

Entrevista com Jean-Luc Roger e Danielle Ruelland- Roger por Ermelinda Barricelli e Daniela Anjos



Há dez anos, os Professores Jean-Luc Roger e Danielle Ruelland-Roger vêm desenvolvendo intervenção e pesquisa com professores franceses visando, em primeira instância, ao desenvolvimento do poder de agir dos trabalhadores, como eles mesmos denominam. Nessa perspectiva, o professor é visto como um profissional de educação e ensinar, muito mais do que um sacerdócio, como uma profissão – a profissão docente. Os resultados desta intervenção, inicialmente, foram apresentados em relatórios enviados aos sindicatos – o contratante – em que são descritos os avanços do trabalho desenvolvido junto aos professores e, posteriormente, em livro: *Refair son Métier* (2007) de Jean-Luc Roger. Nesta entrevista concedida à Ermelinda Barricelli e Daniela Anjos para a **Revista L@el em (Dis-)Curso**, Jean-Luc e Danielle Roger, membros da equipe da Clínica da Atividade do Conservatório Nacional de Artes e Ofícios de Paris (**CNAM-CRDT**), descrevem e elucidam para os brasileiros aspectos importantes da intervenção realizada com vários professores de diversas escolas francesas. Mostram, ainda, como um trabalho de formação profissional pode contribuir para mudanças significativas na prática docente, visando ao desenvolvimento do professor trabalhador e do seu meio de trabalho.

Ermelinda e Daniela - Pour contextualiser notre entretien, pouvez-vous nous raconter, de manière synthétique, quelles sont les recherches développées par vous en ce moment?

Danielle e Jean-Luc – Nous poursuivons le travail avec des enseignants du secondaire (11 ans-18 ans), entamé il y a dix ans.

Une première intervention consiste à animer un collectif de travail mixte comprenant des chercheurs de l'équipe de clinique de l'activité et des professionnels enseignants, pour certains syndicalistes au Snes, le principal syndicat du milieu. On cherche à impulser un « travail sur le travail » permettant un développement du pouvoir d'agir et une prise en main élargie de leur métier par ceux qui le font. Dans une première phase, les chercheurs-intervenants ont utilisé les méthodes de la clinique de l'activité, l'autoconfrontation à des enregistrements vidéos, et moins systématiquement, l'instruction au sosie. Ces démarches se poursuivent aujourd'hui. Dans la période la plus récente, à la demande de professionnels, on cherche à élaborer les modalités nouvelles d'une intervention élargie.

Une autre intervention vise à faire travailler un petit collectif de professeurs sur le rapport entre leur propre activité et celle des élèves. L'investigation est limitée à des contenus mathématiques précis: proportionnalité en classe de 6ème (11-12 ans), fonctions linéaires et affines en 3ème (14-15 ans), produit d'un vecteur par un réel en 2ème (15-16 ans). Nous avons choisi deux accès différents pour l'activité des uns et des autres : autoconfrontations pour les professeurs, dispositif inspiré de l'instruction au sosie pour les élèves. Ce dispositif permet d'installer, entre professeurs, un travail sur le travail portant sur des processus conjoints : l'enseignement et les apprentissages d'un même objet de savoir.

Ce que nous faisons s'inscrit dans un contexte où l'enseignement français connaît un bouleversement profond. Il se traduit, entre autres, par une remise en cause continue du genre professionnel existant tel que ce terme est employé en clinique de l'activité par exemple dans l'ouvrage d'Yves Clot « *Travail et pouvoir d'agir* » (PUF, 2008). L'Institution « éducation nationale »

tente d'imposer un nouveau métier avec de nouvelles finalités, de nouveaux contenus, de nouvelles formes de « management ».

Ceci perturbe profondément les professeurs et autres participants de l'acte éducatif. Les questions posées sont celles du pouvoir d'agir dans son travail, de la possibilité de le développer, de la maîtrise ou non de son métier : comment continuer à faire si possible un « bon travail » dont les critères de qualité peuvent être discutés, disputés avec les prescripteurs institutionnels ? Dans ce contexte le travail sur le travail que nous proposons peut être un moyen d'être partie prenante, individuellement et collectivement des évolutions en cours.

Mais il s'agit bien aussi, à partir de ces interventions, dans la lignée des travaux de l'équipe de clinique de l'activité, de mettre en œuvre une méthodologie visant à développer pour comprendre. C'est-à-dire de tenter d'analyser les phénomènes psychologiques en jeu.

