

**LABORATOIRE DE PSYCHOLOGIE
DU TRAVAIL ET DE L'ACTION**

**CONSERVATOIRE NATIONAL
DES ARTS ET METIERS**

**Enjeux du travail et " genres " professionnels
dans la recomposition en cours des métiers de la fonction publique**

**Le cas des professeurs de l'enseignement secondaire
et du personnel soignant de gériatrie**

Rapport final

*Présenté au Ministère de la Recherche
dans le cadre de l'Action Concertée Incitative " Travail "
par Malika Litim, Bernard Prot, Jean-Luc Roger et Danielle Ruelland
avec la participation de Frédéric Yvon
membres de l'équipe de " clinique de l'activité "
sous la direction d'Yves Clot, Professeur d'Université au CNAM*

Laboratoire de psychologie du travail et de l'action – CNAM, Paris-

Janvier 2005

Ce rapport a été réalisé à la demande du Ministère de la Recherche dans le cadre de l'Action Concertée Incitative " Travail " (Convention CEE : SG/YJ/YG/59/02-MENRT 2002 006).

Il a reçu le soutien de L'IUFM de Besançon et de la Mission Innovation du Rectorat de Créteil.

Nous voulons vivement remercier ici les 30 professionnels, aides-soignantes, infirmières, professeurs de l'enseignement secondaire qui ont bien voulu engager avec nous une collaboration soutenue qui, pour certains, dure encore dans la perspective de ne pas laisser les acquis de cette recherche sans effets pour leur milieu de travail.

Nos remerciements vont aussi au CLEMI de l'Académie de Créteil et aux formateurs en NTIC de l'IUFM de Besançon qui ont assuré la réalisation des vidéos en classe dans deux des groupes de travail enseignants.

Sommaire

Introduction	6
1. De l'hypothèse du dérèglement du genre professionnel...	7
2. ...à la conceptualisation du transpersonnel	9
3. Une recherche fondamentale de terrain	12
Chapitre 1	14
Enjeux du travail et genre professionnel : La question du transpersonnel	14
1.1 Le sens des activités de travail	15
1.2 Dérèglement de l'activité chez les soignants	16
1.2.1 La demande institutionnelle un aveu d'impuissance	16
1.2.2 "Il n'y a rien de bon en soi, c'est une mauvaise chose qu'on a en soi"	18
1.2.3 Des développements impossibles	20
1.2.4 Le métier de soignant en gériatrie un métier malade	22
1.3 Composante transpersonnelle du métier et genre chez les enseignants du secondaire	23
1.3.1 Une anémie de la composante transpersonnelle du métier	23
1.3.2 Les contours du désajustement générique et nouvelles attentes	28
Chapitre 2 :	32
Connaissance et transformation de l'activité professionnelle	32
2.1 Les démarches existantes : tensions entre l'agir et le connaître	33
2.1.1 Dans les milieux hospitaliers : maîtriser ses émotions	33
2.1.1.1 Le rapport "Debout : vers une rationalisation du " bon soin "	34
2.1.1.2. Le burn-out : un " concept valise " ?	35
2.1.1.3. Les interventions : une tentative de rendre supportable l'insupportable ?	37
2.1.2 Dans le milieu enseignant une large gamme de dispositifs d'analyse des pratiques	40
2.1.2.1 La théorisation du fonctionnement du professeur	42
2.1.2.2 Les recherches-action et les recherches-formation	44
2.1.2.3 Les dispositifs de verbalisation des pratiques	46
2.1.2.4 Réflexion critique dans un processus groupal lié à la détermination d'actions individuelles et collectives à expérimenter entre les rencontres	47
2.2 Au-delà de la science appliquée et de la recherche action : une troisième voie	49
2.2.1 Recherche et pratique chez Schön	49
2.2.2 Activité dialogique et activité ordinaire	54
2.2.2.1 Une première analyse : l'autoconfrontation simple	54
2.2.2.2 Une seconde analyse : l'autoconfrontation croisée	58
Chapitre 3	63
La mise en place des cadres de transformation de l'activité : méthodologie	63
3.1 Un parcours d'obstacles en milieu hospitalier	65
3.1.1 Une première phase chaotique	65
3.1.1.1 Ses objectifs...	65
3.1.1.2 Ses difficultés...	66
3.1.2 Une poursuite impossible	67

3.2 Dans le milieu enseignant : une lente maturation	69
3.2.1 L' enrôlement des professionnels □ peut-on se préoccuper de son métier ?	69
3.2.2 La construction des groupes de travail	71
3.2.2.1 Que faire des " malentendus " ?	72
3.2.2.2 Quels place et rôle pour le chercheur ?	73
3.2.2.3 Quels groupes de travail ?	74
3.2.2.4 Enjeux du travail et gestes de métier	76
3.2.3 Etre " □bservé □ ou dialoguer sur ce que l' on fait □	78
3.2.3.1 Quelle " présence en classe " du chercheur ?	78
3.2.3.2 Dénaturaliser le travail	81
3.2.3.3 Un dialogue sur les objets et situations... ?	82
3.2.3.4 ...Ou sur les gestes du métier ?	84
Chapitre 4 □	88
Activité dialogique et transformation de l' activité chez les enseignants du secondaire	88
4.1 Activité dialogique et " style " d' activité professionnelle en enseignement de la philosophie	90
4.1.1 Enseigner debout ou assis □	90
4.1.2 Multiplication des interprétations	91
4.1.3 Développement de l' activité dialogique après l' autoconfrontation croisée	95
4.1.3.1 Comment commencer un cours de philosophie ?	95
4.1.3.2 Changement de fonction des dialogues : développement du style d' activité	97
4.2 Activité dialogique , " pouvoir d' agir " et reprise en main du métier	100
4.2.1 S' expliquer avec sa façon de faire son métier □ un conflit surmonté	100
4.2.2 S' expliquer avec la composante transpersonnelle du métier	102
4.2.3 S' expliquer avec la composante impersonnelle du métier	104
Chapitre 5 □	108
Activité dialogique et transformation de l' activité chez le personnel soignant	108
5.1 Des activités de travail privées de la ressource collective	109
5.1.1 Un autre comme soi ?	110
5.1.1.1 De l' émotion personnelle...	110
5.1.1.2 ... à l' élaboration collective...	111
5.1.1.3 ... sans développement possible ?	111
5.1.2 Les " □utils □ du travail : des instruments défensifs ?	115
5.1.2.1 Savoir : pour quoi ?	116
5.1.2.2. Les pauses	118
5.1.3 Le Long Séjour : un lieu entre " □eux □...	119
5.1.3.1 ...entre technique et émotion	119
5.1.3.2 ...Entre lieu de vie et lieu de travail	121
5. 2 Envelopper et développer	123
5.2.1 Une expérience risquée ?	124
5.2.2 " □avais mal au dos toute la journée □	126
5.2.3 " □les personnes âgées, c' est pas rien □	128
5.2.4 " □ faut toujours parler avec son patient □	129
5.2.5 Le beau geste	131
5.2.6 L' usure	133
5.2.7 " □le me reconnais par cette profession □	137

Chapitre 6	141
Activité dialogique, connaissance de l'activité et de son développement	141
6.1 L'activité du professeur, partagée entre la signification générale des concepts et l'activité singulière des élèves	142
6.1.1 La prise de note – une catachrèse pour répondre à une transformation du métier	142
6.1.2 L'activité des élèves et son développement – un problème de métier	144
6.1.3 Transformation de l'action en classe et développement des concepts enseignés	148
6.1.3.1 Comment parler avec les élèves ?	149
6.1.3.2 Une dimension de l'activité enseignante : le double développement des concepts	153
6.2 Gestes de métier, activité dialogique et conflits d'activité chez un enseignant de mathématiques	155
Conclusion	163
Bibliographie	167
Index	171
Annexes	172
Annexe 1	173
Annexe 2	185
Annexe 5	192
Annexe 6	196
Annexe 7	198
Annexe 8	200
Annexe 9	208
Annexe 10	211

Introduction

1. De l'hypothèse du dérèglement du *genre professionnel*...

La recherche que nous avons menée porte sur deux métiers de la fonction publique : les enseignants de disciplines générales du secondaire qui pratiquent une des activités professionnelles les plus anciennement instituées mais dont le métier établi, constitué autour de la transmission des savoirs et de la mission de socialisation intellectuelle et culturelle d'une partie de la jeunesse est en fort questionnement aujourd'hui et peut-être même en voie d'éclatement entre diverses façons de faire face aux problèmes rencontrés (Roger, 1998) ; les soignants d'un service hospitalier de gériatrie pour lesquels le travail, dans l'ombre des avancées de la recherche médicale, semble être en difficulté plongeant les soignants dans un mal-être important.

Notre projet initial se fondait sur deux séries d'hypothèses :

La première était qu'il fallait s'intéresser à la question des *enjeux du travail* dans les métiers étudiés. Ici comme ailleurs en effet des façons de faire installées depuis longtemps se délitent et perdent de leur efficacité, contraignant à la recherche de nouveaux modes et nouvelles formes d'activités professionnelles. De nouvelles tâches apparaissent dans le cadre de nouvelles missions. En quelque sorte de nouveaux métiers naissent pour faire face aux nouvelles conceptions de ce que devraient être désormais les services publics d'éducation et de soins.

Nous nous proposons d'évaluer dans quelle mesure et surtout sous quelles formes les professionnels concernés affrontent, dans leur action quotidienne, les enjeux du travail qui découlent des transformations de leur métier. Car en réalité on sait peu de choses sur ce qu'ils font réellement dans le cours quotidien de leur métier, sur la façon dont ils assument les tâches qui leur sont prescrites, dont ils subissent et surmontent -ou non, ou partiellement- les obstacles et les empêchements qu'ils rencontrent. Pourtant, ce qui se joue dans ce contexte est l'efficacité de l'action comme le développement ou l'atrophie du sens pour ceux qui travaillent. Se joue aussi la santé physique et psychique puisque les mutations des situations de travail sont porteuses d'épreuves qui engagent le corps et la pensée (Clot, 1995, 2002b). Se joue également, dans les changements en cours, la question de la formalisation et de la transmission de l'expérience professionnelle si importante au moment où s'amorce un renouvellement massif des personnels enseignants et une vacance très importante des postes de soignants en gériatrie. Cette question met sous tension les rapports entre générations, problème dont les effets sont d'autant plus à considérer que la transmission peut être non seulement un moment de formation des jeunes entrant dans le métier mais aussi une ressource pour l'enrichissement de l'expérience des anciens.

La deuxième série d'hypothèses que nous voulions examiner portait sur la *fonction psychologique du collectif*. On voulait tester l'hypothèse qu'un tel collectif peut être compris non comme un simple groupe ou une collection d'individus rassemblés par la tâche partagée mais comme l'histoire d'un milieu, histoire qui règle ou dérègle l'action individuelle. Dans

cette acception, une telle histoire peut être regardée comme une mémoire permettant de mieux affronter le cours des événements dans la situation de travail. Cette mémoire collective, qui n'existe que par le fait que chacun en est porteur et partie prenante sans le percevoir consciemment, retient les attendus d'une situation et prépare à ses inattendus. On l'a désignée dans notre projet de recherche par le concept de *genre professionnel* alors spécifié comme une sorte de pré-fabrique socialement élaboré par le milieu de travail, ne relevant pas de la prescription officielle et définissant non seulement la façon dont les membres du collectif, de leur point de vue, doivent se comporter dans les relations sociales mais aussi les façons de travailler acceptables ou déplacées. Nous disions alors qu'il s'agit, en quelque sorte, d'un stock de " mises en actes " et de " mises en mots " prêts à servir et qui préfigure l'action. Donnés à recréer dans l'action, ces invariants de l'action ont une histoire car ils sont à la fois des contraintes et des ressources. Ils sont disponibles, mais les professionnels doivent pouvoir en disposer, de façon largement insu pour agir, au besoin en les retouchant (Clot & Faïta, 2000 ; Clot, 2004a).

À partir de là, on voulait vérifier comment se présentaient, dans les métiers que nous étudions, les *genres professionnels* au travers desquels le monde de l'activité personnelle s'accomplit, se précise, dans des formes sociales qui ne sont pas fortuites, ni d'un seul instant, qui ont une raison d'être et une certaine pérennité. En un sens, tout le problème nous semblait être là, car l'existence de tels genres et surtout leur capacité à faire ressource pour l'action individuelle semblent être extrêmement problématiques dans les institutions concernées et loin d'être encouragée comme il le faudrait, eu égard aux exigences des tâches.

La préférence semble en effet être donnée à des cadres et modèles d'action, promus hiérarchiquement, et qui tendent à devenir de plus en plus contraignants tout en s'accompagnant d'appels, d'incitations -ou d'injonctions- à faire preuve d'initiatives personnelles pour qu'ils soient appliqués efficacement. Ces cadres et modèles d'action sont élaborés par diverses catégories d'experts du travail des autres, qui seraient seuls à connaître véritablement ce qu'il en est et ce qui doit être, à pouvoir percer le secret de l'activité efficace, seuls qualifiés pour conseiller aux responsables ce qu'est l'intérêt général. Dans la dernière période l'analyse des pratiques, promue dans les IUFM comme pouvant permettre de surmonter une définition des tâches par trop surplombante tend, dans une grande diversité de formes, à faire reconsidérer par chacun ses façons de faire ou d'être sans que, pour autant, les enjeux du travail compris comme l'histoire possible du métier en tant que tel ne devienne le centre de gravité de l'analyse. À l'hôpital, ce sont les groupes de parole qui ont le plus retenu l'attention et sont très souvent mis en place lorsqu'une plainte jugée *subjective* empêche le déroulement prescrit du travail. Il s'agit alors d'exprimer et de discuter les *ressentis* émotionnels pour tenter d'en maîtriser les effets dans l'action. D'une façon ou d'une autre, ces façons de traiter des enjeux du travail ne sont guère en mesure, selon nous, de résoudre les problèmes actuels de ceux qui agissent, impossible qu'il est alors de s'entendre entre pairs sur des règles de vie commune pour travailler avec des *manières de faire* partagées, le seul recours étant alors, trop souvent, l'usage pathogène et nécrosé d'idéologies défensives de métiers bien décrites en psychodynamique du travail (Dejours, 1993). Cependant, dans un milieu professionnel, on n'abandonne jamais sans conséquences délétères le partage des manières de faire, réglées, renforcées par l'usage et les circonstances. Car le réel n'en disparaît pas pour autant et les perturbations du genre sont toujours le début d'un dérèglement de l'action individuelle.

2. ...à la conceptualisation du *transpersonnel*

Notre recherche permet d'apporter des données de connaissance et de réflexion sur les points ci-dessus. Mais avant de les développer plus longuement dans le corps du rapport nous soulignerons ici d'emblée les précisions, inflexions et ajouts que nous avons été amenés à introduire, du fait de notre travail et avec l'apport de l'équipe de clinique de l'activité, à nos hypothèses de départ comme aux concepts que nous utilisons.

Un premier point concerne la préoccupation, évoquée ci-dessus d'examiner comment les professionnels, dans les circonstances qu'ils vivent aujourd'hui, affrontent les enjeux du travail. Nous avons au départ une approche qui tendait à privilégier une description experte des phénomènes par les chercheurs. Il nous est apparu que, pour connaître et comprendre vraiment ce qui se joue ici, l'accent devait être mis moins sur une telle description que sur les processus en jeu tels qu'on peut les saisir au moyen des diverses modalités de recherche que nous mettons en œuvre en clinique de l'activité, que ce soit la phase d'observation du travail des professionnels, les autoconfrontations simples et croisées auxquelles nous procédons, ou encore les échanges dialogiques dans les groupes de travail que nous animons. On y voit en effet apparaître les rapports qui s'instaurent, dans l'action, entre l'activité des individus et le métier tel qu'il se présente préalablement à cette action. On constatera que les tâches à accomplir introduisent des conflits entre les diverses adresses d'une activité professionnelle qui se dirige vers l'objet de l'action, vers l'activité des autres sur le même objet et vers soi-même. De tels conflits conduisent celui qui les vit à s'expliquer avec son métier. Dans les gestes de métier, actes et mises en mots par lesquels il s'affranchit de ses conflits d'activité, il va pouvoir - ou ne pas pouvoir - ou partiellement - accomplir avec plus ou moins de justesse et plus ou moins de sens la tâche qu'il doit assumer. Dans le même temps, il fait par là même vivre et évoluer le métier avec lequel il va s'expliquant (Clot, 1995 ; 2002b ; 2004c).

Un second point porte sur la *fonction psychologique du collectif*. Les constats que nous avons faits de carence ou de désajustement des genres professionnels vis-à-vis des contraintes actuelles du travail et de leurs conséquences sur les professionnels nous conduisent désormais à faire usage de la notion de " transpersonnel ". Il s'agit ainsi de caractériser, parmi d'autres dimensions sur lesquelles nous reviendrons, celle qui concerne la prise en main explicite et implicite, entre professionnels, des tâches et procédures prescrites, en fonction des contraintes de la situation propre à chaque milieu de travail et à l'ensemble de la profession. En d'autres termes la " dimension transpersonnelle " du métier est celle où, individuellement et collectivement, ceux qui travaillent déposent la mémoire de leur " genre professionnel " au sens où nous avons utilisé ce terme plus haut, parvenant ou non grâce à leur travail collectif à lui donner vie, de façon à pouvoir en disposer, si possible comme ressource, dans l'exercice de leur activité, en conservant, du coup, cette mémoire vivante. Ce que nous avons constaté c'est que le jeu de cette *dimension transpersonnelle* fait aujourd'hui problème dans les métiers concernés par notre recherche. Il ne semble pas – plus ? – permettre de maintenir suffisamment vivants les *genres professionnels*. La *fonction psychologique du collectif* se dévitalise et ceux qui travaillent se trouvent dès lors directement exposés, sans ressources suffisantes pour se les approprier, aux autres " dimensions du métier ". Celle qui tient à des prescriptions institutionnelles plus ou moins adaptées aux situations de travail vécues. Celle qui tient aux relations interpersonnelles dans le milieu de travail, ou celle qui concerne les façons justes de s'engager, soi, dans le travail, sur quels registres et pour lesquelles manquent les repères pertinents pour construire des façons de faire et d'être adaptées.

Mais cette question du transpersonnel est apparue aussi sous un autre aspect au cours de notre démarche de recherche. En effet, une part notable des professionnels associés à notre entreprise, sous forme de groupes de travail, s'est saisie, avec l'aide du chercheur, du cadre que nous leur avons proposé pour se mettre collectivement à l'oeuvre sur leur métier. Pour autant, les buts n'ont pas été atteints pareillement par les enseignants et par les soignants. Pour ces derniers, l'activité d'analyse sur l'activité de travail a permis de réajuster leur rapport personnel au sens et à l'efficacité de leurs activités, mais leur a aussi permis un développement, non pas dirigé vers un service dont l'existence ne se compte plus qu'en mois, et vers une institution qui l'a écarté de son activité de soin, mais un développement personnel. Faute de répondant collectif, c'est un pouvoir d'agir individuel qui, au mieux, a pu se développer. En revanche, au moyen d'une transformation de leur expérience dans les diverses étapes de la démarche de clinique de l'activité, les enseignants ont pu réélaborer de nouveaux instruments d'action symboliques et techniques, remodeler de façon notable leurs modes d'exercice, en découvrir de nouveaux aspects, etc. En quelque sorte, leur pouvoir d'agir s'est notablement accru permettant une certaine reprise en main personnelle mais aussi collective du métier. Ils ont ainsi montré, en ce qui les concerne au moins, que, pour peu que les conditions théoriques et méthodologiques soient réunies, la composante transpersonnelle du métier peut se redéployer et revivifier le genre professionnel. Du coup, un des résultats de notre recherche ici est de démontrer qu'un des aspects de l'activité du chercheur peut être de seconder, dans un cadre construit et réfléchi l'effort que des professionnels ne peuvent en l'état actuel des choses déployer dans leurs milieux habituels de travail ou de formation. Notre recherche montre que c'est possible. Un tel effort vise à faire vivre de nouveau la dimension transpersonnelle du métier, certes à petite échelle, mais de façon suffisamment soutenue pour que cela produise des effets et peut-être contribue à revivifier un " genre professionnel " défaillant.

Les résultats de notre travail nous amènent, à saisir la *dimension transpersonnelle* de deux points de vue. On peut d'abord définir un métier donné comme une réalité sociale inachevée, celui d'enseignant, de soignant comme tout autre métier. Le métier, de ce premier point de vue est simultanément *personnel*, *interpersonnel*, *transpersonnel*, et *impersonnel*. Personnel et interpersonnel, il l'est dans chaque situation singulière toujours exposée à l'inattendu. L'activité professionnelle *personnelle* en cours n'est réductible à aucune autre. Elle n'existe pourtant jamais sans destinataire. Elle est toujours prise dans l'échange que forme l'activité professionnelle *interpersonnelle*. De ces deux premiers point de vue, le métier est activité. Mais poursuivons. Dans cette activité en cours une mémoire est plus ou moins vivante, toujours potentiellement défunte. Elle est *transpersonnelle* puisque traversée et produite par une histoire collective qui a franchi nombre de situations et disposé des sujets de générations différentes à répondre plus ou moins d'elle, d'une situation à l'autre, d'une époque à une autre. Ce sont là les attendus génériques aussi bien symboliques que techniques du métier. Le travail collectif de réorganisation de la tâche en assure ou non la " maintenance ". Cette dimension transpersonnelle est l'objet et le résultat du travail que le collectif fait sur lui-même pour conserver, transmettre et finalement " retenir " sa mémoire du travail. Sous cet angle, le métier est une histoire collective à la fois locale et, plus largement, sociale qui établit et rétablit quand c'est nécessaire les obligations endogènes d'un milieu professionnel. Enfin, quatrième dimension, le métier est aussi *impersonnel* sous l'angle de la tâche, de l'organisation officielle du travail, de la prescription exogène. Cette dernière est, dans l'architecture de l'activité d'un travailleur, ce qui est nécessairement le plus décontextualisé. Mais, du coup, elle est justement ce qui tient le métier au delà de toute situation particulière. Prescription indispensable, elle peut -elle devrait toujours- se nourrir du travail au second degré que les travailleurs cherchent à faire sur leur travail pour conserver à leur métier son

" tranchant " face au réel. Dans cette perspective, une clinique de l'activité ne perd pas de vue que la transformation du travail passe par celle de la tâche prescrite. Elle a comme horizon le développement du pouvoir d'agir des sujets sur l'organisation du travail, au delà de l'organisation du travail à l'aide des constructions génériques endogènes. Car c'est là une ressource décisive pour que la prescription exogène conserve un devenir et les sujets, leur santé. Pour résumer, d'un premier point de vue, ce que nous désignons comme dimension transpersonnelle est la composante historique souvent implicite d'un métier qui donne le sentiment à des professionnels, même de générations différentes, de vivre la même histoire. Cependant cette composante ne définit pas le métier dans son ensemble. Comme réalité sociale vivante et inachevée il est également tâche (impersonnelle) et activité (personnelle et interpersonnelle). Ce sont même les discordances entre ces quatre composantes qui lui conservent, au moins potentiellement, un avenir.

Mais cette composante transpersonnelle jusqu'ici définie comme un élément de l'architecture sociale du métier reçoit un autre statut quand on regarde l'exercice du métier de l'intérieur de l'activité du, ou des sujets. En se plaçant de ce point de vue — celui de l'activité pratique et psychique toujours simultanément personnelle et interpersonnelle — la réalité sociale plus ou moins ouverte du métier ne disparaît sûrement pas. Elle change seulement de place. Vue de l'intérieur, l'activité professionnelle c'est l'extériorité du métier renversée mais non abolie. *La mémoire du travail*, transpersonnelle et sédimentée dans l'histoire sociale, se retourne alors en *mémoire de travail*, une mémoire collective disponible dont chacun, avec tous, doit pouvoir disposer comme instrument d'action face aux inattendus du réel. Sous cet angle, l'activité personnelle et interpersonnelle de travail engendre cette mémoire transpersonnelle en la revitalisant, en la parachevant, en la recréant. Dans l'action, elle devient " mémoire pour prédire ". Préfiguration commune de l'action, elle permet de " voir venir " le réel mais elle est toujours retouchée dans l'action, reconfigurée. Autrement dit, le genre professionnel transpersonnel n'explique pas l'activité. De ce second point de vue, c'est l'activité -simultanément personnelle et interpersonnelle- qui *s'explique avec lui*, à tous les sens du terme. C'est elle aussi, grâce à cette " explication " avec l'histoire collective permettant d'agir, qui assure ou non, de l'autre côté, la résurrection nécessaire de la prescription. Car, de ce point de vue, la tâche elle-même se retourne pour devenir, au mieux un instrument de l'activité, au pire une simple contrainte pour elle, mais de toute façon une instance impersonnelle intérieure à l'activité, retouchée par l'activité de chacun avec tous.

Au bout du compte, l'histoire transpersonnelle du métier n'est pas sédentaire dans notre analyse. Elle est l'un des quatre éléments de l'architecture de ce métier comme réalité sociale vivante. Et elle devient une instance plus ou moins disponible à l'intérieur de l'activité, un instrument psychologique pouvant même, comme on le verra plus bas, se muer en obstacle. (Clot, 2003b). Quoiqu'il en soit, c'est le travail du collectif sur lui-même qui peut seul conserver et développer la double fonction du genre professionnel : sa fonction sociale et sa fonction psychologique. En effet, sa fonction sociale est d'être une ressource potentielle pour le développement et la redéfinition des tâches et des prescriptions. Un genre professionnel vivant maintient l'organisation officielle du travail au contact du réel. À l'inverse, sa fonction psychologique est d'être une ressource potentielle pour l'activité de chaque sujet auquel elle donne du " répondant " C'est en travaillant à restaurer cette double fonction, en cherchant à transformer cette mémoire *du* travail en mémoire *de* travail que nous pouvons aussi étudier les processus de développement ainsi provoqués entre les quatre composantes définies ci-dessus et leurs mécanismes de liaison-déliaison. En effet c'est en mouvement, autrement dit quand le métier " rentre en activité " que son architecture devient visible.

3. Une recherche fondamentale de terrain

Cette affirmation, au cours de notre recherche, de la dimension transformatrice autour de la problématique de la *dimension transpersonnelle du métier* nous a conduits à envisager de façon nouvelle la question de la *production de connaissances dans ses rapports avec l'action*. En effet, notre conception première, développée dans le projet, était que les connaissances et les réflexions produites le seraient dans une confrontation entre les *savoirs scientifiques* des chercheurs, et comme opérateurs aussi décisifs, les *savoirs quotidiens* de ceux qui agissent, " savoirs " sur la situation qu'ils vivent, sur ce qu'ils y engagent d'eux-mêmes, transforment, et la manière dont ils le font. Nous pensions en effet que c'est dans cette rencontre entre l'expérience professionnelle et la démarche scientifique, dans une *co-analyse de l'activité professionnelle*, que peuvent s'élaborer les analyses pertinentes. La première est alors obligée de trouver un langage conceptuel pour se dire. La seconde est amenée à s'éprouver au réel pour s'enrichir. De cette " germination " mutuelle devrait découler une meilleure appréhension de la réalité des activités professionnelles, de leurs enjeux et de leur développement.

Le déroulement de la démarche nous a conduits à donner un contenu plus précis à cette confrontation entre professionnels et chercheurs et, singulièrement à clarifier le rôle de chacun ainsi que la nature des connaissances produites. Ainsi la découverte, par les professionnels, de nouveaux aspects de leur métier, les modifications que certains ont pu apporter à leurs *manières de faire* dans le cadre de cette recherche leur a permis non seulement d'élargir leur champ d'action, d'élaborer de nouveaux instruments d'action, mais aussi de développer de nouveaux *savoirs quotidiens* sur leur métier. Ces savoirs élaborés dans l'action et pour l'action contribuent à fonder, à certaines conditions une nouvelle connaissance du métier et des enjeux du travail, connaissance élaborée pour une fois à partir du point de vue de ceux qui y oeuvrent. À terme, et sous certaines conditions, cette connaissance pourrait donner lieu à formalisation¹.

Dans le même temps, les traces laissées dans les autoconfrontations et les discussions des groupes de travail par la transformation de l'expérience des professionnels vont servir de matériaux du côté des chercheurs, pour développer la connaissance scientifique sur les processus en œuvre dans une activité de travail et dans son éventuel développement, tel que nous venons de le voir à propos du rôle de la dimension transpersonnelle dans la fonction psychologique du collectif. Nous avons été ainsi conduits à donner une signification plus précise à l'affirmation, avancée dans notre projet, qu'à la proposition classique de comprendre pour transformer nous proposons d'ajouter celle de transformer pour comprendre. La transformation n'a pas simplement en effet à nos yeux une visée opératoire de changement de situations de travail plus ou moins problématiques ou de formation des professionnels, visées non négligeables au demeurant, mais est la condition même de l'activité scientifique.

En quelque sorte, notre ambition est devenue de conduire une *recherche fondamentale de terrain* attachée d'un côté à l'action transformatrice des situations et à l'élaboration des instruments adéquats et de l'autre aux savoirs sur cette transformation dans une combinaison toujours à construire.

¹ Comme nous l'avons indiqué dans la page de garde, certains professionnels continuent à travailler avec nous. Ils le font dans cette perspective de formalisation en vue de publications, d'interventions publiques sur ce qu'est aujourd'hui le métier du point de vue de ceux qui l'exercent.

Tels sont les axes qui sous-tendent ce rapport. Pour que l'on puisse suivre au fil du texte les principales notions utilisées, nous avons établi un index qui en signale les principaux usages. Cet index figure en fin de rapport. Pour leur part les analyses seront présentées selon le plan suivant :

Dans un premier chapitre, nous tenterons de montrer que le principal problème rencontré aujourd'hui dans leur action quotidienne par les professionnels concernés est la faiblesse de la prise en compte transpersonnelle des enjeux qu'ils affrontent dans leur activité et en conséquence une défaillance du genre qui les laisse démunis.

Le second chapitre s'attachera à examiner la façon dont ces questions font, dans les milieux de la recherche et de l'expertise en formation, l'objet d'analyses en vue d'une action transformatrice. Puis on proposera de tracer, au-delà de la science appliquée et de la recherche-action, une troisième voie renvoyant à la nécessité de transformer pour comprendre.

Le troisième chapitre examinera la mise en place des cadres nécessaires à la transformation de l'activité des professionnels et au développement des ressources dont ils disposent pour affronter les enjeux du travail. On mettra en évidence les obstacles qui, dans les milieux de travail concernés, entravent la mise en œuvre des nécessaires confrontations dialogiques entre les professionnels sur leurs gestes de métier, mais aussi la façon dont ces obstacles ont pu être surmontés, au moins partiellement, et avec quels effets.

Les derniers chapitres étudieront les résultats produits par l'activité dialogique, telle que nous avons pu la mettre en place, tant en ce qui concerne le développement de l'activité des professionnels et ses conditions qu'en ce qui concerne la connaissance de cette activité professionnelle et des conditions de son développement.

Chapitre 1 :

Enjeux du travail et genre professionnel :
La question du transpersonnel

1.1 Le sens des activités de travail

Bruner écrivait que " le travail est l'activité la plus humaine qui soit " (Bruner, 1996, p. 201), en référence à Meyerson. L'activité de travail permet au sujet de s'inscrire dans le monde social, en le construisant et en le transformant. Mais c'est aussi une activité qui transforme le sujet. Si nous considérons qu'il s'agit là d'une activité triplement dirigée (Clot, 2002b), alors nous considérons les rapports de chacun avec son travail, ainsi qu'avec l'activité des autres et avec l'objet de la tâche comme des rapports toujours singuliers. Dans le champ du travail, l'ergonomie francophone nous a légué la distinction fondamentale entre la *tâche* ou ce qui est à faire, et l'*activité* ou ce qui se fait (Ombredane & Faverge, 1955). Mais nous devons ajouter à cette distinction l'épaisseur subjective de l'activité. Nous distinguons ainsi, au sein de l'activité, l'*activité réalisée* et le *réel de l'activité* (Clot, 2002b). L'activité est toujours un conflit entre plusieurs activités possibles (Vygotski, 1994). Une seule activité est finalement réalisée, mais pour autant les autres *manières de répondre à la prescription* ne s'évanouissent pas et continuent de peser sur l'activité présente (Clot, 2002b). Ainsi, le *réel de l'activité*, c'est également ce qu'on ne fait pas : ce qu'on a voulu faire et qu'on n'a pas pu faire, ce qu'on a fait un temps et qui continue d'habiter les situations présentes, ce qu'on n'a pas renoncé à faire sans pour autant y parvenir ou même, encore, par exemple, ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire.

Ces possibles et ces impossibles dépendent de ce que l'activité de travail s'explique avec les quatre *dimensions du métier* dont l'équilibre est toujours instable, tendu, discordant (Clot, 2003a).

Une première de ces dimensions est la *dimension impersonnelle*. Elle comprend les tâches et les procédures produites par les institutions. Elle est donc du côté de la prescription.

Une seconde dimension est la *dimension interpersonnelle*. Elle se caractérise par les relations interindividuelles, qu'il s'agisse de relations hiérarchiques, de relations entre pairs et plus largement des relations avec ceux qui ont le même métier ou le même objet de travail, auxquelles s'ajoutent les relations avec les destinataires, directs ou indirects, du travail réalisé.

Une troisième dimension est la *dimension personnelle*. Elle comprend toute la dimension subjective et personnelle d'un sujet engagé dans une activité : son histoire personnelle, en particulier son histoire professionnelle qu'elle cherche à rejouer. C'est ainsi qu'elle peut s'inscrire dans un développement ou dans une répétition (Clot, 2001a).

Une dernière dimension est la *dimension transpersonnelle* caractérisée par ce que l'on appelle le genre professionnel (Clot & Faïta, 2000). Il est le résultat, cristallisé à un moment donné mais jamais fixé, de l'histoire de la réorganisation du travail par ceux qui le font. Il dit la manière de prendre les choses et les gens dans la situation, il dit ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire. Cependant, en même temps qu'il soutient l'action, il la contraint par la même histoire des compromis qu'il porte. On comprend alors que ce genre professionnel n'appartienne à personne même quand chacun s'en porte garant, ce qui est loin d'être toujours le cas. Ainsi cette dimension transpersonnelle et son effet générique est une sorte de prescription endogène qui prend sa source dans le travail des collectifs de travail.

Nous pouvons donc dire que l'activité du sujet au travail est médiatisée du fait même qu'elle est médiatisante : elle met, en effet, en rapport, chaque fois de manière originale, le sujet, les autres et les objets de son action. Ce rapport concret, chaque fois unique, se fait en usant des ressources et en mesurant les contraintes des composantes transpersonnelles et

impersonnelles de l'activité. Ces composantes là sont, dans l'action, ses instruments au service du but effectif de cette action. On comprend alors que le sens du travail est contenu dans toute l'épaisseur de l'activité. Il tient à la fois de *l'activité réalisée* mais aussi du *réel de l'activité* qui pèse de tout son poids en elle. Il tient aussi au mouvement, toujours discordant, que *l'activité réalisée*, mais aussi le *réel de l'activité*, instaure par liaison-déliaison, entre les quatre dimensions définies. Dans ce processus, tout mauvais " réglage " de leur discordance pèse lourdement sur le sens personnel de l'activité effectuée. Mais, il peut peser aussi lourdement sur l'activité elle-même car une atrophie de la dimension transpersonnelle, fonctionnant mal, insuffisamment, voire pas du tout, mine les ressources génériques permettant de faire face aux contraintes du travail à effectuer. Il en résulte généralement une dilatation de la dimension interpersonnelle du travail, les conflits de travail pouvant dégénérer alors très vite en conflits entre personnes. En outre, le face à face de la *dimension personnelle* et de la *dimension impersonnelle*, devenue alors écrasante par défaut de *collectif*, rend le travail difficile, coûteux, parfois insupportable, exposant gravement la santé de celui qui l'effectue. D'une certaine façon les enjeux du travail tels qu'ils se présentent pour ceux qui l'effectuent dépendent de la place que la dimension transpersonnelle et le genre qui en procède, vont pouvoir occuper dans l'activité professionnelle.

Pour " tenir " dans les métiers que nous étudions, c'est-à-dire pour faire ce qui est à faire, dans les " règles de l'art ", sans mettre en danger sa propre santé psychique, il se révèle vital d'être en position de réinterpréter la tâche au moyen de ce que le genre professionnel met à disposition comme ressource dans une telle situation. Mais c'est justement ce qui est problématique, aussi bien, quoique de façon différente, chez les personnels de soins en gériatrie que pour les enseignants de l'enseignement secondaire.

1.2 Dérèglement de l'activité chez les soignants

1.2.1 La demande institutionnelle : un aveu d'impuissance ?

L'équipe de " clinique de l'activité " a été contactée par le CHSCT et la Direction d'un groupe hospitalier parisien pour essayer " d'améliorer les conditions de travail et pour faire diminuer le sentiment de mal-être des soignants " du Moyen et du Long Séjour du service de Gériatrie.

Le service de Gériatrie se compose de 2 secteurs différents : le service de Gériatrie aiguë, d'une part, et le service du Moyen et Long Séjour d'autre part. Ces deux entités sont géographiquement séparées mais sous la responsabilité d'un seul chef de service et d'un seul cadre supérieur infirmier². Le service de gériatrie aiguë ne semblant pas avoir les mêmes difficultés que le service du moyen et long séjour, nous avons décidé de travailler d'abord –et peut-être seulement- avec ce second service. Le premier nous a d'ailleurs été décrit comme la " Rolls " de la gériatrie, et le MLS comme la " 2 chevaux ".

² Depuis, le poste de cadre infirmier supérieur a été dédoublé. Un nouveau cadre a donc pris ses nouvelles fonctions au sein du MLS, après une période où cette fonction a été assumée par un cadre infirmier de la Direction des Soins Infirmiers de l'hôpital. Cela n'a pas été sans apporter un trouble au sein des équipes de MLS qui voyaient là une décision de la direction d'évincer du MLS un cadre supérieur suite aux plaintes des cadres de proximité qui mettaient en doute ses compétences d'encadrement.

Le MLS se répartit en 4 unités différentes : deux unités pour le moyen séjour et deux unités pour le long séjour. Les soignants travaillent en 3 équipes distinctes : le jour, la garde et la veille, réunissant au total plus de 110 soignants. Chaque équipe dans chaque unité est composée d'une infirmière et de 3 à 5 aides-soignantes^{3,4}.

Lorsque nous rencontrons un collectif émanant du CHSCT pour réfléchir à une intervention permettant de répondre à cette situation, tous ces membres s'accordent à dire que certains indicateurs sont préoccupants : importante vacance de poste, forte mobilité, taux d'absentéisme élevé, accidents du travail, TMS.... Leur décision de s'en " remettre " à des intervenants extérieurs est motivée par le constat que toutes les actions qui ont été mises en place et qui visaient un changement de la situation ont été des échecs.

En effet, en 2001, suite à l'arrivée d'un nouveau chef de service et d'un nouveau cadre supérieur dans le service de gériatrie, de nouvelles directions sont prises, en particulier en ce qui concerne la population des patients pris en charge (patients lourds, très dépendants) et par conséquent les manières de les prendre en charge. Ces changements *réveillent l'histoire* et mettent à jour des *manières de faire* inefficaces ou inadéquates dans la nouvelle situation. À cela s'ajoute l'ouverture à proximité d'un hôpital gériatrique qui a participé à la déstabilisation des soignants puisque les résidents les plus valides y ont été transférés.

De nombreuses actions ont été alors conduites pour accompagner les réorganisations :

- La mise en place de groupes de parole, animés par une psychologue clinicienne;
- Des mutations d'agents ayant des pratiques non professionnelles à l'égard des patients;
- Des fermetures d'unités qui ont obligé à la recomposition des équipes;
- Des accompagnements et des formations. Des lacunes techniques dans les soins et une défaillance dans la prise en charge des patients sont apparues lors de formations demandées par les soignants sur la fin de vie et la prise en charge des personnes âgées.

Malgré ces mesures pour renforcer la professionnalisation de la prise en charge de la personne âgée, des plaintes sur les conditions de réalisation du travail subsistent chez les soignants, et le moyen et long séjour (MLS) reste confronté à de lourds problèmes :

- Le service est peu attractif: vacance de poste, forte mobilité;
- Le service doit faire face à un taux important d'absentéisme, d'accidents du travail et de TMS;
- Ce service renvoie à une spécialité médicale longtemps dévalorisée: "*les mauvais agents sont mis en long séjour*", "*il fut un temps où aller en gériatrie était vécu comme une sanction*".

C'est dans ce contexte que le CHSCT fait l'hypothèse que l'histoire du service est trop lourde pour permettre un développement satisfaisant du service et de ses soignants. À la suite de plusieurs réunions, où nous sont exposées l'histoire et la situation du service de gériatrie, nous faisons ensemble l'hypothèse que " les changements mis en place à partir de 2001 - bien que nécessaires- ont été trop drastiques pour permettre au développement du métier de procéder naturellement, et qu'ils ont provoqué plus de déstabilisations dans le métier que de développements ". Puis nous avançons une autre hypothèse : " les conditions de réalisation du travail apparaissent si dégradées que les changements conduits depuis environ deux ans

³ Nous emploierons ici le féminin pour désigner les corps de métier. Ce choix, à l'encontre des règles de français, veut rendre compte de la réalité des professions. Les soignants eux-mêmes tendent à dire " les filles » pour désigner une équipe d'aides-soignants. Cela correspond à la réalité du monde hospitalier et du soin : les médecins sont des hommes et les soignantes des femmes.

⁴ Depuis, la composition du service a changé suite à des fermetures de lits et d'unités.

semblent ne pas suffire à diminuer de façon significative ce mal-être des soignants ", hypothèse à partir de laquelle nous décidons l'orientation du travail.

Nous proposons alors une intervention sur dix-huit mois visant à comprendre s'il existe un lien entre le mal-être au travail actuel et l'histoire du service, afin de reconstituer ensuite collectivement le socle sur lequel les personnels soignants pourront reprendre la main sur le devenir de leur métier et leurs activités professionnelles. Ainsi, le travail proposé revient à reprendre les questions de l'organisation du travail et de la spécificité des activités de soin dans un tel service, au sein d'un collectif de soignants de gérontologie associé à l'intervention. Nous proposons donc d'utiliser nos méthodes pour repenser les questions des métiers du soin en gérontologie et pour poser et développer un cadre favorable à une réflexion constructive.

Après la mise en place d'un comité de pilotage et un accord commun sur les conditions de réalisation de l'intervention, celle-ci débute le 17 février 2003 (soit 10 mois après le premier contact) pour une première phase de quatre mois d'observation et la constitution d'un collectif de soignants.

1.2.2 " L'histoire, c'est une mauvaise chose qu'on a en soi "

C'est à partir de l'histoire du service que les commanditaires (syndicat, DRH, responsable de formation) exposent la situation du service. Placé loin du cœur de l'hôpital, le MLS se trouve dans un petit pavillon de " banlieue ", isolé, près du pavillon de la Psychiatrie.

Un an avant qu'on nous contacte, l'arrivée d'un nouveau chef de service et d'un nouveau cadre, infirmier supérieur s'est accompagnée d'un changement radical de l'orientation du soin et d'une restructuration de l'unité : les patients accueillis souffrent de pathologies physiques et psychiques de plus en plus lourdes, obligeant un changement radical des gestes professionnels. De nombreuses actions (formations, changement de matériel après une évaluation d'un ergonome, groupe de parole) ont été menées sans qu'aucune ne parvienne à améliorer la situation. L'institution (la Direction comme les syndicats) s'avoue impuissante face à un problème dont la solution semble hors de sa portée.

L'hypothèse que nous faisons alors collectivement sur la situation est que les changements mis en place -bien que nécessaires- ont peut-être été trop drastiques pour permettre au développement du métier de procéder naturellement. Ces changements auraient au contraire déstabilisé les manières de faire préalablement installées, sans offrir de possibilités de les faire évoluer.

