s'agit d'un groupe de professeurs de génie mécanique enseignant dans la filière STI et en BTS, dans un lycée technique situé dans un bassin industriel en crise. Ce groupe rassemble, 4 à 6 collègues plus ou moins assidus, plus ou moins présents durant la totalité de la réunion.

Nous avons décelé un certain nombre de problématiques intéressantes dans le cadre de l'analyse du métier d'enseignant.

Il s'avère en effet que les collègues se questionnent sur leur métier au moment où une réforme profonde de la filière STI se profile, sans toutefois parvenir à se préciser. Dans l'esprit des collègues, cette réforme remet en cause leur métier, leur formation, et jusqu'à leur existence même en tant que professionnels. Sans compter les interrogations sur l'avenir du lycée technique qui perdrait son sens puisqu'il s'orienterait vers une formation généraliste pouvant être à terme dispensée dans le lycée général tandis que le lycée professionnel accaparerait tout le côté technique et professionnel de la formation industrielle.

Les collègues considèrent que leur métier a perdu de sa substance depuis la réforme de 1995 et ils s'interrogent désormais sur leur utilité professionnelle et sociale. Auparavant, l'essentiel de leur emploi du temps se passait à l'atelier, où les ils travaillaient de manière concrète à faire usiner des pièces par les élèves qui produisaient des copeaux réels. Les élèves acquéraient des savoirs en fabricant, en manipulant les pièces et les machines. D'ailleurs, les collègues étaient souvent eux-mêmes des professionnels compétents, parfois passés par le monde industriel avant d'enseigner. En revanche les jeunes collègues (pour qui l'évolution du métier ne pose pas problème) n'ont jamais touché de machine durant leur formation à l'IUFM. Aujourd'hui, les élèves passent peu de temps à l'atelier, l'enseignement est plus abstrait et plus général, on demande aux élèves d'observer le fonctionnement de machines sans les manipuler. Ils ne savent plus régler une machine et ne produisent plus que des « copeaux virtuels ». L'enseignement perdrait du sens.

Un œil extérieur et naïf, peu averti de la réalité de l'enseignant en STI, perçoit un certain nombre de questionnements possibles :

- Les instructions officielles prônent l'autonomie croissante des élèves (système des TP à la place de l'usinage des pièces, expérimentation des TPE à dose homéopathique) alors que les collègues considèrent que les TP rendent les élèves de moins en moins autonomes. Ils étaient

moins passifs auparavant. On se situe là en contradiction avec le discours dominant dans le domaine de l'éducation.

- Les collègues considèrent qu'ils forment des élèves de moins en moins aptes à évoluer dans le monde industriel. On peut alors se demander pourquoi l'institution (sûrement influencée par le patronat dans la rédaction des programmes de STI) a engagé une telle évolution.
- En raison de ces évolutions, les collègues ont l'impression de ne plus transmettre un réel savoir.

L'un de nos objectifs a été donc de voir ce que fait chaque professeur dans une situation concrète de classe, de voir comment il se débrouille avec ces injonctions contradictoires et quels sont ses gestes réels du métier (a-t-il vraiment perdu de sa substance ?).

Il s'agirait pour cela de filmer des séances analogues de TP par différents profs pour organiser des confrontations simples et croisées.

On voit également que les questionnements spécifiques de ces collègues par rapport à leur discipline renvoient à un questionnement plus large dans le monde enseignant : la question de l'autonomie des élèves, la question de l'activité des profs, la question du savoir transmis aux élèves, la question de l'élucidation des injonctions venues d'en haut. Mais la situation particulière de la filière STI et du métier de prof de génie mécanique grossit considérablement les problèmes et rend d'autant plus intéressant a priori le travail sur le métier avec des profs de génie mécanique. Ce cas particulier serait donc susceptible a priori de faire avancer la réflexion sur le métier d'enseignant.