Sur cet axe, plusieurs points retiennent actuellement notre réflexion. Tout d'abord ce qu'est le développement, qu'est ce qui se développe éventuellement, dans quels domaines, selon quelles modalités ? Nous nous interrogeons également sur le rôle des affects dans les processus en jeu, singulièrement comme déclencheurs de pensée et d'action. Récemment notre attention a été attirée sur un autre problème qui nous est revenu aussi bien du terrain de l'intervention que des milieux scientifiques : on peut admettre, au vu des résultats obtenus, la réalité d'un développement personnel dans le cadre d'un travail sur le travail. Mais qu'en est-il de l'effet sur le genre professionnel du milieu de travail ?

Daniela e Ermelinda - Quelles sont les spécificités du travail du professeur par rapport aux autres sortes de travail ?

Danielle e Jean-Luc – Le travail professoral est une activité comme une autre. Il est « activité réalisée », action observable, descriptible, éventuellement évaluable. Cette activité réalisée est la partie visible d'une « activité réelle » d'ampleur plus vaste qui mobilise le psychisme. Elle s'adresse à des destinataires : un objet - le contenu du travail à accomplir -, l'activité d'autres sujets sur le même objet, et le sujet lui-même. Dans et entre ces destinataires existent en permanence discordances et conflits. Celui qui agit s'en affranchit en réalisant un acte, parmi d'autres possibles.

L'activité réelle comprend donc autant ce qui a pu être fait - l'activité réalisée -, que les résidus de cette action, ce que le sujet n'arrive pas à faire, ce qu'il envisage de refaire, ce qu'il fait pour ne pas faire ce qu'il a à faire, etc...

Dans le travail du professeur comme pour tout autre champ professionnel, l'activité, réelle comme réalisée, porte sur des contenus spécifiques.

Ainsi l'objet de l'activité réelle est ici la formation de la jeune génération par transmission d'un patrimoine humain considéré, selon les lieux et les temps, comme nécessaire. Même s'il ne s'agit pas d'en négliger les autres protagonistes, l'adresse à l'activité des autres est largement dominée par la relation éducative aux élèves. Il faut agir pour qu'ils se tournent efficacement vers l'acquisition de connaissances et savoirs, la mise en œuvre des démarches scolaires nécessaires à cette acquisition, l'apprentissage de rapports aux autres et à soi-même adéquats. Enfin l'adresse à soi-même est profondément marquée, dans le contexte français, par l'adhésion à des contenus et valeurs propres à un, parfois deux domaine(s) scientifiques donné(s) tel(s) qu'il a (ont) été approprié(s) lors des études universitaires et remodelé(s) lors de l'intégration au corps enseignant.

Quant aux actes qui permettent au sujet de s'affranchir des discordances et conflits de l'activité réelle, ils s'effectuent au sein de l'exercice professionnel, tels, entre autres, les « gestes de métier » qui permettent de sortir des « dilemmes de travail » entre plusieurs façons de faire dans les situations problématiques rencontrées.

À ces spécificités portant sur les destinataires de l'activité, on peut en ajouter une autre concernant l'instrument principal au moyen duquel s'exerce ici l'activité, du moins dans le cadre de la classe : le dialogue. Par ses énoncés, par les mots qui les constituent, le professeur cherche à faire agir ses élèves de façon à ce que dans leur dialogue intérieur s'opère une migration fonctionnelle : que chacun fasse usage de ce que dit et fait le maître, et qui lui est extérieur, comme instrument psychologique d'un développement cognitif mais aussi psychique.

Encore faut-il que s'opère la jonction entre le dialogue intérieur de l'élève et le dialogue extérieur avec le maître. Cela exige, de la part de celui-ci, des ajustements incessants parfois difficiles à réaliser dans les conditions actuelles du fonctionnement de l'École. Ainsi, dans la dynamique nécessaire du dialogue entre maître et élèves, l'activité de ces derniers peut, parfois, empêcher celle

du professeur. Cela peut se traduire par un refus du rapport aux objets de formation auxquels l'enseignant confronte ses élèves. Le maître est alors pressé par sa classe de modifier ces objets, voire de les faire disparaître. La poursuite de l'activité enseignante peut alors prendre des formes très diverses, allant d'une réélaboration de telle ou telle dimension de l'objet de formation en jeu pour aider à l'appropriation, à une tentative d'élucidation des blocages de l'activité de la classe, en passant par un renoncement sélectif ou compassionnel quant à l'apprentissage d'une partie ou de tous les élèves. Il peut en découler pour l'enseignant un travail constant plus ou moins conscient, car en partie routinisé, sur ses propres connaissances disciplinaires, sur sa propre subjectivité, sur ce qui est donné comme cadre et prescrit par l'institution, sur ce que font vraiment les élèves, etc... Mais ce sont des moments où les critères de choix peuvent se percuter entre eux et coûter psychiquement cher s'ils mettent le professeur en contradiction avec ses préoccupations, ses valeurs, ses options épistémologiques.