Ainsi, nous décidons en concertation avec le CHSCT de tenter de mettre en place une intervention qui viserait la transformation de la situation par le développement du métier. Nous cherchons ainsi à restaurer le pouvoir d'agir des soignants dans leur quotidien en Gériatrie.

L'histoire d'un milieu professionnel est la cristallisation, à un moment donné, des compromis qu'il a fallu faire pour pouvoir continuer à travailler. Elle contient les histoires, les ruptures, les développements d'un milieu de travail. Elle permet à chacun, dans son activité présente, d'être riche du patrimoine commun des manières de faire appropriées. Grâce à l'histoire, les professionnels n'ont pas à réinventer à chaque moment les gestes de métier. En retour, l'histoire peut s'enrichir à chaque instant des compromis les plus efficaces de

l'activité. L'histoire est convoquée dans chaque geste, et c'est justement à cette occasion qu'elle est renouvelée pour rester vivante. L'histoire dont nous parlons est en fait à la croisée de plusieurs histoires : l'histoire du service, c'est-à-dire de ses successives organisations du travail, de ses différentes équipes, des patients qu'elle a accueillis ; l'histoire de l'hôpital ; et enfin l'histoire de la gériatrie.

L'histoire de la gériatrie appartient à l'histoire de la médecine. Dès le XIX^e siècle, parallèlement aux hôpitaux qui se médicalisent, se sont développés les hospices accueillant infirmes, vieillards et incurables. Puis, l'évolution de la distinction entre les soins et l'hébergement au sein des missions hospitalières a abouti en 1958 à l'Ordonnance portant réforme hospitalière, qui encourage la création de maisons de retraite, sans alors grande conséquence. Les institutions hospitalières continuent d'assurer, d'une part les soins et d'autre part, l'hébergement dans les hospices. Jusqu'à la fin des années 50, la seule mesure publique prise en faveur des vieillards dépendants est le placement en hospice, dans des conditions matérielles et sanitaires très précaires. Le rapport Laroque sur la " politique de la vieillesse ", publié en 1962, sera le premier pas vers une réforme des formes de prise en charge de la personne âgée, suivi de la loi du 31 décembre 1970 qui recentre la mission de l'hôpital sur une mission unique : " dispenser les soins ", le dégageant alors de sa mission d'hébergement. Mais, les transformations des hospices en lieux de vie offrant un confort hôtelier convenable et de bonnes conditions de vie sont largement amputées par les contraintes financières imposées par l'assurance maladie à partir de 1983 et contraignent les hôpitaux à continuer l'hébergement. Cependant, elle établit alors de manière implicite la distinction entre le domaine sanitaire et le domaine social, ce qui a pour conséquence que les " hébergements " se transforment en " soins continus " dans les hôpitaux, se séparant ainsi des hospices et des maisons de retraite. La loi du 4 janvier 1978 distingue clairement que les hôpitaux peuvent comporter " des unités d'hospitalisation de moyen séjour pour convalescence, cure, réadaptation ou traitement des maladies mentales " et " des unités de long séjour assurant l'hébergement de personnes n'ayant plus leur autonomie de vie et dont l'état nécessite une surveillance médicale constante et de traitements d'entretien ", posant alors les critères d'invalidité des personnes âgées. Enfin, la loi hospitalière du 31 juillet 1991, qui modifie la loi du 31 décembre 1970, réprecise les objectifs des unités de moyen séjour " dans un but de réinsertion " et les longs séjours, celui de " dispenser des soins de longue durée ".

Dans l'hôpital, nous l'avons déjà dit, le MLS avait " *mauvaise réputation* ". Sa localisation géographique au sein de l'hôpital renforce un peu plus l'idée que ce n'est pas un service valorisant. Les soignants y sont loin du cœur stratégique de l'hôpital. Les soins aux anciens n'étant pas considérés pendant de nombreuses années, il semble que le MLS ait été " *délaissé* " par l'institution, cette dernière laissant s'y installer des pratiques non professionnelles, ou jugées aujourd'hui comme telles. Exclue de leur monde professionnel, les soignants qui y travaillent ne peuvent pas s'appuyer sur les développements du métier, c'est-à-dire sur les règles des gestes techniques et relationnels qui font référence, et à partir desquelles ils pourraient renouveler leurs pratiques professionnelles.

Enfin, l'histoire du service elle-même est structurante. Le choix du chef de service pour l'accueil de résidents présentant de nouvelles pathologies a de réelles conséquences sur les pratiques professionnelles. En effet, accueillir des résidents " *plutôt en bonne santé* ", c'était faire du service une sorte de " *maison de retraite* " qui requerrait des gestes professionnels spécifiques. En revanche, accueillir des résidents avec des pathologies lourdes, en particulier liées à la démence et la dépendance, nécessite d'autres gestes techniques. Une conséquence

pour les soignants est la réévaluation de leurs gestes de métier, qui semble impossible ou continuellement en suspens dans la situation.

Dans leur grande majorité, les soignants se réfèrent à l'histoire du service pour expliquer ou justifier la situation actuelle, ses empêchements, ses contradictions, ses insuffisances. Pourtant, quand on tente de faire expliciter plus précisément cette histoire, elle s'étouffe alors même que chacun s'en fait le porte-parole. Même si nous avons eu connaissance de quelques éléments, il nous semble que l'essentiel est impalpable ou indicible. Et nous faisons l'hypothèse que c'est cette histoire, que l'on a qualifiée de " *maudite* ", qu'il faut pouvoir reprendre dans une autre histoire, une histoire en développement. Alors que nous demandions à l'un des derniers dépositaires de l'histoire des restructurations du service et démissionnaire, ce qu'il dirait à son hypothétique remplaçant, celui-ci refuse même d'évoquer cette histoire, par souci de ne pas " *plomber le travail avec l'histoire* " : l'histoire qu'il détient de par son expérience dans le service est " *une mauvaise chose qu'on a en soi* ".

1.2.3 Des développements impossibles ?

C'est dès lors la transmission du métier qui devient impossible. Car, dire le métier –au sens de sa praxis-, c'est précisément dire ce qu'il convient de faire dans son exercice quotidien, c'est-à-dire les manières de faire dans chaque situation. C'est donc faire part des arbitrages du passé, c'est convoquer l'histoire. Or, celle-ci ne semble pas pouvoir être dite. Plus exactement, il nous apparaît très vite que la convoquer, c'est prendre un risque. De fait, elle reste tacite, et ne peut plus être une ressource pour l'activité, et on laisse ainsi le nouvel arrivant " *faire sa propre expérience* ", c'est-à-dire se confronter au *rébus* énigmatique que l'organisation du travail a cristallisé de cette histoire, sans grand espoir d'ailleurs qu'il arrive à sortir des impasses dont les anciens n'ont pu eux-mêmes se sortir, figeant ainsi la transmission et le renouvellement du métier. En revanche, la prescription organisationnelle, portée par l'encadrement direct du service, reste bien vivante. La transmission n'est donc pas celle du métier, mais celle d'une conformité du geste professionnel aux injonctions de l'organisation, laissant chacun courir le risque d'un délitement du sens de son travail.

Mais nous devons rappeler ici que le métier de soignant en gériatrie est extrêmement difficile. Se confronter quotidiennement à la vieillesse, à la dépendance physique et psychique, à la dégradation du corps, à la violence de la démence, à l'isolement social et familial des patients, mais aussi à l'inéluctable, ne saurait être banalisé. Les questions que soulève l'activité soignante sont en conséquence sans cesse alourdies parce qu'elles couvrent des dimensions qui dépassent la question de l'exercice d'une spécialité médicale. Ces questions rapatrient à la fois et dans une grande ambivalence la sollicitude désirée à l'égard des anciens, l'effroi de la vieillesse, et les anciennes stratégies de défense collectivement construites et maintenues dans l'histoire de la prise en charge de la personne âgée. Du point de vue des soignants de ce service, il semble que ce qui fait problème, c'est le sentiment de ne pas pouvoir faire le travail " dans les règles de l'art ", c'est être sans cesse dans un grand écart entre d'une part ce qu'on pense qu'il faudrait faire et d'autre part ce qui est prescrit ou ce que permet l'organisation du travail. C'est aussi ne pas pouvoir évaluer le résultat de son activité individuelle parce qu'elle n'a pas de *répondant collectif*, c'est s'attacher à répondre uniquement aux prescriptions d'un encadrement sans cesse changeant, au risque de perdre les prescriptions endogènes du métier. Ainsi, c'est de fait souvent ne plus savoir ce qu'il faut faire, et bien souvent céder à la tentation des réponses défensives. Dans la situation, faire correctement ce qu'on a à faire et s'y *tenir* supposent de pouvoir trouver des ressources dans

le métier et ainsi d'intercaler entre soi et l'autre (le patient, le collègue, le supérieur hiérarchique) des règles de métier, qui restent vivantes à condition d'être discutées et renouvelées au sein des équipes de travail en *fonction de l'intérêt du patient*. Ainsi peuvent être repensés collectivement les protocoles de soin auxquels chacun se tient. C'est ainsi qu'un soignant peut d'une part savoir ce qu'il faut faire, mais aussi donner un *sens* à ses activités, sens qui offre la possibilité de développement individuel et collectif. Or, ce travail collectif de renouvellement des règles est absent du service de Long Séjour⁵. Un protocole de soin peut se perdre au fil des activités individuelles parfois contradictoires et n'être aussi jamais mené à son terme. Ainsi, chaque infirmière établit et pratique ses soins d'escarres en fonction de son emploi du temps : si elle sait qu'elle est là trois jours de suite, elle prendra le temps de mesurer l'efficacité de ce qui a été fait pour ajuster le soin à l'évolution de l'escarre. En revanche, après un repos, le *collectif* ne fonctionne pas comme une ressource qui lui permettrait de guider ses gestes. Elle répète donc son geste à l'identique, geste déréalisé en ce sens qu'il n'est plus conforme à l'évolution de l'escarre. Cela n'est pas sans conséquence du point de vue des effets sur l'état du patient, mais aussi au plan psychique chez le soignant. L'efficacité et le sens même de son activité de soignant sont ici mis à mal : en ne répondant qu'à une tâche prescrite sans pouvoir en partager la teneur avec les autres, le soignant renonce à son métier. Son activité de travail n'est plus médiatisée que par les instances impersonnelle et personnelle. Elle se coupe de sources qui l'orientent et lui donnent du sens. Le soignant ne parvient alors pas à se confronter aux dimensions sociales, ne parvenant plus à participer au renouvellement de l'histoire, telle que nous l'avons définie plus haut.

On retrouve aussi ce paradoxe, par exemple, dans le maintien de la continence. Alors qu'une soignante tentera de maintenir la continence d'un patient, elle entendra des collègues dire à ce même patient : "*faites dans votre couche*" quand ce dernier manifeste son envie d'aller aux toilettes à un moment où tous sont occupés. Elle peut alors être poussée à arrêter le maintien de la continence, qui devient dans la situation un *mobile strictement individuel* (Leontiev, 1984) de son activité sans trouver de répondant dans le métier. Elle peut aussi *s'user* à s'en tenir malgré tout à ce qu'elle juge la meilleure façon de faire, mais la difficulté s'en trouve accrue : comment continuer à penser que son geste est pertinent, s'il n'est pas partagé ou discuté dans l'équipe en référence à la situation du patient ?

Les conséquences d'un métier qui ne peut plus être ressource dans les situations de travail peuvent aussi amener à ne plus savoir faire ce qui est à faire. Ainsi, alors que la hiérarchie ne cesse de répéter que les longs séjours sont des lieux de vie, et qu'il faut accepter que les patients y soient comme chez eux, le métier se tait, ne permettant pas de discuter cette définition du monde. Une conséquence est que les soignants peuvent être conduits à dicter aux patients les règles de "*bonne conduite*". Ainsi, avons-nous été surpris — autre exemple

⁵ Le service de gériatrie se divise en 3 : le service de Gériatrie Aiguë, le Moyen Séjour et le Long Séjour. Dans le service du Moyen Séjour, où la durée moyenne de séjour est de 2 mois, le travail peut être circonscrit à la fois dans le temps, dans les missions, dans l'objet même du travail et dans les gestes techniques relevant d'une technique relativement stabilisée. Les patients sont accueillis soit après une intervention, soit par demande des familles ou des tuteurs. Ils peuvent ensuite retourner à leur domicile ou être orientés vers des maisons de retraite, des institutions spécialisées ou encore sont admis dans le long séjour. Dans le service du Long Séjour, les patients accueillis, pour le plus grand nombre d'entre eux, le sont jusqu'à la fin de leur vie. Très peu sont orientés vers des maisons de retraite médicalisées. Le travail en long séjour ne peut donc pas être circonscrit si aisément, le sens du travail ne peut être construit selon les mêmes modalités. De plus, ce sont des personnes âgées très dépendantes, avec de lourds handicaps psychologiques comme les démences et Alzheimer. Et pour un grand nombre, ils n'ont aucune visite, ils sont seuls. On comprend facilement que c'est dans le service du Long Séjour que le sens du travail nous est apparu très rapidement comme le plus fortement déstabilisé.

— par la manière dont des soignants obligeaient un patient récemment arrivé à mettre ses chaussons. Le ton de la voix, violent, ne souffrait aucune réplique. Bien sûr, il s'agissait de protéger le corps du patient. Mais utiliser la violence pour obtenir cette protection ne relève plus du métier mais d'une réponse défensive permettant " *coûte que coûte* " d'obtenir le " *bon comportement* " du patient. La réponse défensive vient pallier la déflation du métier, mais elle protège fictivement le pouvoir d'agir au prix de l'anéantissement du sens du travail...

1.2.4 Le métier de soignant en gériatrie : un métier malade ?

Nous avons beaucoup entendu parler, même à demi-mot, de maltraitance. Au regard de notre interprétation de la situation, l'hypothèse que nous pouvons formuler est que la maltraitance, si c'est bien de cela dont il s'agit, est un phénomène collectif et organisationnel et non un comportement de malveillance individuelle. Plus encore, si les patients sont maltraités, c'est selon nous avant tout parce qu'on maltraite le métier.

L'institution hospitalière d'abord maltraite le métier, à tous les niveaux hiérarchiques : la hiérarchie invisible, impuissante ou absente ne fonctionne plus comme une ressource qui permettrait aux agents de faire face aux impasses de l'organisation du travail. Ainsi, pendant la période de notre intervention, quatre soignantes ont été sanctionnées pour " maltraitance ordinaire ". Aucune enquête n'a été diligentée pour comprendre ce qui s'est passé, la hiérarchie directe s'est abstenue de toute implication, et c'est la Direction des Ressources Humaines qui a pris seule des sanctions. Les raisons précises de cette sanction sont restées tacites. La sanction elle-même perd son sens : elle n'est plus évaluée dans le métier et au travers des contraintes de travail, et échoue ainsi dans sa fonction de ressource. Car une sanction doit permettre au personnel de repenser son activité professionnelle, notamment à travers un travail d'évaluation de la légitimité de la sanction. Ici la hiérarchie semble dans l'incapacité de réaliser cette évaluation. Or, les sanctions non évaluables ou non évaluées dans le métier diluent un peu plus le sens du travail.

L'organisation du travail aussi maltraite le métier, par les déplacements de personnels du Moyen Séjour au Long Séjour, du Long Séjour au Moyen Séjour, par les sous-effectifs constants qui produisent une activité en flux tendu, par le matériel usé, cassé, inapproprié et jamais remplacé.

Enfin, les professionnels du soin eux-mêmes maltraitent leur métier en s'installant dans le renoncement : ils n'ont plus ou peu de répondant et sont peu enclins à défendre leur métier, leur spécificité, leurs contraintes de travail et s'installent dans le renoncement, acceptant durablement les entraves à leur travail dans l'espoir d'une mutation vers un avenir professionnel meilleur. Les quatre soignantes évincées du service s'emploient à faire savoir à ceux qui y sont restés qu'elles s'en trouvent bien mieux maintenant, laissant entendre qu'il est vraiment impossible de travailler en Gériatrie.

Chacun est donc individuellement confronté aux impasses d'un métier en souffrance, d'une organisation du travail *déréalisée*, d'un collectif de travail qui se réduit à une collection d'individus. Le soignant n'a pas la possibilité de se mesurer à son métier, c'est-à-dire à une discordance créatrice des quatre dimensions de son activité. Les instances *impersonnelle* et *transpersonnelle* se délitent, laissant chacun dans l'impossibilité de transformer et de développer son histoire professionnelle propre. Le métier n'est plus le cadre des activités de travail, un *répondant* qui donne du sens, un *destinataire de secours*, pour le dire comme

Bakhtine (1984). Le soignant en est réduit à " prendre sur lui " pour faire ce qui est à faire. Sans un patrimoine commun de manières de faire sur lesquelles s'appuyer, il s'use et finit par faire de cette situation une maladie : par " en faire une maladie ", comme le dit joliment le langage populaire.

1.3 Composante transpersonnelle du métier et genre chez les enseignants du secondaire

Dès les premiers moments de notre recherche, un sentiment fort s'est manifesté chez les enseignants avec lesquels nous avons travaillé : celui de la grande difficulté, voire de l'impossibilité que s'instaure, dans le quotidien du métier, un dialogue à la hauteur des enjeux auxquels on est confronté, dialogue entre professionnels, mais aussi avec les autres protagonistes de l'acte d'enseigner. Ce sentiment s'exprime dans l'impression d'être pris dans des " *malentendus* " lorsque s'engagent des discussions portant sur les problèmes rencontrés, en salle des professeurs, en conseils de classe, dans les échanges avec la direction de l'établissement, etc. Il s'exprime dans l'absence de vraies paroles, absence que ressentent bien souvent les jeunes professeurs débarquant dans le métier, généralement dans un établissement difficile, dans leur vécu éprouvant des esquives de collègues plus chevronnés pour qui " *tout se passait bien, il n'y avait jamais de souci ; ah oui celui-là, il peut être terrible, mais pas avec moi !* ". Il s'exprime aussi dans la conviction qu'il n'existe pas véritablement de lieux institutionnels où l'on pourrait trouver des interlocuteurs pertinents. L'administration locale, même de bonne volonté, ne peut dans le meilleur des cas qu'être à l'écoute et conseiller de " *se débrouiller* ". Les inspecteurs ne jouent qu'occasionnellement un rôle de conseil. La formation initiale ou continue propose des contenus qui ne sont pas suffisamment en prise directe avec les réalités du métier, préoccupés que seraient l'institution et nombre de formateurs de promouvoir des modèles passe-partout de bonnes pratiques, élaborées sans tenir compte de l'apport possible de ceux qui font effectivement le travail.

1.3.1 Une anémie de la composante transpersonnelle du métier

Sous des formes diverses, on trouve ce même sentiment dans tous les groupes avec lesquels nous avons travaillé. Il doit être cependant nuancé par le fait que, peut-être pour pallier ce problème, existent des mini-échanges interpersonnels impliquant deux ou quelques collègues qui s'entendent bien, discutent sur leurs expériences, se " passent " des cours, parfois les préparent ensemble. Il faut ainsi signaler qu'un de nos groupes réunit, pour partie, des professeurs qui se rencontrent également dans un mouvement pédagogique où ils travaillent sur l'enseignement de leur discipline. Un autre rassemble des professeurs engagés pendant un certain temps dans un travail de réflexion institutionnel sur la " maîtrise de la langue " dans l'enseignement disciplinaire. Cela donne parfois localement et/ou ponctuellement des points d'appui pour exercer le métier. Mais les questions que les professeurs avec qui nous travaillons disent aborder dans ces échanges concernent surtout les objectifs et de méthodes d'enseignement disciplinaire, même si d'autres aspects tels que les relations avec les élèves sont pris en compte mais comme un domaine offrant moins de prises, de possibilité d'action que le précédent. Le mode d'échange est le plus souvent de forme verbale, il porte peu sur d'autres traces de l'activité -documents concernant tel ou tel aspect de l'exercice professionnel, préparation de cours, etc.- et jamais, sauf peut-être de rares

exceptions dont nous n'avons pas eu écho, sur des traces visibles sous diverses formes des gestes professionnels réalisés en classe même. De plus, si une partie des enseignants qui participe à nos groupes est partie prenante de tels contacts, ils ne sont pas généralisés, loin de là. Le plus souvent les enseignants -la grande majorité ?- semblent au contraire s'arranger de cette carence des échanges professionnels, dans une attitude protectrice, voire défensive, comme si s'y engager était davantage un risque qu'un apport pour faire son métier.

Sans être négligeables face aux questions que pose le métier, de tels échanges laissent néanmoins à la plupart des professeurs avec lesquels nous avons travaillé le sentiment de carence évoqué ci-dessus. Ainsi, plus ou moins clairement et systématiquement évoqués par les intéressés, des aspects essentiels restent hors champ. Ils nous semblent toucher à des points cruciaux de l'activité professionnelle : qu'est ce que ce métier aujourd'hui, qu'est ce qu'on nous dit de faire, qu'y fait-on réellement dans le cours quotidien du travail, quelles manières de faire et d'être pertinentes au delà des consignes et modèles promus par les divers experts, quelles réussites et quels empêchements, quels enjeux personnels et collectifs ? Cette difficulté à se saisir de certains aspects fondamentaux joue que ce soit entre collègues, même de bonne volonté, et *a fortiori* avec l'administration, dans les instances de contrôle, de formation, etc.

Pour notre part nous interprétons ce sentiment de difficulté, souvent d'impossibilité que s'instaurent des échanges à la hauteur des enjeux auxquels on est confronté aujourd'hui dans l'exercice du métier enseignant, comme le symptôme d'une anémie de la composante transpersonnelle du métier. Certes les manifestations de celle-ci ne se résument pas aux dialogues explicites entre pairs sur les questions de métier. Bien d'autres voies permettent de la faire vivre, comme des façons de faire, de parler et d'être partagées et réitérées, des échanges techniques autour de la réalisation des tâches. Tout ceci manifeste de ce que fonctionne une composante transpersonnelle du métier.

Mais, c'est la vitalité d'une telle composante transpersonnelle et sa capacité à générer un genre professionnel pertinent dans la situation actuelle, genre pouvant faire ressource, par ses règles, par ses attendus, pour chacun de ceux qui travaillent, qui nous paraît aujourd'hui problématique dans le monde enseignant. Certes ce milieu hérite d'une longue tradition. C'est celle d'un exercice apparemment solitaire du métier, d'absence de confrontation entre collègues et d'échanges limités et souvent conflictuels avec l'institution. Mais outre que la question se pose de savoir si tous ces traits ne manifestaient pas déjà dans le passé plus ou moins lointain du genre professionnel enseignant ils ne jouent désormais qu'un rôle de protection limitée devant les difficultés rencontrées. Parfois même ils peuvent se montrer dangereux, contribuant à isoler chacun, et d'autant plus les plus fragiles, dans des situations périlleuses. Toutefois ce qui est caractéristique actuellement, nous semble-t-il, est qu'alors même que se fait sentir, du moins pour certains, le besoin d'un échange collectif sur les problèmes rencontrés pour faire son métier, besoin que l'on peut interpréter comme nécessité de faire vivre une composante transpersonnelle du métier susceptible de " faire du genre " pour disposer des ressources nécessaires à l'exercice actuel du métier, il soit si difficile, entre professionnels et plus généralement dans la sphère professionnelle, de se comprendre, de comprendre ce que fait l'autre, de s'entendre, de savoir de quoi on parle, voire même de quoi il faut vraiment parler.

Du coup se brouillent les " obligations que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail ". Or " Sans la ressource de ces formes communes de la vie professionnelle on assiste à un dérèglement de l'action individuelle, à une " chute " du pouvoir d'action et de la tension vitale du collectif, à

une perte d'efficacité du travail et de l'organisation elle-même " (Clot & Faïta, 2000). Cette défaillance de la fonction psychologique du collectif affecte les diverses catégories d'enseignants. Mais ses effets sont particulièrement néfastes pour les néo-professeurs. Ils viennent d'entrer dans le métier et, comme le montre le cas que nous allons étudier, ils se trouvent parfois particulièrement démunis pour faire ce qu'il faut faire et ce qu'on leur dit de faire.

Ce que nous présentons ici porte sur un jeune enseignant de mathématiques, filmé dans sa classe de sixième, alors qu'il finissait sa troisième année de plein exercice du métier. Nous allons nous arrêter sur un moment de son autoconfrontation simple⁶, réalisée à partir de la vidéo de son cours. Le dialogue qui s'est engagé entre ce professeur et son interlocuteur, à la suite de l'interruption du défilement de l'image par le professeur lui-même, nous semble caractéristique de la faiblesse de la *composante transpersonnelle* du métier et de ses effets.

Le professeur met donc l'image en pause car ce qu'il vient de voir à l'écran l'a beaucoup frappé. Il s'agit d'une élève très occupée par le collage d'une feuille d'exercices que le professeur a distribuée à tous les élèves peu de temps auparavant. Pour sa part il s'est lancé, pendant ce temps, dans une explication destinée à orienter la suite du travail de toute la classe. Il voit là quelque chose que, semble-t-il, il soupçonnait vaguement sans s'y être vraiment arrêté jusqu'alors, et qui brusquement s'impose à lui comme très important. Il s'agit de sa manière de faire, de ce qu'il vient de se voir faire sur la vidéo et qui ne le laisse pas vraiment tranquille, surtout avec de très jeunes élèves. Pour commenter cette façon qu'il a d'interrompre le travail en cours des élèves en leur posant une question brusquement urgente à ses yeux, il répète par deux fois : " *il faut que ça aille vite* ". Il dit que, parfois, il " *devrait savoir se taire cinq minutes* ", mais qu'il " *n'aime pas les temps morts* ". Dans un deuxième temps, il va relier sa courte expérience d'enseignement à ce qu'il vient de voir et qui ne le satisfait pas. Il évoque alors, pourtant seul avec le chercheur et ses images, ses collègues plus expérimentés qui, eux, semblent avoir plus de ressources pour anticiper les difficultés possibles des élèves, et qui donc, d'après lui, sont moins enclins à intervenir comme lui de manière intempestive dans le cours de leur activité.

Autoconfrontation simple

1 Prof. : Oui c'est ça. Au moment où ça m'arrive, je me dis, je me dis tiens..... C'était pas du prémédité, donc quand c'est pas du prémédité *et bien quand ça vient hop là, il faut que ça sorte quoi et voilà, là je me rends compte que les gamins sont en train de faire autre chose*. Et je pose des questions. Il y en a, c'est toujours pareil, il y en a qui vont être capables de coller et de m'écouter, et il y en a que non. *Mais ça c'est un de mes torts, j'en suis conscient*.

... ..
2 Prof. : Ben je pense que c'est euh, je pense que j'ai euh, j'ai..., moi j'ai énormément de mal à, comment je peux expliquer ça. Je sais par exemple *quand j'avais une tutrice qui me disait que j'étais trop directif. Mais en fait ce n'est pas que je suis trop directif, c'est que je veux que ça vienne de moi*. ...J'ai énormément de mal à ce que ce soit eux qui gèrent, à ce que ce soit eux qui... .. J'ai énormément de mal et j'ai la crainte de ça.... *Quand on voyait hier des activités où tout devait venir des gosses, euh, je, oui je ne sais pas comment expliquer ça*. Je... , notamment avec des petits comme ça, *il faut que ça vienne de moi, quoi, il faut que ça vienne de moi*. C'est moi qui dois poser des questions, *c'est euh, oui je crois que c'est ça en fait, je suis trop directif*, certainement trop directif dans ma façon de faire et puis je me dis que oui, ben... .. les

⁶ Cette méthode des autoconfrontations (simples et croisées) est présentée en introduction du troisième chapitre.

temps morts, les temps morts... il faut... ça pourrait être propice à du bavardage, ça pourrait être propice à, à autre chose, à se déconnecter de ce qu'on est en train de faire dans le cours et en fait j'aime bien que le cours aille avec un rythme assez soutenu où ils ont pas le temps, j'ai envie de dire où ils n'ont presque pas le temps de faire autre chose quoi, que de répondre à mes questions et de faire les exercices que je propose.

3 Cherch. : *C'est-à-dire que, je ne sais pas comment on pourrait dire, parce que tu dis deux choses qui sont un petit peu...*

4 Prof. : *Pour moi ça se mélange. Quand je veux qu'on ait élaboré un raisonnement ou bien mettre en place une notion avec eux, je veux que ça vienne d'eux dans le sens où je veux qu'ils répondent à mes questions. Alors quand tu dis.... enfin....Le truc c'est pas que je ne veux pas que ça vienne d'eux, c'est que j'ai peur de ne pas savoir gérer si je leur laisse tout faire. C'est-à-dire que moi, le principe, le problème complètement ouvert, ou l'activité complètement ouverte, où toute la construction doit venir d'eux, j'ai peur que ça ne marche que sur certains élèves et que je n'arrive pas à gérer ça quoi. En fait pour me rassurer moi, j'ai besoin que ça marche à mon, à ma demande quoi, sous ma direction.*

5. Cherch. : *Tu dis : j'ai peur que ça ne marche pas pour certains élèves, mais c'est à partir de ton expérience ça, ou c'est avant ton expérience ?*

6. Prof. : *C'est mon expérience, que ce soit... De toute façon, c'est toujours mon expérience, d'élève ou de prof.*

7. Prof. : *C'est-à-dire mon expérience d'élève, c'est, je ne veux pas de l'activité où, de l'activité, enfin..., j'ai peur de l'activité mathématique où le gamin... où ce n'est pas assez dirigé au niveau des questions et où le gamin ne sait pas où on veut en venir et qu'il décroche, quoi, parce que je l'ai vu peut-être pas forcément en mathématiques mais dans d'autres matières quand j'étais élève. Du coup tu ne sais où ça veut aller, et puis du coup tu décroches et tu fais autre chose. Et puis même si c'est pas forcé, même si toi forcément tu ne vas pas bavarder et bien, ce qui se dit après, tu es déconnecté, parce que tu ne vois pas où on veut en venir et c'est pour ça que c'est beaucoup de petites questions comme ça, directes comme ça, que j'enchaîne globalement simples. Et c'est aussi mon expérience de prof où j'ai pu avoir dans certaines classes trop de prétention par rapport à ce qu'il fallait, par rapport au niveau des gosses, notamment les premières années où j'étais en collège et où je ne savais pas ce que c'était qu'un élève de collège, et où j'avais peut-être des choses trop compliquées en termes d'activité et où je voulais peut-être trop faire une activité comme on nous apprend à l'IUFM : bon elle doit être longue et on doit mettre en place un peu tout ce qui va venir dans le cours ; et les gamins au bout de deux questions ils ne savent plus où on veut en venir et puis, et puis ils ne comprennent plus et puis ils se mettent à bavarder et puis ils font autre chose, quoi. Donc c'est pour ça que c'est rapide et que ça vient toujours de moi . Moi la grande, la question ouverte où ils doivent eux tout mettre en place, j'ai peur de ne pas savoir gérer ou de ne savoir gérer qu'avec les bons. C'est-à-dire qu'avec ceux qui vont y arriver, OK, je vais pouvoir dire pourquoi tu te trompes et puis où je vais en venir et tout ça et que tout le monde, le reste de la classe soit déconnectée et ne me suive plus, notamment sur de petites classes comme en 6^{ème}. Je ne sais pas si c'est très clair ce que je dis.*

Au fur et à mesure que, dans l'autoconfrontation, le dialogue se déroule, cet enseignant revisite les moments qui, pour lui, relèvent de cette façon personnelle de faire qui le gêne. Ce dont il parle pour interpréter ce qu'il fait et pourquoi il le fait, c'est d'une part de ses propres actes et, d'autre part, dans une sorte d'opposition, de ce qu'il pense être ce que l'institution, à travers ceux qui l'ont formé et le forment encore, attend en lieu et place de ce qu'il fait.

Dans un premier temps, il constate que : "*et bien quand ça vient hop là, il faut que ça sorte quoi et voilà, là, je me rends compte que les gamins sont en train de faire autre chose*" (1). Il ajoute : "*mais ça c'est un de mes torts, j'en suis conscient*" (1). Puis il revient sur son année de stage et sur ce que lui avait dit une de ses tutrices : "*J'avais une tutrice qui me disait que j'étais trop directif*" (2). Mais sa réplique vient immédiatement : "*mais en fait ce n'est*

pas que je suis trop directif, c'est que je veux que ça vienne de moi " (2). Cette réplique vient sans argumentation préalable, presque pour refermer ce problème. Il mentionne ensuite une séance de formation qu'il a suivie, dont on il ne dira rien sauf qu'on y a montré un cours avec " des activités où tout devait venir des gosses " (2). On est enclin à en déduire que sa réplique si vive n'est pas adressée seulement à son ancienne tutrice, mais aussi à cette vidéo vue la veille de l'autoconfrontation.

Il tente alors, semble-t-il, de se sortir de ce qu'il vit comme une sorte d'affrontement intérieur, entre le métier tel qu'il le fait et le métier tel qu'on lui dit qu'il faut le faire : *" oui je ne sais pas comment expliquer ça " (2). Mais cela active en lui le sentiment de son droit à faire ce qu'il fait : " il faut que ça vienne de moi, quoi, il faut que ça vienne de moi " (2). Pourtant il ne parvient pas à tenir cette position et il accepte le jugement de la tutrice : " c'est euh, oui je crois que c'est ça en fait, je suis trop directif " (2). Cependant, dans le même temps, il n'arrive pas à l'accepter et semble chercher quelque chose qui n'est pas satisfaisant dans ce que prescrivent l'institution et ses représentants. Il revient sur ce qu'il appelle les temps morts dans la classe (2) et dévoile ses inquiétudes : " ça pourrait être propice à autre chose, à se déconnecter de ce qu'on est en train de faire dans le cours " (2).*

Passé ce premier moment, il va livrer à ses interlocuteurs, et du même coup à lui-même, les arguments qui s'élaborent dans son dialogue intérieur, sur cette contradiction entre ce qu'il fait et ce qu'on lui dit de faire. Il précise ce qu'il attend des élèves puisqu'il analyse son écart personnel au prescrit comme une attente autre de l'initiative créatrice des élèves : *" quand je veux qu'on ait élaboré un raisonnement ou bien mettre en place une notion avec eux, je veux que ça vienne d'eux dans le sens où je veux qu'ils répondent à mes questions " (4). Mais il argumente en défense puisqu'il dit : " c'est que j'ai peur de ne pas savoir gérer, si je leur laisse tout faire " (4) et plus encore un peu après : " en fait pour me rassurer moi " (4).*

À ce moment-là, le chercheur s'étonne d'une argumentation qui semble s'appuyer sur l'expérience dont le jeune professeur a dit lui-même qu'elle était bien courte. Il lui pose alors la question : *" mais, c'est à partir de ton expérience ça, ou c'est avant ton expérience ? " . Les réponses, de notre point de vue sont révélatrices de l'insuffisance de ressources collectives que devrait lui procurer le milieu professionnel. Elles témoignent que ses ressources ne sont pas essentiellement dans des manières de faire partagées, aujourd'hui, avec les autres professionnels. Il prend en effet appui dans un premier temps sur son expérience d'élève : " c'est-à-dire mon expérience d'élève " (7), qu'il associe à sa crainte du décrochage des élèves : " j'ai peur de l'activité mathématique où le gamin ne sait pas où on veut en venir et qu'il décroche " (7) et " c'est pour ça que c'est beaucoup de petites questions comme ça, directes comme ça que j'enchaîne " (7). Une autre référence est son expérience personnelle d'enseignant débutant : " et c'est aussi mon expérience de prof " (7). Il évoque des difficultés pour " avoir (eu) dans certaines classes trop de prétention par rapport au niveau des gosses " (7). Puis vient la réaction à l'orientation de la formation en IUFM : " j'avais des choses peut-être trop compliquées en termes d'activités (...) je voulais peut-être trop faire une activité comme on nous apprend à l'IUFM " (7).*

C'est donc en s'expliquant avec la *dimension personnelle de son métier*, ainsi qu'avec la *dimension impersonnelle* que ce jeune enseignant construit ses ressources. Du coup il n'arrive pas à sortir de son dilemme et il revient à nouveau sur ce qu'il fait : *" c'est pour ça que c'est rapide et que ça vient toujours de moi " (7). Pourtant, pour lui, reste ce problème qui semble le tarauder : ne faudrait-il pas malgré tout faire comme on lui dit de faire : " des activités où tout devait venir des gosses " (2), " [les élèves] doivent eux tout mettre en place " (7). Et pourtant " avec ceux qui vont y arriver, OK " (7), mais le risque c'est que " le reste de la classe soit déconnectée et ne me suive plus " (7).*

Tout ce dialogue se déroule dans une tonalité empreinte d'émotion. Cette émotion s'explique sans doute par cette confrontation directe entre les choix professionnels personnels de cet enseignant et les manières de faire préconisées par l'institution et ses représentants. Ce jeune professeur n'a pas à sa disposition assez de ressources autres que les siennes propres pour soutenir ses *manières de faire*, pour lesquelles il n'a guère d'étayage que lui-même. Il se réfère malgré tout à des collectifs, celui des autres débutants, celui des autres élèves quand il était lui-même élève. Mais il ne peut pas y prendre appui de manière satisfaisante, ce qui le laisse sans véritable moyen de sortir de sa situation. Il entrevoit que ses collègues plus expérimentés ont d'autres possibilités d'action mais ne semble pas pouvoir y accéder. Le genre professionnel enseignant, ici, fait défaut.

1.3.2 Les contours du désajustement générique et nouvelles attentes

Dans ce que disent les professeurs au sein des groupes de travail que nous avons mis en place, on peut trouver des éléments sur ce que nous désignerons sous le terme de désajustement du genre. Tout se passe comme si les *règles génériques* ou du moins certaines d'entre elles, dans l'usage des objets - règles partagées nourrissant les façons propres de faire -, et dans les échanges entre les sujets - règles partagées permettant de se comprendre dans un milieu professionnel, explicitement ou tacitement -, avaient aujourd'hui tout à la fois ni assez de consistance ni assez d'évidence pour pouvoir servir de base commune aux activités professionnelles des uns et des autres.

Un tel désajustement semble porter, tout d'abord, sur les *manières de faire* des uns et des autres. Il apparaît en effet rien moins évident que, face aux réalités présentes du métier, ces manières de faire se nourrissent désormais pleinement de règles et d'attendus génériques communs. Certes on n'assiste pas à un éclatement complet des " usages des objets ", éclatement qui traduirait l'épuisement total du genre professionnel. Les contraintes - discipline enseignée, programmes et instructions, évaluations des élèves, système des classes, de notation, horaires, etc.- introduisent une communauté d'enjeux incontournable et qu'il faut bien assumer. Pour y faire face plus ou moins pertinemment des règles et attendus génériques établis de longue date fonctionnent encore -faire acquérir des savoirs et compétences disciplinaires, assurer le programme et la préparation aux examens, évaluer les élèves sur une échelle de notes acceptable, tenter d'orienter les élèves en fonction de leurs résultats, assurer ses cours, maintenir un ordre scolaire, etc. Même si l'ancrage de l'action quotidienne dans ces règles et attendus génériques ne semble pas toujours très simple, c'est ce qui fait que les situations *tiennent* tant bien que mal dans l'ensemble. Nous n'avons pas, pour notre part, et bien qu'ayant largement réalisé notre recherche dans des établissements catalogués *difficiles* et reconnus comme tels par l'administration, constaté un tel affaïssement du genre actuel qu'il puisse entraîner une déliquescence du métier enseignant. Celui-ci existe et le milieu tient, autour de ses missions et de la volonté affirmée de ne pas lâcher pied, autour aussi de certaines façons de faire et d'être (Roger, 1998).

Il semble cependant que ce soit la partie la plus instable du métier, la plus récente aussi, celle qui renvoie aux difficultés nouvelles, qui fasse problème : les règles et attendus génériques et les façons de faire installées qui s'y étayaient ne sont plus ici suffisamment efficaces. Dès lors, comme nous le verrons ci-dessous, chacun semble, à partir de ce qu'il sait faire, être renvoyé à des solutions propres plus ou moins bricolées en fonction des situations d'enseignement, de l'expérience et des possibilités personnelles. De telles solutions sont plus ou moins heureuses, en tout cas porteuses de doutes et d'incertitudes toujours présents, mais

qui peuvent peser plus lourd quand elles ne fonctionnent pas très bien à ses propres yeux, à ceux des élèves, des collègues, de l'administration. À la longue c'est l'ensemble de l'activité professionnelle qui peut en être déstabilisé. En tout cas c'est au moins une préoccupation de chaque jour, souvent de chaque heure de cours, imposant une implication professionnelle intense, parfois trop intense pour ne pas mettre en cause, immédiatement ou à terme, l'équilibre personnel ou la santé.

Nous ferons ici une liste rapide des points qui semblent les plus sensibles à partir de ce qui est apparu dans les groupes de travail. De prime abord, les thèmes qui seront alors abordés concernent ce qui fait difficulté dans l'activité professionnelle : les contenus des savoirs disciplinaires à enseigner et la façon de les traiter, les attitudes et réactions des élèves à tel ou tel moment, leurs relations entre eux dans la classe, avec le professeur, etc. Ces points sont aisément déclinés en formulations précises et un groupe en fera même une liste non exhaustive à ses propres yeux (voir annexe 7). En fait on retrouve ici une panoplie des problèmes posés à l'activité professionnelle telle que des professionnels peuvent la dresser de prime abord, en direction d'un chercheur qui s'intéresse au métier. En elle-même, cette panoplie ne manque pas d'intérêt. Elle constitue ce que l'on peut cibler comme objets problématiques du travail actuel de professeur du secondaire. On y retrouve nombre de points qui sont recensés dans les ouvrages de référence (Tadiff & Lessard, 1999) et qui sont abordés dans les centres de formation des enseignants, voire même tels que les évoquent les débats publics sur le système éducatif.

Cependant, le déroulement de notre travail a permis de faire apparaître plus clairement ce qui fait vraiment problème dans le métier, du point de vue de l'activité professionnelle. Nous verrons dans les derniers chapitres comment ces problèmes sont apparus, sont débattus, et sont transformés au cours de discussions et controverses collectives. Il n'est guère possible, ici, d'en donner rapidement une vision exacte. Certains d'entre eux ont été ou seront abordés lors des analyses auxquelles nous procéderons tout au long de ce rapport. Nous y renvoyons.

Mais, au delà des points faisant problème dans le métier, le désajustement du genre porte aussi sur une question que nous désignerons comme celle de l'implicite. En effet, il semble qu'il ne soit plus entièrement possible, dans le milieu enseignant de compter sur un registre d'échanges plus ou moins tacites qui appuyés sur des règles d'usage et des attendus partagés pourrait - pouvait auparavant ?- permettre de se comprendre à mi-mots, voire sans mots entre professionnels. Certes il existe -encore ?- des manières de s'entendre implicitement et de dire en termes convenus. Les professeurs quand ils dialoguent le font souvent sur fond de sous-entendus autour de " cas d'élèves ", généralement en référence à un idéal d'élève " sujet-apprenant " (Roger, 1998). Ils évoquent des responsabilités extérieures -des parents, de l'institution, des enseignants du cycle précédent, etc. Mais comme l'indique une enseignante dans un de nos groupes de travail, c'est largement insuffisant dans la situation actuelle : "*ils (les collègues) parlent autour des élèves, autour des cas, pas autour des manières de faire. Ils parlent de ça, mais est-ce que ça va bien les aider à se confronter avec leur classe ?*". Cette façon de comprendre et de dire les difficultés, les missions, les contraintes, etc., est certes une des règles, un des attendus génériques les plus anciennement établis du milieu. Mais aujourd'hui elle s'apparente beaucoup à une idéologie défensive alimentée par une organisation du travail qui tend à isoler les enseignants les uns des autres, chacun dans ses classes. Un autre facteur peut contribuer à expliquer sa persistance. Le cours quotidien de l'activité renvoie chacun, et presque toujours dans l'urgence, à ses propres difficultés et à ses propres solutions et favorise ainsi une certaine méconnaissance de ce que font les autres. Ce que l'on a pu constater dès nos premiers contacts et de nos premières discussions avec les

enseignants sur le métier, même dans le cas de collègues qui tentent d'échanger entre eux, même chez ceux qui pensent faire comme tel ou tel autre collègue, c'est la méconnaissance de ce que font vraiment les autres. On dispose le plus souvent là-dessus d'impressions, alimentées par ce qui filtre à travers les élèves, les discussions interpersonnelles, les dialogues plus ou moins formels -par exemple de la salle des professeurs- ou organisés -réunions diverses-, les incidents qui manifestent par éclipse de ce qui se passe dans telle ou telle classe.