Ermelinda e Daniela – Dans quelle mesure ces spécificités sont-elles prises en compte dans un processus d'intervention ?

Danielle e Jean-Luc – Dans notre intervention, les spécificités du travail enseignant ne sont pas prises en compte prioritairement pour elles-mêmes. Il ne s'agit pas d'en faire le recensement, ni même d'en développer la connaissance, même si ce que nous faisons peut contribuer utilement à ces objectifs. Mais ce sera de façon secondaire de notre point de vue.

Par contre ces spécificités sont partie intégrante de notre réflexion, puisque que les discordances et conflits dans et entre les destinataires de l'activité réelle et les actes qui permettent de s'en affranchir sont inséparables des contenus du métier qui les portent, comme nous l'avons indiqué plus haut. Or ce qui importe pour nous c'est de permettre au sujet de revenir, par un travail sur le travail, sur son activité réelle. Dans ce retour, activité seconde sur une activité première, il aura la possibilité de percevoir et analyser, autant que faire se peut, les discordances et conflits de cette activité première, dans leurs contenus spécifiques, les répéter sans les répéter, les faire jouer de façons différentes dans des contextes nouveaux. Il pourra peut-être, en découvrant d'autres façons de s'en affranchir, élargir ses possibilités d'action future.

On se démarque ainsi d'une approche trop cognitive de la conscience comme représentation du but, comme simple intention mentale, privée de ses conflits vitaux. La subjectivité n'est pas quelque chose d'externe à l'activité. Au fond la clinique de l'activité, c'est son rapatriement dans l'activité et sa prise en compte dans le travail d'intelligibilité des processus de fonctionnement et de développement de l'action.

Mais, les discordances et conflits de l'activité réelle, comme tout phénomène psychique, ne sont pas directement accessibles. Ce n'est que par la remise en jeu de l'activité, son développement, à partir des traces de l'action passée, que l'on peut les atteindre.

Un tel processus exige la mise en place d'un cadre réglé. Le travail sur le travail va donc partir de traces de ce qui a été réalisé et ce dans leur détail le plus précis. Sources d'interrogations, et souvent d'étonnement, ces traces peuvent être des enregistrements vidéos ou audios, des récits, des textes ou des transcriptions de débats. On peut imaginer tout autre façon d'en constituer pour peu qu'elles permettent de confronter précisément celui qui agit à ce qu'il a fait, afin qu'il remette en jeu son activité réelle.

Une deuxième exigence du cadre nécessaire au retour effectif sur l'activité réelle, est de ne pas procéder à une démarche solitaire, mais à une observation dialogique interpersonnelle de ce qui a été fait, observation susceptible d'alimenter le dialogue intérieur du sujet. Comme le dit Vygotski, dans « *conscience, inconscience, émotions* » (La Dispute. 2003), la conscience est un contact social avec soi-même, et la mise en place de dispositifs permettant de voir son activité par les yeux de l'activité des autres est un élément décisif d'un possible développement.

Ceux qui sont en mesure d'intervenir ici de la façon la plus pertinente, c'est d'abord un intervenant qui s'étonne, plus ou moins naïvement de ce qu'il voit l'intéressé accomplir. Ce sont surtout des pairs qui, connaisseurs des spécificités du métier et vivant des discordances et conflits d'activité similaires, deviennent de nouveaux protagonistes du sujet puisqu'ils sont en mesure d'exprimer leur surprise de façon pertinente, de demander des éclaircissements, d'opposer d'autres solutions, etc...

Daniela e Ermelinda - De façon générale comment se caractérise un processus d'intervention ? Y a-t-il des étapes à suivre ?

Danielle e Jean-Luc – Une première étape consiste à rassembler de petits groupes de professeurs (4 à 8 maximum) exerçant dans des conditions les plus proches possible, de façon à ce que chacun puisse intervenir avec pertinence sur ce qui « le travaille », dans ce qu'il fait professionnellement comme dans ce qu'il voit ses collègues faire. Quelques séances permettent de préparer l'accueil de l'intervenant dans quelques cours. Pour l'intervenant, il ne s'agit pas d'« observer » au sens habituel du terme, mais qu'en réaction à sa présence, chacun amorce un dialogue intérieur sur ce qu'il fait. Ces premières réflexions sont portées au niveau du groupe de travail pour faire l'objet d'une élaboration, à la recherche d'un moment clé ou d'un objet de travail autour duquel pourra utilement se dérouler une confrontation entre pairs, connaisseurs d'un même métier.

Une deuxième étape s'amorce alors, où sont utilisées l'une ou l'autre des méthodes de clinique de l'activité, parfois successivement les deux.

L'instruction au sosie est un contact social artificiel avec soi-même visant à provoquer la mise en jeu des discordances et conflits du réel de l'activité. Il est demandé au sujet, en présence des autres membres du groupe de travail, de donner à un intervenant-sosie les consignes les plus précises pour que celui-ci puisse le remplacer lors d'une tâche, sans que cette substitution soit perceptible. Les demandes de précision du sosie conduisent l'intéressé à expliciter le détail de ses actions. La démarche se poursuit par une transcription du dialogue par le sujet, accompagnée de ses commentaires et sa restitution au groupe de travail.

La méthode de l'autoconfrontation repose pour sa part sur l'organisation d'une activité dialogique pleine de dissonances. L'occasion est la confrontation du sujet à un enregistrement vidéo de son activité réalisée, soit ici une heure de cours. Ces traces de l'action réalisée vont faire l'objet d'observations dialogiques répétées. Ce sera d'abord une confrontation du professionnel à l'enregistrement en présence d'un intervenant (autoconfrontation simple). Un deuxième temps est celui d'une nouvelle confrontation. Celle, en présence de l'intervenant, de deux professionnels s'étant chacun déjà confronté à sa propre séquence d'activité (autoconfrontation croisée).

La découverte, au moyen de ces méthodes, des inattendus qui émaillent le cours de l'action, les étonnements, les commentaires, les interrogations que s'adressent entre eux les participants conduisent les professionnels à revenir sur le détail de ce qu'ils se voient faire jusqu'à ce que les limites de cette description se manifestent, jusqu'à ce que la vérité établie, soit prise en défaut par la véracité, l'authenticité de l'observation dialogique. Dans cette confrontation à soi et aux autres, dans le jeu des dialogues intérieur et extérieur, le commentaire devient l'instrument d'une élaboration qui porte sur les discordances et conflits de l'activité réelle et la façon de s'en affranchir. D'autres analyses, d'autres gestes possibles, restés insoupçonnés jusqu'alors, peuvent désormais être « pris à l'autre » ou imaginés.

La troisième étape consiste, en s'appuyant sur les données existantes à organiser des débats au sein du groupe de travail, puis dans des collectifs élargis à l'ensemble des pairs qui se mesurent aux mêmes épreuves professionnelles et enfin dans des comités de suivi de l'intervention.

Entretenu par les limites du travail d'interprétation de l'activité concrète qui maintient tous les protagonistes à découvert, le mouvement d'observation dialogique de l'activité de travail n'a, a priori, pas de limites.

Ermelinda e Daniela – Comment transposer le travail développé dans un petit collectif dans un collectif élargi ?

Danielle e Jean-Luc – Dans sa première phase, l'intervention a concerné quelques dizaines de professionnels. Cette limite quantitative ne pose pas de problèmes pour la recherche, les matériaux recueillis étant suffisants pour alimenter un travail scientifique. Mais du côté du terrain, la situation était différente. Aux yeux des professionnels qui y ont participé, l'expérience faite ne pouvait rester sans lendemain. Il fallait qu'elle devienne un outil qui permettrait à un nombre significatif d'enseignants d'affronter et de transformer les difficiles et conflictuelles situations vécues au travail et, au-delà, de peser sur la définition et l'évolution de leur métier actuellement en mutation.

C'est un changement de nature de la démarche jusqu'alors entreprise. Les rapports entre intervention et recherche se modifient puisque l'accent est mis sur la transformation de l'action professionnelle personnelle et collective. Le rôle des chercheurs-intervenants devient d'accompagner le mouvement en lui fournissant des outils méthodologiques adaptés à une phase d'élargissement et, en tant que de besoin, des analyses appropriées. À charge pour eux de s'appuyer sur les matériaux issus de cette nouvelle forme d'intervention pour faire avancer leurs recherches propres.