Du coup les équivoques sont nombreuses, d'autant que les termes semblent être employés de façon différente par les uns et les autres, ne renvoyant pas clairement aux situations, ne recouvrant pas la même analyse des faits. " *J'écoute. J'ai l'impression que je ne comprends pas bien* " dit une enseignante. Une autre collègue reprend : " *on discute de choses qui, si ça se trouve, n'ont rien à voir* " et ajoute alors, à propos de ce qui s'est dit en salle des professeurs après un événement éprouvant qui vient de se passer dans une autre classe : " *quand elle (la parole) est sortie du contexte, ce n'est pas la même chose* ". À plusieurs reprises nous avons pu constater dans le déroulement du travail la surprise avec laquelle les participants à notre recherche se découvraient, dans ce qu'ils faisaient, différents les uns des autres, dès que le cadre des échanges permettait de dépasser le convenu et la méconnaissance de l'action d'autrui.

C'est cette équivoque dans l'échange entre professionnels qui, dans un contexte où le métier est difficile, les a conduits à accepter, pour approcher les réalités de leur métier, de s'engager dans la méthode des autoconfrontations. C'est dans un premier moment comme simple désir de " *voir* " ce que fait l'autre. Mais ce qui se marque ici, dès le début du processus de recherche, c'est peut-être aussi la nécessité de se rapprocher des véritables enjeux de l'action professionnelle, enjeux que l'on comprend mal, qui ne sont pas vraiment partagés tacitement et, qu'en outre, on n'arrive pas à " *parler* " valablement ni entre collègues ni dans l'institution. D'une certaine façon on peut alors se demander si ne s'exprimerait pas ici, à travers l'opportunité offerte par la méthodologie de cette recherche, le besoin confus d'un renouveau du *patrimoine générique*. C'est ce que semble exprimer cet enseignant face à l'épuisement relatif des règles et attendus existants, face même au danger d'enfermement asphyxiant que représentent ceux qui, combinés avec une organisation du travail entretenant l'isolement, limitent les échanges entre collègues : " *ma décision de participer à cette recherche ne reposait pas sur une réflexion méthodologique ou pédagogique particulière. Il s'agissait simplement de sortir du face à face interminable avec les élèves, ponctué par quelques conseils de classe (un des moments les plus tristes de notre profession à mon sens). Introduire un tiers dans la classe (et en dehors d'elle), en dehors du cadre infantilisant et désuet de l'inspection, m'a donné l'impression d'une bonne rasade d'air vivifiant. Réfléchir seul au contenu et à la forme de ses cours m'apporte en effet de moins en moins : je tourne en rond et rencontre les mêmes possibilités et limites. Nous étouffons seuls face à nos classes, même quand elles sont brillantes et sympathiques* ". C'est ainsi que, contrairement à nos attentes, et finalement à notre surprise, il a été en fin de compte assez aisé de convaincre des professeurs de s'associer à notre démarche, d'accepter notre présence dans leur classe, d'être filmés et vus, de faire publiquement usage des vidéos.

Au bout du compte, il est bien possible qu'en proposant à des professeurs de participer à notre recherche, avec les méthodes que nous utilisons nous ayons touché du doigt des attentes latentes et insues concernant les modalités des échanges entre professionnels. Ces attentes seraient que puisse vivre *une composante transpersonnelle du métier*, que puissent se nouer entre ceux qui travaillent des échanges dialogiques pouvant faire ressource pour les protagonistes, que de tels dialogues permettent de dépasser le convenu et l'habituel, d'identifier, de s'approprier et de transformer les enjeux du travail, dans leur réalité, du point

de vue de ceux qui agissent, que tout cela puisse " faire genre " professionnel, que puisse être revitalisée la fonction psychologique du collectif.

Cependant il nous semble que, si c'est bien de cela qu'il s'agit, les cadres dans lesquels de telles attentes peuvent se développer demandent à être sérieusement réfléchis. En première analyse, et compte tenu de l'expérience que nous avons faite, beaucoup de choses nous semblent pouvoir en effet faire ici obstacle. Le moindre de ces obstacles n'est pas une conception de la recherche qui en quelque sorte s'exprime " spontanément " chez les professionnels : c'est le chercheur qui sait ce qu'il faut chercher, qui comprend la finalité, rassemble les données, les interprète et donc maîtrise tout jusqu'à l'aboutissement final. Dans le même temps, ce qui en résultera est clairement susceptible de faire l'objet d'une méfiance, voire d'un rejet, et en tout cas ne fera pas obligatoirement ressource pour les professionnels.

Dans les limites qui sont les nôtres nous avons tenté, autant que faire se peut, de nous décaler et de permettre un dialogue de type nouveau - potentiellement générique ?- entre professionnels. À cette fin, nous avons oeuvré à réunir trois conditions : que les investigations se placent sur le terrain de ce que font les professionnels dans le cours quotidien de leur métier, qu'ils en soient les co-analysants, que les rôles et places des uns et des autres - professionnels et chercheurs- soient clairement définis. Ceci ne s'est pas fait sans hésitations, ni tâtonnements. Il s'agit en réalité d'un processus complexe qui s'est développé par degrés en tentant de garder le cap. Nous y reviendrons dans le troisième chapitre.

Chapitre 2 :
Connaissance et transformation de l'activité professionnelle

Les phénomènes que nous désignons pour notre part comme dérèglement de l'activité, anémie de la composante transpersonnelle du métier ou à tout le moins désajustement générique, ne sont pas que notre préoccupation propre. En effet ce qui se joue ici, comme nous l'avons souligné dans l'introduction, c'est l'efficacité de l'action, la question de la formalisation de l'expérience professionnelle et de sa transmission. Ce second chapitre nous permettra d'examiner la façon dont les milieux de la recherche et de l'expertise en formation abordent la question de l'action professionnelle, de sa connaissance et de sa transformation dans les métiers dont nous nous préoccupons. Puis nous présenterons notre propre conception sur ces points.

2.1 Les démarches existantes : tensions entre l'agir et le connaître

2.1.1 Dans les milieux hospitaliers : maîtriser ses émotions

C'est dans la perspective d'une plus grande efficacité contre les maladies, d'une part et dans le souci de rentabilité d'autre part que le milieu hospitalier fait l'objet de nombreuses études, recherches, innovations, réorganisations, regroupements, etc. Le travail des soignants est sans cesse bouleversé : tout est changeant, rien n'est stabilisé, ni les protocoles de soin, ni les instruments techniques, ni même les pathologies traitées. Bref, c'est un milieu de travail sans cesse bouleversé dans lequel les soignants exercent leur métier.

C'est aussi un milieu de travail où l'humain a une place prépondérante. Il est l'objet du travail. Les incessants changements de ce milieu ont des conséquences majeures sur la place faite aux personnes malades et sur les relations qu'entretiennent les soignants avec elles. Le soin, aussi technique soit-il, est irréductiblement un soin à un autre, le malade. Le sens du métier de soignant tient en la capacité collective (par le système de soin) et individuelle (par la relation interpersonnelle qui se lie entre patients et soignants) de tenir la discordance entre une technicisation du soin et son " humanisation ".

Ce faisant, les soignants sont, dans leurs activités de travail, aux prises avec un réel qui déborde toujours les cadres prescriptifs. C'est sur cet aspect que la majeure partie des interventions conduites en milieu hospitalier, dans le champ des sciences humaines, cherche à répondre à une demande massive sur les conséquences en matière de souffrance des soignants.

La lecture que nous proposons des analyses et des interventions qui ont cours dans ce milieu ne se veut pas exhaustive. Elle cherche en revanche à comprendre en quoi et comment celles-ci échouent à apporter des améliorations durables dans ce milieu toujours en mouvement. Notre lecture est donc orientée.

Nous avons été interpellés par la question de la maltraitance dont nous avons donnée, dans le chapitre précédent, une interprétation du point de vue du développement du métier. C'est donc par cette question que nous commencerons notre lecture, en revenant plus précisément sur le rapport ministériel du groupe de travail présidé par Michel Debout (2003) sur la question de la maltraitance. Puis nous analyserons en quoi le concept de burn-out trouve ses limites, dans la difficile négociation entre le " connaître " et l'" agir ". Enfin, dans une dernière partie, nous avons choisi de ne retenir que quelques formes d'interventions qui ont cours dans le milieu du soin.

2.1.1.1 Le rapport Debout : vers une rationalisation du " bon soin "

C'est une préoccupation politique qui est à l'origine de ce rapport. La secrétaire d'Etat aux personnes âgées commande en 2001 un rapport, une expertise " afin de définir des mesures pratiques et efficaces pour affronter " (p. VI) le phénomène de la maltraitance des personnes âgées.

Ce rapport commence par définir la maltraitance envers les personnes âgées, qui se nourrit de deux autres concepts de base : la négligence et l'abus (Debout, 2003, p. 6), aussitôt reformulés en termes d'action : " Les concepts d'abus et de négligence gravitent autour des notions d'intentionnalité et de non-intentionnalité ; le premier supposant plutôt une intervention active du responsable, le second renvoyant davantage à une attitude passive " (p. 7). À côté des " maltraitements par action ", il y a les " maltraitements par omission, intentionnelles ou non " (p. 8).

En établissement, " les maltraitements " et " mauvaises pratiques " ont deux origines. D'une part l'amalgame couramment fait entre vieillesse et dépendance, et d'autre part, le déni de la maladie chronique, cause quasi unique de la " dépendance des personnes âgées " (p. 17). Le système de soin est le premier responsable désigné par le rapport. Le second est l'établissement, capable ou non " d'être en état de veille constante et de pouvoir réagir rapidement et efficacement face à des agissements inadéquats " (p. 19). Le rapport désigne comme troisième responsable les personnels (le directeur, les cadres, le personnel soignant) et comme quatrième et dernier les résidents " entre eux " (p. 20).

En adoptant un point de vue " clinique ", le rapport examine ensuite les représentations véhiculées par " la personne âgée " que sont le " manque d'estime " et le " signe de la mort " (p. 29 et s.). Il en conclut que " la relation avec la personne âgée peut devenir une relation d'exclusion " (p. 31), devenant alors " profondément pervertie " (p. 32). La conséquence est du côté des soignants : " Ce sont ces circonstances, de stress, d'épuisement, qui vont provoquer l'usure et l'émoussement de la tolérance des soignants, et permettre l'irruption de la violence, l'agressivité, les abus, les négligences et les mauvais traitements " (p. 35).

Ayant ainsi fait " l'état des lieux " de la question de la maltraitance, le rapport propose en deuxième partie " des mesures pratiques et efficaces ". Commenant par faire l'inventaire des " initiatives et démarches innovantes " (p. 39 et s.), le rapport propose ensuite une mesure en trois volets : connaître et savoir reconnaître, protéger et prévenir (p. 49 et s.).

Parmi les initiatives, relevons que le rapport propose de " faciliter le recours à des intervenants qualifiés dans le champ de pratiques telles que : ergonomie, psychodynamique du travail, conseil et organisation, gestion de ressources humaines et assurance qualité dans le secteur des services aux personnes ", ainsi que la " création de postes de psychologues " pour animer des groupes de parole (p. 44).

Le premier volet des mesures se décline selon deux axes : le premier est la mise en place d'un réseau national d'aide, le second est " l'élaboration d'un guide de " bonnes pratiques " à l'usage des professionnels des secteurs sanitaires, social et médico-social ", conçu comme une " aide pour repérer les risques, traiter et prévenir les situations de maltraitance " (p. 53).

En matière de protection, le rapport préconise la protection des employés des structures sociales et médico-sociales qui révèlent des actes de maltraitance commis au sein des établissements et services (p. 54), le renforcement de la mission de surveillance et de contrôle des services déconcentrés des affaires sanitaires et sociales (p. 56).

Enfin, le rapport, dans son troisième volet, la prévention, encourage notamment, à " faciliter l'accès aux " bons soins " " (p. 62), en rappelant " le sujet " des dispositifs de soin (...) : l'homme malade " (id). Selon le rapport, cela passe par l'estime et le respect dont est

" digne (...) un corps même âgé et déficient " (id). Ce faisant, les soignants expérimenteront " l'exercice de la compassion et l'expression de la tendresse, sans tomber dans des dérives fusionnelles " (id.)

Nous pouvons brièvement ici lire ce rapport de la manière suivante : la maltraitance a quatre causes identifiées. Cependant, elle se manifeste principalement dans la relation de soin, c'est-à-dire par les actes des soignants. Il est donc nécessaire de prendre des mesures qui visent plus explicitement cette dimension, même si, souligne le rapport, la relation de soin est fortement tributaire des représentations sociales communes de la personne âgée. Il faut donc agir avec/sur les soignants selon trois voies : l'intervention de professionnels " qualifiés " dans le champ des pratiques, l'usage d'un guide de " bonnes pratiques ", et enfin une réflexion éthique. Ainsi interprété le rapport laisse apparaître de nombreuses questions restées en suspend.

Autrement dit, alors qu'il détermine quatre causes au phénomène de maltraitance, le rapport Debout ne propose de mesures que pour l'une. Les autres causes ne sont pas complètement absentes et le rapport préconise des relais, des outils " d'évaluation et d'amélioration continue de la qualité " (p. 46). Cependant, dans ce rapport, le groupe de travail s'attache à détailler les mesures souhaitables au niveau des soignants, les autres " personnels " devenant garants des " bonnes pratiques " dans leur établissement. C'est dans ce sens que se conclut le rapport.

Le rapport analysé ici est caractéristique de la promotion en cours d'une dichotomie discutable. D'un côté, le développement prescrit de comportements professionnels et de " bonnes pratiques " confié au système de soins. De l'autre, un souci de la subjectivité et du vécu largement confié à des professionnels de la relation : par exemple des psychologues animant des groupes de parole. En outre, le respect de " bonnes pratiques " doit, selon le rapport, s'accompagner d'un travail sur la relation subjective soignant-patient, visant, à terme " l'exercice de la compassion et l'expression de la tendresse " (id.). Ainsi, alors même que le changement des comportements tel qu'il est envisagé dans le rapport Debout vise à " remplacer " les mauvaises pratiques par de " bonnes pratiques ", le métier se trouvant ainsi livré à la sagacité des experts, le vécu subjectif du métier se trouve, lui, ramené à une " affaire personnelle " ou, au mieux, intersubjective. Dans les deux cas, la capacité professionnelle collective que l'histoire de la gériatrie, comme spécialité, permettrait de développer n'est jamais regardée comme une ressource. " Bonnes pratiques " prescrites et " soutien " psychologique personnel se font face. L'idée même que la santé des soignants puisse être liée à l'appropriation psychologique de leur métier, à l'initiative possible quant à sa définition, à sa transmission, autrement dit à une expertise collective endogène ne fait l'objet d'aucun examen sérieux. C'est pourtant le terrain même des discordances créatrices entre activité et subjectivité dans la vie professionnelle des soignants comme nous le montrerons.

2.1.1.2. Le burn-out : un " concept valise " ?

Élaboré conceptuellement dans les années 1970 par Freudenberger, la problématique du burn-out cherche à caractériser les difficultés des professionnels dans le champ sanitaire et social. Selon lui, le burn-out est une maladie de l'idéalité, une maladie " qui atteint des gens qui s'engagent à fond dans tout ce qu'ils entreprennent, qui en éprouvent d'ailleurs pendant longtemps une profonde satisfaction et qui ont témoigné jusque là d'une énergie à revendre "

(Freudenberger, 1974). Les soignants se consomment au contact d'un réel qu'ils ne peuvent plus contenir.

À la suite de Freudenberger, d'autres auteurs ont cherché à caractériser ce phénomène, et c'est dans une littérature abondante que l'on doit tenter de comprendre ce que ce terme recouvre maintenant. Selon Maslach et Jackson (1986), ce syndrome est le résultat de trois symptômes : l'épuisement émotionnel, la déshumanisation de la relation à l'autre, le sentiment d'échec professionnel. L'épuisement professionnel, pas ou peu amélioré par le repos, se caractérise par une incapacité à pouvoir contrôler ses sentiments. Dans le milieu médical, l'épuisement émotionnel se manifeste par une incapacité à exprimer toute émotion. La déshumanisation de la relation à l'autre est la conséquence de l'épuisement professionnel : le soignant va " choséifier " le patient. Enfin, le sentiment d'échec professionnel est la conséquence des autres symptômes, et se mesure par l'absentéisme, la fuite du travail, le changement de métier (ou l'élaboration de ce projet).

Pour Goldenberg (1998), psychiatre et psychanalyste, ce syndrome est une sorte de dépression nerveuse. Le soignant est " usé " jusqu'à la trame, véritablement consumé par son travail, et c'est " dans la réactivation des problèmes du soignant " que va s'alimenter la dépression. Goldenberg distingue ainsi quatre phases dans le syndrome du burn-out. La première est une phase d'investissement, qui se caractérise par " des attentes idéalistes, voire irréalistes " du travail. La seconde est une phase d'évitement, où " le travail n'est plus perçu comme excitant ou comme le substitut de tous les manques de la vie ". La troisième phase est une phase d'apathie et de mépris pour les patients. Enfin, la quatrième et dernière phase est une phase d'apathie avec une frustration chronique, dans laquelle " peuvent s'enchaîner les rémissions et les rechutes ".

Delbrouck (2003) regarde le burn-out des soignants sous l'éclairage psychanalytique et retient quatre facteurs responsables : la spécificité du métier de soignant, l'impact et la répétition des traumatismes rencontrés en clientèle, la question du choix de la profession de soignant, l'isolement physique et psychoaffectif du soignant. La spécificité du métier de soignant renvoie à la dépendance de l'enfant à sa mère, et requiert " une grande disponibilité de cœur, de la tolérance, de l'acceptation presque inconditionnelle de l'autre " (2003, p. 45). L'impact et la répétition des traumatismes rencontrés en clientèle renvoient à l'implication double du professionnel : " d'une part par le vécu de l'Autre souffrant et d'autre part, par identification projective " (p. 46). De plus, ils sont nourris par la " diversité des problématiques amenées par les patients " (p. 47). Le choix de la profession de soignant tente " de résoudre, de réparer ce qui m'a fait souffrir dans ma propre chair, mon propre esprit ou celle ou celui d'êtres que j'ai côtoyés et aimés " (p. 48). Enfin, l'isolement physique et psycho-affectif du soignant est propre à sa position de soignant, dans " la spécificité du dialogue singulier avec son patient " (id.).

De leur côté, c'est-à-dire du point de vue de professionnels hospitaliers, Mitaine, Adiceom & Colombat (1998) dégagent cinq causes du burn-out. Les deux premières sont intrinsèques. La première est liée à l'individu, son caractère, ou certains événements de sa vie personnelle. La seconde est liée à la fonction, c'est-à-dire à la difficulté du soin proprement dit. Du point de vue de la prise en charge des patients en fin de vie, Mitaine et alii. relèvent la fréquence des deuils, la difficulté à " assumer " certains symptômes physiques, les difficultés de communication, les relations avec les familles... Les trois autres causes sont extrinsèques. En premier lieu, il s'agit du système de soins et de formation : de formation car les soignants ne sont pas suffisamment formés à prendre en charge des patients avec des pathologies

lourdes et un diagnostic vital à très court terme ; de soins car les soignants, n'ayant pas les mêmes " objectifs " peuvent ne pas arriver à " communiquer et à se respecter " (p. 22). La deuxième cause extrinsèque est liée au fonctionnement des équipes. Enfin la troisième et dernière cause est liée au modèle hospitalier, jugé inadéquat : le système hospitalier est cloisonné, hiérarchisé, et les critères de nomination des chefs de service ne tiennent pas compte " des qualités de soins et des qualités humaines " (p. 23).

Selon ces auteurs, les symptômes du burn-out affectent quatre " sphères de la personnalité ", par des troubles psychosomatiques, affectifs, comportementaux et intellectuels (attention, mémoire, concentration).

À travers cette présentation rapide de manières différentes d'appréhender la question de la spécificité de la relation de soin, nous pouvons relever au moins un élément qui nous semble discutable. Le burn-out affecte les individus. C'est ce que nous dit très clairement Goldenberg : " s'il faut bien que quelqu'un se charge de la vieillesse et de la mort et que ce quelqu'un soit un soignant, alors il n'est pas étonnant que ce soignant en souffre " (1998, p. 25). Le burn-out serait donc un mal endémique propre à la relation de soin. C'est dans ce sens que vont toutes les tentatives de clarification de la notion de burn-out ou d'épuisement professionnel. Sous ce terme, sont ainsi regroupées, voire classées, toutes les formes de manifestations de la souffrance exprimée des soignants. De la sorte, partant du constat de cette souffrance, les chercheurs ou les intervenants dans le milieu du soin sont plus ou moins enclins à la relier à un état " intérieur " du soignant. Ainsi, les auteurs tendent vers une " personnification " de cette souffrance ; c'est la " personnalité ", ou plus exactement la structure psychique des soignants, qui se révèle défaillante. Analysant de la sorte la souffrance des soignants, les auteurs se privent de penser le système du soin (du niveau de l'organisation du travail à celui des prescriptions in situ) comme organisateur des activités de travail, comme véritable instrument de *dé liaison* de la relation interpsychique entre le soignant et le patient. On peut peut-être comprendre ainsi les raisons pour lesquelles le concept de burn-out reste instable. Mais nous pouvons aussi en compléter notre critique. Uniquement descriptif, il ne donne pas les moyens de comprendre comment se nouent, dans des situations de travail toujours singulières, l'ordre de l'intrinsèque et l'ordre de l'extrinsèque dans l'activité. Autrement dit, on ne sait rien, ou trop peu, des mécanismes de causalité entre le soin et la souffrance, entre les activités des soignants et l'apparition de la souffrance. Ainsi, le concept de burn-out, un peu comme celui de stress (Yvon & Clot, 2003), pourrait bien se présenter comme une rationalisation des conflits de l'activité de soin qui naissent des épreuves et dilemmes du métier lui-même.

2.1.1.3. Les interventions : une tentative de rendre supportable l'insupportable ?

Trois " genres " d'interventions peuvent être distingués dans le milieu hospitalier, pour faire face à cet épuisement des soignants. Le premier, développé dans la perspective des actions proposées par le rapport Debout, vise le changement de comportement, par exemple, par l'application d'un guide des " bonnes pratiques ". Le second s'attache à agir sur les facteurs extrinsèques, c'est-à-dire aux facteurs pesants sur le travail - on parlera alors de charge physique et mentale -. Enfin, le troisième genre tente de " contenir ", sur un plan subjectif, la relation soignant-soigné. Nous n'en examinerons ici que quelques aspects.

Tout d'abord, l'approche ergonomique. L'ergonomie à l'hôpital, lorsqu'elle n'a pas pour objet la modification ou l'élaboration des espaces de travail, propose d'intervenir du côté de l'organisation : " lorsque les contraintes organisationnelles sont trop pesantes, les

conséquences en matière de souffrance psychique peuvent être non négligeables " (Estryn-Béhar, 1997, p. 5). Un des postulats de l'ergonomie est l'écart irréductible entre ce qui doit être fait et ce que se fait. Et, ce n'est que par une analyse de " ce qui se fait ", autrement dit par analyse du " travail réel " (p. 86), que pourra être déterminé ce qui doit être changé dans " ce qu'il faut faire " et ses conditions de mise en œuvre. Partant de là, " l'approche ergonomique recherche les causes structurelles des dysfonctionnements, ainsi que les divers facteurs anxiogènes liés au contenu de la tâche, à la présence de la maladie grave et de la mort " (id., p. 65). La tâche renvoie directement à l'organisation du travail, " la santé est ainsi examinée en relation avec l'organisation du travail (chevauchement insuffisant, interruptions, travail haché)... " (p. 86).

C'est de ce point de vue que M. Estryn-Béhar trouve le concept de burn-out " superficiel ", notant que " le choix des moyens d'agir, eux, relèvent toujours de l'analyse du travail " (1997, p. 25). Notre pratique en clinique de l'activité nous invite à abonder dans ce sens. En revanche, l'approche ergonomique des situations pathogènes connaît peut-être une limite : elle n'a pas les moyens d'explorer la dimension subjective de l'activité, tout en reconnaissant son existence. Ainsi, reléguant la dimension subjective du travail à son caractère potentiellement anxiogène, elle préconise de la regarder comme un facteur lié au contenu de la tâche : " la santé est ainsi examinée en relation (...) avec l'absence de groupe de parole " (p. 86), laissant le soin aux spécialistes de la dimension subjective du travail d'une prise en charge de ces questions. Distinguant ainsi ce qui relève du " rationalisable " et ce qui relève de " l'irrationnel ", et ne s'attachant qu'à l'analyse du premier, une certaine ergonomie se prive du rapport qu'entretiennent les deux. Or c'est peut-être justement dans ce rapport que le " travail réel ", pour reprendre le vocabulaire de M. Estryn-Béhar, prend son sens. Autrement dit, on peut faire l'hypothèse, là encore, qu'est beaucoup trop sous-estimée la fonction du collectif professionnel dans le développement de la santé des salariés et de l'efficacité des services. C'est ce que nous montrerons dans le cinquième chapitre de ce rapport.

D'horizons théoriques et épistémologiques multiples, les interventions cliniques sont fréquentes dans le milieu hospitalier. En outre, le rapport Debout préconise leur multiplication. Leur visée est le recueil de témoignages ou d'opinions des soignants, ou des professionnels connexes au soin, recueil qui sera ensuite organisé pour analyser, à partir des tâches, les problématiques subjectives ou relationnelles qui les soutendent. Ce recueil de données peut prendre des formes différentes : réunions, entretiens, questionnaires... On trouve, dans la littérature, nombre d'études qui font état du " vécu " dans des services de soins particuliers : telle étude s'est faite dans un service de grands brûlés, telle autre en soins intensifs, telle autre encore en chirurgie lourde. L'organisation des résultats de ces études prend souvent la forme d'un inventaire des manifestations de la souffrance ou des stratégies de défense mises en place.

Ainsi, dans le cadre d'un travail de recherche dans un service de gériatrie, M.-A. Dujarier propose " d'aborder le phénomène de la maltraitance en écoutant ce qu'en disent les personnes concernées : quelles sont les conditions objectives et subjectives favorables à l'apparition d'actes maltraitants dans le travail quotidien, d'après eux ? " (2002, p. 111). Puis, en ordonnant les témoignages, elle avance l'interprétation que " la maltraitance peut naître, d'après les professionnels confrontés à ce problème, d'un sentiment, l'impuissance, ou de sa forme défensive, la routine " (p. 117). Dans un deuxième temps, M.-A. Dujarier cherche à comprendre " de quelle manière se forme ce sentiment d'impuissance dans les situations de travail " (id.) dont elle proposera une interprétation psycho-sociale : il est la " conséquence d'une prescription idéale " (id.). Cette " prescription de toute puissance est d'autant mieux

acceptée et intériorisée qu'elle résonne avec un désir de croire à sa propre toute puissance, désir ancré dans une histoire personnelle " (p. 120). La maltraitance, jugée par tous inacceptable, est " déniée, cachée. Ce faisant, elle est entretenue " (p. 122), les contradictions dans " l'interaction avec le patient " n'étant pas levées. M.-A. Dujarier en conclut que le coeur de la question résiderait dans notre capacité à agir, c'est-à-dire dans " la compréhension et la (re)connaissance collective des limites ontologiques, systémiques et sociales de toute volonté de transformation " (p. 123).

Ce faisant, cette approche psycho-sociale du soin en gériatrie ramène l'activité soignante à l'intériorisation, plus ou moins réussie, plus ou moins possible, d'une norme morale que l'institution cherche à prescrire. Du même coup, elle instruit la critique d'une institution " productrice d'une forme de maltraitance institutionnelle " (p. 122), repérant peut-être trop peu, du coup, combien c'est d'abord le pouvoir d'agir des professionnels sur leur propre métier qui est maltraité par l'institution.

En partant toujours d'une démarche d'inventaire du " vécu " des soignants, une grande partie des approches cliniques recensent les différents symptômes de la souffrance, cherchant alors ses sources ailleurs que dans l'activité, dans ce qui la surplombe au plan institutionnel. D'autres, plus pragmatiques, concluent au soutien nécessaire des soignants dans l'exercice d'un métier qui interpelle et malmène l'engagement subjectif des soignants dans la relation soignant-soigné. Le groupe de parole est alors très souvent présenté comme une alternative pour travailler à partir du " vécu " la relation subjective soignant-patient, dans les services où le diagnostic d'une souffrance psychique du personnel s'est trouvé confirmé.

Selon M. Ruzniewski (1999), le groupe de parole " incite les soignants, pendant leur temps de travail, à quitter leur logique professionnelle et à entrer dans un espace où leur parole s'exprime sur un mode différent " (p. XVII). Ils parlent " en tant que sujet[s] ", " pour laisser un peu de place à l'expression du désir " (p. XVIII). Son " critère d'efficacité " est " le bien, le plaisir qu'il apporte aux soignants, dans leurs relations entre collègues et avec les malades " (p. 8). M. Ruzniewski décrit le chemin de la " parole " : " Elle naît dans le groupe (...) puis retourne dans le service. (...) Puis cette parole, rechargée de nouveaux vécus, retourne dans le groupe " (p. 18). Finalement, constate la psychanalyste, " chacun repart dans le service, vivifié et porteur de la parole de l'autre : une parole qui n'est pas la mienne mais qui, écoutée dans sa différence, introduit de l'autre en moi " (p. 18). Précisons ici ce qu'entend par parole, M. Ruzniewski, " une expression du désir d'un sujet " (p. 20), qu'elle oppose à un " pilotage automatique du discours. Mon savoir, mes connaissances, mon métier s'expriment tout seuls et parlent pour moi. Je ne suis plus là pour les vivifier, les charger de subjectivité, les habiter " (p. 22). M. Ruzniewski conclut ainsi son livre : " Dans un contexte de travail épuisant et souvent décourageant, le groupe de parole n'offre qu'une chose : un espace dont le soignant peut disposer. (...) La parole d'un sujet qui découvre du sens dans l'expression de soi et dans l'écoute de l'autre. (...) Elle réinscrit le soignant dans une histoire ouverte : son histoire, faite de fatigues et de souffrance " (p. 149).

Et c'est probablement dans la dichotomie qu'il installe entre la parole subjective et l'" échange purement technique " (p. 21) que le groupe de parole trouve sa limite. Il cherche à réhabiliter le sujet dans le soignant et non le soignant dans le sujet au risque de le séparer d'une inscription sociale vitale pour le développement de la subjectivité elle-même.

Si, comme le groupe Balint⁷, le groupe de parole peut permettre une élaboration de la connaissance sur les relations interpsychiques avec le patient, il ne parvient pas à être un

⁷ Les groupes Balint visent une meilleure compréhension de la relation médecin-malade (Balint, 1957/1998 ; Moreau-Ricaud, 2000 ; Debrouck, 2003). Composés de médecins et/ou d'autres professionnels de la santé, les groupes Balint se centrent sur la place de l'inconscient, et par là même

instrument dans les situations de travail. Au mieux, " quand les conditions de travail, les rythmes, les horaires ne sont pas humains, le groupe de parole permet de reconnaître et de diminuer la souffrance du soignant " (p. 33). Un peu comme si la parole pouvait " compenser " le développement impossible des conflits de l'activité, comme si, également, la reconnaissance pouvait se substituer à l'action sur les situations. Doit-on entendre que le groupe de parole est impuissant à agir ou faire agir les soignants dans les situations de travail dégradées et génératrices de souffrance ? M. Ruzniewski (1999) semble se satisfaire de cette impuissance : " Le groupe de parole ne peut pas changer cela. Il peut entendre ces situations et déculpabiliser le soignant avant que celui-ci se réfugie dans le travail mécanique " (p. 33).

Au bout du compte, on le voit, il n'est pas exclu qu'en matière d'analyse des pratiques, les perspectives existantes finissent par s'enfermer dans plusieurs dualismes ruineux qui pourraient bien devenir des cercles vicieux : activité d'un côté, subjectivité de l'autre ; individuel d'un côté, social de l'autre; critique sociale d'un côté, soutien psychologique de l'autre.

2.1.2 Dans le milieu enseignant : une large gamme de dispositifs d'analyse des pratiques

L'action enseignante est restée longtemps absente, pour l'essentiel, des recherches consacrées à l'enseignement quelles que soient les références théoriques des travaux produits. Plusieurs raisons ont bousculé, dans la dernière période, la focalisation dominante sur les apprentissages et l'éducation des élèves.

Il s'agit d'une part de l'obstacle rencontré par les didacticiens quand ils ont fait le chemin du laboratoire à la classe. Ils se sont en effet heurtés à un écart incontournable entre les scénarios qu'ils avaient construits et ce qu'en faisaient les professeurs, même lorsqu'ils avaient discuté au préalable, d'une manière ou d'une autre, et dans ses moindres détails, du scénario prévu. Il s'agit aussi de l'impact peu perceptible des travaux en sociologie de l'éducation et en sciences de l'éducation sur ce que font les professeurs. D'autre part, depuis la création des IUFM, les relations entre didacticiens, chercheurs en sciences de l'éducation, psychologues, socio-psychologues, linguistes se sont disposés d'une nouvelle manière. Ils sont plus souvent au contact avec la formation initiale et continue des enseignants jusqu'à construire des dispositifs de formation dans le même établissement. Enfin, puissante incitation à se préoccuper de ce que font les enseignants, notre système d'enseignement connaît l'aggravation de leurs difficultés, celle des débutants bien sûr mais pas seulement, et le non-règlement loin s'en faut de l'échec scolaire.

Cependant, plus que les enseignants eux-mêmes et leur activité professionnelle, ce qui focalise l'attention nouvelle, ce qu'on analyse, ce sont les pratiques. Pour les uns cette nécessaire analyse des pratiques est conçue comme production de savoir, pour d'autres comme dispositif de formation, mais plus souvent comme démarche de recherche-action ou de recherche-formation liant intimement les deux objectifs précédents. Ce qui préoccupe alors formateurs et chercheurs, ce sont les difficultés croissantes à enseigner " lorsque rien ne va de

cherchent à comprendre leurs défenses de sujet dans leur relation avec le patient et les mécanismes de transfert. Ceux-ci se déroulent dans un cadre isolé, à l'image d'un cabinet de psychanalyste. Les groupes sont formés par des professionnels qui ne travaillent ni dans les mêmes structures, ni dans les mêmes spécialités. Ces groupes s'attachent donc à l'étude d'une relation particulière, isolée des situations où elle prend vie.

soi, lorsqu'un professeur n'a plus en face de lui des élèves travailleurs et dociles, lorsque le sens des savoirs, de la présence en classe, de l'effort, de l'avenir, est constamment en question, lorsqu'il faut recréer laborieusement, tous les jours, les conditions élémentaires du rapport pédagogique " (Perrenoud, 2004, p. 55). Ils tentent alors de produire des ressources pour les enseignants et cherchent à mettre à leur disposition de nouvelles manières de faire. Ils espèrent ainsi les aider à enseigner, alors même que des écarts persistants ont été constatés au cours de la dernière décennie entre les objectifs des savoirs construits pour rendre l'enseignement plus efficace, et donc l'apprentissage des élèves plus effectif, et leurs effets sur le terrain. Chercheurs et formateurs s'inquiètent désormais, même si ce n'est pas toujours dit en ces mots, beaucoup plus explicitement des conditions qui seraient de nature à rendre possible l'utilisation par les praticiens des savoirs destinés à " les aider à comprendre et à améliorer leurs pratiques éducatives " (Donnay, Charlier & Dejean, 2002, p. 95).

Certains insistent sur " l'évolution culturelle et sociale qui conduit les enseignants à être confrontés aujourd'hui à des situations-limites qui les poussent aux limites de l'exercice de leur métier ". Cette évolution serait telle que les enseignants auraient " à construire des capacités psychiques qui n'étaient pas requises dans les situations d'enseignement du passé " (Blanchard-Laville, 2001, p. 61). Pour d'autres il s'agirait de " rendre possible pour l'enseignant la prise de conscience des éléments implicites de son action " (Faingold, 2004, p. 84) et de développer sa capacité à " clarifier ce qui est en jeu dans les moments difficiles, à distinguer clairement ce qui relève du professionnel et ce qui relève du personnel ". Il pourrait ainsi être en mesure de porter un regard " serein sur ce qu'il pourrait faire en termes de stratégie " (p. 87) dans des contextes si souvent difficiles. D'autres s'interrogent sur des démarches de " professionnalisation du métier enseignant ". Les démarches alors envisagées sont diverses. Elles mettent l'accent tantôt sur la maîtrise du geste professionnel, tantôt sur la capacité à analyser la situation professionnelle à partir de la mise en œuvre de grilles d'analyses déterminées, tantôt sur la prise de conscience par le sujet de sa propre stratégie d'action, ou sur l'élucidation de ses implications personnelles dans les interactions. " En tout état de cause, pour un usage de formation, le dispositif doit favoriser le questionnement du sujet sur sa propre démarche et son attitude et favoriser la maîtrise des gestes et attitudes professionnelles " (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer & Sonntag, 2002, p. 139). Il semble que de plus en plus souvent " professionnaliser le métier enseignant " est entendu comme une volonté institutionnelle soit de mettre en œuvre des démarches, soit de construire des outils, soit de combiner les deux, pour mettre en place dans les lycées et collèges des enseignants de " type nouveau " qui auraient une pratique réflexive. Ce serait des professeurs qui mèneraient une " réflexion dans l'action " et " sur l'action ", c'est-à-dire qui auraient une capacité d'analyse, celle que " le praticien mène sur sa pratique professionnelle, seul ou avec l'aide de quelqu'un, pour cerner la pertinence de ses objectifs ou intentions et la cohérence des stratégies mises en œuvre dans l'action " (p. 155).

La gamme des dispositifs d'analyse des pratiques est donc très large. Elle a fait l'objet récemment de numéros particuliers de revues et d'articles de synthèse (*Education Permanente*, 2004 ; *Revue Française de Pédagogie*, 2002). L'effort de synthèse fourni par les auteurs de ces revues de questions est très appréciable car il contribue à éclairer ce qui se déploie dans ce champ où se croisent recherche et formation. Le regard qui sera porté dans ce rapport sur ces dispositifs ne prétend être exhaustif ni en ce qui concerne les diverses variantes de cette large gamme de réalisations, ni pour ce qui relève des caractéristiques de chacune d'entre elles. Ce qui retiendra plus particulièrement notre attention, c'est l'articulation qu'elles installent entre analyse et action et qui différencie assez fortement les démarches les unes des autres. Dans cette optique-là, il nous a semblé pertinent d'organiser

les démarches en quatre genres : la théorisation du fonctionnement du professeur, les recherches-action et les recherches-formation, les dispositifs de verbalisation des pratiques, la réflexion critique dans un processus groupal liée à la détermination d'actions individuelles et collectives à expérimenter.

2.1.2.1 La théorisation du fonctionnement du professeur

Le premier genre de démarches se donne pour perspective de fournir des ressources aux enseignants mais surtout aux formateurs grâce à une " théorisation du fonctionnement du professeur ". Cette théorisation est conçue comme devant prendre appui, mais sans les séparer sur des connaissances théoriques déjà élaborées et donc sur " ce qui ressort de la didactique, de la pédagogie, du relationnel, de la dimension psychique ou des dimensions cognitives etc., en tenant compte du fait que toutes les dimensions sont conjuguées à chaque instant " (Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004, p. 81). Dans les publications les plus récentes relevant de ce genre de démarches, l'accent est mis sur la nécessité pour progresser dans cette voie de se déprendre de la tendance des dernières décennies à concevoir le fonctionnement du professeur comme une juxtaposition de composantes agissant séparément et à s'appuyer plutôt sur la conception d'un " métissage des différents savoirs dans l'action " (Altet, 2004, p. 106). Par ailleurs les recherches orientées vers une théorisation du fonctionnement de l'enseignant s'appuient sur une distinction affirmée entre ce métier de professeur et la plupart des autres métiers dont, plus particulièrement, les métiers techniques. Plus précisément les démarches des chercheurs dont les travaux correspondent à une telle orientation, sont sous-tendues par une hypothèse forte à savoir que les métiers de l'enseignement ne peuvent être professionnalisés sans une formation des praticiens à une rationalité professionnelle s'appuyant sur des connaissances fondées sur les sciences humaines et sociales, contrairement aux métiers techniques, où il leur faudrait davantage de développement du sens commun et de la culture du métier. En d'autres termes, les connaissances dites d'expérience sont soumises à un objectif de professionnalisation. Elles ne peuvent être sources de nouvelles ressources pour développer la pertinence et l'efficacité des praticiens. En conséquence, l'analyse ne peut pas être de la compétence et de la responsabilité de ceux qui sont seulement dans l'action.

Mais les dispositifs qui se fondent sur cette orientation ont du mal à s'imposer dans les milieux professionnels concernés, celui des enseignants mais aussi, dans une certaine mesure, celui des formateurs. Cela n'est pas sans effet sur les chercheurs concernés. Bien sûr il est toujours possible de se dire qu'en éducation et dans les autres métiers de l'humain, l'idée de pratique réflexive ne paraît " sympathique que si on l'associe à une critique de la raison scientifique pure et dure ", parce qu'on résiste volontiers à l'idée qu'on peut " rationaliser le traitement des personnes ", ou/et encore que paradoxalement parce qu'" à la différence des techniciens, les éducateurs et les enseignants ne se servent guère des savoirs issus de la recherche " non pas parce qu'ils ont à s'en libérer mais parce que " la plupart ignorent les sciences de l'éducation et que certains les méprisent " (Perrenoud, 2004, p. 35).

Pour nous cette résistance des praticiens trouve ses racines ailleurs : dans ce qui peut vraiment en être du rapport entre connaissance et action sur le terrain, que ce soit l'enseignement au collège ou au lycée, ou ce qu'on appelle formation continue des enseignants. Les données dialogiques que notre recherche rend disponibles attestent qu'alors même que les praticiens sont des professeurs et non des techniciens, même dans ce cas, ce n'est pas la connaissance qui engendre l'action. Par contre l'action peut *s'expliquer* avec la connaissance et celui qui agit peut trouver ainsi des issues nouvelles à des situations complexes ou difficiles. Ce que nous avons constaté avec les participants à notre travail, c'est

qu'interpréter à partir du cadre explicite d'une théorie provoque inévitablement dans les groupes un silence justement difficile à interpréter lui-même si on ne fait pas l'hypothèse, avec Vygotski que " la pensée ne prend pas naissance dans une autre pensée " (Vygotski, 1934-1997, p 493) et donc que ce n'est pas directement l'interprétation, les représentations, les idées qui peuvent produire du développement.

Or dans les dispositifs qui sont mis en place dans le genre d'analyse de pratiques que nous mentionnons ici, ce n'est pas l'enseignant, c'est-à-dire celui qui agit, qui s'explique avec le savoir, c'est le chercheur ou/et le formateur qui explique avec le savoir. En effet, ce qu'on attend de l'enseignant, c'est qu'il donne à voir ce qu'il fait ou ce qu'il a fait, certes parfois dans un groupe de collègues avec lesquels il y a échanges et débats. Cependant, au bout du compte, de tels échanges et débats sont interprétés par celui qui, lui, est censé ne pas ignorer les savoirs issus de la recherche. De ce fait, à notre point de vue, la connaissance ainsi délivrée aux praticiens n'est pas, comme nous l'avons déjà dit, génératrice d'actions plus pertinentes, mais, plus, elle risque d'être facteur d'inhibition pour l'action à venir.