Mais sur le terrain, la prise en charge ne peut être que celle des intéressés eux-mêmes. Est alors apparue la figure du « professionnel-intervenant ». C'est une figure différente de celle du chercheur-intervenant. Une part de la pertinence de son intervention réside, dans son expérience et ses savoirs d'action. En se gardant de jauger et juger ce que font ses collègues, comme de toute connivence à leur égard, sa connaissance du métier doit le porter à plus de précision dans l'interrogation, à plus d'étonnement afin de nourrir l'observation dialogique. Dans le même temps, une autre composante de cette pertinence tient à ce qu'il est « gardien du cadre » d'un travail sur le travail.

La position est complexe et délicate. Pour qu'un professionnel puisse devenir un intervenant performant auprès de ses pairs, il faut donc mettre en place un dispositif adéquat. Tout d'abord que l'on fasse appel à des professionnels ayant déjà acquis une expérience de la démarche comme membres de groupes de travail. Ensuite que soit formé, pour les soutenir et contrôler le déroulement d'ensemble de l'opération, un groupe de coordination « ad hoc » composé de tous les professionnels-intervenants et de chercheurs en clinique de l'activité. Réuni régulièrement il permet de discuter des questions soulevées, des difficultés rencontrées. Enfin que les chercheurs deviennent des interlocuteurs permanents qui assument ainsi une sorte de veille méthodologique et théorique.

Dans ce nouveau processus d'intervention se pose la question des ressources dont doivent disposer les professionnels-intervenants. Ni l'expérience faite comme participant à un groupe de travail de clinique de l'activité, ni ce que l'on sait et ressent spontanément du métier pour l'effectuer, ne suffisent. Un certain bagage méthodologique et certaines notions de base en clinique

de l'activité sont aussi nécessaires sans, pour autant, transformer le professionnel-intervenant en chercheur.

Ce bagage nécessaire n'a pas été pensé comme procédant d'une formation de type théorique « a priori ». Il a paru néanmoins utile de tenir, au commencement du travail, un stage où les principales notions ont été présentées et discutées ainsi que les finalités et les buts que l'on se fixait. Mais il a semblé bien préférable que les éléments nécessaires soient très étroitement liés aux problèmes rencontrés sur le terrain. Ils ont donc été fournis au fur et à mesure qu'apparaissait leur nécessité. Cela s'est effectué alors sous forme de discussions entre les participants, d'interventions des chercheurs ou de renvois à des textes.

Daniela e Ermelinda – L'intervention en Clinique de l'Activité vise au développement du pouvoir d'agir. En sachant que l'intervention implique beaucoup plus que la simple application des méthodes d'autoconfrontation ou instruction au sosie, comment l'intervention doit-elle être conduite pour atteindre cet objectif ?

Danielle e Jean-Luc – Dans la conduite de l'intervention le rôle de l'intervenant est essentiel afin que tiennent quelques conditions de base : que la singularité dans les façons de faire et vivre son métier est incontournable ; que cela implique que toutes les pratiques en présence sont égales dans le débat ; que soit éloigné totalement du cadre du travail tout aspect de jugement, d'évaluation, de recherche d'une norme ou de la bonne manière d'enseigner : que ce sont les controverses, au bon sens du terme, entre pairs sur les différences qui permettent un véritable travail sur le travail ; qu'au cours de l'observation dialogique chaque sujet puisse s'exprimer sans contrainte autre que le respect des règles communes.

On assiste alors, quand l'intervenant parvient à « tenir bon » sur de telles conditions, à l'ouverture progressive de zones de potentiel développement du pouvoir d'agir des professionnels et de prise en main élargie du métier.

Pour l'intervenant, un point important est de veiller à ce que le processus ne se ferme pas, que le dernier mot ne soit jamais dit. Son rôle est de relancer les controverses entre pairs dans un conflit où la parole lutte interminablement entre deux processus, celui, centripète, du « déjà dit » et celui,

centrifuge, du « pas encore dit ». Le dialogue hésite continuellement, d'une part, entre ce à quoi l'on s'accroche pour ne pas se mettre à découvert, et, d'autre part, des énoncés qui ne trichent pas avec le réel, qui cherchent à attraper ce qu'on se représente avec difficulté, ce qui est difficile à dire, à expliquer.

Ce que s'efforce de faire vivre l'intervenant est pour le professionnel une épreuve, indissociable d'une forte charge affective. Celle-ci naît inévitablement de l'examen, le sien et celui des pairs, de ce qu'on a fait, surtout dans les moments de surprise, d'inattendu où l'on cherche à comprendre en se mobilisant pleinement. Dans ce contexte, la tâche est, pour l'intervenant, de soutenir un dialogue qui oriente le regard de l'intéressé – et celui de ses pairs- vers la dimension professionnelle de ce qu'il(s) se voi(en)t faire, vers le fait que c'est dans un métier qui existe au-delà de lui (eux) que se déroule l'activité. Agissant ainsi, l'intervenant fait en sorte que les professionnels puissent sortir d'un enfermement dans la prestation individuelle pour donner un destin positif à leurs affects.

Ermelinda e Daniela – Comment les contenus didactiques sont-ils considérés dans ces contextes d'intervention?

Danielle e Jean-Luc – On prendra ici la didactique comme ce qui tient aux processus de transmission-appropriation de contenus de savoir. Nous avons observé que, dans le cours quotidien de l'activité professionnelle, les enseignants sont souvent dans l'impossibilité de faire coïncider la situation réelle de classe et ce que préconisent les savoirs savants ou experts dans ce domaine, les aspects relevant de la mise en œuvre effective y étant pris en compte de façon peu opératoire, voire occultés. Or le réel déborde toujours. Cela renvoie à ce qu'évoque Yves Clot à propos du Vygotski de « *Pensée et langage* » (La Dispute. 1997) que les concepts scientifiques s'avèrent dans une situation non scientifique tout autant inconsistants que les concepts quotidiens dans une situation scientifique. Pour autant ces deux dimensions du réel participent à l'exercice du métier. La question est ici d'examiner comment elles apparaissent et évoluent au cours du travail sur le travail.

Sur ce point, une première difficulté est que dans les situations dont les enseignants doivent se sortir, ce qui relève directement du savoir enseigné n'est pas nécessairement en place centrale. Les élèves sont souvent habités par des activités concurrentes qui résistent et qu'il leur est difficile de mettre en arrière-plan. Pour qu'ils s'engagent dans le processus d'appropriation d'un savoir nouveau, il faut que leur activité réelle soit orientée vers l'objet mis en apprentissage par le professeur. Celui-ci doit installer et maintenir un cadre de travail qui favorise cette disposition de l'activité pour l'ensemble de la classe, et bien souvent faire progresser dans cette direction quelques élèves particulièrement en difficulté. Force est de constater que ça n'est pas une chose aisée. Les enseignants rencontrent des résistances plus ou moins vives qui les préoccupent et attirent leur attention en priorité.

Cependant, dans le cours de l'observation dialogique, l'attention va être également attirée par ce qui relève de difficultés de transmission-appropriation de contenus de savoir. On peut en donner un exemple en rapportant un événement survenu dans un groupe de travail de professeurs de mathématiques. On voit se dérouler sur l'écran le cours d'un débutant quand l'intervenant met en pause au moment où celui-ci, passant d'un élève à l'autre, interroge sur la manière dont ils s'y sont pris pour tracer un axe de symétrie et s'éloigne d'un élève qui ne lui a pas répondu. Dans le groupe de travail, où se trouvent aussi des professeurs expérimentés, le débat s'engage. Il porte sur les procédés qu'utilisent les uns et les autres pour vérifier si le tracé réalisé de l'axe de symétrie relève d'une véritable construction, d'une activité mathématique ou s'est faite simplement « au jugé ». Une controverse se développe entre deux professeurs, l'un étant davantage attaché à l'observation, l'autre préoccupé par une démarche plus rigoureuse en termes de preuve mathématique. La question abordée ici c'est finalement celle de comment on peut passer de la géométrie d'observation à la géométrie de raisonnement, jusqu'où il faut aller et comment au niveau d'une classe de début du collège (11-12 ans).

Ce qui se passe ici est à rapprocher de ce que dit Schön dans « *le praticien réflexif* » (Les éditions logiques. 1994) que, dans le monde concret de la pratique, les problèmes n'arrivent pas tout déterminés entre les mains des praticiens. Ils doivent être construits à partir des matériaux tirés des situations vécues. On ajoutera que c'est en s'expliquant entre eux que les professionnels parviennent à transformer une situation problématique en un problème didactique circonscrit et

clarifié. À cette condition, et seulement à cette condition, comme on l'a constaté au cours de notre intervention, ils sont en mesure de se mesurer avec profit aux savoirs savants et experts.