Et peut-être ce qui se passe là est-il le résultat de ce que Bakhtine désigne comme " l'arrachement de la parole à la réalité ". En effet, dans de tels dispositifs, les paroles, qu'elles soient paroles de praticien ou paroles de formateur, cherchent à s'ajuster aux connaissances théoriques choisies pour référence. Quand c'est le cas, on constate alors que la parole " s'étiole, qu'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) Cela ne veut pas dire pour nous que l'effort pour ajuster les mots à une théorie produit, en soi, une parole figée. La conceptualisation scientifique est ce travail même, quoique très spécifique dans sa forme. Mais lorsque les *concepts scientifiques* sont conçus comme des outils pour les interprétations de l'action des enseignants par des chercheurs et/ou des formateurs alors, pourrait-on dire, ils courent le risque de perdre leur consistance. En effet si les *concepts quotidiens*, dans la signification que Vygotski leur donne (Vygotski, 1934-1997), sur lesquels s'appuient les praticiens ne peuvent ranimer les *concepts scientifiques*, la singularité des situations sera inassimilable par ces *concepts scientifiques*. La parole des praticiens se figera d'une façon ou d'une autre et ces derniers ne trouveront pas, dans les tels dispositifs, des médiations utiles pour le développement des concepts quotidiens. (Clot, 1995, p. 157).

Si maintenant le chercheur et/ou formateur déplace l'objet de l'analyse des pratiques vers les situations et s'il oriente les dispositifs de formation vers l'analyse des logiques en présence dans les situations, " la logique pédagogique de communication, la logique du contrat didactique, la logique de la " paix sociale ", la logique psychologique (acceptabilité) et la logique épistémologique du savoir en jeu " (Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004, p. 81), peut-on espérer éviter un même effet inhibant sur la parole du praticien ? Pour tenter de trouver des éléments de réponse à cette question, nous allons essayer de préciser l'objet de l'activité de l'enseignant dans de tels dispositifs. Ceux-ci sont conçus comme nous l'avons vu plus haut pour aider à la réalisation " de métissage des différents savoirs dans l'action " (Altet, 2004, p. 106), savoirs élaborés en dehors des situations d'enseignement. Mais ce métissage de savoirs est alors moyen de " décryptage d'une pratique " qui relève de la seule compétence de ceux qui maîtrisent ces savoirs. L'on retrouve donc une démarche qui donne un certain statut à la parole mais où l'on se heurte de nouveau à ce que M. Altet appelle " paradoxe de l'analyse des pratiques " et qu'elle précise en ces termes : " c'est le praticien qui détient la connaissance de la situation et des pratiques, mais il a besoin de ses pairs, d'un formateur, de grilles de lecture pour comprendre son action, pour " reconstruire " sa compréhension de la situation et de l'action, pour sortir des routines ; pour élargir le registre des réponses possibles " (Altet, 2004 p. 104). Plus précisément, les pairs dans l'échange verbal dévoilent,

dans les situations d'enseignement-apprentissage, les traitements qu'en font les enseignants à destination d'un formateur dont les grilles de lecture permettent le décryptage de ces traitements. Les enseignants sont conviés à une activité dialogique. Mais quel en est vraiment l'objet, à qui est-elle adressée ? Quel est le statut de cette parole ?

2.1.2.2 Les recherches-action et les recherches-formation

Dans ce qui est appelé recherches-action et recherches-formation, la théorie est pensée en termes de " grammaire de la recherche " et non plus en termes de connaissances théoriques générales. Les chercheurs sont invités à " revoir leurs conceptions de la recherche car le " réel " de la classe ou de l'école résiste, il n'entre pas dans les catégories, dans les modèles que le chercheur a développés à partir des savoirs académiques ". Les chercheurs qui sont engagés dans ce genre de démarches, disent avoir changé de posture pour éviter que leur " attitude ne soit parfois ressentie " en surplomb ", voire normative par le praticien " et pour que les enseignants n'aient plus à dire aux chercheurs et(ou) aux formateurs : c'est " inapplicable dans ma classe avec mes élèves...Venez un peu vivre dans ma classe et vous verrez le décalage entre vos belles théories et la réalité du terrain " (Donnay, Charlier & Dejean, 2002, p. 96). Il s'agit donc ici de construire de nouveaux savoirs, des savoirs d'action, mais avec la rigueur méthodique des démarches scientifiques. Les dispositifs y sont conçus pour " passer de connaissances pratiques, ancrées dans la singularité du praticien, à un savoir critique socialement utile à la communauté éducative, pour passer du métier à la profession " (p. 101). Il s'agit donc pour les chercheurs de participer à la professionnalisation du métier enseignant, ce qui exigerait, pour eux, de structurer par un langage professionnel les connaissances pratiques et donc de " passer de la formulation à la formalisation des connaissances pratiques " (p 100).

Le souci fondamental de la rigueur conduit ici à l'explicitation claire et précise de l'articulation entre l'analyse et l'action. Elle y fait l'objet d'un grand soin dans la mise en place du dispositif et dans la relation qu'elle signifie entre le(les) chercheur(s) et le (les) enseignant(s). Elle prend souvent la forme d'un contrat entre les uns et les autres pour que soit précisé, le plus en détail possible, ce qui est de la responsabilité des uns et des autres respectivement. Ces contrats sont négociés pour que chaque parti puisse poursuivre son propre objet à l'intérieur du projet commun, ce qui, pour les chercheurs, est la marque de leur prise en compte du praticien en tant que " sujet " et non en tant qu'" objet " de la recherche.

Dans le cadre de tels contrats, le praticien livre ses pratiques à l'observation du chercheur, pratiques qui vont ainsi devenir les données sur lesquelles le chercheur va travailler. Par exemple, dans la recherche qui fait l'objet de la récente publication de Veyrunes, Bertone et Durand (2003), le processus de transformation des pratiques en données fait l'objet, dans le contrat de beaucoup de précision dans le détail et il en est de même pour le processus d'analyse des données ainsi obtenues. Sans entrer dans le détail du dispositif et du contrat associé, on peut s'attarder sur la façon dont le processus d'analyse a été contractualisé. L'analyse est faite par les chercheurs entre deux restitutions à l'enseignant, une première restitution consistant en un simple commentaire rapidement élaboré par les chercheurs, pour éviter des malentendus aisément rectifiés, c'est-à-dire correspondant plutôt à un travail sur les données recueillies. La restitution décisive, celle qui " concourt à la validation de l'analyse, suppose la confirmation par les acteurs de deux niveaux de succès : l'adéquation de l'observation et l'adéquation descriptive. L'accord des participants quant à l'analyse des données n'est pas recherché en raison de l'outillage et des contraintes théoriques que celle-ci suppose. Il relève de la compétence et de la responsabilité des chercheurs de produire des

discours organisés et signifiants sur cette activité et son développement " (Veyrunes, Bertone, & Durand, 2003, p. 62)

Ainsi dans ces recherches-action ou recherches-formation, l'articulation entre analyse et action est-elle clairement explicitée, car l'une est de la compétence des chercheurs et l'autre de celle des enseignants. Et même si les divers dispositifs contractualisés présentent des différences, entre eux, ils ont tous en commun que " l'accord des participants porte sur la vraisemblance des observations et des descriptions, et leur compatibilité avec leur propre point de vue, non sur leur justesse, certains éléments de description échappant à leur réflexivité " (p. 62).

Ces dispositifs, où l'analyse appartient au chercheur et l'action au praticien, ne règlent pas tout en matière de collaboration même si le chercheur ne se place pas " en surplomb ". Il semble que malgré le soin qui peut être apporté à la mise en œuvre de la collaboration, le résultat souhaité ne soit pas automatiquement au rendez-vous. C'est particulièrement sensible dans ce qu'écrivent Veyrunes, Bertone et Durand qui précisent, lorsqu'ils évoquent l'exclusion des praticiens de la validation de la justesse des résultats de la recherche, que " cette étape met à nouveau en tension les préoccupations éthiques et les implications épistémologiques " (p. 64) et que, même si le parti pris de rendre les conditions de la collaboration les plus explicites et transparentes possibles offre des garanties, il ne lève pas toutes les difficultés. Malgré tout, pour eux, cette forme de collaboration produit simultanément un double gain, d'un côté des connaissances scientifiques et de l'autre de l'aide aux participants, ce qui constitue le ciment d'une relation féconde.

Pourtant, quelque chose nous semble manquer dans l'évocation de ces tensions qui naissent de manière incontournable dans ces dispositifs. En effet, à leur propos, l'accent est mis sur le déplacement qu'ils supposent dans la posture du chercheur, comme nous l'avons vu plus haut. Mais pas seulement. Ce qui est également pointé, ce sont les différences dans la manière dont empêchements et possibilités se disposent par rapport à ce que les chercheurs rencontrent habituellement. Ainsi, par exemple, l'attention est attirée sur les moments où les chercheurs doivent " accepter de livrer une part de leur travail [aux enseignants avec qui ils collaborent] sans les garanties habituelles de scientificité " (Veyrunes, Bertone & Durand, 2003, p. 60). Mais de ce qui se passe alors vraiment pour les praticiens, de ce qu'il advient de leur action lorsqu'ils agissent dans le cadre du dispositif, bref des effets produits sur ce qu'ils font, on sait peu de choses. Pourtant on peut se demander si d'éventuels effets non repérés ne sont pas de nature à porter préjudice aux résultats mêmes de telles recherches. Autrement dit, peut-être faudrait-il s'interroger sur d'éventuelles transformations induites par ce dispositif sur les possibilités et les empêchements dans l'action de l'enseignant ? Certes on peut prendre grand soin d'éviter ces effets en faisant en sorte que " l'intervention des chercheurs soit conçue comme ne pouvant pas pervertir une situation qui existerait en dehors de toute influence " (Veyrunes, Bertone & Durand, 2003, p. 62), en cherchant à améliorer les modèles d'observation et d'interprétation du comportement des praticiens. Mais nous pensons que quelque chose échappera toujours. C'est tout ce qui n'a pas été réalisé, qui aurait pu l'être effectivement, mais qui n'a pas disparu pour autant, ce que nous désignons, quant à nous comme le *réel de l'activité*. Car même si, dans le cours de l'action, ces actes non réalisés ont été écartés, ils ont des effets sur l'activité professionnelle, ils chercheront à se réaliser ou ils seront laissés en souffrance au détriment de la vitalité et de la mobilité de l'activité de l'enseignant. Très fréquemment dans les divers dialogues produits dans le cadre de notre recherche, la controverse entre les participants a été la source d'un réinvestissement par un enseignant de ce qui n'avait pas pu être réalisé, réinvestissement orienté, parfois de façon surprenante.

2.1.2.3 Les dispositifs de verbalisation des pratiques

Le troisième genre de dispositifs correspond à des démarches qui misent, aussi bien pour la recherche que pour la formation, sur une analyse de pratiques qui aide les enseignants à verbaliser leurs connaissances de la pratique et à prendre de la distance par rapport à celles-ci. L'accent est mis ici sur la verbalisation des praticiens. De tels dispositifs ont acquis de l'importance ces dernières années dans les IUFM, avec souvent pour objectif affiché la prise de conscience par l'enseignant " des éléments implicites de son action ". Ici l'articulation entre analyse et action est tout autre que dans les démarches précédentes. L'analyse a pour objet ce qui échappe à la conscience du praticien, pas seulement dans le cours de l'action, mais en tant que facteur fondamentalement structurant de son activité. L'analyse est entre les mains du praticien avec pour objectif de modifier ses propres manières de faire et de les rendre plus " professionnelles ". Ce sont des démarches dans lesquelles les formateurs installent un cadre destiné à ce que se produise pour les enseignants une confrontation entre ce qu'ils pensent avoir fait et ce qu'en disent leurs pairs dans un groupe restreint de collègues auxquels chacun relate une situation vécue par lui comme problématique. Les promoteurs de tels dispositifs emploient alors plus volontiers le terme d'analyse dans l'expression " analyse de situation " et insistent sur la prise en compte du point de vue subjectif de celui qui a vécu la situation pour que puisse s'opérer un " dénouement entre ce que chacun croyait saisir de la situation et ce qu'il est plus raisonnable d'en saisir " (Nadot, 1998, p. 266). Ces démarches postulent comme pertinent pour la construction de la pensée l'échange entre enseignants sur des situations vécues par les uns et les autres et ne s'attardent pas vraiment sur tout ce que de tels échanges peuvent contenir comme discours défensifs. Pourtant tous ces dispositifs s'appuient sur l'hypothèse que " seul le sujet, celui qui est concerné peut être le lieu du changement " (Moll, 1998, p. 242) et donc que ce qui crée des difficultés dans le quotidien du travail d'un professeur est à rechercher en lui. Les formateurs engagés dans ce genre de démarches semblent, pour la plupart, postuler qu'au bout du compte, quelle que soit la possibilité que s'y installent un discours et des comportements défensifs, tout praticien y gagnera en professionnalité. Cependant, l'articulation entre l'action et le travail spécifique de verbalisation est ici globalement assez peu explicitée. Elle est en général conçue comme une sorte de résonance entre l'une et l'autre dans la mesure où la verbalisation donnerait aux situations évoquées une autre épaisseur et laisserait entrevoir d'autres façons de se comporter. L'activité professionnelle, qui a fourni à l'analyse les situations travaillées, offre aussi la possibilité d'une permanente mise à l'épreuve.

Ce genre de démarches est souvent justifié par le caractère relationnel du métier de professeur. On y insiste sur le fait que ce qui se passe dans une classe n'a pas seulement à voir avec ce que l'enseignant sait ou ne sait pas, que ce soit au niveau didactique ou au niveau pédagogique, mais avec ce qu'il peut arriver à faire avec ce qu'il sait, en situation, dans la dynamique relationnelle particulière de la situation d'enseignement. Ce qui sous-tend cette approche c'est que la pratique enseignante ne saurait se réduire à des savoir-faire ou à un traitement objectif de l'agir. À la rationalité des pratiques professionnelles se superposeraient les enjeux inconscients des sujets en interaction. Dans les dispositifs, les acteurs parleraient librement de leurs pratiques - on préfère souvent le terme de conduites-, ce qui, par le jeu des associations et des évocations, amèneraient à la conscience des logiques inconscientes qui affecteraient les attitudes et les interprétations dans les rapports interindividuels.

Ces dispositifs sont parfois conçus comme des compléments nécessaires aux outils proposés par les didacticiens, parce qu'ils " prennent en compte les places singulières " dans

l'interaction didactique, à la fois du professeur et des élèves que " les économies psychiques [...] rendent insubstituables dans le jeu didactique " (Schubauer-Leoni, 1996, p. 165). On y pointe en priorité la sphère intra-psychique, avec un nécessaire ancrage interpersonnel et intersubjectif dans la relation professeur-élève. Ce qui se passe dans l'intra-psychique est alors pensé, par les uns, comme une force intrinsèque capable de définir l'activité par sa seule énergie et, par d'autres, comme une contrainte pour la pratique, juxtaposée à d'autres contraintes dont celles d'ordre didactique et celles d'ordre institutionnel.

Dans ce genre de démarches qui pensent pouvoir " compenser " les limites de la didactique, l'articulation entre analyse et action relève d'une conception du rapport entre subjectivité et activité où la subjectivité est constituante et se projette sur l'activité, de sorte qu'on ne peut se passer d'agir sur sa propre subjectivité si l'on a pour objectif de modifier ses propres manières de faire, de les rendre plus " professionnelles ". Parfois même, quand l'accent est mis sur le plaisir et la souffrance dans les situations d'enseignement, le primat de l'analyse porte plus précisément sur le rapport au savoir de chaque enseignant et à ce qu'il véhicule de motions inconscientes, même si " ces considérations [sur la conjugaison des forces en présence chez l'enseignant à tout instant, forces dont la résultante donne la direction de la décision prise] sont bien évidemment partielles ", car ne relevant que du registre psychique, qui n'est pas le seul à se déployer dans l'espace d'enseignement. Néanmoins en tout cas, pour C. Blanchard-Laville, il y a " un travail psychique à faire par chacun sur son propre rapport au savoir, celui-ci devrait s'effectuer dans les temps de formation, particulièrement en préprofessionnalisation et en formation initiale et continue, sous peine que ce travail psychique non effectué soit transporté dans les espaces d'enseignement et se retrouve à la charge des enseignés " (Blanchard-Laville, 2001, p. 261). Notons cependant que l'engagement subjectif ne saurait devenir sans risques majeurs pour le sujet, une " compensation " destinée à mieux supporter les conflits refoulés dans l'activité elle-même. Car il serait transformé alors paradoxalement en protection défensive.

Aussi divers que soient les objectifs explicités dans ce genre de démarches, ils ont en commun celui de permettre au professeur de se " construire des capacités psychiques qui n'étaient pas requises dans les situations d'enseignement du passé ". En d'autres termes, ce qui est recherché c'est le *recul des limites personnelles de l'enseignant*. Par contre, ce qu'on n'interroge pas ce sont les limites du métier. Or ce qui se dégage des nombreux dialogues réglés qui nourrissent notre recherche, dont quelques-uns seront analysés plus loin, c'est que les professeurs enseignent *malgré tout* et qu'ils se mesurent à des problèmes concrets de métier qu'on ne peut affronter seulement en aidant chacun à " tirer " davantage encore sur ses ressources personnelles et ses réserves psychiques propres. Car, séparant ainsi subjectivité et activité, on risque tout simplement d'enfermer les deux dans des fonctionnements où chacune sert de défense face aux conflits de l'autre.

2.1.2.4 Réflexion critique dans un processus groupal lié à la détermination d'actions individuelles et collectives à expérimenter entre les rencontres

Le dispositif ici est tout autre. Il met l'accent de manière explicite sur l'articulation entre l'analyse et l'action, et cette articulation ne correspond pas à une répartition des compétences et responsabilités entre chercheur et praticien. Le terme d'analyse n'est d'ailleurs plus retenu dans un tel dispositif, on lui préfère celui de " réflexion critique " qui est cette fois le fait des praticiens. Ce qui rendrait possible cette réflexion critique, c'est le processus groupal où alternent confrontation et expérimentations. Le groupe y serait " un lieu possible

d'appartenance, de sécurité et de cohésion " qui aiderait chaque praticien à la traduction de ses idées en actes. Il serait aussi un lieu de dissonances qui " suscitées par une confrontation venant de certaines personnes qu'on respecte s'avèreraient déterminantes pour favoriser l'évolution personnelle et collective " (Leclerc, Bourassa, 2004, p. 121). Ici on a affaire à un dispositif qui donne le primat à la pratique, mais une pratique critique d'elle-même sans recours explicite aux référents théoriques et où la parole du praticien pourrait être transformatrice, parce qu'elle serait collective et qu'elle pourrait " avoir des échos chez les autres et laisser des traces dans un espace public " (p. 124). On reconnaît là nombre des dispositifs mis en place dans les deux dernières décennies, dispositifs parfois dits de valorisation des innovations pédagogiques. Mais force est de constater que de nombreux enseignants y ont investi beaucoup de temps et de travail sans que pour autant leur parole ait eu beaucoup d'échos chez les autres, sans qu'elle ait pu se faire reconnaître publiquement et avoir un effet transformateur sur les milieux d'activité.

Le caractère très limité des effets de tels dispositifs est peut-être le résultat du jeu combiné de plusieurs facteurs. Tout d'abord et de manière massive, les instances décisionnelles se sont toujours réservé le droit de les utiliser à leur fin, ne retenant de leur production que ce qui alimentait leur propre projet. Mais elles l'ont fait d'autant plus aisément qu'elles se sont appuyées sur le doute et la suspicion qui pesaient sur la pertinence de telles démarches dans les milieux de la recherche et dans celle de la formation, comme chez les enseignants eux-mêmes. En effet de nombreuses questions se posent quant à ces dispositifs. Peut-on avoir confiance dans les compétences construites par les acteurs (Veyrunes, Bertone & Durand, 2003, p. 68) ? Peut-on puiser les moyens de la transformation du métier enseignant dans les connaissances communes et les connaissances propres à une culture professionnelle (Perrenoud, 2004, p. 47) ? Ces critiques ont d'ailleurs, pour ceux qui les expriment, une portée qui va au-delà des dispositifs de réflexion critique, dans et par un groupe de praticiens. Elles concernent toute démarche dans laquelle le primat ne revient pas à la théorie dans le rapport théorie-pratique, démarche de formation, démarche de recherche-action ou de recherche-formation. Soit elles portent sur ce qu'elles désignent comme l'appauvrissement des interprétations produites dans les groupes d'analyse des pratiques où animateur et participants manquent de formation théorique ; soit elles mettent en garde contre les risques de relativisme qui peuvent les amener à observer tout ce que les participants donnent à une égale confiance ; soit elles attirent l'attention sur les ambiguïtés du double positionnement de formateur et de chercheur, en insistant sur le fait que la confusion entre les visées de recherche et d'aide a été observée avec une fréquence non négligeable. Ce qui est alors souligné, c'est que les thèmes de recherche peuvent rester relativement anodins, que les connaissances produites peuvent se référer à une psychologie de surface. Alors les dispositifs de recherche pour l'action risquent de produire des connaissances superficielles et les démarches destinées à la transformation des pratiques de proposer des interprétations sans profondeur (Veyrunes, Bertone & Durand, 2003, p. 67).

Le dilemme est alors le suivant pour le chercheur, le formateur, ou le chercheur-formateur. Soit il confère aux praticiens, c'est-à-dire ici aux enseignants, un rôle fondamental dans le processus de construction des données ou d'interprétation de l'action en situation, mais il prend le risque de la superficialité. Soit il se réserve l'exclusivité du choix et de la construction des données, ou celle de l'analyse et de l'interprétation, mais alors il risque de contribuer à la définition et à l'imposition de normes totalement exogènes au milieu professionnel. Or on peut désormais, après environ deux décennies d'efforts de recherche et de formation aux orientations si diverses, difficilement ignorer les empêchements qu'inévitablement cela entraînera, individuellement et collectivement, dans ce milieu et dans ce métier.

Les diverses démarches que nous venons d'étudier se focalisent sur les rapports entre analyse des pratiques et action des praticiens. Le primat est donné le plus souvent soit à un aspect, soit à l'autre. Dans cette confrontation, les connaissances et le savoir scientifique interviennent de façon essentiellement instrumentale. Pour notre part il nous semble que l'action des praticiens et son développement ne doivent pas être envisagées de façon contradictoire avec le développement du savoir et des connaissances. Ce sont les relations entre ces deux dimensions que nous étudierons de notre point de vue ci-dessous à partir d'une analyse de la contribution maintenant classique de Schön dont on sait qu'elle a beaucoup contribué à fixer les termes de la discussion.

2.2 Au-delà de la science appliquée et de la recherche action : une troisième voie

2.2.1 Recherche et pratique chez Schön

En critiquant la perspective de la " science appliquée ", D.A. Schön (1994, 1998) avance que la recherche ne doit pas distraire de la pratique mais conduire à son développement (1994, p. 19). Il a critiqué " la relation d'échange selon laquelle les praticiens confient leurs problèmes aux chercheurs qui, de leur côté, fournissent aux praticiens de nouvelles théories et de nouvelles techniques de résolution de problèmes " (1994, p. 210). C'est là une certaine critique du positivisme (1994, p. 204). Mais c'est une critique du positivisme qui repose sur deux présupposés.

Le premier est que le praticien qui " réfléchit sur l'action devient un chercheur dans un contexte de pratique " (1998, p. 210). Dans cette perspective, " la recherche fait partie des activités du praticien. Elle est déclenchée par les caractéristiques de la situation concrète " (p. 212). Ici " l'échange entre la recherche et la pratique est immédiat et c'est la réflexion en cours d'action et sur l'action qui en tient lieu " (p. 212).

Schön va assez loin, puisqu'il considère que lorsque le praticien construit sa réflexion en action, il s'engage dans une enquête qui présente des éléments très proches des conventions de la méthode scientifique : il observe l'action, formule des hypothèses pour l'expliquer, teste ses hypothèses par l'observation du réel. Il y a une différence bien sûr : c'est " qu'il y a un monde entre changer les choses et les comprendre. Le praticien est intéressé à transformer une situation qui existe en une situation qu'il préfère. Il a aussi envie de la comprendre, mais encore faut-il que cela lui serve à la transformer " (1994, p. 186). L'autre différence c'est que, de ce fait, sa recherche se réalise dans l'univers d'une seule situation particulière tirée de sa propre expérience pratique (1998, p. 215) et que, du coup, son savoir " n'a de valeur qu'auprès du même groupe de chercheurs qui adhèrent à la même chose " (1994, p. 206). C'est sur ce point seulement, et non du point de vue de la rigueur, que la démarche du praticien réflexif est différente de la méthode scientifique. Celle-ci opère selon les conventions de la science normale à la recherche de causalités (1998, p. 215) et sur des " types de phénomènes " étudiés dans des conditions artificielles (1994, p. 188). La recherche réflexive en pratique professionnelle, au contraire, " ne dispose pas d'une glaise malléable à volonté ni d'un objet d'étude indépendant et autosuffisant que le chercheur maintient à distance. Le chercheur a des

relations transactionnelles avec son problème (...) Il a en partie fabriqué lui-même les phénomènes qu'il cherche à comprendre : il se trouve dans leur sein même " (1994, p. 189).

Pour résumer ce premier présupposé : la recherche et la pratique peuvent se trouver dans un rapport immédiat à l'intérieur de la pratique sans perdre en rigueur quant aux méthodes. Mais l'avantage de centrer la recherche sur la transformation se paye : le savoir n'est pas généralisable comme c'est le cas, au contraire, pour le chercheur classique qui doit " pouvoir mettre l'expérience à l'abri de toute influence douteuse de l'environnement " (1994, p. 182) en dressant " un mur entre lui et l'objet de sa recherche " (p. 202). D'un côté, une recherche dans l'action ouvrant sur un savoir limité mais fonctionnel ; de l'autre, une recherche sans action débouchant sur un savoir étendu mais formaliste : voilà le premier présupposé de la critique du positivisme par Schön. C'est une antinomie sur laquelle on reviendra.

Le deuxième présupposé est qu'une collaboration mutuelle entre chercheurs et praticiens est indispensable pour le praticien réflexif. Car, si la réflexion sur la pratique est une recherche à part entière, elle " dépend de l'aide qu'on offre aux praticiens pour qu'ils apprennent les aptitudes et les habitudes de l'investigation réflexive de leur propre activité. Peu d'entre eux sont capables de le faire par eux-mêmes " (1998, p. 222). Pour Schön, le praticien expérimenté possède justement sur le bout des doigts, au sens fort du terme, les instruments techniques et symboliques du répertoire de ses gestes (1994 p. 323). Incorporés, il ne peut donc les transmettre à un débutant par la seule description de procédés, de règlements ou de théories ni même par démonstration. La question est donc : comment apprend-on à se servir en virtuose de ces instruments qui structurent la réflexion en cours d'action ? Or la réponse de Schön est un peu désarmante : " Cette question déclenche la perplexité car le mystère est presque total. Ce serait là un passionnant sujet de recherche... " (p. 324). Le problème est que Schön semble lui avoir donné une réponse par avance : le présupposé selon lequel la transmission de l'expérience incorporée impliquerait toujours l'aide d'un chercheur car les praticiens n'en seraient pas capables par eux-mêmes. Mieux, le chercheur qu'est Schön peine à comprendre ici qu'un milieu professionnel " normal " n'a nul besoin d'un chercheur pour que l'expérience s'y développe entre les professionnels et en chaque professionnel. Schön semble rendre le chercheur " obligatoire " pour développer l'expérience alors qu'on peut se demander si le chercheur ne le devient pas seulement dans des conditions particulières : quand la fonction psychologique du collectif s'est émoussée au sein d'une organisation du travail qui le maltraite. Car l'énigme est peut-être là, du côté du collectif de travail : la virtuosité, quand elle existe, ne s'acquiert pas directement mais par percolation à l'intérieur du travail collectif. L'activité experte personnelle n'aura finalement une virtuosité propre qu'en se retirant des activités expertes menées avec autrui où elle s'est trouvée d'abord nécessairement engagée. " Avoir du métier " suppose de s'affranchir du travail des autres, de se ressaisir vis-à-vis d'autrui. Mais, paradoxalement, c'est en répétant ses rapports avec eux autant de fois que nécessaire pour trouver " l'autre dans le même " que le sujet peut devenir - en s'y essayant longtemps - un professionnel à titre personnel. De plus, le retrait ou la démarcation de l'activité d'autrui, quand ils se produisent, ne relèvent pas d'un travail solitaire. C'est le plus souvent en se mêlant aux différentes manières de faire la même chose dans un milieu professionnel donné que, par le jeu des contrastes, des distinctions et des rapprochements entre professionnels, l'activité propre se décante. C'est là la fonction du collectif : donner accès au répertoire générique sous-entendu et non verbalisé en cours d'activité. Je me défais du travail d'autrui en passant de l'un à l'autre, en opposant et en rapprochant les autres entre eux. Dans cette confrontation à laquelle le nouveau soumet, même à leur insu, l'activité de ceux qui l'entourent, par contraste, l'action réalisée se détache de chacun et, finalement, n'appartient plus à personne en particulier. Sans propriétaire exclusif, la voilà disponible. Je

peux alors en disposer, me l'approprier, m'en saisir. Au bout du compte, c'est en apprenant à distinguer les autres entre eux que je parviens à me distinguer d'eux. Le novice peut incorporer les gestes du métier dans le cours de sa propre histoire professionnelle, comme des ressources pour le développement de son expertise à lui et de sa virtuosité propre, à partir d'un paradoxe : quand le travail et les travailleurs ne coïncident plus complètement, quand le travail est suffisamment transpersonnel, il devient palpable. Grâce à l'appropriation de ces attendus génériques du métier, le novice peut espérer devenir, au bout du compte, " unique en son genre ", pour parler comme Schön (p. 153).

C'est donc dans l'exercice du métier sur le métier entre professionnels, même à leur insu, que la transmission se fait, sans la rechercher en tant que telle, mais tout simplement pour réussir à travailler. Bien sûr, il faut que cela soit possible c'est-à-dire que l'organisation du travail laisse jouer ces mécanismes de percolation décrits ici. Quand c'est le cas, on dira que le milieu est normal. Quand ce n'est pas le cas, on pourra dire - d'abord parce que les professionnels eux-mêmes le vivent ainsi - que le milieu n'est pas normal. Mieux, qu'il est potentiellement pathogène. L'intervention de spécialistes de l'analyse du travail ne peut alors viser qu'à restaurer la fonction psychologique du collectif, qu'à la réhabiliter, qu'à la retrouver lorsqu'elle a été entamée dans un milieu de travail devenu anormal. L'intervention n'est indispensable que pour retrouver ce dont les professionnels sont capables lorsqu'on les laisse prendre soin de leur métier. Sous cet angle, pour reprendre le mot de Schön, " un métier, c'est l'antithèse d'une profession " (1994, p. 46). Il y aurait donc métier à part entière, à proprement parler, seulement quand la pratique demeure un objet de pensée pour les praticiens, quand elle conserve le statut d'une histoire inachevée.

L'intervention de chercheurs, à la demande de praticiens, afin que cette histoire reprenne dans leur milieu de travail quand elle s'est trouvée suspendue, ou encore pour en consolider le cours quand des professionnels se sentent à découvert face à des événements imprévus ne peut pourtant pas, selon nous, être confondue avec l'activité de recherche. L'objet de l'action et celui de la recherche ne peuvent être superposés sans risque. Et il semble bien que Schön ne les distingue pas assez.

Avant de proposer une autre voie pour sortir des antinomies devant lesquelles Schön nous laisse, il faut insister sur ce qui nous rapproche de lui. Et d'abord, justement le résultat suivant : c'est dans une activité de " conversation réflexive " avec la situation (p. 128, 135, 172) et avec son propre répertoire de schèmes (p. 177, 178) que l'expérience se transforme : " C'est notre capacité de voir le présent comme une variante du passé et d'agir en conséquence qui nous permet d'appréhender les problèmes qui ne cadrent pas tout à fait avec les règles établies " (p. 178). C'est donc dans l'activité que se restructure l'expérience en mettant ses organisateurs habituels à l'épreuve. Le " bon styliste " montre Schön à propos de son travail avec les architectes, est suffisamment en possession du répertoire des gestes du métier et de ses variantes pour pouvoir régler au plus vite son tir sans avoir à parcourir tout l'éventail de dispositions possibles, en élaguant dans la palette des gestes de métier (p. 137-138). En fait, la multiplicité des points de vue dans un métier forme l'arc générique à partir duquel peuvent se construire " des variations d'ordre stylistiques " autour d'un processus commun aux différentes écoles (p. 111). On suivrait volontiers Schön sur ce chemin. Et encore plus s'il proposait - ce qui n'est pas tout à fait le cas - de regarder l'action réflexive comme une possibilité de transformer les " débats d'école " en moyen d'enrichir le répertoire des actions possibles (p. 366, 367, 371). Car alors on aurait retrouvé ce qui fait l'essentiel de notre propre travail : chercher à faire reculer les limites du métier pour développer les ressources des professionnels en restaurant la fonction psychologique du collectif. Schön souligne aussi que l'organisation

de " disputes institutionnalisées " (p. 414) questionne nécessairement l'organisation officielle du travail (p. 397). On le suivrait d'autant plus volontiers qu'il rencontre sur ce point, cette fois, la fonction sociale du collectif de métier. Le moins qu'on puisse dire c'est qu'en tirant complètement les conséquences de ces propres résultats, notre auteur déboucherait sur l'identification du collectif professionnel à la fois comme instrument de réflexion personnelle et comme instrument de transformation de l'organisation du travail. Ce qu'il ne fait pourtant pas.

Quoiqu'il en soit, sur ce registre là, l'activité du chercheur-intervenant est focalisé sur la transformation de l'expérience professionnelle. Son objet c'est l'action ou, plus précisément, le travail d'élaboration avec les professionnels des instruments de leur action. Mais l'activité du chercheur ne saurait se tenir sur ce seul registre. Car, pour ce qui nous concerne, en clinique de l'activité, une méthodologie d'action doit simultanément pouvoir être une méthodologie de recherche au service du développement des connaissances en matière de psychologie développementale du travail. Et c'est ici, sans doute, que l'écart avec Schön est le plus grand. En effet, si le seul champ de la recherche est d'accompagner le développement de l'expérience, cette " science-action " court deux dangers. Le premier est d'abord de se considérer elle-même comme indispensable dans la pratique des professionnels au risque de devenir une compensation factice devant la dévitalisation des métiers dans l'organisation officielle du travail. Le deuxième est de ne pas prendre assez au sérieux les questions de généralisation que toute recherche scientifique ne peut manquer d'affronter.

Et, ici, il faut s'entendre mieux sur l'objet de recherche en déplaçant de ce côté-là, la critique du modèle de la science appliquée engagée par Schön. Le plus critiquable dans ce modèle est sans aucun doute l'idée qu'un professionnel est quelqu'un qui applique des savoirs standardisés à des problèmes concrets ou, autrement dit, que la pratique professionnelle est un processus convergent de résolution de problèmes. Schön a raison de souligner que l'essentiel, dans la pratique, n'est pas là, car c'est mettre de côté la façon de poser les problèmes et le fait que les problèmes avant d'être résolus doivent être produits par les praticiens dans des situations divergentes : " 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 problématiques qui, elles, sont intrigantes, embarrassantes et incertaines. Pour transformer une situation problématique en un problème tout court, un praticien doit accomplir un certain type de travail " (1994, p. 65). Et Schön d'ajouter : " Si le modèle de la science appliquée est incomplet, c'est-à-dire s'il ne peut expliquer la compétence pratique dans les situations " divergentes ", alors tant pis pour le modèle " (p. 75).

Il faut s'attarder sur cette question du modèle. La critique de l'idée que toute situation réelle serait finalement réductible à un invariant caché et que la vie ne serait jamais que l'application réussie des concepts est très juste. La vie réelle n'est pas soluble dans les concepts. Ils n'expliquent pas la vie. C'est le contraire : la vie s'explique, aux deux sens du terme, avec les concepts. Au premier sens du terme, elle les met à l'épreuve, les déborde toujours, les pousse dans leur retranchement, les contrarie. Ils peuvent bien se révéler être des ressources éventuelles mais jamais, il est vrai, les sources de l'action concrète. Sur ce point Schön a raison.

Pourtant rien ne nous oblige à écarter du coup le deuxième sens du terme s'explique. Car alors toute généralisation scientifique devient impossible c'est-à-dire toute activité scientifique à proprement parler. On ne résistera pas à citer G. Canguilhem : " On peut admettre que la vie déconcerte la logique, sans croire pour autant qu'on s'en tirera mieux avec elle en renonçant à

former des concepts " (1955, p. I). Car les concepts prolongent dans la connaissance l'effort de la vie comme invention de formes (Le Blanc, 1998, p. 114). Comment alors s'y retrouver ?

D'abord en reprenant à Schön ce puissant constat : le geste professionnel peut, par exemple, pour répondre à un problème posé, non seulement produire les résultats escomptés mais aussi déclencher des modifications imprévues d'où émergent des problèmes non posés (1994, p. 195). Nous retrouvons des résultats semblables. Du coup, l'expérience du travail mérite d'être définie moins comme un état ou un produit achevé, moins par ce qu'un praticien fait et sait faire, que par sa façon originale de changer ses façons de concevoir et de faire. Autrement dit, moins comme un fonctionnement que comme un développement (Clot, 2004c). Ce n'est pas dans la conservation de leurs pratiques et de leurs pensées héritées que les hommes manifestent la pérennité de leur culture mais dans leur manière propre, originale, d'inventer, d'adapter, de faire leurs de nouvelles pratiques et d'autres façons de concevoir les choses. Autrement dit, l'expérience ne recouvre pas seulement ce qu'on sait faire mais également les possibilités qu'on a ou pas de se défaire d'une situation, de s'en affranchir, de s'en détacher. Or rien n'interdit d'étudier comment " en général " ces processus se produisent. C'est très important pour soutenir l'action et c'est un problème théorique vital.

On peut à juste titre critiquer la forme de généralisation qui regarde le général comme ce qui reste lorsqu'on a écarté le singulier, le général *sans* le singulier, l'invariant du fonctionnement soustrait à la diversité des situations qui n'est plus, dès lors, qu'un habillage secondaire. Mais il existe une autre forme de généralisation possible, non plus par soustraction mais par multiplication cette fois : celle qui consiste à s'intéresser dans toutes les situations, à la production du singulier, aux lois de développement du singulier : autrement dit au général *dans* le singulier. Si l'on prend pour objet de recherche fondamentale le développement de l'expérience singulière, chaque expérience pratique et unique vaut au-delà d'elle-même. Elle ne concerne plus, comme l'écrit Schön seulement le praticien. Le savoir produit sur le développement de l'expérience n'a pas de valeur seulement auprès du même groupe de praticiens qui adhèrent à la même chose (Schön, 1994, p. 206). Il a une valeur générale d'un métier à l'autre comme Schön semble parfois l'admettre (p. 319 et suivantes). Retenons en tout cas que cette seconde modalité de généralisation se garde bien, certes, de dire comment le singulier est et doit être en général. Mais elle assume la responsabilité scientifique de produire des connaissances et des concepts pour dire comment, en général, *se produit* le singulier. Ce qui laisse à l'expérience chaque fois unique la possibilité infinie de se produire différemment. Et, en retour, offre l'occasion d'une variation des concepts dans une répétition sans répétition. On peut même aller plus loin et les précautions ci-dessus bien prises, avancer l'idée qu'il existe dans l'activité scientifique proprement dite une controverse professionnelle qu'il faut savoir conduire entre chercheurs : les sciences humaines - et, pour ce qui nous concerne la psychologie - ne sont pas tenues à incarcérer leur objet dans les invariants *du fonctionnement* de la pratique. Elles peuvent opter pour un autre objet : les invariants *du développement* de cette pratique. Elles peuvent regarder leur objet habituel, les invariants de l'action seulement comme un moyen pour apprivoiser un autre objet, les invariants de la transformation de l'action, comme nous allons le montrer ci-dessous.

On ne peut que regretter que le travail de Schön n'entre pas vraiment dans cette controverse en laissant trop souvent penser que la science fondamentale se réduit, de fait, au modèle de la science appliquée. N'est-ce pas là trop lui accorder ?

Si l'on suit la voie que nous proposons, on a besoin, bien sûr, de provoquer du développement pour étudier ces lois. Or, c'est précisément ce que nous cherchons à faire en

clinique de l'activité. Par l'action avec les professionnels nous les engageons, s'ils en sont demandeurs, dans un développement de leur propre expérience. À ce titre, nos méthodes d'intervention sont destinées à devenir des instruments au service de leur action propre. Ce sont des méthodes développementales. Mais, simultanément, le développement de leur expérience est notre objet de recherche. Le développement de l'expérience professionnelle est donc, dans la tradition vygotskienne, à la fois objet et méthode. Dans l'action, tous les praticiens sont praticiens, même l'intervenant dont le métier est différent de celui de ses interlocuteurs. C'est suffisamment noble en soi que de chercher à poser correctement des problèmes pratiques entre professionnels. Simplement, ce qui se produit alors dans ce cadre entre ces professionnels - intervenant compris - pour dépasser des obstacles réels, n'est autre que l'histoire des transformations réalisées, celle des transformations possibles et des transformations impossibles. Or, cette métamorphose de l'expérience peut changer de statut et devenir la matière première d'une psychologie fondamentale du travail dont l'objet scientifique est le développement. Ce n'est pas là, bien sûr, le modèle de Schön qui croit possible de faire endosser au praticien " alternativement les rôles de chercheur et de praticien " (1994, p. 381). Comme nous l'avons déjà remarqué plus haut, la rupture audacieuse opérée par Schön risque alors de dériver d'un côté vers une prescription de la réflexion pour le praticien et de l'autre, pour le chercheur, vers une acceptation implicite du modèle de la science appliquée comme modèle unique de l'activité scientifique. Mieux vaut, selon nous, organiser deux activités différentes en maintenant une discordance créatrice entre la recherche et l'action sur le même objet : le développement de l'expérience.

2.2.2 Activité dialogique et activité ordinaire

Nous voudrions prendre un exemple. Nous reproduisons ci-dessous des moments de travail en autoconfrontation simple et croisée. Ils ont été précédés d'un long travail de co-élaboration avec les professeurs de philosophie engagés dans notre dispositif, alternant des séances individuelles et collectives à partir d'observations de classes recueillies chez chacun des sujets volontaires, et ce à raison de six jours par semaine, étalées sur trois mois. Dans la séquence retenue, l'enseignant commence ici un nouveau cours. Le collectif avait retenu pour sélectionner les séquences vidéo trois critères : le rapport à un auteur, le début d'un nouveau cours ou un exercice philosophique.

La séquence mobilisée pour l'analyse répond aux deux derniers critères. Elle est tirée du travail dans une classe de Terminale S, au début du mois de décembre. L'enseignant a déjà abordé deux thèmes du programme : croyance et vérité, sciences de la nature et sciences de l'homme. Il entame ici une nouvelle partie du programme intitulé : le sujet, la conscience, l'inconscient.

Au lieu de commencer directement par l'analyse des notions, il décide de mettre les élèves au travail, de les mettre en présence d'un problème avant d'aborder les contenus de connaissance. Il choisit en l'occurrence de leur proposer un sujet de type " bac " sous forme interrogative. L'enseignant écrit le titre du cours au tableau : " PUIS-JE SAVOIR CE QUE JE SUIS ? " et attend que le silence se fasse.

2.2.2.1 Une première analyse : l'autoconfrontation simple

Le choix de la question n'est pas indifférent. Il s'agit d'une question qu'il conçoit comme faisant appel directement à leur propre subjectivité : " Puis-je savoir ce que je suis ? ".