Daniela e Ermelinda – Quelles sont les transformations observées tout au long de ce processus d'intervention que vous avez développé depuis plusieurs années avec les professeurs ?

Danielle e Jean-Luc – Les transformations que nous avons pu observer se situent à des niveaux différents.

Le plus fondamental porte sur l'apprentissage qui s'est réalisé dans le cadre méthodologique proposé. Dans le quotidien de l'activité professionnelle, ce que l'on fait est le plus souvent incorporé, naturalisé, échappe généralement à l'analyse. On n'arrive que difficilement à saisir pour soi-même, et encore moins à mettre en partage, les dilemmes du travail auxquels on se trouve confronté et les gestes de métier que l'on effectue. Le travail est affaire largement insue.

Le travail sur le travail crée des possibilités nouvelles d'accès au travail et au métier. Cela est parfois évoqué par les intéressés comme un « regard » nouveau qui modifie le rapport au travail, à eux-mêmes et à leurs collègues. Ainsi L., dit s'être regardée, regardée se regarder, puis entendue se regarder. De ce fait, elle a constaté un réel changement dans sa façon de comprendre ce qui se passe. En fait elle s'est construit des repères et des outils autres, plus efficaces à la fois pour faire son métier, comprendre son action ainsi que celle de ses collègues et la transformer. Et elle met en œuvre ces nouvelles ressources au-delà du cadre de clinique, à chaque moment de son exercice professionnel. Finalement, elle a acquis une nouvelle vitalité au travail.

Les apprentissages ainsi réalisés se concrétisent par le développement des possibilités d'action. On peut ici aussi en fournir un exemple. En regardant l'enregistrement de son cours, un professeur constate qu'il ne laisse pas à ses élèves le temps d'exécuter le travail qu'il leur demande. D'abord rapportée à lui-même, à son impatience, il découvre en faisant rejouer les discordances et conflits de son activité lors du travail sur le travail effectué, que cette façon de faire, récurrente, est son moyen de prévenir une éventuelle perte de contrôle de la classe. Confronté à une collègue ayant un

problème semblable, puis à des pairs, il « emprunte aux autres » et met en place, à sa manière, de nouveaux dispositifs qui non seulement résolvent ce problème, mais font place à des activités autonomes des élèves. Ce développement du pouvoir d'agir en situation ne reste pas limité à l'horizon de la classe. Il tend à porter aussi sur les conditions et les modalités nécessaires à l'activité de l'élève. C'est, pour lui, un élargissement de la prise en main du métier qui se concrétise, à la demande de sa hiérarchie, par des interventions en formation.

Ce que nous venons de décrire porte sur le rapport avec le monde. Un autre aspect du développement porte, quant à lui, sur un réaménagement au sein du psychisme. Ce qui est frappant sur ce point, c'est que les participants disent, quasiment tous, avoir gagné de la sérénité dans et hors des classes. L'une d'entre eux, parmi d'autres, décrit cette transformation comme lui permettant, tranquillement désormais, de se remettre en cause, de changer ses façons de faire et de se représenter le métier. C'est-à-dire qu'elle ne se sent plus, ou significativement moins, responsable, voire coupable personnellement quand elle ne réussit pas, des dilemmes de travail rencontrés et de la façon d'y faire face. Elle l'est certes toujours, mais désormais en tant que professionnelle, professeur qui fait son métier et qui affronte des situations qu'elle a en partage avec tous les autres professionnels. Une telle différenciation entre ce qu'elle est et ce qu'elle fait en tant que professionnelle libère de nouvelles possibilités dans le jeu des alternances fonctionnelles entre affect et intellect.

Ermelinda e Daniela – Quelles sont les contributions de ce type d'analyse du travail pour réfléchir à la formation des enseignants ?