Autrement dit, il y a un double choix : l'enseignant prend ici pour principe que le questionnement doit précéder l'apprentissage et que le cours doit s'inscrire dans les questionnements spontanés et les interrogations existentielles des élèves. Ce n'est pas le point de départ qui est pris à chaque fois. On dira ainsi que le savoir-faire de l'enseignant puise dans différentes variantes disponibles et que sur le thème précis de l'inconscient, la conscience, le sujet, c'est l'option qui lui paraît la plus pertinente. Ici, le choix est clairement de co-construire le cours avec eux afin que chacun puisse y inscrire son activité. L'objectif est de découvrir le sens de la question avec les élèves au lieu de le présenter comme une donnée de fait. Il n'y a pas de justification de la notion. La question posée vise à se passer de cette médiation. C'est une question qui - parce qu'elle mobilise le " je " - est conçue comme pouvant être appropriée par tous.

Il qualifie ce moment de "*phase de brouillon*". Le but est d'ancrer le cours dans leurs savoirs et leurs préoccupations, ou, comme il le dit lui-même : "*qu'ils aient l'impression que la problématique, ils l'aient découverte eux-mêmes et qu'elle ne vienne pas de l'extérieur*". Il les guide dans cette découverte. Il y a donc un objet commun à partir duquel, ils vont travailler, ensemble, en s'appuyant sur les (leurs ?) conceptions courantes sur la question et, en les faisant jouer les unes contre les autres, arriver à un questionnement philosophique. Tel est l'objectif, la raison d'être du dispositif qui s'appuie sur des opinions pour aller vers l'élaboration philosophique.

Mais, contre toute attente pourrait-on dire, le dispositif ne fait pas mouche.

Activité

1. **Prof** : Alors, quelles réactions ? (...)
2. **Élève 1** : " ce que ", ce n'est pas " qui ".
3. **Prof** : Alors première remarque méthodologique, attention, la question n'est pas " qui ", la question est : " ce que ". (En même temps fait une accolade sous le terme " ce que " et écrit dessous " qui ? "). Et alors, c'est quoi la différence ?
4. **Élève 1** : Qui, c'est l'identité, ce que c'est...
5. **Élève 2** : une nature
6. **Prof** : Bien. Alors, on a une première distinction (trace deux traits sous le terme " qui " ; écrit identité sous l'une des branches de la distinction). Qui, c'est la recherche de (efface la seconde branche de l'alternative), pardon, d'une identité, (trace une flèche partant de " ce que " et écrit au bout de cette flèche le terme nature), ce que, c'est la recherche de, nous dit H., d'une nature. (souligne l'un et l'autre des termes et fait un trait de séparation entre les deux). Alors, est-ce que quelqu'un peut faire la différence entre une identité et une nature ?

Ne connaissant pas les intentions de l'enseignant, ses objectifs, l'histoire de ses choix pédagogiques, il est difficile à l'observateur extérieur de rentrer dans cette activité. Le commentaire s'est donc déclenché à partir de traces observables, plus précisément à partir d'un geste en 6 : le geste de tracer une alternative sous " qui " et d'en effacer l'une des branches aussitôt.

L'élève distingue deux éléments que l'enseignant voudrait engendrer du même. Son geste trahit une intention déçue : tenir ensemble la question de l'identité et celle de la nature subsumées sous le même terme " qui ", alors qu'il est conduit, au travers de l'intervention de l'élève en 4 à les associer sur le mode de l'exclusion (d'un côté nature avec " ce que " et de l'autre identité avec " qui ").

Dans la première autoconfrontation, le professionnel doit ici en quelques secondes faire face au caractère non efficient de son dispositif de cours. Alors que tout est préparé pour que les élèves répondent en exprimant leurs opinions immédiates, leur participation prend la voie de l'analyse technique, méthodologique. Il y a là une confrontation inattendue de genres d'activités différents⁸. Comme le dira plus tard son collègue de l'autoconfrontation croisée, ils répondent en tant qu'élèves, se coulant ainsi dans un certain mode d'activité, au lieu de répondre selon une modalité qui serait celle de tous les jours.

Activité

7. **Prof** : En fait, c'est pas très clair dans ma tête, si " qui je suis ? " est en dehors du sujet ou pas. C'est-à-dire que pour moi, il faut choisir quand on pose la question " Puis-je savoir ce que je suis ? ", il faut choisir, on peut pas dire en même temps " Puis-je savoir ce que je suis ? " et " puis-je savoir qui je suis ? ", mais je ne suis pas tout à fait prêt à exclure le " puis-je savoir QUI je suis " du sujet.

8. **Cherch.** : Quand tu dis que ce n'est pas clair, c'est que tu vois dans le sujet, à la fois la question de la nature et de l'identité ?

9. **Prof** : Voilà. Je ne suis pas prêt à exclure, et quand il fait la distinction, quand c'est la première distinction qu'il fait, d'abord cela m'embête parce que c'est pas cela que j'attends du tout, comme type de réponse au départ, c'est-à-dire qu'ils sont très méthodos, enfin, lui, il est très méthodo, donc il part directement dans l'analyse, dans l'analyse au sens détaillé du terme. Il joue pas du tout sur la première réaction que l'on peut avoir. La question que j'avais posée, c'est quelle est la première réaction que l'on peut avoir au sujet, et moi j'attends, mais j'attends naïvement, parce que je sais que cela n'est jamais cela qui vient, en fait. Mais je continue à attendre des réponses, par exemple, ou des opinions, des choses comme cela sur lesquelles on peut travailler et ils répondent systématiquement pas par des réponses, mais par des éléments d'analyse. Donc, je les prends parce que c'est ça leur réponse. Mais là, cela m'embête parce que l'élément d'analyse, c'est justement sur une distinction qui ne m'apparaît pas forcément, enfin qui doit être faite, mais qui ne m'apparaît pas préciser le problème, parce que justement, je n'exclus pas du sujet, " puis-je savoir qui je suis ".

On peut résumer son commentaire par plusieurs points successifs :

- Il n'attendait pas cette réponse, mais cela ne l'étonne pas
- Il a l'habitude de recueillir des éléments formels, des analyses au lieu des réponses ou des réactions qu'il attend
- Si le type de réponse ne l'étonne pas, le fait que l'analyse porte sur la distinction entre *ce que* et *qui*, nature et identité, le surprend beaucoup plus
- Cette réponse l'embarrasse. L'élève pose une distinction qui devrait naturellement le conduire à exclure du sujet la question de l'identité, alors que telle n'est pas son intention, bien au contraire. La suite de la manœuvre consistera à rendre problématique cette distinction pour maintenir la question de l'identité " qui " dans le sujet, et revenir ensuite à l'intitulé premier du sujet.
- Il craint d'autre part que ce rapport méthodologique à la question lui fasse perdre son sens existentiel. C'est en partant du sens vécu de la question, et non de sa signification logique, qu'il espère retenir l'attention et l'implication de chacun dans la construction de la problématique. Son objectif est donc d'ancrer le cours dans leurs préoccupations individuelles.

⁸ On consultera sur ce point, dans une perspective proche, I. Vesperini (1999)

Nous dirons à partir de ces analyses qui ramassent les commentaires du professeur dans la première autoconfrontation, que son choix est de partir des concepts quotidiens, du sens de la situation, de la mise en questionnement de ses concepts dans une activité critique et réflexive pour aller vers l'apprentissage, les concepts scientifiques et les significations.

Comme il le dira plus tard, en 25, cela vient trop tôt. Cela l'arrange que cela soit posé, mais pas à tel moment, pas dans une perspective d'exclusion.

En terme de tâche prescrite, il doit aborder ces notions du programme (le conscient, l'inconscient, le sujet) avec l'obligation implicite d'aborder certains auteurs de la tradition philosophique (Descartes, Freud, Pascal et Spinoza de manière facultative) et certaines distinctions importantes (entre avoir conscience et savoir, nature et identité). La tâche redéfinie est d'aborder ces notions en partant des élèves pour que ce cours fasse sens pour tous. La tâche effective opère un retournement du cadre et provoque une tentative pour corriger l'exploration des élèves dans une direction qui ne lui convient pas (6 et minutes suivantes de l'activité).

Plusieurs directions sont alors explorées dans son commentaire pour expliquer que le cours ne prenne pas la direction souhaitée : il ne serait pas assez directif au sens où les règles de l'exercice, les attendus ne sont pas suffisamment énoncés. Il fait alors retour sur la bande vidéo pour réécouter les questions qu'il pose pour lancer l'analyse. Il les juge trop nombreuses, au risque de devenir peu claires pour les élèves qui se réfugieraient, pour les meilleurs, dans la méthodologie comme ressource.

C'est d'ailleurs une première hypothèse à laquelle le mènent ses propres préoccupations sur le questionnement (ouvert, fermé) dans l'exercice de la classe et dont il avait fait part lors de la première phase. On pourrait en faire une autre peut-être plus naïve : s'agissant d'un titre de cours formulé sous la forme d'un sujet de dissertation, les élèves recyclent leurs apprentissages méthodologiques. Nous sommes au mois de décembre et entre l'activité des élèves et celle que leur propose leur enseignant s'intercale celle menée lors des séances méthodologiques. Il n'est donc pas étonnant finalement que les élèves n'aient plus ce rapport spontané à la question sur le mode de la réponse et de l'opinion, alors même qu'on leur a appris d'une part à ne pas chercher à donner de réponse directement à une question estampillée " philosophique ", et d'autre part à utiliser des outils d'analyse. Les " mouvements génériques ", pour reprendre l'expression de E. Bautier et F. François (1999, p. 159) sont ici contrariés.

Ainsi qu'il l'énoncera dans l'autoconfrontation croisée avec son collègue, il essaie de faire appel au rapport naturel qu'ils pourraient avoir à la question (toute question appelle une réponse). Mais les élèves en ont déjà (pour la plupart) intégré un autre, qui est d'ailleurs aussi le sien : celui de passer par la médiation de distinctions, de définitions, autrement dit de différer la réponse en construisant un rapport formel à la question, au risque d'en perdre le sens général.

L'autre direction que pourrait prendre l'analyse est que cette réponse interpelle son rapport au sujet. L'élève par sa réponse introduit une distinction légitime d'un point de vue de l'analyse stricte des termes, mais décalée quant au contenu. Une vraie question philosophique court derrière : qui (l'identité) est-il distinct du ce que (la nature de) ? Mais dans les contenus de cours prévus par l'enseignant, les deux aspects sont liés. Il lui paraît difficile d'explorer la question de la nature en laissant la question de l'identité de côté.

2.2.2.2 Une seconde analyse : l'autoconfrontation croisée

L'autoconfrontation croisée offre l'occasion de revenir sur cette séquence de son activité. Visionnée par un pair, la séquence change de contexte et peut prendre un sens nouveau :

Autoconfrontation croisée

10. **Prof 2** : Tu as un noyau d'élèves qui a la capacité de se situer dans ce dialogue

11. **Prof 1** : Un effet entraînant pour le reste.

12. **Cherch.** : Tu en avais conscience de ce que dit N. ou tu le découvres là ?

13. **Prof 1** : Ce que je découvre, c'est l'aspect, mine de rien, on a pris un point de départ, parce que le point de départ qui est pris là, je ne m'y attendais pas du tout, je suis parti, cela ne m'arrangeait pas du tout qu'il parte de cette histoire de " ce que " et de " qui ", etc., bon, bref. Donc, là, je vais complètement à l'aveuglette parce que ce n'est pas du tout ce que j'attendais comme réponse au départ, et en fait, ce dont je m'aperçois là, c'est qu'il y a un ordre, une progression, du " ce que ", de nature/identité, espèce/général, espèce/individuel, espèce/individu quoi. Je me dis tiens, on prend quand même le temps et on avance progressivement par rapport à ce qui vient d'être dit, on fait un petit pas, bon. C'est ça, dont je m'aperçois. Je me dis, c'est pas totalement incohérent, voilà.

14. **Prof 2** : Ah, bah, non. En plus, je trouve que... que cela parte sur le " ce que ", en même temps, c'est...

15. **Prof 1** : C'est pas mal.

16. **Prof 2** : ... c'est pas mal. C'est quand même ce qui peut poser problème dans... Enfin, ce qui peut être exactement, je dirais le point de confusion, hein, si c'est mal posé, mal débrouillé dans le traitement d'un devoir. Cela peut être un point sur lequel se font des choix qui peuvent mener l'élève plus ou moins loin du sujet. C'est bien que cela soit posé, que le doigt soit mis sur la difficulté.

17. **Prof 1** : Tu vois, toi tu disais, moi j'ai un problème avec liberté, et bien moi j'ai un problème avec cette distinction-là. C'est-à-dire que, enfin, bon. C'est-à-dire que pour moi, elle est pas si... le choix qui consiste à traiter " ce que " et pas " qui " ou à " qui " et pas " ce que ", est un choix que j'ai pas fait, moi.

18. **Cherch.** : Là, je comprends plus. Toi tu dis que c'est un bon point de départ, le " ce que ", et toi tu trouves que ce n'est pas un bon point de départ. Je caricature, peut-être. Ce n'est pas ce que tu as dit ?

19. **Prof 2** : Non, je dis que c'est un bon point de départ au sens où cela pointe ce qui dans le sujet est effectivement, je dirais, comment dire, problématique étrange. " Ce que je suis ", par rapport à une question sur l'identité, par exemple.

20. **Cherch.** : Donc, c'est un bon point de départ ?

21. **Prof 2** : Donc effectivement, cela veut dire que. Cela veut dire qu'ils ne sont pas emportés par leur lecture au point de ne pas lire ce qui est écrit et de partir sur une question, type de psychologie, hein, de connaissance de soi.

22. **Cherch.** : Et toi tu... ?

23. **Prof 1** : Alors que moi, j'attendais qu'ils soient emportés par leurs réactions et qu'ils aient une lecture type " psychologique " pour travailler dessus, pour la rectifier et... or, ils sont partis directement sur un point d'analyse extrêmement précis, voilà, qui me conduit à faire une distinction qui m'arrange pas, parce que ce n'est pas une dissertation, c'est un sujet de cours, et dans mon sujet de cours, je vais être amené à parler quand même de l'identité.

24. **Prof 2** : Oui.

25. **Prof 1** : Tu vois, alors que d'un point de vue méthodologie de la dissertation, on pourrait évacuer carrément la question de l'identité. Enfin, la question de l'identité, au sens " qui je suis ". Ce que moi, je n'ai pas du tout l'intention de faire. J'ai l'intention de la traiter. Et d'ailleurs c'est une confusion que... tout d'un coup, cela me fait penser que l'on m'a souvent reproché dans l'usage de la référence de Descartes. Tu sais, le passage, euh, de de, le passage par le cogito pour

arriver à des questions d'ordre psychologique, alors que c'est complètement hors propos par rapport à Descartes parce que, Descartes, c'est évidemment pas un sujet psychologique. Donc, il y a une espèce de saut que je fais, une espèce de rupture qu'il m'arrive de faire en cours parce que je n'ai pas le temps d'instaurer toutes les médiations pour séparer les deux, etc. Donc, là, j'aurais préféré qu'ils les confondent. Enfin, cela m'arrange qu'ils les distinguent parce que cela me permet de poser la distinction, comme cela, une fois qu'elle est posée, elle est posée. Mais en même temps, cela anticipe un peu.

La confrontation avec son collègue opère un déplacement. Il est conduit à se voir par les yeux de l'autre et à valoriser en 13 le déroulement du cours qui finalement progresse avec cohérence. Le second enseignant est habité par d'autres préoccupations (10). Sa démarche consiste au contraire à installer un rapport formel au sujet (19 et 21). Par d'autres procédés, le Prof 1 parvient au but que se fixe le Prof 2. Il se trouve que dans le cas précis, l'effet et la progression sont involontaires pour l'un, recherchés par l'autre. Le premier enseignant entre dans la logique de son collègue (il complète ses phrases en 16). Il se voit donc amené à assumer les effets involontaires de son action. L'effet par accident pourrait - c'est une possibilité qui s'ouvre à partir de cette prise de conscience - être recherché pour lui-même (25).

L'analyse, en terme de progression de cours (13, 18-21) se double d'une analyse du sujet (19). Prenant parti pour une approche méthodologique, son collègue souscrit à la distinction de l'élève et aurait lui-même évacué du sujet la question de l'identité qui peut déboucher sur un hors-sujet. Le conflit rejaillit : est-il légitime de distinguer l'identité et la nature ? Au terme de leur échange, le professeur 1 en viendra à se demander " *est-ce que ma nature ce n'est pas mon identité ?* ". De lui-même il fait donc retour à ces apprentissages disciplinaires et à la manière dont il traite un auteur de la tradition philosophique (25). La distinction entre identité et nature renvoie à celle entre sujet psychologique et sujet universel chez Descartes et au lien, ou plutôt l'absence de lien entre les deux. C'est un point sur lequel l'avait déjà mis en garde l'inspecteur, on ne passe pas facilement de l'espèce à l'individu : " *tout d'un coup, cela me fait penser que l'on me l'a souvent reproché dans l'usage de la référence de Descartes* " (25). On trouvera ce problème récurrent sous différentes formes dans toute la tradition philosophique : peut-on déduire l'individu du concept (Platon) ? Est-ce que la substance, c'est la forme ou le composé de la forme et de la matière entendue principe d'indétermination (Aristote) ? Qu'est-ce qui est en plus en moi que dans l'espèce ? L'individu n'est-il pas une particularisation de l'espèce ? On pourrait aussi mentionner le rapport entre génotype et phénotype, phylogenèse et ontogenèse.

2.2.3 Retour sur le problème : pratique et recherche

Il y a finalement deux destins possibles pour ce conflit d'interprétations qui surgit dans l'activité dialogique sur l'activité ordinaire :

- Le développement de la pratique de l'enseignant peut s'orienter vers la transformation de la situation. Par exemple, l'enseignant pourrait reformuler son sujet et proposer " puis-je savoir qui je suis ? " en subsumant le concept de nature sous celui d'identité. Paradoxalement, le singulier deviendrait alors l'objet du questionnement philosophique au lieu du concept.
- À l'inverse, le développement peut se diriger vers l'objet même du conflit (la distinction conceptuelle entre identité et nature) en essayant de retrouver en arrière plan les

différentes formulations théoriques du problème. On propose de parler dans ce cas de l'entrée dans une zone d'apprentissage potentiel pour le professeur : revenir à Descartes ? Peut-on déduire l'individu du concept ? Peut-on déduire l'individu du concept ? Ici, il lui faut " se mettre à faire " de la philosophie.

Le mouvement de transformation de l'activité peut donc suivre plusieurs voies. Le travail réalisé en autoconfrontation croisée ne permet sûrement pas de dire celle qu'il faut suivre ni même ce qu'il aurait fallu faire dans la situation analysée. Ce travail a tout au plus - mais c'est très important pour le professionnel - enrichi la palette des possibilités en les explorant " à blanc " : on peut changer la situation pour les élèves afin de lever l'ambiguïté. Mais on peut aussi travailler avec eux cette ambiguïté comme un problème philosophique. Cependant cette dernière voie suppose une reprise du travail philosophique chez le professeur lui-même. Si cette dernière voie est choisie, alors, sous l'effet d'un conflit dans l'activité le développement de l'expérience professionnelle se retourne vers l'apprentissage disciplinaire comme nouvelle ressource indispensable pour alimenter ce développement. Les concepts scientifiques auraient alors un statut d'instrument pour essayer de dépasser autant que possible un conflit contenu dans le réel de l'activité. Finalement, en se réappropriant la discipline, l'enseignant serait ainsi amené à développer sa réflexion - son activité de pensée - devant et avec les élèves. Le problème qui est le sien, interprété comme un problème philosophique tout court peut devenir l'objet d'une élaboration en classe. Certes, c'est là prendre un risque pédagogique différent de celui qui consiste à seulement clarifier la consigne pour les élèves mais, dans les deux cas, le risque n'est nullement supprimé. L'activité ne saurait échapper aux inattendus de la situation. Simplement le travail sur le travail proposé par nous développe l'arc des possibles, les attendus de l'action. Il enrichit les invariants de l'action possible en organisant la variation de ses scénarios.

Reprenons maintenant le problème du point de vue de la recherche. La perspective historico-développementale adoptée ici s'intéresse au développement des " invariants " de l'action. Mais si l'on prend au sérieux l'histoire des invariants, il faut en chercher les ressorts dans les conflits de l'activité adressée où, du coup, le développement prend sa source. À la différence des modèles traditionnels d'analyse, notre objet n'est pas d'abord l'inventaire des invariants de l'action. Il s'agit moins de repérer les organisateurs de l'action ou les schèmes, pour parler comme Piaget, que d'étudier les organisateurs et l'organisation de la transformation de l'activité. Autrement dit moins de repérer la structure de l'activité en tant que telle, que la structure de son développement possible ou impossible. L'objet de connaissance est simultanément l'activité et le développement de l'activité comme ses empêchements. Ce sont les mécanismes de ce développement qui sont ici au centre de l'attention. Puisque " c'est uniquement en mouvement qu'un corps montre ce qu'il est ", comme le note judicieusement Vygotski (1978, p. 64), c'est seulement au travers d'une expérimentation transformatrice que l'activité de travail peut livrer ses secrets. On ne peut donc atteindre cette dernière que par des moyens détournés : du coup, le développement, comme nous y avons déjà insisté plus haut, est à la fois l'objet et la méthode de cette psychologie du travail. Pour connaître l'activité de travail il faut la mettre en mouvement. Provoquer le développement, comme nous l'avons montré ci-dessus, est le moyen de comprendre l'architecture masquée de l'activité et c'est aussi le moyen de rendre compte des lois psychologiques de son développement, de l'organisation de sa transformation. Pourtant il faut ajouter encore autre chose sur quoi il faut sans doute insister beaucoup : afin de pouvoir se livrer à une activité de recherche fondamentale, il est nécessaire de transformer les résultats obtenus par l'action en matière première pour la recherche. C'est la fonction des traces conservées et utilisées ci-dessus. Le travail de restructuration de l'activité ordinaire du

professeur dans l'activité dialogique en autoconfrontation laisse des traces dans le langage. Ces traces deviennent des objets de recherche (Kostulski & Prot 2004). Sans cette métamorphose, il n'y a pas de recherche scientifique possible.

Dans le cas singulier de ce professeur de philosophie, par exemple, on peut " suivre à la trace " la variation des scénarios à l'intérieur de l'autoconfrontation et vérifier que cette variation se trouve être le moteur de l'enrichissement du répertoire des invariants professionnels du professeur. Ce qui organise la transformation de la pensée du professeur sur son activité en cours d'autoconfrontation d'abord avec l'intervenant et ensuite avec son collègue c'est d'abord ici la variation introduite dans l'activité dialogique par la multiplication des destinataires du discours. En passant de l'un à l'autre, de l'intervenant au collègue - et retour - la pensée du professionnel traverse des genres de discours différents dont elle ne sort pas intacte. Ce que le professeur croyait d'abord inadapté dans l'autoconfrontation simple avec le chercheur est jugé par son collègue ensuite comme un geste professionnel intéressant. Cette variation qui fait pénétrer un conflit de discours dans un seul geste est une source de pensée. Le conflit pénètre alors la pensée sur l'activité en classe elle-même jusqu'à réveiller un autre conflit : celui qui affecte la pensée philosophique en tant que telle. Pour s'y mesurer, le professeur redécouvre - avec une surprise que le langage trahit en 25 - un autre destinataire, pourtant absent dans le dialogue en cours : l'inspecteur avec qui cette question sur Descartes s'était déjà posée. Variation sur la variation autour du même thème entre plusieurs destinataires : c'est là un organisateur central de la transformation de l'activité de pensée. Il y en a un autre : " la migration fonctionnelle ", pour parler comme Vygotski (2003) des sources et des ressources de cette activité au cours de son développement dans l'autoconfrontation. Ainsi la philosophie comme discipline, est, dans l'activité analysée en classe, d'abord moyen de développer l'activité des élèves. Les concepts en question sont des instruments pour agir sur leur travail. L'obstacle du malentendu surgit. C'est alors le travail inattendu des élèves qui devient un moyen d'interroger les concepts. Les concepts étaient moyens, ils redeviennent objet sous l'impact de l'activité dialogique qui multiplie ses destinataires autour de l'activité ordinaire . Ressources pour l'apprentissage des élèves, les voilà source potentielle de développement pour le professeur. Autrement dit, les concepts de la discipline ne sont pas sédentaires dans l'activité de l'enseignant. Ils sont nomades. Ils le sont d'autant plus qu'on peut faire l'hypothèse que le dernier mot n'est pas dit : repris comme objet de pensée et de préoccupation par le professionnel, ils peuvent encore migrer et redevenir ressource pour une réorganisation par l'enseignant de l'activité des élèves.

Ce mouvement de développement de la pensée à travers le langage, qui montre très clairement qu'il y a un devenir de la pensée dans les échanges dialogiques, est aussi un organisateur de la transformation des invariants professionnels, un schéma d'enrichissement du répertoire de l'action. Il signale les passages inter-niveaux où se produisent de nouveaux buts pour l'action, ces excédents de l'activité qui font du développement, une répétition au-delà de la répétition. Au-delà des " invariants " du fonctionnement, il y a bien là des " invariants " du développement lui-même. Si l'on ajoute qu'on tient là des processus classiques, repérables systématiquement dans la diversité des expériences professionnelles (Clot, 2004c), on mesurera à quel point une activité de généralisation scientifique est possible. Elle ne dit rien de ce que doit faire un professionnel pour agir efficacement dans telle ou telle situation. Mais elle met à jour ce fait : la variation des destinataires dans l'analyse réglée du réel est la source de migrations fonctionnelles dans l'activité qui assurent le développement de l'efficacité de l'action.

Notons également que ces mouvements en situation possèdent quatre caractéristiques :

1. Ils ne sont pas directement " lisibles " par les professionnels, mais ces derniers peuvent les repérer entre eux si un instrument d'investigation leur est fourni.

2. Inversement, c'est seulement en regardant les choses autrement entre eux qu'ils nous permettent de les voir.
3. Ces mouvements de migration de la discipline dans l'activité réelle sont très fréquents dans le travail des enseignants. Ce n'est là qu'un exemple d'un processus général caractéristique du métier. Sa connaissance scientifique peut, du coup, permettre aux professionnels de voir avec d'autres yeux ce qu'ils font et les ressources insoupçonnées d'eux-mêmes dont il dispose.
4. Ce mouvement de migration disciplinaire est un indicateur précieux : il éclaire le fait que les inattendus de l'activité réelle ne sont pas forcément un danger pour le savoir, au contraire : le développement du savoir disciplinaire des enseignants est un instrument d'action puissant pour se mesurer aux inattendus des situations réelles. La discipline est donc au cœur du métier.

On le voit, la production de connaissances de ce type par des chercheurs de métier peut devenir une ressource pour des professionnels. Mais il s'agit de connaissances produites avec eux sur les mécanismes de leur activité propre et non de connaissances transmises par le chercheur pour être mises en oeuvre dans leur activité. Cette approche confie aux " débats d'école " entre professionnels un rôle moteur dans la formation et la transformation des répertoires de l'action. Ce n'est pas là de la science appliquée. Mais ce n'est pas non plus de la recherche-action. C'est de la psychologie fondamentale de terrain au sein de laquelle, contrairement au modèle proposé par Schön, l'échange entre la pratique et la recherche n'est pas immédiat mais plutôt fondé sur la promotion de leur indépendance mutuelle.

Chapitre 3 :

**La mise en place des cadres de transformation de l'activité :
méthodologie**

Comme il vient d'être indiqué, de notre point de vue, le développement de la recherche en vue de produire des connaissances sur l'activité implique sa transformation. Mais cette transformation dépend pour une grande part de la possibilité de restaurer, autant que faire se peut, la fonction psychologique du collectif, fonction qui comme nous l'avons vu dans le premier chapitre de ce rapport est sérieusement mise aujourd'hui à mal par l'anémie de la composante transpersonnelle du métier et le dérèglement ou le désajustement des genres professionnels qui en découle.

Dans les limites qui sont les nôtres dans le cadre de ce travail nous avons tenté de décaler l'existant et de permettre un dialogue de type nouveau – potentiellement générique ?- entre professionnels. Cela n'a rien d'évident dans la mesure où l'activité dialogique sur leurs gestes de métier que nous leur proposons comme cœur de notre méthode et dont nous venons de voir un exemple ci-dessus, demande un apprentissage. Cet apprentissage, auquel nous attachons beaucoup de soin, se heurte aux façons habituelles d'aborder les questions de métier dans les milieux concernés ainsi que nous l'avons indiqué au chapitre précédent. En outre, en elle-même, l'analyse de leurs gestes de métier par les intéressés, dans un cadre dialogique visant à faire vivre le collectif pose nombre de problèmes méthodologiques. Leur examen et la façon dont nous les avons traités nous conduisent à revenir sur le déroulement de notre démarche.

Rappelons-en les principales étapes.

Une première étape consiste à rassembler quelques professionnels volontaires et intéressés par cette recherche. L'idée est de constituer des groupes de travail où ceux qui exercent le même métier puissent commencer à débattre de ses enjeux tels qu'ils les perçoivent de prime abord. Sur cette base peut s'engager entre pairs, avec le soutien du chercheur, une première analyse du métier qui va permettre de choisir et décider quelle séquence de travail mérite une attention particulière, ou en tout cas mérite que l'on s'y attarde spécifiquement. Cette première étape, essentielle, sera examinée en détail dans ce chapitre dans la mesure où s'y concentrent nombre des problèmes que l'on a rencontrés pour s'engager dans une co-analyse de l'activité professionnelle.

Dans les chapitres suivants, nous reviendrons, pour en présenter les résultats, sur la seconde et la troisième étape de notre démarche. La seconde étape, qui s'emboîte à la première, a consisté à filmer les membres des groupes de travail ou, parmi eux, des volontaires, dans les situations qui ont été retenues par les professionnels, en train de conduire un enseignement en classe ou d'exercer leur activité de soins. Les séquences vidéos ont été ensuite l'objet d'un commentaire individuel adressé à un chercheur d'où le nom que nous lui donnons d' " autoconfrontation simple ". Il a été demandé à chaque sujet de décrire sa propre activité, d'en souligner les spécificités, d'en démonter les ressorts et la complexité. Ce travail serait inutile si les individus ne pouvaient confronter leur propre analyse de ce qu'ils font à celle que leurs pairs peuvent en faire. Ils sont donc invités, par deux et chacun son tour, en présence du chercheur, à voir à nouveau leur séquence filmée, cette fois en adressant le commentaire à un collègue. Il ne s'agit pas, bien évidemment d'une répétition : on ne s'explique pas de la même manière avec un chercheur étranger à l'activité filmée qu'avec un pair qui connaît et surtout exerce le même métier. Ce retour croisé sur l'action professionnelle de chacun, dénommé " autoconfrontation croisée " va permettre, à la fois, d'échanger les analyses, d'enrichir les ressources de l'activité, d'entrevoir éventuellement de nouvelles

possibilités d'action, mais aussi de faire jaillir des controverses sur des problèmes dont la solution n'est pas donnée d'avance ou d'emblée. Dans un troisième temps, les dilemmes restés en suspens sont répercutés au groupe de travail initial. Nous proposons en effet au groupe de travail de s'emparer des thèmes abordés lors des " autoconfrontations ", simples et croisées, et de les discuter collectivement. Dans certains cas des rencontres entre les divers groupes de travail ont pu être également organisées pour élargir les possibilités de transformation de l'activité des professionnels, comme pour permettre aux chercheurs de mieux cerner les conditions du développement de cette même activité.

3.1 Un parcours d'obstacles en milieu hospitalier

3.1.1 Une première phase chaotique

3.1.1.1 Ses objectifs...

La première phase de l'intervention a poursuivi plusieurs objectifs, en partie propres aux conditions de l'intervention, c'est-à-dire dans une démarche qui va d'une commande institutionnelle à une demande formelle des professionnels concernés. C'est, par contrat, au terme de cette première phase que se décidera, au sein du comité de pilotage, la poursuite ou non de l'intervention.

En premier lieu, c'est au cours de cette phase que nous avons rencontré les soignants dans leur situation réelle de travail et que nous leur avons présenté les raisons de notre venue dans leur service. Nous avons d'ailleurs fait le choix de ne pas commencer cette intervention par une réunion avec le personnel soignant du MLS mais de le rencontrer et de se présenter à lui dans chaque unité de manière beaucoup plus informelle, afin de ne pas stigmatiser le service au travers des buts de notre venue. Néanmoins, une réunion a été organisée en mai 2003 pour pouvoir reprendre collectivement les objectifs de l'intervention. Une nouvelle réunion, au mois de septembre, a été l'occasion de rediscuter avec les soignants de la pertinence de notre intervention et des enjeux qu'elle comporte, comme de la méthode d'analyse proposée.

Un deuxième objectif poursuivi était de trouver face à la demande institutionnelle un écho auprès des soignants, c'est-à-dire une demande réelle de travail sur le métier. Si cet objectif n'était pas atteint, la poursuite de l'intervention ne pourrait avoir lieu. En effet, les interventions en " clinique de l'activité " reposent sur la possibilité d'un travail de co-analyse. Cela suppose l'engagement dans un travail d'élaboration autour des questions de métier d'une partie, au moins, des professionnels. Mais cela suppose aussi que quelques volontaires acceptent d'être filmés dans leur quotidien de travail. C'est en effet sur la base des situations de travail filmées que vont reposer les discussions, les dialogues dans la phase des autoconfrontations, à travers l'analyse des gestes de métier, discussions et dialogues qui seront ensuite repris collectivement. L'engagement dans ce travail de co-analyse revient alors à courir le risque de rendre visibles des manières de faire qui pourraient être jugées inappropriées, inadaptées, voire dangereuses. Le contexte institutionnel dans lequel s'est déroulée cette première phase a renforcé un peu plus chez les soignants la peur d'être vus, hypothéquant par conséquent la suite de l'intervention.

Un troisième objectif était de comprendre le travail des soignants en SSR-SLD et de pouvoir entendre les différentes représentations des uns et des autres sur leur métier et ses conditions de réalisation. C'est dans cette perspective que nous avons organisé des observations et des suivis individuels d'activités de travail. Cet objectif est long à atteindre. Il s'agit ici de pousser les soignants à déborder des rationalisations pré-construites qui expliqueraient la situation. En débordant, ils sont invités à repenser leur capacité, collective et individuelle, à pouvoir agir sur la situation. C'est en suivant ce chemin que nous pouvons commencer à nous faire une représentation d'ensemble de la situation.

Le quatrième objectif est très lié au précédent. Les soignants ont durant cette phase deux nouvelles activités. La première consiste à être contraint par le chercheur, invitant à aller au-delà de ce qui se voit. Nos observations, nos questions portent le plus possible sur le décalage entre ce qu'on peut voir et ce qui est réellement fait. Les soignants font alors une première expérience de l'épaisseur de l'activité, " intrinsèquement " non réductible au réalisé.

La seconde provient de la situation d'observation elle-même. Sous le regard d'autrui, l'observé devient observateur de sa propre activité, qui devient alors objet de réflexion. C'est ce qu'explique très bien H. Wallon : " L'attention que le sujet sent fixé 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 " (1983, p. 287).

Enfin, un dernier objectif poursuivi a été la constitution d'un groupe de travail, avec lequel nous pourrions plus précisément travailler dans le deuxième temps de l'intervention.

3.1.1.2 Ses difficultés...

Initialement, cette première phase devait durer quatre mois au terme desquels nous devions décider de la poursuite ou de l'arrêt de l'intervention.

Cependant, de nombreuses difficultés sont venues entraver le cours souhaité de cette phase. En effet, les multiples journées de grève de la fonction publique ont mobilisé ou empêché les soignants d'être dans des conditions normales de travail. Les absences ou encore le temps de transport démultiplié pour les uns et les autres les rendaient moins disponibles pour engager un travail avec nous. De plus, les déménagements d'unités au sein du bâtiment ont aussi mobilisé les soignants. L'augmentation importante de l'absentéisme, conséquence probable d'une fatigue physique et psychique, plus importante dans la conjoncture ne nous permettait pas de travailler aisément dans la continuité avec les uns et les autres. Enfin, l'histoire de ce service est un facteur important à prendre en compte : nous n'avons qu'une connaissance partielle de cette histoire et de ses ruptures, mais nous savons que ses conséquences sont importantes sur la dynamique des équipes, c'est-à-dire la capacité d'être un collectif capable de faire face aux situations nouvelles, d'être dans une perspective de développement et non de repli sur soi, individuellement et collectivement. Enfin, le départ de quatre soignants, suite à des plaintes pour maltraitance, ont pour un temps déstabilisé les équipes : un climat de suspicion s'est installé, pouvant laisser supposer que nous étions partie prenante de cet événement pour ceux qui étaient le moins favorables à notre intervention. Au-delà, chacun a été renvoyé à ses pratiques professionnelles, à sa façon, bonne ou mauvaise, de

faire. Une conséquence logique est de se taire, de continuer à faire et surtout de ne pas rendre visibles ses façons de faire.

Nous avons décidé de prolonger au-delà des quatre mois initialement prévus cette première phase. Notre objectif était alors de créer un climat de confiance autour des questions du travail, en nous positionnant comme interlocuteur de leur travail individuel, c'est-à-dire en nous faisant l'instrument de la constitution d'un collectif. Nous faisons le constat d'un isolement réel dans les problèmes de métier, tant au niveau technique qu'interpersonnel. Cet isolement a des effets sur l'activité : son objet, sa qualité, ses buts qui ne sont plus partagés mais construits par les soignants individuellement dans leur rapport personnel à la situation. Le travail n'est plus collectif, mais additif ; le métier n'est plus une ressource collective pour faire ce qui est à faire, mais ce sont les points de vue personnels -ou les défenses individuelles- qui prescrivent ce qui est à faire et comment faire pour y parvenir. Nous souhaitons amener les soignants à penser que les impasses dans lesquelles chacun se trouve isolé sont les mêmes pour tous et doivent être pensées collectivement.

D'autres événements sont venus par la suite s'ajouter à ces premières difficultés rencontrées : la canicule du mois d'août 2003 a profondément affecté et troublé les soignants les soignants présents. Les deux changements de cadre supérieur infirmier mais aussi l'incertitude quant à la réouverture d'une unité ont renforcé le sentiment d'instabilité du service. À l'automne 2003, nous avons pensé arrêter l'intervention qui se retrouvait fortement mise à mal par une déstabilisation organisationnelle, par une déstabilisation institutionnelle provoquée par le changement de directeur de l'hôpital et enfin le " désintérêt " affiché des soignants.

Alors que nous annoncions notre départ à ces derniers, certains d'entre eux faisaient l'expérience que s'il est impossible, pour eux, de travailler dans ce milieu de travail, il en est de même pour des intervenants extérieurs. Cela renforçait chez eux ce sentiment du travail impossible. Cependant, pour d'autres soignants, ce renoncement de notre part, en résonance avec leur propre vécu de la situation, les a sans doute poussés à tenter de donner un autre destin à leur activité et du même coup, à se saisir de notre présence afin de tenter une dernière expérience prenant la forme d'un constat : *" vous ne pouvez pas être venus pour rien "*.

Ainsi, quatre soignants ont exprimé clairement leur choix de participer à notre intervention, passant outre, du même coup, les difficultés interpersonnelles qui normalement teintent leur quotidien de travail. Nous avons alors considéré que cette demande était suffisamment précieuse pour continuer, malgré l'instabilité du cadre. En effet, alors que l'intervention semblait être remise en cause par le nouveau directeur de l'hôpital et que le CHS-CT semblait ne plus y porter d'intérêt, nous avons décidé d'instruire cette demande émergeante des soignants.

Une réunion du Comité de Pilotage présidé par le DRH a entériné la décision de poursuivre l'intervention, malgré les réticences de la hiérarchie du service.

3.1.2 Une poursuite impossible ?

La deuxième phase de l'intervention a pu se poursuivre selon les modalités prévues. Nous avons néanmoins fait évoluer le déroulement de cette deuxième phase. Habituellement, nous organisons des autoconfrontations croisées entre pairs de métier. C'est de cette façon que peuvent émerger, à travers des controverses, des questions de métier non résolues qui

amputent d'autant son développement naturel. Nous avons décidé d'organiser, en plus des autoconfrontations entre infirmières d'une part, et aides-soignantes d'autre part, des autoconfrontations croisées entre les soignantes des deux métiers. D'un point de vue concret, chaque professionnel a vu le film de son activité trois fois au lieu de deux, et en a discuté une fois de plus dans le cadre dialogique des autoconfrontations " canoniques ". Les analyses que nous faisons confirment une hypothèse essentielle développée dans la théorie historico-développementale en " clinique de l'activité ". La co-analyse telle qu'elle est mise en place dans les autoconfrontations croisées favorise le développement de la pensée que l'on peut repérer dans les développements dialogiques (Kostulski, Prot, 2004). Ce qui était source d'activité dialogique dans l'autoconfrontation simple a pu devenir ressource de deux nouvelles activités dialogiques dans les autoconfrontations croisées par migration fonctionnelle (Clot, 2004b). Par ce travail de " généralisation " -le passage de la source à la ressource-, les soignants peuvent examiner, par les trappes d'accès que propose le dialogue, des éléments du réel de leur propre activité de travail. Faisant cela, ils la confrontent aux instances transpersonnelles et impersonnelles présentes au sein de leur activité habituelle et peuvent ainsi mesurer la " dynamique " de leur discordance, en quelque sorte en revisitant des possibles de l'activité réalisée.

La troisième et dernière phase de l'intervention n'a toujours pas pu débuter. Cette phase consiste à livrer et à discuter avec l'ensemble des soignants les analyses issues des autoconfrontations croisées faites durant la deuxième phase, analyses centrées sur les questions du métier et portées temporairement pas les soignants qui en sont à la source. À la suite de ce " retour au collectif ", c'est aux commanditaires que les analyses doivent être présentées. Or, il nous est actuellement impossible d'organiser ces différentes rencontres : l'encadrement direct du service tout comme le comité de pilotage ne semblent plus être des interlocuteurs engagés à la hauteur de l'engagement effectif des professionnels concernés (voir annexe 9).

De plus, nous avons récemment appris que le service du Long Séjour, service avec lequel nous avons plus particulièrement travaillé, va fermer à court ou à moyen terme, sans pour autant que cette décision soit encore formellement prise par la direction de l'hôpital. Le travail que nous avons entamé se trouve donc largement amputé de son sens. Que doit-on penser de notre statut dans l'institution ? Comment continuer à travailler sur le développement d'un métier au sein d'un service si celui-ci ferme ? Alors que notre diagnostic de la situation et nos premières analyses nous laissaient penser qu'il s'agissait bien d'une carence de la dimension collective du travail, nous avons dirigé notre travail dans cette direction. Or, il semble aujourd'hui plus vraisemblable que les bénéfices de notre intervention, dans la mesure où ils existent, soient des bénéfices personnels. Au plan de la recherche, ce résultat est en soi la confirmation de la possibilité d'un développement " déséquilibré " et dysharmonique de l'activité.

Au-delà de la situation locale du service dans lequel nous avons tenté de travailler, les effets de la canicule de l'été 2003 ont mis à jour de lourdes carences dans le système d'aide et de soins aux personnes âgées. Alors que la population française vieillit, le système de prise en charge n'est pas adapté. Pour l'AP-HP, il semble que les services de Long Séjour soient trop lourds pour des CHU et la décision de " délocaliser " ces services vers des structures spécialisées semble la moins coûteuse. En revanche, la gériatrie aigüe reste une spécialité du CHU.

3.2 Dans le milieu enseignant : une lente maturation

3.2.1 L'enrôlement des professionnels : peut-on se préoccuper de son métier ?

Dans le travail que nous avons mené avec des enseignants du secondaire, les circonstances de la recherche se présentent de façon sensiblement différentes de celles qui prévalent dans le milieu hospitalier : l'institution n'est pas ici directement partie prenante-sauf comme apportant un appui à cette recherche (IUFM de B. et mission innovation de l'Académie de C.). En conséquence, aucun milieu de travail particulier ne fait l'objet d'une demande d'intervention, à une exception près sur laquelle nous reviendrons. Le choix des bases sur lesquelles former les groupes de travail a donc été celui des chercheurs qui n'avaient pas la contrainte d'intervenir dans un milieu de travail spécifique mais devaient, *a contrario*, partir à la pêche dans le milieu. Ils ont dès lors mobilisé les relations qu'ils ont établies dans le milieu enseignant du secondaire lors de recherches antérieures (Chatel, Rochex & Roger, 1994) et divers contacts qu'ils ont avec des professeurs du secondaire. À partir de quelques premiers professeurs intéressés, il en est résulté un effet de chaîne qui, fort heureusement, ne s'est pas contenté de rassembler par connaissance affinitaires, ce qui aurait pu opposer de gênantes connivences aux nécessaires controverses. Les recrutements se sont faits essentiellement par proximité professionnelle, dans le même établissement, ou autour d'interrogations sur le métier échangées à diverses occasions, parfois à partir d'un travail commun préalable comme, par exemple, une coopération en vue de préparer des cours ou des discussions plus ou moins formelles sur la discipline et son enseignement. Il faut signaler qu'aucun des enseignants concernés -à une exception près- n'était connu de nous auparavant et qu'aucun n'a jamais participé à nos recherches auparavant.

Au bout du compte cet effet de chaîne a produit, chez les enseignants qui se sont associés à la recherche, une grande diversité aussi bien professionnelle (sexe, âge, ancienneté, itinéraire professionnel, type d'établissement) que d'opinions, d'attitudes et intérêts vis-à-vis du métier. Le seul point commun semble, finalement, être d'accepter de s'engager dans un travail commun où pourra éventuellement être donnée à voir son activité professionnelle. Ce point n'est pas négligeable. L'organisation du travail des enseignants du secondaire autour du système des classes conduit en effet, pour l'essentiel du temps, à un exercice séparé du métier vis-à-vis des collègues, des autres personnels présents dans les établissements scolaires, de l'administration, etc. Sur cette base se sont structurés de longue date, envers le regard des autres, un certain repli, une certaine fragilité qui alimentent de grandes réticences à montrer -au sens littéral du terme, par accueil dans la classe, par vidéo- ce que l'on fait, ne serait-ce qu'à un simple observateur, d'autant plus à des collègues. Actuellement, alors que se multiplient les difficultés à faire son métier, cette crainte du regard de l'autre tend à s'exacerber chez certains, la plupart semble-t-il, à s'atténuer chez d'autres qui pensent trouver au contraire dans la coopération avec des collègues un moyen de faire face. Mais les conditions pour que soient surmontées les réticences à donner à voir son activité manquent au sein de l'institution tant sur le plan matériel -organisation du travail- que psychologique- avec quelles garanties, pour quoi faire ? -. De ce fait les réticences restent fortes, manifestant d'une idéologie défensive de métier qui permet aux enseignants, dans les conditions actuelles, de continuer à travailler (Dejours, 1993 ; Clot, 2002b). Elles ont provoqué l'essentiel des refus de participer qui nous ont été opposés. Dans le cas où elles ont pu être contournées au

moment de l'engagement, nous les rencontrerons quasi systématiquement dans cette première phase du travail des groupes.

Cependant, malgré tout, plusieurs facteurs semblent avoir joué en notre faveur pour rendre plus aisée que l'on ne l'attendait la constitution des groupes de travail :

- Tout d'abord le fait que ce soient des chercheurs qui sont à l'origine de la demande de participation et que ce soient des collègues qui prennent entre eux des contacts a semblé être un élément rassurant pour certains. Il s'agit de professeurs -la plupart en réalité- qui déclarent être déçus, voire échaudés de la façon dont l'institution traite du métier enseignant que ce soit d'une façon générale ou plus spécialement dans le domaine de la formation initiale ou continue, comme de l'évaluation de l'action professionnelle. Leur sentiment dominant est que leur métier est décrié alors même que sa réalité est méconnue au profit d'une définition confuse et multiforme de ce qu'ils doivent faire, définition accompagnée d'une forte tendance à l'injonction, voire à la normalisation (Roger, Roger & Yvon, 2001). La proposition qui leur est faite de s'associer à notre recherche et de travailler à partir de leur expérience professionnelle leur semble particulièrement bien venue. *A contrario*, cependant, d'autres enseignants fortement engagés institutionnellement comme formateurs associés à temps partiel à un IUFM, ont, malgré quelques hésitations et débats entre eux, refusé finalement de participer pour des raisons que l'on verra plus loin. On ne peut toutefois pas en tirer une généralisation puisque d'autres formateurs IUFM se sont au contraire portés volontaires pour prolonger et approfondir leur propre activité professionnelle d'enseignant mais aussi ce qu'ils font en IUFM. Finalement 20 % des enseignants avec lesquels nous travaillons aujourd'hui sont formateurs associés en IUFM.

- Cependant les raisons fondamentales qu'ont eues les enseignants de s'engager dans ce que nous leur proposons tiennent à des problèmes de métier. Ce qui a joué, ce sont les blocages, les difficultés, -les empêchements dans notre langage, à nous- qu'ils rencontrent au cours de leur activité, les questions sans réponses, le besoin, plus ou moins vital mais fort de faire quelque chose pour pouvoir continuer à faire ce métier, à surmonter le sentiment de ne pas " y arriver " malgré tous les efforts déployés. Notre demande a eu en fait un effet de cristallisation, sur la base de garanties données par les chercheurs : les questions que l'on se pose sont reconnues comme de vraies questions parce que l'on est reconnu comme co-analysant de l'activité ; on va enfin pouvoir en parler sans se faire donner des leçons, sans se faire juger, évaluer, comparer avec ce que font les collègues. On gardera la maîtrise de ce qui sera produit nous concernant (images, interventions). Surtout, on pourra dans le travail commun, faire quelque chose, pour soi, de ce que l'on dit et pas seulement parler, sans lendemain sans pouvoir s'approprier les analyses faites.

Bien que tout cela reste au départ des positions de principe énoncées par les chercheurs, et qu'il restera à l'éprouver dans le déroulement de l'aventure, c'est clairement la nature et le contenu du projet comme le style des premiers contacts où les enseignants ont pu mesurer que les positions de principes s'incarnaient dans le style de travail, qui ont amené l'ensemble des enseignants qui ont accepté de participer à le faire.

Comme annoncé dans le projet soumis à l'ACI " Travail " deux groupes de travail ont été spécifiquement constitués pour cette recherche, l'un en coopération avec l'IUFM de B. (cinq professeurs de Mathématiques de collège travaillant dans deux collèges très différents), l'autre dans le cadre d'un accord avec la mission innovation de l'Académie de C. (Il s'agit de la demande institutionnelle évoquée plus haut : cinq professeurs d'Histoire-géographie, dont quatre dans divers collèges et un en Lycée, formateurs associés en IUFM constituant déjà un

groupe de travail autour du thème de la " maîtrise de la langue "). Mais nous pourrions mobiliser ici, à titre de comparaison et d'éléments de réflexion, les acquis d'un travail réalisé par ailleurs sur des bases proches, avec trois autres groupes d'enseignants : un autre groupe de cinq enseignants de mathématiques en poste dans divers collèges de Seine-Saint-Denis, un groupe de cinq professeurs d'Histoire-géographie exerçant dans le même établissement " sensible " de Seine-Saint-Denis également; enfin un groupe de six professeurs de Philosophie répartis entre Lille, Angers et la Seine-Saint-Denis toujours.

Au total ce sont donc cinq groupes de travail et vingt six enseignants qui ont participé à une co-analyse de leur activité. Pour trois groupes il y a recouvrement avec un ou des milieux de travail institutionnels : un établissement pour un groupe, deux pour un autre et une équipe déjà constituée de formateurs associés à un IUFM. Les deux autres correspondent davantage à la situation qui prévaut dans l'éducation nationale pour des activités de ce type : des groupes formés *ad hoc* pour une opération de formation, beaucoup plus rarement de réflexion. A la différence toutefois, importante à nos yeux, que nos groupes sont censés fonctionner sur une certaine durée et ont une tout autre ambition et un tout autre contenu que ceux habituellement mis en place par l'institution.

3.2.2 La construction des groupes de travail

Passée la phase de création des groupes de travail un moment délicat s'est déroulé. Il s'est agi non pas de construire une collection d'individus qui échangeraient sur leurs pratiques mais d'amorcer un véritable collectif c'est à dire selon l'acception que nous donnons à ce terme de faire vivre, voire revivre, entre quelques professionnels une histoire partagée s'inscrivant dans l'histoire d'ensemble du milieu mais également s'en démarquant autant que nécessaire. En d'autres termes il s'est agi de réanimer entre les participants au moins quelques traces de la composante transpersonnelle du métier de façon à revivifier, à petite échelle, mais de façon significative quelques éléments du genre professionnel

Pour ce faire, le premier travail des divers groupes a été d'éclaircir, pour les participants, les objectifs poursuivis dans cette recherche et de s'interroger sur les méthodes les mieux adaptées. Plutôt que de reprendre pour chacun d'entre eux le processus qui s'est développé ou d'en faire une synthèse pouvant nous éloigner par trop de la complexité du terrain, il nous a semblé que la présentation d'un cas permettrait de mieux saisir les processus à l'oeuvre dans la mise en place dans ce milieu de la démarche de clinique de l'activité. Parce qu'on y retrouve l'essentiel des problèmes rencontrés dans les divers groupes mais aussi parce qu'il a été le plus compliqué à mettre en place nous avons choisi le cas du groupe de travail formé en coopération avec l'IUFM de B. et composé de cinq professeurs de Mathématiques de collège travaillant dans deux collèges très différents. On reviendra cependant par endroit, si cela apparaît utile au développement de la réflexion, sur ce qui s'est passé dans les autres groupes.

Pour le groupe retenu ici, le point de départ a été la rencontre entre quatre professeurs (sur cinq) de mathématiques d'un collège ZEP et un chercheur de l'équipe clinique de l'activité, s'intéressant aux enjeux du métier d'enseignant et aux ressources dont peuvent disposer les professionnels dans l'exercice de leur activité. Il s'agissait de voir si on pouvait faire un travail de réflexion et de développement du métier de professeur de mathématiques au collège actuellement, à partir de ce que vivent ceux qui le font. Après une première rencontre, en fin d'année scolaire, ce projet est resté très vague jusqu'à la rentrée suivante, et même plus exactement jusqu'à la mi-octobre, c'est-à-dire quelques semaines après la rentrée, au moment

où se précisent les difficultés à enseigner dans certaines classes. Dans ce contexte vont être organisées des réunions rassemblant les enseignants concernés, le Principal et son adjoint, la conseillère d'éducation et l'assistante sociale. Mais il apparaît que l'institution dans ses dimensions locales, malgré l'écoute et la bonne volonté qu'elle manifeste, n'est pas en mesure de contribuer véritablement à une amélioration de la situation. Le sentiment des enseignants est qu'en fin de compte on ne peut leur conseiller que de " *se débrouiller* " ainsi qu'ils se le disent et le disent au chercheur, avec une certaine amertume. Il s'agit en fait d'une injonction paradoxale puisqu'on reconnaît les difficultés des professeurs sans leur donner d'autres moyens d'y faire face que de puiser dans leur propres ressources postulées comme suffisantes. Il est fort probable que ce soit cette injonction qui ait été le moteur de la dynamique qui s'est mise en place entre le chercheur et les professeurs de mathématiques de ce collège à la recherche de ressources pour faire face à la situation. En effet, à ce moment-là, après les six premières semaines de l'année, alors que les difficultés se sont bien installées dans certaines classes, le projet de recherche prend forme. Il va impliquer beaucoup les enseignants puisqu'il va s'agir d'une réflexion portant sur le travail qui peut se faire avec leur coparticipation, sur leur métier

3.2.2.1 *Que faire des " malentendus " ?*

Lors des toutes premières séances du groupe de travail va surgir un problème qui sera collectivement désigné sous le terme de " *malentendus* " qui signent à nos yeux la crise du genre professionnel du milieu. Le point de départ du débat est l'évocation par une enseignante de la réunion entre administration et professeurs d'une de ses classes dite " à problèmes ". Dans son récit elle met l'accent sur les incompréhensions qui se sont faites jour au cours l'échange qu'elle a eu avec un collègue, et qui ont gêné le travail commun. " *Il s'est peut-être passé dans ma classe quelque chose qui ne se serait pas passé dans la sienne (avec le professeur de français) parce qu'il a mis en place, je ne sais pas quoi, qui lie les choses d'une certaine façon. Donc j'écoute. J'ai l'impression que je ne comprends pas bien.* ". Une autre collègue reprend : " *on discute de choses qui, si ça se trouve, n'ont rien à voir* " et ajoute alors, à propos de ce qui s'est dit en salle des professeurs après un événement éprouvant qui vient de se passer dans une autre classe : " *quand elle (la parole) est sortie du contexte, ce n'est pas la même chose* ". Ainsi apparaît le fait que, dans les formes instaurées d'échange entre collègues et avec, parfois, les autres composantes de l'établissement, il est fort difficile de faire quelque chose de ce que les autres disent de ce qu'ils font et encore davantage quand ils disent ce que l'on doit faire.

Cette difficulté, bien que désignée ici comme un simple " *malentendu* " ne se réduit pas vraiment à un simple problème de langage mais renvoie, comme on le constate dans les citations ci-dessus, à ce qui se passe effectivement dans les situations, au delà de ce que peuvent en dire les uns et des autres⁹. Il est dès lors explicable que surgisse dans le groupe l'idée que pour pallier ces " *malentendus* " et voir ce qu'il en est réellement, il faudrait envisager d'aller dans les classes des uns des autres. Mais cette proposition est rapidement contestée, sans doute sur la base de l'expérience que certains ont d'avoir, en formation ou autrement, déjà observé le travail d'autres collègues : de quels instruments en effet disposerait-on pour analyser ce qui se fait ? Les échanges n'auraient pour base que ce qui

⁹. Cette nécessité d'accéder à ce que fait effectivement le collègue -en quelque sorte un besoin de " *voir* " - qui se manifeste ici est une des demandes les plus exprimées dans les groupes. Mais elle est compliquée parce qu'entrant en contradiction avec les façons de faire habituelles du métier. De plus elle demande des garanties qui ne sont pas réunies dans l'institution. Par contre elle constitue, pour nous, un point d'appui indéniable.

serait perçu et/ou mémorisé par les uns et les autres. Pourraient surgir ainsi de nouvelles incompréhensions de ce qui se passe réellement, incompréhensions qui ne permettraient pas de faire ressource de ce qui serait dit dans les discussions.

À ce moment là, la proposition du chercheur a été de filmer¹⁰. Les images pourraient alors être utiles au dépassement des " *malentendus* ", mais surtout à leur transformation en éléments permettant des " controverses " professionnelles fondées sur ce qui est effectivement fait par les uns et les autres, en situation. On pourrait ainsi accéder aux diverses façons d'affronter les réalités ainsi qu'aux enjeux du métier et permettre à chacun de faire quelque chose, pour lui, de ce qui sera discuté. Inscrite dans le cheminement du groupe de travail, cette proposition a, d'un côté, semblé pouvoir rendre plus accessibles au débat les manières de faire réelles des uns et des autres. Mais elle a également inquiété certains enseignants qui ne se sont pas sentis prêts pour une telle intervention dans leur classe, encore moins pour une telle visibilisation de ce qu'ils faisaient, et pas du tout pour l'instauration de controverses professionnelles à partir de documents filmés. En outre des doutes se sont exprimés sur ce qu'un tel matériel (le film d'une heure ordinaire de classe) pouvait apporter comme éléments de travail : il risque d'être trop partiel, ne reflétant pas la totalité de l'activité du professeur, ne permettant pas de saisir ce qu'est la réalité du métier. De tels doutes cristallisent, à un moment où la méthode des autoconfrontations n'a pas encore été expérimentée, les incompréhensions et les réticences. S'ils sont classiques à cette étape du déroulement du travail, ils risquent cependant de bloquer la démarche. C'est alors que l'enseignante la plus intéressée à une amélioration de la situation dans le collège et dans ses propres classes, fait une proposition de compromis : que l'on filme une de ses heures de cours, mais comme un brouillon fait pour réfléchir au protocole qu'on mettrait en place pour ensuite. La décision a été prise, étant entendu que le chercheur observerait le déroulement de quelques unes de ses classes avant la prise de vue.

3.2.2.2 *Quels place et rôle pour le chercheur ?*

La proposition d'observer le déroulement des classes ouvre une période délicate de la recherche, et qui a demandé à être réfléchie et traitée. L'" observation " par le chercheur peut déclencher en effet de fortes attentes de la part des enseignants qui tendent spontanément à le placer dans une position d'expert de leur activité. Comme le dira ensuite celle qui ici nous avait ouvert sa classe : " *en tant qu'acteur, on attend des commentaires, des questions, des réflexions* ". D'une certaine façon c'est tout le contenu de la démarche qui se joue ici. Il faut trouver un positionnement qui ne soit pas celui de l'observateur savant mais qui, au contraire, permette de maintenir, voire d'engager la perspective de co-analyse de l'activité. Ce problème récurrent s'est rencontré dans l'ensemble des groupes de travail. La réponse apportée a été d'accepter le dialogue, sous une forme individuelle -collective pour l'un des groupes-, sur ce que l'on a nommé volontiers une présence en classe plutôt qu'une véritable " observation ". Au cours de ce dialogue les chercheurs ont poursuivi un objectif : par des questions ou remarques portant sur ce qu'ils ne comprenaient pas ou les étonnaient dans ce à quoi ils avaient assisté, inciter l'intéressé de se mettre en position d'interrogation par rapport à sa propre activité. Il ne s'agissait de toute façon en aucun cas de procéder à des analyses, encore

¹⁰ Le choix de filmer ce qui se passe en classe plutôt que toute autre activité professionnelle s'est imposé assez rapidement dans tous les groupes de travail. En effet, si la classe ne représente qu'une partie de l'activité professionnelle elle constitue l'essentiel des préoccupations des professeurs. En d'autres termes tout ce qui se passe autour de la classe (préparation, suivi des élèves, contacts avec les collègues, l'administration, les parents, etc.), même si cela représente un certain temps fonctionnel néanmoins comme prolongements de ce qui va se passer, ou s'est passé dans ce lieu décisif.

moins d'apporter des réponses, tout au plus à relever quelques enjeux du métier, quelques empêchements de l'activité. L'essentiel était que cette phase soit en quelque sorte le préliminaire aux analyses cliniques qui allaient suivre par la mise de l'activité professionnelle au centre des préoccupations et des interrogations.

Dans le cas présenté ici plusieurs facteurs ont contribué à faciliter cette démarche. Les circonstances (horaires bousculés après les cours, difficulté à organiser des rencontres) ont joué en ne permettant pas que se développe, après les cours, un échange plus ou moins primitivement attendu sur la base de l'expertise par la collègue qui semble avoir une certaine habitude de cette façon de faire dans les activités didactiques auxquelles elle participe par ailleurs. Il en résultera un malaise de cette collègue qui n'a pas eu le retour qu'elle attendait après s'être ainsi exposée. *" on a vu ça, point c'est tout ; alors à quoi ça sert ? "* dit-elle. Puis elle ajoute *" les observations faites jusqu'à maintenant ont été très frustrantes "*. D'autant que le chercheur se dérobe d'une certaine façon en déclarant. qu'il n'avait pas grand chose à dire après ces " observations ". En effet, il s'était trouvé devant un dialogue prof-élève très dense, très rapide, avec une alternance de paroles portant tantôt sur le travail disciplinaire, tantôt sur le comportement général de la classe, tantôt s'adressant plus particulièrement à un élève soit pour l'interroger sur l'exercice en cours, soit pour le rappeler à l'ordre. Cette masse d'événements représentant la dimension réalisée de l'activité ne pouvait être interprétée par le chercheur autrement que comme une somme d'interrogations sur ce qui s'était réellement passé du point de vue de l'activité professionnelle réelle de l'enseignant. L'interprétation, l'analyse relevait d'autres méthodes.

Mais le plus intéressant à noter ici, c'est que malaise et frustration vont, pour l'enseignante elle-même pouvoir se retourner en ressource. En effet en même temps que l'observation expertisante se révèle impossible dans le cadre de la démarche de recherche proposée, il se passe autre chose. Par son attitude et les interrogations qu'il renvoie le chercheur amorce en effet un processus d'analyse de l'activité. Pour y faire face la professionnelle concernée ne peut se tenir à ce dont elle se souvient de son activité en classe. Elle éprouve le besoin de prendre du recul par rapport à ce qu'elle fait, mais n'y parvient pas vraiment. Son activité première -ce qu'elle a fait en classe- l'occupe trop sans qu'elle puisse vraiment en disposer par ses seuls souvenirs. Dès lors déclare-t-elle *" on a envie qu'il y ait une suite, puisqu'on a commencé quelque chose "*. Et ce quelque chose ne peut pas être un brouillon comme proposé, quelque chose qui permettrait de ne pas trop s'impliquer, de ne pas trop s'avancer, puisqu'on est forcément impliqué dans ce qui s'est mis en route. Ce quelque chose sera donc de s'engager plus avant dans le processus proposé : filmer l'activité et faire des autoconfrontations simples puis croisées.

3.2.2.3 Quels groupes de travail ?

Cette proposition va déclencher une crise, crise qui va nous permettre de mieux cerner les processus à l'oeuvre dans la constitution et le fonctionnement des groupes de travail que nous organisons. En effet, les raisons individuelles de s'associer, de continuer ou non à s'associer à la recherche proposée qu'ont les professeurs ne fonctionnent pas sans un contexte collectif qui permet ou non leur concrétisation et leur donne forme. En sens inverse ces raisons de participer au travail proposé modèlent l'activité du groupe tout en évoluant dans son cadre. Ainsi chaque groupe a une composition et une histoire propre qui vont influencer sur ce qu'il va faire.

Dans le groupe étudié ici la proposition de faire des films et des autoconfrontations ouvre une crise. Deux des quatre collègues y trouvent la justification des réticences qu'ils avaient manifestées dès qu'il s'étaient rendus compte que la recherche proposée demandait une implication de leur part et surtout une visibilisation de leur activité professionnelle. Ils déclarent forfait tout en acceptant cependant de venir travailler sur les images réalisées avec les deux collègues restantes, méthode qui a déjà été utilisée dans d'autres études de l'équipe de clinique de l'activité. Il n'a, en réalité, pas été possible de procéder ainsi, car leur parole, dominante dans le groupe de travail, s'est rapidement portée sur le registre de la plainte vis-à-vis des élèves, de l'administration, des conditions de travail, manifestant ainsi de l'attitude défensive coutumière à nombre d'enseignants n'arrivant pas à trouver d'autre issue aux problèmes qu'ils rencontrent. Il apparaît ainsi que, d'une certaine façon, le milieu des professeurs de mathématiques de ce collège était trop usé par les épreuves pour que tous puissent s'engager dans une démarche de reprise de main sur leur métier. L'un des enseignants voulait quitter ce collège, ce qu'il a pu d'ailleurs faire ultérieurement ; l'autre, proche de la retraite, n'avait plus la disponibilité psychique pour l'activité réflexive que demandait le projet. Pour autant les deux enseignantes qui restent engagées dans le projet souhaitent continuer à développer leurs moyens d'agir personnellement et collectivement dans ce collège ZEP difficile. Pour l'une d'entre elles affrontée à de fortes difficultés dans certaines classes l'urgence est même grande de pouvoir trouver de nouvelles ressources lui permettant de " tenir ". Mais, alors que ces enseignantes avaient mis l'accent sur l'importance d'un suivi de questions, de réflexions, d'échanges donc d'un retour sérieux à leur propre engagement, cela ne pouvait se réaliser de façon satisfaisante faute d'un véritable groupe de travail.

Dans ce contexte le chercheur s'est adressé à l'IUFM, partenaire dans cette étude, pour lui demander de l'aider à reconstruire un groupe qui permette d'aller au bout du processus. Il a ainsi pu prendre contact avec trois autres enseignants, en poste dans un autre collège difficile de B. et considérés par les responsables de la formation des futurs professeurs de mathématiques, comme d'excellents tuteurs de stagiaires. Les raisons pour lesquelles ces contacts n'ont pas abouti méritent d'être relevées. D'une part ces enseignants sont souvent sollicités par l'institution, mais surtout ils sont porteurs de l'idée qu'on sait ce qu'est ce métier, et que lorsque ça ne marche pas, c'est qu'on a affaire à un mauvais professionnel. Pour eux, les réponses aux enjeux qu'affronte aujourd'hui l'activité enseignante existent déjà, sous forme de protocoles didactiques ou de modèles d'activité préformés et qu'il suffirait d'appliquer. Comme l'a dit l'un d'entre eux, après avoir toutefois refusé vigoureusement et catégoriquement l'éventualité d'être filmé dans ses classes : *" je n'ai rien inventé (pour faire classe dans les classes difficiles), je n'ai rien à dire, je fais mon métier comme il doit être fait "*. Les deux autres ont été moins catégoriques, mais disent ne pas trouver dans le projet proposé quelque chose de vraiment productif pour le développement de leur activité professionnelle. Ils cherchaient l'un et l'autre à quitter le collège, l'un pour le lycée, l'autre pour l'étranger.

Ainsi deux refus de s'impliquer dans une démarche de reprise de main sur le métier se sont-ils manifestés, l'un dans un groupe de travail composé de professeurs de " base " au sein d'un établissement " ordinaire " en quelque sorte, l'autre de la part de professeurs liés à la démarche institutionnelle de formation des maîtres. Dans les deux cas l'attitude défensive est frappante, s'exprimant par des arguments différents mais montrant que dans le milieu enseignant, comme ailleurs, on peut fort bien, dans les épreuves rencontrées, chercher à s'abriter sous le parapluie des idées reçues.

En fait la dynamique de l'activité proposée sera réactivée quelques mois plus tard, lorsque deux jeunes enseignants d'un collège rural viennent compléter le groupe, informés de la recherche en cours au collège de B. par une nouvelle professeure arrivée récemment dans cet établissement et qui se joint également au groupe. Ce qui est patent chez ces jeunes enseignants c'est un désir d'apprendre les uns des autres fondé sur des expériences vécues antérieurement, mais fortement, et tournant autour de la possibilité ou non d'échanges, voire d'entraide entre enseignants. Pour la plus expérimentée (dix ans d'ancienneté dans le collège rural, comme professeur agrégée) c'est ce qu'elle a vécu à ses débuts : *" J'ai beaucoup été aidée quand j'étais en ZEP. On était une équipe très soudée, donc moi je n'ai pas connu ce sentiment d'être toute seule face à ces problèmes. Alors je ne sais pas comment je l'aurais vécu sans ; moi je ne l'ai vécu qu'avec, ce qui fait que ce sont des années pour moi, avec des difficultés, mais qui restent des années très riches "*. Le plus jeune (troisième année d'enseignement) a, lui, découvert cette manière de faire entre collègues surtout lorsqu'il a été nommé (pour un demi service en tant que TZR) dans ce collège rural. Il a une tout autre expérience pour sa première année dans le métier, comme il l'a raconté. : *" Moi j'ai fait un an en Seine-Saint-Denis et tout le problème, c'est pas tellement qu'on ne parlait pas, c'est qu'on était tous très jeunes, tous néo-titulaires, on arrivait tous et on restait tous dans notre petit coin..... J'essayais plein de choses mais je n'avais aucun retour, jamais. Et ça a commencé à aller bien le jour où j'ai été inspecté, parce que pour une fois, j'ai eu quelqu'un qui, peu importe l'avis qu'il donnait, me donnait un avis sur ce que je faisais... Le pire c'était ceux (les collègues) qui étaient là depuis 2/3 ans : tout se passait bien, il n'y avait jamais de souci ; ah oui celui-là, il peut être terrible, mais pas avec moi ! "*.

Ces jeunes enseignants ont été immédiatement séduits par le dispositif des autoconfrontations, attendant de lui qu'il leur ouvre de nouvelles possibilités de faire leur métier en leur permettant d'approfondir le dialogue d'ailleurs déjà amorcé entre eux. Mais pas seulement. Ils en espèrent aussi des effets au-delà d'eux-mêmes, des changements dans la manière dont l'institution organise le travail, qui soit autre chose que *" débrouillez-vous "*, des changements qui leur permette de parler de ce qu'ils font, de faire quelque chose de ce qu'ils disent. Sinon, comme le redira l'enseignante dont nous avons parlé plus haut : *" à quoi ça sert ? "*.

3.2.2.4 Enjeux du travail et gestes de métier

Dans le même moment où s'élabore ce qu'il est possible de faire dans le cadre de la recherche proposée, s'élabore aussi l'objet du travail.

Dans un premier temps les échanges entre les enseignants et le chercheur portent sur les difficultés rencontrées dans certaines classes, où des élèves en proportion importante ne manifestent aucun intérêt à ce qui se passe pendant le cours. Ils y arrivent souvent sans cahier, sans matériel à tel point qu'*" obtenir de certains d'entre eux qu'ils viennent avec un cahier peut devenir un motif de satisfaction à certain moment de l'année scolaire "* comme l'a dit une enseignante en donnant par ces mots la mesure de l'écart entre son objectif fondamental et les petits succès qu'elle obtient, de surcroît en peinant. C'est une situation parmi les nombreuses autres que ces professeurs se racontent entre eux et racontent au chercheur. Ils mettent ainsi l'accent sur les difficultés croissantes qu'ils rencontrent pour faire ce qu'ils estiment avoir à faire. Ils ont le sentiment que leur pouvoir d'agir individuel et collectif est insuffisant pour faire progresser leurs élèves dans la maîtrise de leur discipline et, indissociablement, dans l'accroissement de leurs possibilités d'attention, de concentration, et de prise en compte des autres dans la classe. Ils sentent que cette conjoncture menace leur

motivation, que ça les fatigue excessivement. Malgré tout ils ne peuvent pas renoncer comme le manifestent une grande variété de situations particulières et bien des modes différents, allant de la simple plainte à la tentative de désigner les enjeux du métier.

Mais dans le meilleur des cas ces enjeux sont dits dans un registre de parole n'impliquant pas vraiment ce que fait, dans les circonstances rapportées, celui qui parle. Le regard porte surtout sur les situations vécues, les élèves et leurs comportements, les problèmes d'enseignement de la discipline, les rapports avec l'administration, les parents d'élèves, etc. C'est comme si la réflexion, au-delà d'une simple désignation de ce qui fait problème avait un certain mal à s'articuler à l'activité de ces enseignants, qui ne trouvent à se dire eux-mêmes que dans la généralité : *" je me sens démotivé dans certaines des classes que j'ai depuis deux ou trois ans "*, ou *" je ne sais plus ce que je fais dans ces classes "*, ou *" j'essaye des choses nouvelles, mais bon "*.

Dans un deuxième temps cependant, mais qui n'est pas immédiat, face aux demandes d'explicitation du chercheur, l'une des enseignantes va quitter ce registre généralisant pour essayer de décrire précisément ce qu'elle tente de faire : *" Comment on se débrouille ? La punition, le marquage sur une feuille des gens qui ne travaillent pas. Ça augmente le malaise. J'essaie des notes d'assiduité (travail et écoute)...Je m'enferme moi-même "*. Puis un peu après elle ajoute, prenant conscience des limites du dialogue usuel entre collègues : *" On échange (entre nous) quand on parle de sujets (de devoirs), mais sur les pratiques, jamais "*. Visiblement elle pressent à ce moment-là qu'on peut avoir plus de prise sur le métier ; mais que pour cela, il serait nécessaire de parler autrement qu'on a l'habitude de le faire dans le milieu. C'est-à-dire dialoguer sur ce que nous appelons, quant à nous, les *" gestes du métier "* entendant par là les actes gestuels et langagiers qui permettent d'essayer de faire ce que l'on a à faire, et qui constituent les rapports que les enseignants nouent avec leurs élèves individuellement d'une part et avec leurs classes collectivement d'autre part.

C'est à ce moment que, sous son impulsion et celle du chercheur, le groupe va décider de *" mettre en route "* le dispositif des autoconfrontations et, de ce fait, connaître les tribulations évoquées ci-dessus. Mais dès que la mise en images des gestes des professeurs participants à la recherche a été envisagée, un formateur de l'IUFM, professeur de mathématiques en partie déchargé de ses cours, critique cette initiative pour lui inutile, voire même à ses yeux, dangereuse pour les enseignants. Il insiste au contraire sur l'intérêt qu'il y aurait à se saisir d'un outil qu'il utilise avec les PLC2 pour *" leur apprendre comment on fait la classe "*. Il s'agit d'une vidéo qui expose, sous la forme d'une classe faite par un professeur, ce que ses auteurs appellent trois modèles de façon de faire qui sont ensuite commentés, non par le professeur, mais par des formateurs. Mais dira de cette manière de travailler sur le métier une des enseignantes de notre groupe de travail, *" Ca, c'est du théâtre "*, jugement qui sera plus tard approuvé par les nouveaux collègues du groupe de travail qui ont, quant à eux, expérimenté cette même vidéo au cours de leur formation. En fait, disent-ils, ce montage qui se veut pédagogique est difficilement supportable car on y montre des modèles artificiels de métier alors que celui-ci ne peut exister réellement qu'à travers ce que font ceux qui le font effectivement.

Un autre problème du groupe sera de préciser la différence entre le dispositif proposé et les visites de classe qu'une collègue du groupe de travail a acceptées au profit de la nouvelle arrivée qui va aussi rejoindre le groupe. C'est quelque chose qui *" ne se fait pas "* dans le collège concerné où les échanges se limitent, comme le dit l'une d'entre elles, *" autour des élèves, autour des cas, pas autour des manières de faire. Ils parlent de ça, mais est-ce que ça va bien les aider à se confronter avec leur classe ? "*. Quoiqu'en rupture avec les habitudes du milieu, cette visite dans la classe donne des résultats en demi-teinte : *" déjà d'avoir été dans*

sa classe, j'en ai pris quelque chose, parce que je n'avais jamais eu de petits (c'était une classe de 6^{ème}). Après, avoir une discussion là-dessus, c'est encore autre chose. On oublie, d'où l'avantage des images. Sans images, on en prend mais c'est presque, ça se fait comme ça quoi, sans modéliser avec des mots ".

D'une certaine manière est ici ciblée, dans des termes encore flottants, la différence entre les ressources apportées par l'observation de la classe d'une collègue plus expérimentée et celles qui pourraient être puisées dans le dispositif des autoconfrontations. Cependant, si la réflexion critique de ces expériences parallèles ou antérieures favorise la mise en place du dispositif proposé par le chercheur, ce n'est que plus tard, de façon en quelque sorte décalée, que les enseignants de ce groupe attendront des films des autoconfrontations quelque chose de plus, c'est-à-dire plus de prise sur le métier, ses gestes et ceci grâce aux dialogues professionnels que ces films susciteront. Mais pour cela tout un apprentissage de la méthode devra encore avoir eu lieu à travers sa mise en œuvre (Yvon & Clot, 2003).

3.2.3 Etre " observé " ou dialoguer sur ce que l'on fait ?

3.2.3.1 Quelle " présence en classe " du chercheur ?

Un premier moment dit " d'observation " de l'activité professionnelle a, dans notre recherche, précédé la mise en route du travail d'autoconfrontations et l'a préparée. Cette phase a été selon les groupes de durée inégale, de quelques semaines à quelques mois. Nous l'avons évoquée ci-dessus à propos du groupe dont nous avons relaté la formation. Mais il nous semble nécessaire d'y revenir d'une façon plus systématique puisque que c'est là que se joue d'entrée la possibilité de mettre en place, dans son contenu, la démarche de co-analyse que nous préconisons.

Pour notre part nous avons, dans le dialogue avec les professionnels, parfois désigné cette phase moins comme celle d'une " observation " que comme celle de la " présence en classe " du chercheur. Cette proposition de terme n'est pas fortuite. Elle indique que, dans le cadre de la démarche proposée, la place et le rôle du chercheur doivent être spécifiés. Il s'agit en premier lieu de faire comprendre que, contrairement à l'image habituelle de la recherche, voire à des expériences antérieures que certains des professeurs associés ont déjà connues, il ne s'agit pas que le chercheur vienne recueillir des données en observant et en demandant des explications afin de pouvoir procéder, de son côté, à une interprétation qui sera éventuellement communiquée aux intéressés, plus rarement soumise à discussion.

En vue de mettre en place le cadre qui permettait de bien situer la place et le rôle du chercheur, cette " présence en classe " a été précédée et suivie par des réunions qui en ont discuté l'utilité, les modalités et les résultats. Ces réunions permettent également aux professionnels sollicités d'examiner les propositions du chercheur que l'on s'intéresse à l'activité de l'enseignant et de s'interroger sur les méthodes qu'il propose. Nous avons vu ci-dessus que le cheminement n'a pas été forcément évident, bien qu'en fin de compte tous les groupes de travail aient accepté plus ou moins rapidement et facilement que, dans un premier temps, l'on vienne " voir " les classes, puis qu'on filme et que cela débouche sur des autoconfrontations. Il ne s'est pas agi ici d'un processus formel dans lequel l'objectif aurait été simplement de recueillir un accord bienveillant à l'intrusion du chercheur, puis ultérieurement de la caméra, dans les classes. Tout au contraire nous avons visé à " rendre la main " aux intéressés sur l'orientation de la recherche et la manière de travailler, dans le cadre

de la proposition faite de s'intéresser au métier. Ce qui leur est demandé c'est d'examiner ce qui leur semble, de prime abord, faire problème dans leur situation professionnelle. Ce faisant il s'agit bel et bien et non formellement de déterminer avec eux les moments et les lieux dans lesquels l'examen des tensions de l'activité paraît être nécessaire. Sur cette base ils ont eu à se prononcer sur les méthodes proposées par les chercheurs et en déterminer les modalités précises. En quelque sorte il s'est agi véritablement pour eux de rompre, à leurs propres yeux, avec la position de " *cobayes* " ou de " *souris de laboratoire* " qui leur semblait devoir être la leur selon les termes employés par certains professeurs, avec une tonalité assez sérieuse au tout début de la recherche, et pour s'en distancier en s'en moquant par la suite.

Spontanément et sans que les raisons en soient clairement perceptibles sur l'instant, il va résulter de ce processus des choix diversifiés de situations. À eux seuls ces choix offrent un premier reflet des modalités dans lesquelles les enseignants vivent leur métier. On va trouver en effet, à parts à peu près égales, plusieurs critères, qui se mélangent souvent plus ou moins, mais dont un semble en fin de compte déterminant. D'emblée quelques-uns -plus nombreux qu'on aurait pu s'y attendre- vont se saisir de la proposition qui est faite et cibler les classes où ils disent être en difficulté pour faire ce qu'ils pensent être leur métier : résistances des élèves -indiscipline pour l'essentiel, inattention, niveau insuffisant- ceux-là veulent se montrer à eux-mêmes et montrer aux autres ce qu'il en est, à la recherche d'un bol d'oxygène tout d'abord, et si possible d'explications, de solutions. D'autres veulent travailler ce qui se passe dans une classe particulière, décisive à leurs yeux, soit pour les élèves -par exemple en sixième, en quatrième- soit pour eux-mêmes -section technique, classe à examen. Ils y ont mis au point des formes d'enseignement dont ils veulent discuter avec des collègues, surtout quand sur tel ou tel aspect, ils y rencontrent un problème particulier ou quand ils n'arrivent pas à saisir vraiment les effets de ce qu'ils font sur les élèves, par exemple ce qui ne marche pas, voire pourquoi ça marche alors que tout le contexte fait que ça ne devrait pas. Un autre choix est de retenir un thème d'enseignement disciplinaire -tel exercice, telle épreuve d'examen- ou tel moment décisif du cours -l'introduction d'une nouvelle notion- et de retenir les classes en fonction des possibilités de " *voir* " ou de filmer ces thèmes.

Un autre critère de choix occupe une place à part. Il se combine à des degrés divers avec les trois précédents pour aboutir au choix définitif des classes où sera accueilli le chercheur et ultérieurement de celles où il sera procédé aux enregistrements. C'est un critère de protection que nous avons rapidement ressenti et accepté dans la mesure où notre projet d'associer les enseignants à la démarche elle-même ne peut à nos yeux aboutir à les engager dans des situations telles qu'ils y soient déstabilisés au point que leur équilibre professionnel se délite jusqu'à les mettre dans des situations difficiles. Ainsi dans les quelques cas qui ont fait problème nous avons accepté, et parfois encouragé, que ce ne soit pas dans la classe la plus difficile que vienne le chercheur ou que le film soit réalisé, que ce soit une meilleure classe qu'une autre ou une où l'on est plus à l'aise qui soit retenue. Le biais qui peut en résulter n'est pas significatif, à l'analyse de ce qui s'est passé. La diversité des situations et des réactions nous a permis de filmer des classes où l'on retrouve toute la palette des configurations possibles¹¹.

En outre il est apparu que les réflexes de protection n'ont finalement que fort peu servi. Dans tous les cas ce qui a été relevé en classe et dans les vidéos ont fait apparaître une réalité complexe et mouvante. Dans certains cas le décalage entre la perception que l'enseignant se faisait de la classe qu'il avait proposée pour se protéger quelque peu et ce qui s'y est passé

¹¹ À l'exception de situations extrêmes : classes dans lesquelles l'enseignant ne réussit pas du tout à faire un cours, classes où l'enseignant fait un cours purement magistral, etc. Sans que nous nous puissions nous prononcer avec certitude, l'existence de telles classes, à un niveau significatif, reste à nos yeux à démontrer.

réellement en présence du chercheur ou devant la caméra à été notable. Dans quelques cas, c'est à ce moment-là que le danger d'une certaine déstabilisation a été le plus grand pour certains enseignants. Mais, dans tous les cas, la méthode proposée en mettant l'accent sur les enjeux du métier non comme problème individuel mais comme donné collectif a permis, par la nature des échanges qu'elle organise entre les participants, de travailler cette surprise et d'en faire, dans une large mesure, quelque chose de productif.

On soulignera ici un problème de méthode. Les façons de faire des trois chercheurs engagés dans ce travail ont été diversifiées quant à l'ampleur de cette phase préparatoire, en particulier en ce qui concerne la " présence en classe " et l'importance des discussions individuelles et collectives qui s'en sont suivies. L'un d'entre eux, en philosophie, a suivi pendant plusieurs mois, une matinée par semaine, les cours des participants. En histoire géographie il y a eu deux ou trois réunions préparatoires et une de compte-rendu ¹² ainsi qu'une présence de quatre à cinq heures dans les classes sélectionnées par les enseignants pour être ultérieurement filmés. En mathématiques la présence en classe a été organisée de façon un peu différente : une matinée dans diverses classes puis, après sélection, deux heures dans les classes où seront tournés les films. Par ailleurs il n'y a pas eu de compte-rendu en forme des " observations ".

Cette diversité peut s'expliquer en partie par une position différente des chercheurs quant à leur connaissance préalable du métier d'enseignant. Si les chercheurs engagés dans le travail en histoire géographie et en mathématiques connaissaient déjà ce métier pour, de diverses façons, l'avoir exercé autrefois et/ou pour avoir mené antérieurement des recherches le concernant, le chercheur travaillant avec les professeurs de philosophie a dû se familiariser avec le milieu. En outre cette diversité renvoie à des conceptions différentes que nous avons décidé d'assumer quant à l'importance de la phase préparatoire dans la démarche d'ensemble : Faut-il mettre en évidence de façon systématique les conceptions existantes des professeurs quant à leur métier et à son exercice au risque de les solidifier et qu'elles deviennent peut-être un obstacle quant à la fluidité nécessaire des interprétations lors des autoconfrontations ? Faut-il procéder à un relevé des points de tension du métier tels qu'ils peuvent être ressentis et exprimés par les professeurs lors des discussions individuelles et collectives avec le chercheur au risque de mettre en place un cadre préalable qui pourrait restreindre la perception de ce qui sera vu sur l'écran ?