Danielle e Jean-Luc – Nous aborderons cette question de la formation par l'intermédiaire de celle des collectifs de travail. Ils rassemblent chacun en leur sein une certaine diversité de variantes stylistiques du genre professionnel et constituent ainsi des répertoires de manières de faire et se représenter du métier. Mais un collectif n'est pas simple environnement. Il vit aussi dans chaque professionnel comme instrument de l'exercice de son activité professionnelle. C'est en se l'appropriant, mais aussi en l'adaptant, en s'en détachant également, que chacun, débutant comme professionnel davantage confirmé, peut développer « à sa main » son pouvoir d'agir, restructurer les rapports entre soi et son métier mais aussi se confronter avec profit aux savoirs savants ou

experts disponibles. La maîtrise du métier, la virtuosité, quand elles existent s'acquièrent pour beaucoup au sein d'un collectif de travail.

Cependant, pour que ce soit possible l'organisation du travail doit laisser jouer les mécanismes nécessaires. En France, le rôle primordial du collectif est largement sous-estimé dans la formation, initiale comme continue. Cette formation est le plus souvent conçue à partir de l'idée, fréquente, que c'est la connaissance délivrée aux praticiens qui est essentiellement génératrice d'actions plus pertinentes. En conséquence former, c'est d'abord organiser la transmission de savoirs savants ou experts. Un autre volet de la formation consiste à organiser un compagnonnage – un tutorat - qui mobilise des professionnels dits expérimentés pour accompagner les novices ou parfois des collègues. Mais on reste dans le registre d'une relation interindividuelle, parfois surplombante. Quant au travail en équipe, largement préconisé administrativement il ne débouche pas sur de véritables collectifs. Il se résume très généralement à une simple collection d'individus rassemblés autour d'une tâche à accomplir.

Certes, à l'insu même de ceux qui les vivent, ces diverses modalités peuvent permettre aux uns et aux autres de se nourrir du - et nourrir le - collectif de travail auquel ils appartiennent. Mais c'est largement insuffisant au regard des nécessités actuelles. Comme sont devenues insuffisantes les formes habituelles de fonctionnement du milieu enseignant. Si, dans notre pays, pendant longtemps, le répertoire générique des collectifs de travail s'est transmis et enrichi de manière, pour l'essentiel, peu verbalisée et bien souvent à l'insu des professionnels, les profondes transformations de l'enseignement ont mis en crise ce processus et rendent nécessaire de penser des dispositifs de formation où le jeune enseignant, et le moins jeune, pourraient se confronter encore et encore aux différentes manières de faire de ses pairs.

Dans un tel contexte, la clinique de l'activité et ses méthodes de « travail sur le travail » peuvent être utiles. Elles permettent, par la confrontation entre pairs sur le détail de l'action, que chacun puisse développer en soi la place et le rôle du collectif, tout en l'enrichissant en retour. C'est d'ailleurs ce que ressentent les participants à notre démarche et particulièrement les jeunes professeurs avec qui nous avons travaillé. Ils s'accordent à dire qu'ils ont appris beaucoup plus sur l'exercice du métier au cours de notre intervention que lors de leur formation institutionnelle. Ce qui est décisif, à leurs yeux, par rapport aux stages de formation habituels c'est le questionnement,

le regard qu'ils ont appris à avoir, en coopérant avec d'autres, sur le réel de l'activité dans le cadre d'un métier.

Ce qui précède nous conduit à faire, en ce qui concerne la formation deux suggestions.

La première est d'accroître les ressources dont disposent les professionnels tuteurs qui doivent accompagner leurs jeunes collègues lors de leur entrée dans le métier et parfois leurs collègues. Ces praticiens expérimentés possèdent les instruments techniques et symboliques du répertoire. Mais ils sont souvent embarrassés ne sachant vraiment que montrer, que dire. Ils ont donc tout à gagner à faire un travail sur leur propre travail d'enseignants. Le dépliement de leur propre action, la remise en jeu de leur activité réelle et de celle de leurs pairs, pourraient leur permettre, pour leur propre compte comme pour celui de leurs jeunes collègues, de se ressaisir des dilemmes et enjeux du métier, incorporés, naturalisés dans leur pratique quotidienne du métier.

La seconde suggestion serait d'engager les jeunes professionnels dans des groupes de travail comportant des professeurs plus expérimentés. Nous en avons fait l'expérience positive au cours de notre démarche. Ce travail sur le travail produit un effet de découverte de sa propre activité comme de la diversité des dilemmes du travail et des manières de s'y confronter. Outre de nouvelles possibilités d'action, une telle découverte rassure dans la mesure où, d'une certaine façon elle « professionnalise » celui qui entre dans le métier et qui se rend compte que d'autres, plus expérimentés, affrontent les mêmes problèmes.