On peut noter aujourd'hui que ces différences assumées n'ont pas provoqué de différences significatives quant à la mise en place et au fonctionnement de la démarche de recherche, à l'implication des enseignants et au contenu du travail. Mais les relever permet de souligner l'idée que davantage que des protocoles formels, c'est l'orientation de la démarche qui importe. Dans cette question de la " présence en classe du chercheur " ce qui a finalement compté méthodologiquement c'est le retravail de la place de celui-ci et l'appropriation par les professionnels d'une position active concrétisée par la discussion des propositions faites et la participation à la " prise en main " des champs et des modes d'investigation. Cette même préoccupation de " prise en main " par les professionnels nourrit aussi les autres aspects de cette phase préparatoire

¹² Pour élargir les critères de choix il est apparu utile de présenter un recensement de ce que le chercheur a relevé et de le soumettre à discussion, un tel recensement relevant en grande partie des discussions individuelles qui ont pu s'engager à la demande de l'intéressé(e) au moment de la présence en classe.

3.2.3.2 Dénaturaliser le travail

Nous avons relevé plus haut la frustration que pouvait provoquer autant la " présence en classe " du chercheur que les réunions qui la précèdent ou lui succèdent et ce qui en résultait pour les enseignants. Loin de procéder à des analyses de ce qu'il " voit ", encore moins de donner un diagnostic sur ce qui est réalisé et les problèmes que cela pose à l'intéressé, le chercheur relance en fait l'interrogation en se contentant tout au plus de pointer tel ou tel aspect qui l'a frappé, ou de faire un relevé problématique à tous les sens du terme de ce qu'il a " observé ". Il inaugure ainsi une manière de faire qui se poursuivra et s'épanouira lors des étapes ultérieures de la recherche.

Ainsi, quand il questionne un professionnel, quand il lui répond, il fait part de ce qu'il n'arrive pas à se représenter de ce que fait celui-ci, de ses manières de dialoguer avec ses élèves et ses classes. Ce n'est pas tant qu'il en attende une explication de ces manières de faire, c'est qu'il provoque ainsi un retour de son (ou de ses) interlocuteur(s) sur ce qu'il a (ou qu'ils ont) vécu dans la situation évoquée ou dans des situations comparables. C'est quelque chose de l'ordre d'une " répétition sans répétition " (Bernstein, 1996) puisque les professionnels sont invités à revivre ce qu'ils ont déjà vécu mais dans un tout autre contexte où les répliques en actes et en paroles n'ont plus les mêmes destinataires. Dans ce dialogue, ce qu'ils font, leurs gestes professionnels, se dispose d'une autre manière. Le nouveau contexte dialogique ouvre la possibilité que les situations rencontrées dans l'accomplissement des tâches requises, particulièrement celles qui sont problématiques puissent être examinées par l'intéressé du point de vue de sa propre action et non plus seulement habitées par des enjeux extérieurs auxquels il doit s'affronter.

Plus, ce nouveau contexte dialogique, que le chercheur s'efforce de mettre en place et de maintenir, est conçu pour qu'on se trouve contraint de se référer à son action non pas comme à une chose mais pour agir avec elle et sur elle. En effet, dans le dialogue qu'instaure le chercheur, ce qui est en question, c'est le difficile à expliquer, le difficile à représenter. Du coup dans les échanges, on parle et en même temps, on sent, on cherche à voir, à faire voir ou à faire sentir. L'échange dialogique porte au-delà de l'action professionnelle elle-même. Elle concerne ce qui sous-tend cette action, le réel de l'activité du sujet agissant dans ce qu'elle comporte d'adresse aux objets du travail, aux autres acteurs dont l'activité est tournée vers les mêmes objets et à lui-même. C'est une autre activité sur l'activité professionnelle première et elle peut amener le protagoniste d'un geste professionnel à changer de regard sur ce qu'il fait dans l'exercice de son métier, de façon en quelque sorte naturelle, parfois à son insu, occupé qu'il est par les tâches à accomplir. Ses répliques dialogiques au chercheur, l'activité qu'elles suscitent, peuvent réveiller de nouvelles répliques en actes dans l'exercice de son métier et ainsi développer son pouvoir d'agir au travail.

Ainsi peut s'ouvrir pour lui -peut-être- une possibilité de développement qui le portera au-delà de l'action habituellement effectuée, processus qui peut permettre, comme nous le verrons dans un exemple ci-après, un ajustement de l'action et conduire en fin de compte à ce qu'elle soit plus efficace dans les tâches qu'elle réalise et plus économe pour ceux qui la font. Mais l'activité dialogique ne peut s'effectuer pleinement que dans la confrontation avec les pairs, qui par les surprises qu'elle engendre, par les nouvelles répliques qu'elle provoque, contribue au processus de transformation. Comme ce que le chercheur met en question dans le dispositif méthodologique, nous l'avons dit, c'est le difficile à expliquer, le difficile à représenter du métier, l'activité au sein du groupe de travail des cinq ou six professeurs de même discipline, est incontournable. Le groupe de travail est un lieu central du processus de recherche où le chercheur institue et maintient le même cadre dialogique pour que chacun

puisse y " faire d'une altérité dialogique insupprimable quelque chose pour soi en la développant " (Clot, 2004b).

L'objectif visé par le chercheur, dans les diverses formes de travail qu'il cherche à mettre en place, est donc d'inciter les professionnels à faire de leur travail l'objet central de leurs dialogues aussi bien entre eux que pour eux-mêmes. Cependant ce qui retient l'attention à cette première étape de la recherche c'est, qu'avec des nuances secondaires entre les groupes de travail, on constate que le dialogue engagé entre les professionnels connaît un mouvement qui ressemble fort à une sorte de valse-hésitation entre plusieurs registres de parole.

3.2.3.3 Un dialogue sur les objets et situations... ?

Un de ces registres consiste parfois, pour quelques-uns des participants, à évoquer les problèmes que posent aujourd'hui les objets de leur travail essentiellement sous l'angle des difficultés rencontrées et à associer cette évocation à une dénonciation : ce serait la responsabilité de l'institution, des élèves, des parents, de l'évolution de la société. Mais ce registre, présent surtout au début de la recherche, est rapidement mis à l'écart et n'interviendra plus que sporadiquement par la suite, les questions qu'il soulève étant, non pas effacées, mais en quelque sorte remises en jeu dans d'autres configurations, davantage liées à l'exercice professionnel lui-même. C'est qu'à l'évidence, les objets du travail et les problèmes qu'ils posent, tels que les vivent les professeurs, constituent des composantes incontournables de l'activité professionnelle et de vraies préoccupations dont il n'apparaît pas judicieux de différer l'abord, puisque la démarche proposée s'y prête.

Cependant, à cette étape de la recherche, ces objets du travail sont, si on les considère du point de vue de l'action, essentiellement abordés sous un angle largement empirique, voire impressionniste. Certes, quoique inégalement, des déclarations à portée généralisante ou globalisante les encadrent quant aux valeurs défendues, aux choix conceptuels ou pédagogiques qui s'y rattachent. Mais en nous appuyant sur une première analyse des dialogues entre les enseignants nous dirons, provisoirement, qu'il semble bien que quand on parle de ce qui est fait, les objets du travail sont dits en termes particuliers à chacun d'entre eux et aux événements qu'ils suscitent. Ils sont juxtaposés les uns aux autres et cette juxtaposition constitue le principe d'ensemble les organisant. On dit les traiter par des actes spécifiques et des démarches ponctuelles que leur description conduit à situer quelque part entre bricolage et technique plus ou moins maîtrisée, conduisant parfois à des solutions adaptées et parfois à l'échec. En outre ils sont désignés comme buts de l'action, mais des buts d'une certaine façon disposés tout autour du sujet lui-même, posés là, en quelque sorte extérieurs à lui. Ils constituent des enjeux assez souvent problématiques, parfois dangereux à quoi il faut s'affronter, avec plus ou moins de bonheur et douloureusement quelques fois. Les rapports avec ces objets du travail sont de l'ordre de ceux qu'on entretient avec des tâches données à effectuer, sinon imposées, et dont la réalisation constitue l'accomplissement de ce qu'il y a à faire.

Dans ce cadre le dialogue portant sur l'action elle-même se tient pour l'essentiel dans un registre où le regard porte fort peu -voire pas du tout- sur les gestes mêmes que fait le professionnel quand il se confronte aux objets de son travail. Les gestes professionnels précisément effectués par lui ne sont que peu, ou pas, pris en compte. Les échanges portent sur ce qui est supposé se passer pour les autres participants, c'est-à-dire de façon récurrente, chez les élèves. Beaucoup d'attention est aussi accordée à ce qui se déroule dans les diverses

situations : on les décrit, on décortique leurs composantes, on raconte les événements, on expose les dispositifs de travail mis en place, leur plus ou moins grande pertinence, ces dispositifs étant parfois référés, surtout chez les jeunes enseignants à un " modèle " qu'il faudrait respecter ou à des procédures canoniques qui existeraient quelque part. Mais si l'on aborde ce que l'on fait soi, c'est en termes généraux, souvent au niveau des intentions, de ce qui en a résulté en ce qui concerne les problèmes rencontrés dans le cours du travail -les élèves, les contenus, les méthodes, les contraintes, etc. Les actes eux-mêmes ne sont, quant à eux, pas directement évoqués, comme si quelque part il, ils allaient de soi.

La base sur laquelle se fondent les registres de dialogue ci-dessus présentés, ce que les enseignants au-delà de leur diversité ont en commun et qui permet l'échange entre eux, semble être un métier où ce que fait celui qui travaille s'absente derrière les objets et la description de ce qui se déroule dans les situations de travail. D'une certaine façon on peut voir cela comme une scène de théâtre où, aux yeux de l'acteur principal, le décor, les autres acteurs -singulièrement les élèves- constitueraient le centre d'intérêt principal, et où son propre rôle n'aurait que peu de consistance dans le déroulement de l'intrigue de la pièce. On peut se demander si on ne trouve pas ici l'écho d'une certaine urgence qu'il y a à agir pour faire face à des situations complexes et difficiles et dans lesquelles ce sont les données extérieures qui priment sur la prise en compte de sa propre action. Ce positionnement constituerait peut-être alors une façon -la seule façon actuellement ?- de faire face aux difficultés du métier, d'avoir le sentiment -l'illusion ?- de pouvoir avoir une prise sur lui. Mais on peut aussi se demander si cette façon de ne pas porter le regard sur ce que l'on fait n'est pas sinon issue, du moins appuyée par une sorte de conjonction entre deux manières de concevoir et de parler du métier, toutes deux marquées davantage par une visée opératoire que par un souci d'analyse et de compréhension. La première tiendrait au genre professionnel constitué du milieu et qui serait marqué par une sorte de préoccupation de " faire ", attachée à la solution des problèmes, davantage qu'à leur définition (Chartier, 1991). La seconde, institutionnelle, privilégierait une définition de l'activité visant à instaurer les procédures du " bien faire " dans le but de " professionnaliser " les enseignants et de mieux les armer, pense-t-on, face aux mutations actuelles du métier. Ainsi, dans nos groupes de travail, quelques enseignants, engagés dans une réflexion de type institutionnel -groupe de travail, formateurs IUFM- donnent une tonalité plus précise, voire technique aux termes employés, et plus générale aux questions abordées. Mais cette montée en technicité et en généralité reste plus ou moins dans les mêmes registres de dialogue. Le point de vue sur les objets du travail est certes marqué par une cohérence plus grande articulée autour des contenus conceptuels et de modalités d'enseignement, mais ces objets n'en restent pas moins vus comme buts extérieurs auxquels le sujet s'affronte. Quant au dialogue sur l'action, il ne s'intéresse toujours pas pour eux-mêmes aux gestes professionnels réellement effectués préférant s'attacher à définir des guides ou des axes que devrait suivre dans ce qu'il fait l'enseignant ou, au mieux, à ses écarts à ces préconisations.

Cependant, dans le même temps, joue également un autre registre de dialogue d'un intérêt essentiel à nos yeux. Il se manifeste de prime abord en mode mineur, comme incidente des dialogues évoqués ci-dessus, sans doute sous la pression de leur insuffisance à rendre compte de la complexité de la réalité, de ce qui est vécu. Autrement dit, c'est un registre où l'examen des objets de travail et le compte rendu du déroulement de l'action à leur égard nécessite également qu'un regard soit porté sur ce que l'on fait, soi.

3.2.3.4 ...Ou sur les gestes du métier ?

Ce déplacement du regard nous semble essentiel. Il permet en effet en premier lieu d'accéder à une connaissance plus complète de ce qui se passe effectivement dans le métier d'enseignant. Mais l'intérêt principal, en ce qui nous concerne, n'est pas là. Il s'agit aussi et surtout, dans le dialogue entre professionnels et entre professionnels et chercheur, d'amorcer le processus que nous avons désigné plus haut sous le terme de " dénaturalisation du travail ", et qui passe, comme nous l'avons vu, par la mise au centre du dialogue de ce que font ceux qui travaillent, de leurs actes, de leurs gestes de métier.

Compte tenu de ce que nous avons vu caractériser les dialogues initiaux des professionnels dans nos groupes de travail, il est évident que ce déplacement attendu du regard ne peut être un mouvement spontané. C'est même quelque chose de délicat dans la mesure où, compte tenu de ce que nous avons vu sur ce que sont les dialogues initiaux des enseignants, ce peut être un moment d'affaiblissement des défenses et des moyens d'action leur permettant de continuer à agir. Il faudra donc procéder prudemment, avec beaucoup de respect des personnes, et surtout ne pas être pressés d'aboutir et de conclure. Le processus devra certes être mis en place aux premiers moments de la recherche, mais devra aussi peu ou prou être reconstruit autant que nécessaire à chacune des étapes, avant de devenir, par l'apprentissage de la démarche proposée un instrument personnel d'analyse et de développement du métier pour certains des participants du moins (Yvon & Clot, 2003 ; Grataloup, 2004). Tout au long, l'intervention du chercheur est nécessaire. Ainsi, dans nos groupes de travail deux façons de procéder ont été mises en oeuvre.

Une première façon de faire a été de poser le plus clairement possible le cadre de la démarche proposée. Les tous premiers contacts ont donc consisté à indiquer que notre projet n'était pas de procéder, fusse avec la participation de ceux qui le font, à une nouvelle description des enjeux du métier et des situations vécues. Même si ce résultat là pouvait en fin de compte être un des effets de ce qui était entrepris, l'axe de la recherche serait de s'intéresser, dans son détail, et avec les méthodes appropriées à l'activité professionnelle, du point de vue de ceux qui le font. Ce ne sera pas sans entraîner certaines réticences suscitées par l'usage de la caméra. Craintes de se voir, d'être vu, de voir ses images utilisées publiquement, craintes apaisées sinon complètement surmontées en premier lieu par un " contrat déontologique " donnant à chacun le contrôle de l'usage de ses images et un droit de retrait, ensuite par une égalité de traitement entre participants, ce qui a comme effet de rendre supportable le fait de s'exposer dans la mesure où l'épreuve est partagée par les autres, enfin et surtout par l'expérience qui sera faite que ce qui résulte des enregistrements d'activités n'est pas un film qu'il s'agit de montrer, mais des documents de travail dont l'analyse rend, pour soi-même, les co-participants, voire même plus largement, l'usage non seulement possible mais souhaitable pour une meilleure maîtrise du métier. D'autres craintes, d'ordre méthodologique, portent sur le biais que la présence d'une caméra peut introduire dans le cours ordinaire de l'activité. Paradoxalement, il en résultera, pour quelques enseignants, avec des résultats peu probants d'ailleurs, la tentative de faire un cours " modèle ", un cours " pour inspecteur ". D'autres, les plus nombreux, joueront le jeu sans pour autant " oublier " la caméra.¹³

¹³ On pourrait nous rétorquer que le dispositif est d'emblée artificiel puisqu'il introduit un tiers dans la classe, autrement dit un chercheur et à sa suite, avec la caméra, l'ensemble du collectif susceptible de voir ces enregistrements vidéos. Il faut néanmoins souligner qu'au moins deux et parfois plusieurs heures ont été enregistrées avant de porter le choix sur telle heure de cours ou telle séquence plutôt qu'une autre, pour éviter que le poids de la présence de la caméra ne se fasse pas trop sentir sur l'enseignant et les élèves. Il ne s'agit pas d'ailleurs de supprimer à tout prix le caractère artificiel de la

Une autre façon de faire des chercheurs a été de réintroduire le plus systématiquement possible le point de vue de l'action professionnelle, dans son détail, comme moyen de déplacer l'attention dans les dialogues entre professionnels, ou entre professionnels et chercheurs, lorsque ceux-ci s'éternisaient par trop dans les registres familiers de discours que nous avons étudiés ci-dessus. Un exemple permettra d'illustrer ces tentatives et leurs difficultés. Au cours d'un échange dans un groupe de professeurs de mathématiques en collège, le dialogue se déroule ainsi :

Prof. 1 : *C'est... de plus en plus je suis là et j'ai même plus envie de faire des maths... Les élèves ont une mentalité c'est le zapping, ils attendent que tout vienne, ils ne réfléchissent plus, ils attendent que ça rentre tout seul...* **Prof. 2 :** *Il y en a qui pourraient s'ils avaient un petit peu de volonté ou d'envie. C'est l'envie qui manque.* **Cherch. :** *Et en fait... ça a des effets perturbateurs sur votre manière d'être comme prof ?* **Prof. 2 :** *C'est perturbateur pour notre manière d'être, c'est perturbateur aussi pour le groupe classe parce qu'il y a des élèves qui n'étaient pas en grand échec et qui se demandent ce qui est normal : est-ce que je dois rendre mon devoir alors que je suis le seul à le rendre. Il y a un phénomène de groupe qui se produit puisque la majorité ne rend pas ses devoirs.* **Prof. 1 :** *moi, ce qui m'intéresse c'est de savoir comment faire des maths. "* On constate ici la force de rappel qu'exercent les caractéristiques qui marquent les dialogues initiaux des professionnels. Alors que la première phrase du premier professeur pouvait peut-être conduire à s'intéresser aux actes professionnels induits par cette absence grandissante d'envie de faire des maths, la préoccupation se tourne immédiatement vers les élèves dans un discours généralisant bien connu. L'intervention du chercheur est quant à elle rapidement circonscrite, un petit bout de phrase suffisant à revenir sur ce qui occupe le devant de la scène aux yeux du professeur : les élèves. Pourtant c'est sans doute cette intervention qui permet au premier professeur de revenir sur sa préoccupation : comment faire -lui- des maths en classe ? Elle permet aussi à un troisième professeur de s'engager de la même façon fluctuante dans l'évocation de sa propre activité, comme le montre la réplique suivante : **Prof. 3 :** *il y a plusieurs pistes qui m'intéresseraient. Le travail que je fais dans la classe est depuis quelques années de plus en plus émiétté parce que chaque élève est un cas et cela devient de plus en plus difficile... Autre chose, je trouve que depuis deux ou trois ans, les classes ont une capacité à tout ralentir. C'est conscient ou pas. Pour certains, il leur faut du temps pour tout et ça pose vraiment problème.... J'ai l'impression qu'il faut avoir un style de présence auprès des élèves qui est... eh bien s'il y a vingt-deux élèves dans la classe, il faut avoir vingt-deux styles de présence différents. "*

On mesure ici la non spontanéité des enseignants à poser le regard sur leur action et encore davantage en termes de description de leurs gestes professionnels. Dans le même temps, on constate toutefois le besoin confus d'adopter ce point de vue pour affronter les problèmes pressants rencontrés dans l'exercice du métier. Une autre occasion de travailler cette contradiction est le moment de présence en classe. Elle est une occasion de participer au retournement de l'attention de l'enseignant vers sa propre action. Ainsi à la suite d'une séance dans une classe de collège à la fin du premier trimestre, la professeure décrit la situation comme étant celle d'une confrontation avec une classe sinon difficile, du moins réticente. Elle raconte ses relations avec la classe, marquées par la résistance qu'elle rencontre à ce qui est son but principal : faire sortir les élèves d'une " *attitude où ils attendent que le professeur donne la bonne parole..., les mettre en activité* ". Il en résulte heurts et incidents -effectifs

séquence filmée. D'abord c'est impossible. Ensuite, cela fait partie de la méthodologie elle-même : le professionnel, ici le professeur, doit être en mesure de soutenir et d'argumenter sur son activité lors de la controverse ou la discussion avec son collègue. Ce dialogue ne s'improvise pas lors de l'autoconfrontation, mais commence d'emblée dans l'activité.

comme on peut le constater pendant le cours- particulièrement avec un groupe d'élèves formant bloc alors même que c'est elle qui a affecté les places dans la salle et qu'elle les modifie quand c'est nécessaire, paradoxe qu'elle explique par la présence d'une ou deux fortes têtes. À rebours de ce regard, essentiellement porté sur les élèves et les collègues dont elle évoque les réactions à cette classe, le chercheur va opposer quelques points qui l'ont intrigué dans ce que faisait la professeure : la rupture fréquente et brusque de l'activité d'apprentissage par des remarques visant à restaurer l'attention ou l'ordre de la classe, la position dans la classe caractérisée par une réduction de l'espace occupé aux alentours du bureau et souvent derrière, le mouvement en quelque sorte pendulaire qui marque son adresse à la classe, parfois à l'ensemble, puis très rapidement, par une sorte de repliement par vagues successives à une partie ou une autre de la classe, et finalement, rapidement au petit groupe qui lui pose problème. La discussion qui s'ensuit montre que le changement de regard proposé par le chercheur, depuis ce qui se passe dans la classe vers ce qu'elle fait, amorce une analyse de son activité par l'intéressée. Sur le moment il s'agira pour elle de se représenter plus clairement ce à quoi renvoient les notations du chercheur, de se rendre compte que la géométrie de la classe qu'elle a contribué à mettre en place entrave sa capacité d'action, la faisant d'une certaine façon trop dépendre de ce que font quelques élèves. Ultérieurement elle dira aussi le prix qu'elle paye en préoccupations – "*cela m'empêche parfois de dormir*" –, en fatigue lors des cours, en crainte de se désengager puisque à la résistance des élèves, devant la déception qu'elle ressent de "*préparer une super activité et de dépendre de l'activité des élèves*" elle oppose sa propre résistance, ne s'investissant pas suffisamment à ses yeux dans la correction des exercices, dans le suivi de ce qu'ils font. Ce dialogue avec le chercheur se poursuivra dans un dialogue intérieur. Par un cheminement auquel nous n'avons pas eu accès, il en résultera quelques jours plus tard un bouleversement des modalités de fonctionnement de cette classe. Désormais le travail sera organisé en groupes librement constitués par les élèves dans des limites indiquées par l'enseignante. Non sans sinuosités, ni incidents elle y regagnera une liberté d'action qui lui permettra de poursuivre plus facilement la réalisation de ses objectifs pédagogiques. Quelques semaines après, au moment de l'enregistrement vidéo ce sont de tout autres problèmes qui seront l'objet de sa réflexion dans les autoconfrontations.

Le cas présenté ci-dessus représente un raccourci de ce qui s'est produit à plusieurs reprises, suite à l'incitation faite par le chercheur aux enseignants d'envisager les situations qu'ils vivent du point de vue de leur propre action. Ici, vraisemblablement, le changement de regard proposé est-il entré en résonance avec un dialogue intérieur déjà largement amorcé. Mais d'autres cas se sont produits de façon plus progressive et surtout dans le cadre des autoconfrontations. Par contre il a fallu à d'autres participants une longue période, marquée de retours en arrière pour non seulement pouvoir s'intéresser à leur propre action, mais également entrer dans les dialogues sur cette activité.

La coexistence entre les deux registres de dialogue que nous venons d'évoquer ne s'achève pas avec la phase préparatoire aux autoconfrontations. D'une certaine façon elle se manifestera tout au long de la recherche comme une constante qui contraint le chercheur à la vigilance et commande sa propre activité. Il doit en effet veiller en permanence à ce que l'activité dialogique, dans ses diverses formes, se centre sur les gestes de métier et que les réinterprétations auxquelles procèdent les professionnels se portent bien, en terme de métier, sur l'activité professionnelle et ses conflits.

Cependant le développement du registre qui met au centre du dialogue ce que fait, professionnellement, le professionnel va nettement s'accroître avec les autoconfrontations. Une de leurs caractéristiques favorise en effet fortement, et sans doute davantage que l'intervention des chercheurs, le déplacement du regard des professionnels vers leur propre action. C'est la découverte progressive, par les professionnels de ce qu'ils font réellement eux-mêmes. Certains seront véritablement confondus de rentrer en contact avec le continent qui leur échappait dans leur activité professionnelle. D'autres le seront de la diversité de leurs façons de faire¹⁴. L'ignorance relative de ce que font vraiment les autres collègues, que nous avons signalée plus haut pour les enseignants, alimente de prime abord un sentiment confus et exprimé en termes très généralisants que chacun a ses propres représentations et fait, certes différemment, mais dans une gamme assez peu large de variantes. On signale bien quelques exceptions mais sans en connaître bien les contours exacts. Rentrer dans le détail de ce qui est fait va sérieusement changer les choses. Il y aura d'abord la surprise d'entendre parler des actes des autres, puis ensuite de les voir, surprise qui incite à regarder de plus près ses propres actes, à les regarder aussi d'un autre oeil. Mais il y a aussi la nécessité de dépasser les explications données jusqu'alors de ce que l'on percevait vaguement de la diversité des conceptions et des actions, explications évoquant la résistance opposée par les collègues à une nécessaire évolution de leurs comportements professionnels ou, au contraire une acceptation trop rapide des évolutions conduisant à un certain abandon des missions habituelles du milieu, ou encore, la nécessaire liberté dont on doit nécessairement jouir pour affronter les enjeux actuels, le tout étant peu ou prou rapporté à des aptitudes et comportements d'ordre personnel : le talent, le charisme, les choix idéologiques etc. De telles explications ne tiennent plus en l'état quand chacun peut se rendre compte que, dans le détail de l'action, les actes de l'autre et des autres ne peuvent être renvoyés sommairement à des logiques principielles ou générales, qu'ils sont dans une large mesure énigmatiques de prime abord et qu'il faut reprendre tout cela à partir de ce qui se fait et de ce que l'on dit de ce que l'on fait.

¹⁴ Cette découverte qui s'amorce dans les réunions préparatoires aux autoconfrontations va devenir un des éléments essentiels du dynamisme de la recherche. D'une part sur le plan méthodologique où ces différences vont être progressivement explorées, précisées et pousser en permanence au retour sur les actes des uns et des autres. D'autre part sur le plan théorique autour de l'interrogation sur la façon de penser les rapports entre dimensions personnelles et collectives de l'action.

Chapitre 4 :

Activité dialogique et transformation de l'activité chez les enseignants du secondaire

Comme nous l'avons dit en 2.2, le dispositif de la " clinique de l'activité " est conçu pour produire du développement dans l'activité des professionnels. En 2.2.2 nous avons vu comment un professeur de philosophie a pu, en revenant en autoconfrontation sur ce qu'il avait fait en cours, élargir la gamme des possibles de son action. Nous avons souligné aussi que le dispositif clinique a une deuxième orientation : celle de laisser des traces de ce développement, traces qui peuvent devenir matière première pour la recherche. Ainsi, si le travail réalisé ci-dessus avec le professeur de philosophie éclaire le mouvement de transformation des invariants de son activité professionnelle, il met aussi à jour des invariants du développement comme par exemple que l'alternance des destinataires dans l'analyse réglée du réel est source de migrations fonctionnelles de l'activité, migrations assurant le développement de l'efficacité. Enfin nous avons montré que cette alternance des destinataires fait pénétrer, dans un seul geste professionnel (la flèche effacée au tableau au profit des deux autres flèches sous " qui je suis ") un conflit de discours qui a été ressource pour penser l'activité en classe.

Dans les chapitre quatre et cinq, à partir des traces laissées par d'autres autoconfrontations, ce sont d'autres cas singuliers qui seront étudiés. Ils seront regardés du point de vue des effets produits par la " clinique de l'activité " sur les transformations observables des invariants de l'activité professionnelle. Le dernier chapitre, le six, sera davantage axé sur un travail d'analyse des échanges dialogiques donnant à connaître sur les processus de développement de l'activité.

S'intéresser à la transformation des invariants de l'activité implique, pour nous, d'en chercher les ressorts dans les conflits de l'activité adressée. Pour cela nous devons installer un genre d'activité dialogique que nos interlocuteurs doivent s'appropriier dans le cadre des autoconfrontations, et auparavant comme nous l'avons vu au chapitre précédent. Un point est essentiel pour caractériser ce genre d'activité dialogique : il est orienté simultanément vers le réel du travail, ce qui fait problème et qui reste difficile à expliquer et vers le mouvement dialogique lui-même. La motricité du dialogue emprunte à cette tension-là son énergie et, dans le meilleur des cas, la développe. Les sujets concernés s'approprient ce genre en apprenant à s'en servir à l'aide du chercheur qui transforme avec eux le travail réalisé et observé en instrument d'échange entre sujets pour que ces dialogues professionnels puissent devenir à leur tour des instruments psychologiques nouveaux du travail effectif, au-delà du périmètre interlocutoire. Rien là de spontané. Le cadre méthodologique auquel on peut " se tenir " fixe des obligations. Ces contraintes deviennent des ressources seulement quand l'enveloppe générique de ce cadre est appropriée par les sujets. En définissant ainsi l'objet de l'appropriation que nous organisons avec nos interlocuteurs, on peut parler d'un apprentissage générique source potentielle de développement. On pourrait même dire que ce cadre méthodologique est, au regard de l'activité quotidienne analysée, dans un rapport précis : celui d'un " genre second " vis-à-vis d'un " genre premier " pour parler comme Bakhtine (1984). On pourrait dire aussi que l'analyse d'activité contribue alors à réévaluer les genres qu'elle traverse et même à les retoucher, gestes professionnels compris, ce que l'on tentera de montrer en étudiant quelques exemples de façon un peu détaillée.

4.1 Activité dialogique et " style " d'activité professionnelle en enseignement de la philosophie

4.1.1 Enseigner debout ou assis ?

On s'intéressera d'abord à l'action réalisée – et à ses développements – dans le cadre d'autoconfrontations croisées entre des enseignants de philosophie, à partir du problème concret suivant : comme se tenir, physiquement, en classe entre les élèves, le bureau et le tableau ? La position de l'enseignant devant la classe a fait l'objet de bien des commentaires. L'un d'eux, présenté ci-dessous, est particulièrement remarquable. Deux professeurs ont été filmés lors du commentaire d'une œuvre complète en classe de Terminale L. Lorsqu'ils visionnent les images au début du cours, ils voient une différence entre leurs deux positions physiques et ils cherchent à s'expliquer. Leur commentaire s'appuie alors sur plusieurs interprétations, concurrentes, discordantes, sinon même opposées.

On retranscrit ici seulement quelques éléments descriptifs de leur situation dans la classe et de leur position physique ainsi que les premiers termes de leurs commentaires, que nous analyserons ensuite.

Activité de F.

F. est assis derrière un bureau placé au milieu de la salle ; il commente le texte à partir de notes posées devant lui. Le tableau ne porte que le nom d'un auteur pour en préciser l'orthographe. L'enseignant fait un exposé.

Activité de N.

N. est debout, devant le premier rang, dos au tableau. Le bureau est placé au coin à gauche ; elle y a déposé ses affaires. Elle tient en main le livre et écrit le plan du cours au tableau. À la main droite, une craie et à la gauche, le livre ouvert et souligné. Elle commence par interroger les élèves sur le plan du passage étudié. Le commentaire se construit dans l'échange, guidé par les questions du professeur, qui se tient debout, devant le tableau.

L'interprétation de ces deux films de démarrage d'une étude d'œuvre philosophique a posé de nombreuses difficultés aux protagonistes, chercheurs et enseignants. On doit souligner la particularité de la situation : deux professionnels expérimentés se trouvent côte à côte et voient défiler des images qui montrent des manières de travailler très différentes. Les premiers mots échangés en autoconfrontation témoignent de la difficulté de l'élaboration, de l'opacité du réel de l'activité, qui échappe à une simple et unique interprétation.

Autoconfrontation croisée

1 **Cherch. : (à F.) :** Qu'est-ce que tu penses de cette façon de commencer le cours ? Là, c'est le rappel du plan, c'est ça ?

2 **F. :** Ben, je sais pas trop.

- 3 **Cherch.** : Tu voudrais que l'on en voit un peu plus peut-être ?
- 4 **F.** : Non, je sais pas trop parce que cela me paraît à la fois très normal et très classique, comme manière de procéder.
- 5 **Cherch.** : Donc, c'est ce que tu fais toi, le rappel du plan ?
- 6 **F.** : Euh, non, ce n'est pas vraiment ce que je fais moi. Mais, alors, je sais pas, est-ce que c'est vraiment le tout début de l'heure ? Le premier truc que tu fais, c'est quoi ? Tu vas au tableau, même avant ou tu as fait l'appel avant ? C'est quoi le contexte.
- 7 **N.** : Ah, oui, non. J'ai fait l'appel. Pendant qu'ils installent leur matériel, je fais l'appel, je, il y a dû avoir deux ou trois informations avec la casquette " prof principal ", quelque chose comme ça, quoi. Donc, là, c'est le début du travail sur l'œuvre. C'est pas le début de l'heure au sens strict du terme, puisqu'il y a eu avant l'appel. Et puis je leur ai dit, on en est là. Là, j'ai écrit " 3.2 La condition humaine " parce que c'est l'endroit où l'on s'était arrêté dans l'œuvre.
- 8 **F.** : Oui, parce que c'est vrai que moi, avec les [classes de] L, j'écris assez peu au tableau, en tout cas au début, et c'est même assez rare que je mette le plan au tableau, et c'est assez rare aussi que je sois debout, en tout cas dès le début.

À la question du chercheur, qui lui demande de comparer sa manière de travailler avec ce qu'il voit de l'activité de sa collègue, F. répond d'abord " *ce n'est pas vraiment ce que je fais* " (6). Mais il questionne aussitôt lui-même sa collègue. Et, lorsque celle-ci a confirmé que c'est bien sa méthode (7), F. explicite alors plus manifestement la discordance entre ce qu'il voit sa collègue faire et ce qu'il pense faire lui-même : " *j'écris assez peu...* ", " *c'est assez rare* ". Ou encore : " *c'est assez rare aussi que je sois debout* ". À ce point, la situation dialogique est déjà clairement installée : F. ne répond plus seulement au chercheur, mais parle explicitement avec sa collègue. Les différences visibles à l'écran sont énoncées par les deux protagonistes. La suite du dialogue va montrer la difficulté et l'intérêt de l'analyse de ces différences.

4.1.2 Multiplication des interprétations

Comme on le rencontre fréquemment avec des professionnels expérimentés, lorsqu'on met en place des méthodes indirectes comme celles qui sont utilisées ici, ce n'est pas une seule explication qui peut venir à bout de l'opacité de l'expérience. Pour expliquer de telles différences entre deux professionnels expérimentés, les enseignants vont multiplier les interprétations des images vues à l'écran, comme autant de points de vue possibles sur leur activité. La retranscription de la suite du dialogue réalisé nous donne la possibilité de suivre pas à pas quelques indices du travail d'élaboration à l'œuvre.

Autoconfrontation croisée

- 12 **F.** : En fait, je m'assois, et puis je commence.
- 13 **N.** : Alors que moi, je suis toujours debout. Mais bon, c'est peut-être une question de taille. Par ce que moi, si je m'assois derrière le bureau, fuittt.
- 14 **F.** : Mais pour moi, c'est aussi une question de classe aussi. Avec les STT, peut-être en demi groupe cela peut m'arriver, ben le cours que tu as filmé en demi groupe cela m'arrive, mais en L, je fais toujours, enfin, pas toujours, je me lève une fois de temps en temps, j'écris quelques trucs, mais je suis quand même essentiellement assis. En tout cas, dans cette classe-là,
- 15 **Cherch.** : Oui.

- 16 F. :** En tout cas cela dépend de la salle aussi. Il y a une autre salle où je suis plutôt assis sur une table. C'est selon la place du bureau, enfin, la forme de la salle.
- 17 Cherch. :** Mais cela t'étonne qu'elle soit debout par exemple ? Ou qu'elle écrive au tableau ?
- 18 F. :** Ah, non, non, Cela ne m'étonne pas du tout.
- 19 Cherch. :** Mais ce n'est pas ce que tu ferais, c'est ça ? Toi, tu ne serais pas comme ça ? C'est important alors ?
- 20 F. :** Oui, c'est vrai que c'est une manière d'être ou de commencer le cours que, je pense, je ne pratique pratiquement pas. Je peux pas dire que cela m'étonne.
- 21 Cherch. :** Mais ce n'est pas un choix que tu fais ?... Donc, deux choses, c'est, à la fois tu n'écris pas au tableau, et à la fois, tu ne te tiens pas debout devant le tableau comme cela. Et qu'est-ce que tu en penses, toi, N. , de cette différence ?
- 22 N. :** Euh, je sais pas. Moi, je sais que le seul moment où je suis assise, c'est quand on est en demi groupe. Donc je mets les élèves en carré et je m'assois avec eux. C'est-à-dire qu'il y a douze ou quinze personnes autour de la table et je suis assise à ce moment-là. Dans ces conditions-là, je me lève rarement, je me lève que pour écrire des trucs au tableau. Mais sinon, en classe entière, je suis toujours debout. Je peux pas rester assise derrière mon bureau et faire cours, c'est... impossible.
- 23 Cherch. :** Tu as besoin d'être comme cela ?
- 24 N. :** Oui, j'ai l'impression que si je suis assise derrière mon bureau, je ne suis pas avec la classe.
- 25 Cherch. :** Tu n'es pas avec la classe ? Tu serais à part donc ?
- 26 N. :** Je serais dans un lieu duquel je ne pourrais pas m'adresser à eux.
- 27 Cherch. :** Tu as aussi cette impression-là, toi, C. ?
- 28 F. :** Ah non, non, pas du tout.
- 29 N. :** Ben non, parce que lui...
- 30 Cherch. :** C'est l'inverse ? Est-ce que c'est vraiment l'inverse d'ailleurs ?
- 31 N. :** Et ton bureau est au milieu ou il est sur le côté ?
- 32 F. :** Non, il est au milieu.
- 33 N. :** Il est au milieu.
- 34 F. :** Il est au milieu et dans l'extrait que tu as filmé, je ne suis pas, c'est une salle qui est plutôt large et peu profonde. Ce qui fait qu'étant assis au bureau, je ne suis pas extrêmement éloigné des élèves du fond. Alors qu'il y a d'autres salles où tu as l'impression quand tu es au bureau, et en plus si le bureau est très près du mur, donc, là, vraiment, pour peu qu'il y ait un ou deux rangs vides devant, là, tu te sens un peu isolé. Donc, c'est vrai que c'est lié à la disposition de la salle.
- 35 Cherch. :** Moi, je n'entendais pas cela comme cela. Est-ce que c'est vraiment lié à la disposition de la salle ? Moi, j'ai l'impression que, tu disais que quand tu es en classe entière, de toute façon, tu es debout.
- 36 N. :** Oui.
- 37 Cherch. :** Et puis le bureau, je crois me souvenir que...?
- 38 N. :** Même s'il y a le bureau au milieu comme... Parce que l'année dernière, j'avais un collègue qui laissait toujours le bureau au milieu. Moi, la première chose que je faisais, c'était de mettre le bureau sur le côté et puis avoir la place pour me, pour être... pour faire le lien finalement entre le tableau et les élèves, pour être avec... pour être avec eux.
- 39 F. :** Oui, parce qu'après, je pense que, là, on verra comment ça se passe dans la suite, mais, il y a un côté très interactif. C'est vrai que si on veut faire un cours très interactif, très peu magistral, le fait d'être constamment assis au tableau peut être un obstacle, quoi. C'est peut-être ce choix-là.
- 40 N. :** Oui. Oui, oui, c'est-à-dire que...
- 41 F. :** Moi, je fais pas véritablement un cours véritablement interactif.
- 42 N. :** Ah.
- 43 F. :** Enfin...
- 44 Cherch. :** On verra cela tout à l'heure, à la limite.
- 45 F. :** En un sens, c'est plus magistral, je pense. En tout cas l'extrait que tu as filmé.

46 Cherch. : Et ça, c'est une position où elle serait dans l'interaction ?

47 F. : Ah, bah, d'emblée, oui.

48 Cherch. : Donc c'est important ça, cette, l'usage du tableau, euh, la position du prof dans la salle, en fonction du cours que l'on veut faire. Non ?

49 N. : Ben, en tout cas, moi je sais que... c'est vrai que c'est très interactif. Enfin, bon, j'aime pas le mot interactif, mais... C'est ce que je t'avais dit quand on, quand j'avais fait la première vision du truc, c'est que je m'aperçois que je suis très branchée sur l'activité des élèves, c'est-à-dire que je suis plus à l'écoute de ce qu'ils disent sur le texte, qu'ils sont supposés avoir préparé, et aux questions qu'ils posent, que dans un truc magistral. Donc, c'est peut-être pour cela que j'ai besoin d'être devant eux et debout. Parce que, aussi, si je suis assise derrière le bureau, je ne vois pas ce qu'ils font. C'est-à-dire, je vois ce que font les élèves du premier rang mais, je ne vois pas l'ensemble de la classe. Je peux pas bien être, être en rapport avec leur activité, quoi.

50 Cherch. : Mais je me souviens que, quand tu avais vu ta vidéo, cela t'avait étonnée d'être autant branchée aux élèves.

51 N. : Oui.

52 Cherch. : Tu le savais, mais...

53 N. : Mais je ne me rendais pas compte de l'effet que cela pouvait faire de l'extérieur. Mais peut-être qu'il faut que l'on avance un peu plus, parce que là...

On peut compter plus de dix approches différentes de l'activité, dans cette première phase de l'échange :

a) N. évoque d'abord sa taille comme explication à sa position assise (13), en opposition à F. qui dit s'asseoir et commencer. Elle condense dans un " *pfuitt...* " l'énoncé des conséquences de la position assise devant les élèves, quand on est de petite taille.

b) F. oppose aussitôt (en 14 : " *Mais pour moi...* ") une autre explication, celle du type de classe. Selon qu'il travaille en S.T.T. ou en L., sa position physique serait différente. On voit déjà ici que F. mobilise deux de ses expériences pour répondre à l'explication avancée par sa collègue sur sa propre activité. À ce stade déjà l'allure du dialogue est croisée, puisque c'est F. qui apporte des ressources argumentatives pour rendre compte de l'activité filmée de sa collègue à partir de son expérience.

c) Puis, sans nier l'intérêt de l'idée (en 16 : " *En tout cas...* ") il intègre un autre facteur explicatif : la forme de la salle. Ici, il ne compare pas directement son activité à celle de sa collègue, mais fait fonctionner un système de comparaison à l'intérieur même de sa propre expérience : On peut aussi être assis sur une table. La place du bureau est alors évoquée en rapport avec la forme de la salle.

d) Sur une relance du chercheur (21), N. ouvre une nouvelle option d'action : selon qu'elle travaille en classe entière ou en demi groupe (22). Dans ce second cas, elle se lève " *rarement* ", alors que dans le premier c'est " *impossible* " pour elle de s'asseoir. Ici, donc, c'est N. qui introduit à son tour une variabilité des possibilités de se tenir devant la classe, en fonction de ses expériences personnelles.

e) N. développe alors son interprétation sur un nouveau plan, celui de ses " *impressions* ", par rapport à la classe. Assise avec une classe entière, elle a l'impression " *de ne pas être avec la classe* " (24). Sur la demande du chercheur, F. au contraire, dit qu'il n'a " *pas du tout* " cette impression-là (28) lorsqu'il est assis devant sa classe. Ce n'est plus l'espace ou l'aménagement matériel qui est objet de l'argumentation énoncée, mais le rapport du professeur avec les élèves.

f) En 31 et jusqu'en 38, la discussion sur l'emplacement du bureau devient l'occasion de parler du rapport aux élèves. Espace et relations dans la classe sont ainsi reliées. C'est N. qui prend l'initiative de demander à F. de préciser où est son bureau. Sa réponse (" *au milieu* ") est assortie d'un développement du commentaire sur le rapport aux élèves, par le fait que la

salle est peu profonde " *je suis pas extrêmement éloigné des élèves* " (34). Ce thème de l'éloignement est repris en opposition à l'isolement ressenti dans d'autres salles.

g) N., sur une relance du chercheur (37), se rappelle alors qu'elle mettait son bureau " *sur le côté* ", lorsqu'elle reprenait la salle d'un autre collègue l'année dernière c'est même " *la première chose* " qu'elle faisait. L'argumentation, ici, s'étoffe d'une autre forme d'opposition. L'écart ne porte plus sur son activité ou celle du collègue présent avec elle dans la situation d'autoconfrontation croisée, mais il concerne un autre enseignant qui met le bureau " *au milieu* ". Le dialogue déborde la dimension interpersonnelle pour se nourrir des activités des autres enseignants. Il gagne en singularité, pour chacun des énonciateurs, qui fait référence à plusieurs de ses activités vécues. Mais, il se développe sur la dimension transpersonnelle de l'activité, en s'intégrant à des manières d'agir d'autres professionnels.

h) A ce point, pour N. il s'agit de " *faire le lien entre le tableau et les élèves* ". F. avance alors un autre registre de signification : Les mots d'éloignement, de lien, d'isolement sont remplacés, sur le plan verbal, par celui d'interaction (en 39) : " *c'est très interactif* " associée à celle de " *magistral* ". F. questionne alors sa conduite de classe, depuis ce point de vue : " *être constamment assis, c'est peut-être un obstacle, quoi...* ". On voit ici que l'analyse des deux professeurs prend le chemin du dialogue de F. avec lui-même. C'est son activité qu'il discute à partir de l'activité de sa collègue et de ce qui vient d'en être dit. Le dialogue intérieur se développe à partir du dialogue organisé expérimentalement entre eux.

i) D'ailleurs, en 49, pour répondre au chercheur, N. reprend la notion introduite par son collègue, pour qualifier sa conduite de classe. Elle la reprend et la conteste aussitôt (" *J'aime pas le mot interactif* "). Son argumentation, à la fois appuyée sur ce mot et le contestant, se développe alors par un emprunt métaphorique (" *branchée sur l'activité des élèves* "). La métaphore est complétée par la notion " *d'écoute* ". Mais dans une succession de relations causales (" *donc* ", " *parce que* ") c'est une autre idée qui s'exprime, celle de la vue (" *je ne vois pas ce qu'ils font* "). Et c'est finalement le fait de ne pas voir ce qu'ils font qui serait à l'origine du sentiment de ne pas " *être en rapport avec leur activité* ".

Une telle série de transformations du dialogue pourrait être analysée beaucoup plus précisément que nous ne pouvons le faire dans ce cadre, pour rendre compte des multiples enchevêtrements argumentatifs. Ce serait un prolongement possible à l'activité scientifique. Mais l'analyse ci-dessus permet déjà de montrer les nombreuses interprétations ouvertes par les protagonistes. Elle souligne aussi la diversité des situations vécues qui sont mobilisées pour soutenir l'élaboration langagière de chacun – les activités propres, celles du collègue, et celles d'autres collègues.

On a montré également quelques indicateurs de la motricité du dialogue. La reprise par N. du mot employé par F. " *interactif* ", est à ce titre particulièrement démonstrative de cette motricité. Reprenant le mot de son collègue, tout en récusant sa valeur pour signifier son activité, elle se trouve devoir produire un effort de formalisation nouveau qui sollicite plusieurs registres perceptifs, émotionnels et notionnels. La controverse s'engage, offrant au dialogue une énergie liée au fait que chacun peut prendre l'autre " *au mot* ", et du même coup chercher à dépasser les limites de son propre discours antérieur, afin de trouver une signification plus satisfaisante à la fois contre celle d'autrui et au-delà de la sienne propre.

En conséquence, et peut-être plus encore que la nature ou la valeur des interprétations qui sont avancées dans cette première phase de l'autoconfrontation croisée, on doit constater que la situation d'analyse de l'activité s'est développée. Elle a gagné en singularité. Chacun faisant appel à ses autres expériences montre que le style d'activité n'est pas une caractéristique stable et univoque, invariante. Il répond à la situation, au type de classes, à la forme de la salle, etc. Aussi l'analyse du style d'activité renvoie-t-elle aux autres activités du sujet, non réalisées à cette occasion, mais néanmoins réelles.

L'engagement de chacun dans une analyse comparée de plusieurs options d'action, les siennes, celles du collègue, celles d'autrui, engage cette singularité dans la voie d'une objectivation possible, dans le langage. Chacun dispose de l'occasion ici de penser la manière dont il a développé son style d'activité. Et de l'inscrire dans un développement possible, comme lorsque F. se demande si le fait " *d'être constamment assis au tableau peut être un obstacle* ". L'analyse n'a donc pas seulement gagné en singularité, elle relie style d'activité et genre professionnel en prenant appui sur les différentes manières d'agir, celle du collègue, celle d'autrui, comme nous l'avons déjà souligné. Les ressources discursives génériques qui permettent, habituellement, de désigner ces manières d'agir sont elles aussi entraînées dans le questionnement. C'est ainsi qu'on peut comprendre la riposte de N. à l'idée d'un cours " *interactif* " énoncée par F. C'est contre cette variante pédagogique qu'elle semble développer son idée du " *rapport avec l'activité des élèves* ". L'autoconfrontation croisée a gagné en généralité en même temps qu'elle offre une réalisation consciente d'éléments stylistiques. La formalisation des styles d'activités s'explique avec les variantes pédagogiques qui participent à l'histoire du genre professionnel.

4.1.3 Développement de l'activité dialogique après l'autoconfrontation croisée

Dans l'analyse de la séance précédente, on a souligné les développements des dialogues au cours des autoconfrontations croisées. On s'intéressera ici plus directement aux effets de ces autoconfrontations croisées après qu'elles ont été réalisées. Mais on restera toujours dans l'idée des transformations sur le plan des dialogues, qui ne s'arrêtent pas lorsque les autoconfrontations s'arrêtent. Au contraire, c'est à ce moment qu'ils peuvent se déployer sur de nouvelles voies, lorsque les méthodes remplissent leur fonction. Encore faut-il considérer que le dialogue engagé à plusieurs, avec les chercheurs, se poursuit seul. C'est précisément là une caractéristique du développement définie par Vygotski : une fonction apparaît d'abord une fois sur le plan social, organisée par d'autres, puis elle apparaît sur le plan psychologique, lorsqu'elle est mobilisée par le sujet, seul, sans l'aide d'autrui.

C'est particulièrement le cas lorsque les enseignants eux-mêmes ont écrit des textes sur cette expérience. On peut alors considérer ces textes comme des productions qui recèlent, éventuellement, des indices de l'appropriation du dispositif de travail expérimental. Et plus encore lorsque ces textes permettent de repérer les transformations auxquelles l'expérimentation a donné lieu. Le travail réalisé par une enseignante de philosophie que nous voudrions présenter dans cette partie, présente ces caractéristiques. On rapportera d'abord la succession des étapes de son travail, puis, à partir du texte qu'elle a écrit, on pourra montrer comment ces étapes, et les dialogues qu'elle y a engagés avec les uns et les autres, sont devenus des instruments de son activité d'analyse lors de l'écriture " sur " son travail quotidien.

4.1.3.1 Comment commencer un cours de philosophie ?

Il est question ici du commencement d'un cours de philosophie, à partir des films d'activité de deux enseignantes, S. et H. Le rappel de quelques éléments de ce début de cours suffira à introduire les commentaires, qui contiennent les descriptions utiles pour comprendre le problème qu'ils rencontrent, et notamment la différence de styles d'activité des deux protagonistes.

Activité de S.

S. a dicté un travail à ses élèves pour le prochain cours, et donné diverses explications sur ce travail. Puis :

S. : Voilà alors on commence le...[cours] : Le langage, une pratique sans principe.

(Note la phrase au tableau. Circule dans le devant de la classe. Revient au tableau.) Qu'est-ce qu'elle veut dire cette phrase ? Qu'est-ce qu'elle signifie ? À votre avis ? (*murmures*) Qu'est-ce que ça signifie ?

(des réponses sont données, hésitantes, voix faibles)

S. : Pardon ?

Une élève : Un truc qui se fait comme ça...

S. : C'est un truc qui se fait comme ça. Voilà ! (*sourire*) Oui ! Un truc qui se fait comme ça !

L'élève : Quelque chose de naturel, presque naturel.

S. : Presque naturellement. Voilà. Oui, ma phrase, elle signifie cela : est-ce que le langage... Dès qu'on s'interroge sur le langage, c'est qu'on parle. (*elle se rapproche du tableau et discute cette idée pendant deux minutes trente, en langage quotidien*) ...

Activité de H.

L'enseignante fait l'appel. Puis :

H. : Bien, alors...Je vous avais déjà demandé de revoir l'ensemble de votre cours et de me poser des questions sur tel ou tel point qui a posé problème et ce qui ne vous a pas semblé forcément bien clair... ou si des idées vous étaient venues, à l'esprit, etc. (*Va vers le tableau attend*)... On se souvient... la question du désir qui est en prise directe avec l'ensemble des questions dans le cadre de cette réflexion sur le sujet. Alors... (quelques mots inaudibles) de retrouver des questions initiales que vous avez formulées au début de l'année. " (*note au tableau " La question du désir " " Préambule" " Questions "*, puis se déplace dans la classe pendant que les élèves prennent leurs cahiers). Ça y est vous y êtes ? La question du désir, je la laisse comme cela et puis en fait on va choisir une des problématiques formulées à partir des questions que vous aviez déjà ... repérées. Alors... P., justement, les questions que nous avons formulées...

P. : Pourquoi l'homme désire-t-il ?

H. : *note au tableau et énonce :* Pourquoi l'homme désire-t-il ? Ensuite...

P. : " Tout désir peut-il être satisfait au nom de la liberté ? "

H. : *note au tableau.*

P. : D'où vient le désir ?

H. : *Note.*

P. : Le désir est-il néfaste ?

H. : Oui. *Note, puis répète à voix haute les Questions, puis :* Donc rapidement on peut peut-être caractériser ces questions, les classer.

Et l'enseignante formule plusieurs regroupements entre les questions, tout en dialoguant avec des élèves, durant environ cinq minutes, en rappelant à plusieurs reprises ce qui a été travaillé dans les cours précédents.

Cette base d'activité sera commentée à plusieurs reprises. Non seulement en autoconfrontation simple, puis croisée entre les deux enseignantes, mais ensuite l'enseignante, H., relira précisément les transcriptions de ses commentaires en autoconfrontation croisée, et en écrira un texte de commentaire (voir annexe 5). C'est ce texte que nous allons citer et commenter.

H. rencontre une difficulté lorsqu'elle voit les images des deux activités, à propos de ce début de cours apparemment ordinaire. Elle l'écrit d'emblée : "*Le choix de travailler sur le début de leçon s'est fait au hasard ; il s'agit d'une situation de classe très courante à laquelle je n'avais pas initialement réfléchi plus avant. Pourtant, le travail qui s'est déroulé à cette occasion m'a conduit à mesurer à quel point la question du commencement cristallisait pour moi des interrogations et des inquiétudes relatives à la profession et à ma façon de l'appréhender*". Interrogations et inquiétudes cristallisées, sont la source de l'élaboration de l'expérience qui a suivi. C'est la surprise, ce qui échappe encore au sujet et au métier, qui devient la source de l'activité. C'est une idée très présente chez Vygotski : c'est lorsqu'on cherche à résoudre un problème, dit-il en substance, que les connaissances peuvent entrer dans une zone de développement potentiel. C'est sans doute ici un point commun entre le travail scientifique et le travail des professionnels, ce qui les relie du point de vue du développement possible de leur activité alors même que l'objet de leur activité les distingue... Lorsque quelque chose qui fait partie du quotidien devient source d'étonnement, alors les professionnels peuvent en faire un problème à penser. " Je prétends, écrit Popper, que tout développement scientifique ne doit être compris qu'en envisageant son point de départ comme un problème ou une situation de problème, c'est-à-dire comme le surgissement d'un problème " (1997, p. 18). C'est ce surgissement que nous visons, en " clinique de l'activité", non pas pour le scientifique, dans un premier temps, mais pour les professionnels. Les connaissances " s'originent dans le *problème*, dans l'*étonnement* à propos de quelque chose qui, tout en faisant partie du quotidien, devient justement un objet d'étonnement, un problème pour le penseur scientifique. " (idem).

Sur le plan clinique, l'intérêt du texte de H., c'est qu'il rappelle ce surgissement, non pas pour le décrire, le répéter, mais pour montrer ce qu'il est devenu, au moyen des différentes ressources constituée au fil de l'expérimentation : une occasion de penser son style d'activité et le développer, et ceci après les autoconfrontations croisées.

4.1.3.2 Changement de fonction des dialogues : développement du style d'activité

Dans son texte, H. souligne d'ailleurs explicitement ses étonnements initiaux lorsqu'elle a visionné les images de son activité ainsi que celles de sa collègue. Par exemple "*je note au tableau ce qui a été compris, alors que ma collègue note ce qui devra être compris*". Ou aussi : "*le troisième point qui me surprend, est la satisfaction dans laquelle la plonge la réponse de l'élève* " *un truc qui se fait comme ça* " *que je juge pour ma part imprécise*". La satisfaction vue sur les images, et exprimées par sa collègue lors de l'autoconfrontation, H. les intègre dans son texte. Mais la fonction de cette reprise est essentielle à déterminer : elle n'écrit pas pour décrire la situation qu'elle a vécue en autoconfrontation croisée. Ce n'est pas un compte rendu. H. écrit pour tenter d'expliquer une deuxième surprise, née au cours de l'autoconfrontation croisée, qui n'est pas liée à ce qu'elle voit à l'écran, mais à ce qu'elle en dit, sans l'avoir prévu : "*Je partirai de cette phrase qui m'a surprise au moment même où je l'ai prononcée* " *Moi, j'aimerais bien éviter les débuts de cours* ". *Phrase qui a produit un choc en retour car j'ai eu le sentiment qu'elle traduisait non pas un sentiment premier et conscient que j'aurais été prête à exposer d'entrée de jeu, mais qu'elle opérait une sorte de constat déduit de l'observation des images (celles de S. ainsi que les miennes que j'avais visionnées dans la simple et que j'avais en mémoire) et de l'échange que nous poursuivions.* "

C'est ce qu'elle dit de ce qu'elle voit, qui devient source, en deuxième instance, de sentiments complexes, avec lesquels elle va tenter de s'expliquer. Elle utilise alors la lecture

des transcriptions des autoconfrontations croisées : " *Je m'en suis aperçue en relisant mes transcriptions* " pour formaliser les points de différences entre son activité et celle de sa collègue. Ce que dit sa collègue devient alors une ressource supplémentaire, qu'elle engage dans sa réflexion, pour avancer dans la comparaison des styles d'activité respectifs, et donner d'avantage de signification aux sentiments éprouvés en cours d'action. Le passage suivant présente un condensé du travail qui consiste à rapporter dans l'écriture les expériences vécues et les discours entendus ou tenus précédemment, pour penser :

" En relisant ce passage et en y réfléchissant, il me semble que ces quelques images du début de cours et ce propos de S. m'ont permis de verbaliser le sentiment que j'avais éprouvé lors de ma confrontation simple ; à savoir l'impression que mon propre début de leçon est tout en tension, voire douloureux pour moi comme pour les élèves en raison de la pression que je fais peser sur ce commencement, explicable par les enjeux que j'y associe et sur lesquels je commence à m'expliquer dans ce passage de la croisée. Les trois points sur lesquels je m'arrête correspondent à trois problèmes posés par le métier et se traduisent pour moi par trois contraintes que je me donne dans le début de mon propre cours ; ceci expliquant que j'ai le sentiment que celui-ci est laborieux, ce qui me conduit alors à avouer que je voudrais bien éviter ces débuts de cours alors que S. déclare pour sa part : " moi j'aime bien " propos qu'elle répète un peu plus loin en ajoutant " je trouve cela marrant ". De toute évidence je rencontre un conflit, alors que S. gère différemment cette situation avec une légèreté, une liberté, voire une désinvolture que je trouve enviables ! Ses remarques " Non ce n'est pas grave", " je trouve cela marrant, même si c'est pas bien calculé, rigoureux.... qui me font réfléchir et m'incitent à expliciter encore davantage mon embarras. Ce qui m'intéresse ici c'est que le choix de S. ne représente pas le tout autre pour moi mais une option que j'ai déjà expérimentée moi-même et que j'ai d'ailleurs appréciée mais avec une certaine mauvaise conscience professionnelle car elle ne satisfait pas d'autres exigences que je me suis données. La pratique de S. représente donc un possible que je connais mais dont je me suis privée volontairement tout en gardant une certaine nostalgie. Et il est vrai que moi aussi j'aime bien les débuts de cours " Non , moi aussi j'aime bien, mais... " "

Ce texte est très explicite sur les différents niveaux d'activité antérieurs mobilisés dans l'écriture : En " *relisant* " la transcription, et en " *y réfléchissant* ", les " *images du début de cours* ", sont mises en rapport avec " *des propos de S.* ", et encore avec les " *sentiments* " éprouvés lors de la première autoconfrontation (simple). Plus encore, les uns et les autres sont reliés à la " *surprise éprouvée* " par H. lorsqu'elle s'est entendue dire qu'elle aimerait bien " *éviter les débuts de cours* ", évidemment contradictoires avec ceux de sa collègue qui " *trouve ça plutôt marrant* ". Le discours de l'autre est transposé en soi, mais les mots tenus par le sujet lui-même, lui devenant " *étranges* ", sont eux aussi mobilisés dans le discours intérieur. Cette transposition, cette reprise du discours antérieur dans l'élaboration intérieure en cours, constitue la liaison par laquelle s'opère une " migration fonctionnelle des mots " (Vygotski, 2003 ; Clot, 2003c). D'abord source d'étonnement pour le sujet, il en fait des ressources pour le développement de sa propre pensée.

Mais c'est également une autre activité, ancienne, plus ou moins oubliée ou reléguée, semble-t-il, qui est réveillée par le conflit en cours et parvient ainsi, elle aussi à *migrer* : " *un possible que je connais, mais dont je me suis privée volontairement tout en gardant une certaine nostalgie* ". On notera bien qu'à ce point le conflit psychique a changé de place : il était initialement constitué par les divergences de pratiques entre les deux professionnelles. Par exemple H. juge " *imprécise* ", la réponse de l'élève à S. alors que celle-ci la considère très favorablement. Nous reviendrons d'ailleurs plus en détail sur ce désaccord initial, qui fera également beaucoup travailler S. de son côté. Mais ce désaccord entre elles devient un

désaccord intrapsychique pour H. elle-même, un " *conflit* ", comme elle le note d'ailleurs lucidement : elle aime et elle n'aime pas les débuts de cours. Ou plutôt ce sentiment contrasté recouvrait des expériences diverses, qui se trouvent reconsidérées. La nostalgie n'est plus la seule option possible pour le réel de l'activité qui avait été relégué. C'est donc tout un appareil " polyphonique " d'expériences et de discours rapportés qui offre un échafaudage à la pensée. Les sentiments initiaux se développent dans un système de comparaison des activités des deux professeurs qui, du même coup ne sont plus seulement vécus, - " *ce qui m'a sauté aux yeux dans cette vidéo* ", écrit aussi l'enseignante - ni ressentis.

Les surprises initiales se transforment en conceptualisation des modalités professionnelles d'action. La suite du texte montre que cette conceptualisation s'organise et s'élargit. On en retiendra seulement trois lignes qui offrent une véritable synthèse du travail d'élaboration sur les styles : " *Comme on le voit dans mon cours sur le désir et le commentaire que j'en fais [en autoconfrontation croisée] là où S. prend les élèves vierges de toute pensée sur la question, je leur demande déjà de réactualiser questions et savoirs déjà vus ensemble. D'où un travail de réflexion, qui ne peut se conjuguer avec cette spontanéité qui apparaît dans le cours de S..* " C'est ici l'expression de deux *styles d'activité* qui se réalise. Cette description n'est pas une modélisation qui chercherait à en faire des attributs subjectifs déterminés pour expliquer les conduites respectives, mais au contraire comme un instrument psychologique pour elle-même, qui favorise une certaine prise de distance, une déliaison psychique à l'égard du style propre. " *La pratique se détache de la personne* " comme l'écrit encore justement H. On pourrait aussi le formuler dans le sens inverse : la personne se détache de la pratique.

Mais c'est alors le retour sur l'action professionnelle qui peut être vu depuis cette nouvelle perspective distanciée. Si la pratique est objet de pensée, si elle devient discutable, le style peut se développer, sur la base d'une pluralité d'option d'action. Le texte de l'enseignante le mentionne clairement : " *Ces options font partie de mon histoire de professeur, je puis les adopter à un certain moment pour répondre à des difficultés ou à des convictions déterminées, et me donner le droit de les abandonner temporairement, ou définitivement, revenir d'une autre façon à des pratiques délaissées.* "

C'est alors le style d'activité de l'enseignante qui entre dans une zone de développement potentiel : " *Je me suis demandée si, finalement, il ne valait pas le coup de revenir à l'esprit de mes anciens débuts de cours. De fait, l'année d'après, je ne pense pas avoir fait un début de cours semblable à celui que je montre ici. Je n'ai pas renoncé à mon souci de mettre les élèves en présence d'une organisation d'ensemble de l'année, élaborée à partir de leurs questions et distribuée dès le début de l'année. Celle-ci était d'ailleurs encore plus serrée que celle des années précédentes : par contre, je ne crois pas avoir procédé à une longue réactivation des questions posées en septembre lors des débuts de leçons qui ont suivi. J'ai donc établi un compromis en gardant mes objectifs mais en renonçant à cet exercice précis dont l'intérêt me semblait pourtant évident au moment où je l'avais mis en place.* "

Les gestes et les discours des différentes étapes précédentes sont repris, dans le travail d'écriture, à titre de moyen, pour tenter de répondre aux questions soulevées mais non résolues lors des autoconfrontations croisées. L'activité dialogique relancée dans les autoconfrontations se réalise dans l'écriture, en transformant la fonction de chacune des activités vécues antérieurement : elles sont devenues des ressources pour penser le style d'activité, lors du travail individuel.

4.2 Activité dialogique , " pouvoir d'agir " et reprise en main du métier

Nous développerons ici les rapports qui peuvent s'instaurer entre l'activité dialogique, telle qu'elle s'est mise en place dans les autoconfrontations ou les groupes de travail et le développement du pouvoir d'agir des professionnels. On entend par là que, dans la mesure de ce que les conditions d'exercice laissent de possibles, ceux-ci puissent *in fine* " reprendre la main " sur leur métier, au travers des *explications* que l'activité dialogique leur permet d'engager avec les diverses composantes de ce métier. Ce sont les modalités selon lesquelles peut se produire plus ou moins, souvent partiellement et inégalement, une telle " reprise en main ", que nous voulons présenter ci-dessous au moyen de quelques exemples.

Le premier porte sur l'élargissement des possibilités d'action sur sa propre façon de faire son métier qu'a pu trouver une participante à la démarche. Le second porte le développement du pouvoir d'agir sur la dimension générique du métier, c'est-à-dire sur les manières matérielles et symboliques de faire, les difficultés, les conflits d'activité partagés de façon souvent insue par les professionnels. Le troisième concerne la composante impersonnelle du métier qui encadre et conditionne ce métier commun : définition des tâches, prescriptions, condition de travail, etc. Comme on le verra ci-dessous, dans les trois cas on a affaire à des processus complexes dont nous avons des traces plus ou moins explicites mais suffisantes pour pouvoir donner une idée de ce qui se produit, et surtout peut se produire. Il nous semble en effet qu'il ne s'agit encore que du début d'une évolution dans ce domaine du développement du pouvoir d'agir et que ce processus, pour chacun, va en s'élargissant.

4.2.1 S'expliquer avec sa façon de faire son métier : un conflit surmonté

On a retenu ici une séquence d'enseignement en classe d'histoire en lycée. L'enseignante concernée par cette séquence enseigne depuis une dizaine d'années. Elle exerce dans un lycée " zone sensible " en banlieue parisienne sans connaître de tensions particulières avec les élèves. Elle traite, dans une seconde de détermination, de la Révolution Française, période qu'elle n'a pas étudiée au cours de ses études universitaires et dans laquelle elle n'est pas à l'aise, comme elle le soulignera à plusieurs reprises. L'heure précédente, elle a donné à ses élèves une série de documents portant sur la période de la " Terreur " avec comme consigne de repérer les domaines dans lesquels cette " Terreur " s'exerce et les mesures qui sont prises. Au début de l'heure qui sera filmée et fera l'objet des autoconfrontations, devant les incompréhensions qui se font jour chez les élèves, sur la notion de " domaine " en particulier, plutôt que de les laisser " patauger ", elle opte pour que le travail demandé se fasse en classe entière, sous sa direction. Le but de l'action devient alors de familiariser la classe à la sélection et au classement d'informations à partir de documents.

Le début du cours se déroule sans anicroches, dans un jeu de questions-réponses avec quelques élèves, jeu au cours duquel la professeure recueille puis organise les données nécessaires, pendant que la classe prend des notes. C'est alors que se produit, sans qu'aucun élément extérieur à l'activité de l'enseignante n'intervienne, une rupture dans le déroulement du cours. Imperceptible pour le chercheur, comme pour les collègues qui participeront aux autoconfrontations, cette rupture n'apparaît que lors de l'autoconfrontation simple, quand elle sera relevée par l'intéressée elle-même. Dès lors un examen attentif de la vidéo permet d'en repérer les traces infimes dans ce que l'on voit à l'écran : un bref instant d'arrêt de la parole, un ton de la voix qui baisse, un changement d'expression, un furtif échange de regard avec un élève qui, surpris du bref silence lève la tête, un retour au bureau, une nouvelle manière d'interpeller les élèves.

À nos yeux tout ceci manifeste de ce que, dans l'activité réalisée, dans l'action, surgissent sous forme de traces les conflits en cours dans le réel de l'activité de cette enseignante. Ces conflits conduisent à ce qu'elle ne puisse pas faire ce qu'elle voulait faire, qu'elle bloque et qu'elle renonce au but qu'elle s'était fixé, se contentant ensuite " d'expédier " au plus vite la fin du cours afin, nouveau but adopté dans l'urgence, d'en finir avec cette leçon pour pouvoir passer à autre chose.

Le déroulement des autoconfrontations révélera que cet événement renvoie en fait à des enjeux importants pour cette enseignante. Ce qui se manifeste tout d'abord c'est un sentiment d'échec, vécu semble-t-il assez douloureusement : *"Il y a des niveaux, enfin, des degrés d'échec aussi,Il y a des petits trucs, des fois, qui ne me satisfont pas, mais c'est tout petit, c'est pas très grave. Là c'est plus embêtant, je trouve..."* **Cherch.** : *"T'as le sentiment d'un échec là ?"* **Prof.** : *"Oui, oui, oui, sur ce cours là oui."* Mais les autoconfrontations ouvrent la possibilité d'une nouvelle activité qui permet de retravailler la situation. L'intéressée va pouvoir progressivement saisir les composantes des conflits d'activité qu'elle vit, se les approprier et en fin de compte, sinon les surmonter entièrement, du moins élargir ses possibilités d'action.

Avec le chercheur, l'autoconfrontation simple va se dérouler en deux étapes. Lors de la première, l'échec est dit par l'enseignante comme une erreur personnelle et circonstancielle dans la conduite du cours. Ainsi, commentant cet instant déclare-t-elle *"Là, je suis en train de réfléchir, de me dire, mince, je ne leur ai pas dit ça, je suis passée à côté de la "Terreur". C'est ce que je me suis dit, c'est pour ça qu'il y a un moment de..."* . Puis quelques minutes après, alors même que l'on est passé à autre chose, elle revient sur la situation comme si, pendant ce temps, un dialogue intérieur s'était poursuivi, la conduisant à une interprétation différente. Ce qui est dit cette fois-ci ce sont des aspects qui tiennent à la complexité du métier lui-même, à trois de ses composantes qu'il est difficile, pour elle du moins, de faire tenir ensemble, à savoir la mise en activité des élèves, l'acquisition par ces élèves d'une méthode de lecture des documents, les contenus de connaissances : *"Je me dis que, enfin...on dit et on fait peu de choses en une heure. C'est relativement pauvre en fait..."* **Cherch.** : *"Pauvre ?"* **Prof.** : *"au niveau du contenu où là... c'est peut-être aussi moi qui ai trop travaillé sur la méthode ... et donc... mais là ça me frappe."* **Cherch.** : *"Tu sens ça comme une contradiction entre le temps passé sur le document et..."* **Prof.** : *"Oui, oui, oui..... Mais pas forcément quelque chose d'insoluble, mais quelque chose que moi j'ai du mal à résoudre.... C'est vrai que la mise en activité réduit forcément le contenu."* Cependant, très rapidement va se produire une sorte de colmatage de l'interrogation entamée, colmatage qui élimine une des composantes du métier *"Je me culpabilise en ce qui concerne le fond mais j'y suis pas tellement attachée en fin de compte... Je pense que l'important c'est quand même l'apprentissage de la réflexion sur les documents. Qu'ils n'aient pas tous les détails et tout ça, c'est pas très grave, à partir du moment où ils sont capables d'avoir un recul critique sur un document, de répondre, de comprendre les consignes, ça me paraît pour eux beaucoup plus important que le reste"*. Mais le chercheur résiste à cette simplification : **Cherch.** : *"Alors, du coup, pourquoi tu te culpabilises sur le contenu ?..."* **Prof.** : *"Parce que je reste, je pense sur des....., Comment dire, attachée à... je sais pas...c'est... comment dire ? C'est un peu des lieux communs... je sais pas.... Oui je pense que je reste attachée à des choses anciennes, peut-être à mon...ma formation... au cursus universitaire, etc. et j'ai du mal à me déculpabiliser par rapport à ça... je sais pas..."*

Ici les *"je ne sais pas"* semblent témoigner que la réflexion de l'intéressée n'est pas vraiment allée au bout, qu'il reste des choses à mettre au clair. D'ailleurs quand, sur ce point, s'ouvre quelques jours plus tard, la confrontation avec une collègue, elle, en quelque sorte à front renversé, s'attache cette fois ci au contenu *"Je me suis dit, mais attends, tu t'es tellement laissée submerger par la méthode, focaliser sur la méthode qu'il n'y a plus de contenu, enfin plus assez de contenu. Je continue à réfléchir à ça : Le fait d'enseigner un mode de réflexion (sur les documents) prend énormément de temps et si on veut les amener à réfléchir, à bien réfléchir, à construire une réflexion, on est forcément obligé de laisser tomber, enfin de laisser*

tomber... **Collègue** : de lâcher sur les contenus ? **Prof.** : De lâcher sur les contenus ! " Mais à son tour la collègue ne se satisfait pas de cette analyse. Ce qui lui pose ici problème n'est pas tant l'opposition dite entre les composantes du métier que le manque d'un principe organisateur, de l'ordre de la réflexion historique " **Collègue** : Plus que les connaissances, c'est de la réflexion... là les connaissances que tu leur donnes, de base, c'est pas faux... **Prof.** : Non ce n'est pas faux, c'est très simplifié. **Collègue** : Ce qui te manque, c'est ce qui est de l'ordre de la réflexion de l'historien, enfin de l'historien de façon large. C'est pas des connaissances qui manquent ". Mais cette remarque qui sera reprise, sous une autre forme, par une autre collègue, dans une autre autoconfrontation croisée ne rencontrera, en apparence que peu d'écho chez la professeure concernée.

Cependant une autre étape se fera un an et demi après et laissera des traces écrites. Revoyant avec le chercheur les documents filmés, la professeure sera saisie de l'opposition qu'elle vivait à l'époque entre les diverses composantes de son métier. D'un coup se cristalliseront pour elle des évolutions vécues inconsciemment et elle pourra résoudre enfin ce qui provoquait pour elle insécurité dans l'action, sentiment d'inefficacité, perte du sens de l'activité. Elle l'écrira : " *Impression d'une maturation mais dont les effets n'apparaissent que lors du visionnage de la cassette qui m'a permis, confrontée à nouveau à mes propos, de clarifier mon point de vue. Sur la cassette : confusion entre contenu et connaissances, idée que l'apprentissage de la méthode ou la mise en activité (là aussi, je fais la confusion) est incompatible avec l'apport d'un contenu. Aujourd'hui : la mise en activité et l'apprentissage de méthodes de réflexion ne nécessitent pas un apport important de connaissances (faits, chronologie...) mais permettent de transmettre des contenus (concept par exemple). Le visionnage de la cassette arrive aussi à un moment où je travaille sur un chapitre de l°STT sur le concept de totalitarisme. Malgré la complexité de ce concept et le faible niveau d'abstraction de mes élèves, j'ai décidé d'essayer de leur montrer que ce concept est opératoire sur certains aspects des exemples étudiés mais pas sur tous (et donc de les amener à réfléchir sur la validité du concept). Il m'a donc fallu faire des choix dans la masse de connaissances pour ne m'attacher qu'au contenu et à ce qui a un sens. Je l'ai fait sans aucun état d'âme, pour la première fois "* (voir annexe 6).

Par notre dispositif de recherche, nous faisons donc en sorte de rendre, à ceux qui travaillent, la main sur leur façon de faire leur métier. Ça ne marche pas à tous coups. Mais au moins l'enseignante dont nous avons parlé ci-dessus semble avoir trouvé, dans la démarche que nous lui avons proposée, l'occasion de mieux comprendre, de s'approprier et de transformer certains des conflits de son activité, peut-être de transformer également les mobiles de cette activité et les buts qu'ils se fixent. Elle a pu, peut être, également développer ainsi le sens de ce qu'elle fait, si l'on entend par sens de l'activité le rapport que chacun construit au cours de celle-ci, entre les mobiles qui l'animent et les buts qu'il s'assigne. Elle a pu, en tout cas, s'appuyer sur des ressources nouvelles pour améliorer le rapport entre les buts de ses actions et les moyens qu'elle met en œuvre pour les atteindre, y gagner donc en efficience et mieux vivre son métier.

4.2.2 S'expliquer avec la composante transpersonnelle du métier

Il a été souvent constaté, dans le cadre de la clinique de l'activité, que les échanges dialogiques portant sur le détail des gestes de métier effectués par les uns et les autres conduisent les protagonistes, quand ces échanges se développent utilement, à dialoguer en fait avec quelque chose qui les dépasse, qui dépasse tous ceux qui discutent, là. Peu à peu, dans

l'enchaînement des répliques, chacun devient en effet comptable, non seulement de l'issue de la controverse momentanée avec ceux à qui il destine immédiatement ce qu'il dit, ici et maintenant, mais aussi d'une controverse avec quelque chose qui n'est pas là, mais qui traverse chacun et va au-delà. Ce " surdestinataire " de la controverse, comme nous le dénommons, c'est le métier dans sa composante transpersonnelle et ce qu'elle génère c'est-à-dire les manières matérielles et symboliques de faire, les difficultés, les conflits d'activité qui n'appartiennent en propre à personne mais sont partagés, de façon souvent insue, dans des configurations propres à chacun –" le style "-, par les professionnels. C'est ce que nous désignons comme " genre professionnel " comme nous l'avons défini ci dessus.

Un des effets, et non des moindres, de la démarche d'investigation conduite, chez les enseignants, est de permettre aux participants d'expérimenter l'importance de cette composante transpersonnelle, dans leur activité propre.

Ainsi, une professeure souligne-t-elle " *c'est comme si, le travail collectif (dans le groupe de travail) faisant apparaître que les difficultés de chacun ne sont pas les siennes propres, mais des difficultés objectives du métier, cette objectivation permettait à chacun de trouver, en lui-même, de nouvelles ressources pour développer sa propre activité ; comme si l'analyse de ce qu'il y a de commun dans les gestes du métier permettait à chacun de redécouvrir et de développer la singularité de ses propres gestes* " (Grataloup, 2004). Elle souligne ainsi la fonction vitalisante de l'échange entre professionnels, quand ce type d'échange porte sur le travail effectivement fait, sur les gestes de métier analysés du point de vue de ceux qui les font. Plus précisément, parlant des transformations qu'elle a ressenties, quant à elle, elle dit : " *ces transformations sont plus ou moins faciles à formuler, elles peuvent porter sur une attitude générale qu'on avait et qu'on n'a plus, ou plus de la même façon, ou sur un point précis ; ce qui ne veut pas dire qu'on a adopté nécessairement une façon de faire de l'autre, mais qu'on a développé, dans son propre registre, une autre façon de faire.* " Ces analyses font écho à ce que disent à leur manière des conducteurs de train rendant compte d'un travail proche du nôtre (Fernandez, Gatounes, Herblain & Vallejo, 2003, p. 169) : " *Comme pour beaucoup d'aspects de notre métier, la formation initiale ne suffit pas à assurer cette préparation (à l'accident de personne). C'est en discutant entre nous, un peu au hasard, quand nous nous croisons dans les foyers ou dans les dépôts, que nous nous y préparons au mieux. Le collectif a ici un rôle décisif, pour chacun d'entre nous, du point de vue de l'exercice du métier.* "

Dans le cadre de notre démarche, on peut donc constater un phénomène qui nous semble important : au sein du milieu enseignant le rapport entre les dimensions personnelles et collectives de l'activité professionnelle n'est pas perçu de façon claire, la tendance est forte à opposer la nécessité d'une liberté individuelle de l'enseignant à un milieu de travail par essence contraignant et stérilisant, souvent identifié à une Institution qui veut imposer ses " bonnes pratiques ". Mais, l'échange, entre professionnels peut constituer un point d'appui non négligeable pour une meilleure maîtrise de l'exercice professionnel s'il porte sur les gestes de métier et si ce faisant il s'adresse aux dimensions collectives du métier, à sa composante transpersonnelle. Il faut souligner ici que ce point d'appui ne consiste pas en une imitation de façons de faire des autres même si l'on peut parfois se les ré-approprier. L'essentiel est clairement, comme le dit l'enseignante, qu'il permet de " *développer, dans son propre registre, une autre façon de faire* ". En d'autres termes de pouvoir faire preuve plus librement de créativité dans le reprise en main de ce que l'on fait. Autrement dit, l'entrée d'autrui dans le dialogue intérieur de chacun a d'abord pour effet de pousser chaque sujet au delà de lui-même, non pas de " rapprocher " les professionnels entre eux mais plutôt de les

pousser à se " distinguer ". Le collectif a ici une fonction psychologique différentiatrice et non celle d'un groupe d'appartenance.

Un des aspects, parmi les plus spectaculaires, de cet accroissement des marges de manœuvre est un changement de rapport à la question de la responsabilité. À de multiples reprises les professeurs qui ont participé aux travaux ont souligné que cette mise en jeu de la composante transpersonnelle du métier, dans les conditions où elle était faite, les avait affranchis d'un sentiment de culpabilité, parfois écrasant. Une enseignante le dit clairement *" Je me trompe peut-être, mais ce que l'on a fait (en groupe de travail), ça nous apporte énormément.... L'histoire de la culpabilité, on en a plus, enfin on ne la ressent plus de la même manière. On a pas trouvé de typologie pour faire le cours, mais on a une façon de faire qui est plus en accord avec nous-mêmes dans ce qu'on veut faire faire aux élèves "* On ne peut pas dire plus clairement ce qu'il en est.

À travers ce qu'ils vivent en clinique de l'activité, les enseignants associés ont pour beaucoup abandonné désormais le sentiment d'être coupable de ce qui se passe, de ne pas savoir faire face, eux, à des difficultés qu'ils découvrent être collectives, non pas en général ou vaguement, mais, et c'est une tout autre affaire, dans le détail de leurs contraintes et de leurs impasses. Ils ont le sentiment de ne plus errer seuls dans toute l'étendue des impasses, des bêtises possibles. Pour autant ils ne se déresponsabilisent pas, au contraire. En passant par la composante transpersonnelle du métier, en s'appuyant sur lui comme sur un " tissu de soutien " ¹⁵ à l'exercice du métier, ils vont pouvoir réaménager, à leur profit et celui de leur enseignement, autant que faire se peut, les conflits d'activités qui, jusqu'à présent opposaient douloureusement en eux, diverses dimensions de leur activité.

Un des résultats de ce que nous avons entrepris, serait donc de montrer qu'il peut exister une possibilité concrète de développer le nécessaire dialogue entre professionnels sur leur propre métier. Un tel dialogue entre ceux qui ont la même activité professionnelle, s'il dépasse le simple échange entre personnes trouve des destinataires pour remettre en mouvement le " surdestinataire " et peut déboucher, non sans difficulté, sur un élargissement des possibilités d'action de chacun.

Du même coup, du point de vue de l'effet de la démarche en cours en terme de développement du pouvoir d'agir sur la composante transpersonnelle du métier, on débouche sur la reconnaissance par les professeurs concernés de l'utilité d'un travail collectif. Il en résulte un effet de structuration, de mobilisation, de désir d'intervention. Certes on est loin des formes existantes ou préconisées qui confient trop souvent le soin de susciter le dialogue entre professionnels, de l'animer et d'en tirer les enseignements à des spécialistes du travail des autres. Tout au contraire, ce qui se passe montre qu'on peut prendre au sérieux, ce qui ne peut être vraiment fait que par des démarches adaptées, le fait, souvent proclamé et rarement mis en œuvre, que le développement d'un métier, dans ses dimensions tant individuelles que collectives, repose, pas uniquement mais en grande partie, sur la créativité des professionnels eux-mêmes.

4.2.3 S'expliquer avec la composante impersonnelle du métier

La dynamique ci dessus présentée va au-delà de la reconnaissance de l'utilité d'un certain type de travail collectif entre professionnels. Il est apparu aussi, au cours de la démarche, que

¹⁵ L'expression est de G. Fernandez (Fernandez, 2003 p. 168).

pour certains des professeurs associés à notre démarche, qui parfois considéraient ces aspects comme lointains, inaccessibles, voire de peu d'intérêt, il est devenu nécessaire de pouvoir intervenir sur ce qui encadre et conditionne le métier commun : définition des tâches, prescriptions, conditions de travail, etc., ce que nous nommons la composante " impersonnelle " du métier, qui ne dépend pas des personnes mais d'instances institutionnelles ou autres.

Cette prise en main de la composante impersonnelle du métier peut se faire sur des registres différents comme on va le voir ci-dessous. Pour les uns c'est du point de vue de la pérennisation nécessaire du travail collectif dont ils viennent de découvrir l'utilité. Pour d'autres c'est du point de vue de l'activité professionnelle, de ses empêchements, de ses possibles et des obstacles rencontrés que l'on va prendre une initiative peu orthodoxe. Mais ce qui traverse ces différents registres, c'est une sorte d'ancrage dans la réalité du métier, telle qu'elle est mise à jour et travaillée dans les autoconfrontations et les discussions collectives. Autrement dit c'est à partir des nécessités concrètes du métier que naissent ces interventions. Ce qu'elles expriment, c'est le besoin d'une redéfinition des missions et de l'organisation du travail —composante impersonnelle de l'activité — afin de favoriser un usage efficace et économe des moyens comme des hommes, c'est qu'on puisse "*faire du bon boulot* " comme nous l'avons déjà signalé plus haut en reprenant le langage populaire ; c'est, aussi de cette manière que le sens du travail se développe.

Telle est le sens de l'initiative destinée à renforcer le " tissu de soutien du métier " prise par ce petit groupe de travail de cinq professeurs de mathématiques dispersés dans trois collèges de la banlieue parisienne. Ils ont envoyé une lettre à la commission d'organisation du débat national sur l'enseignement en janvier 2004. Initiative certes locale, mais à la mesure de ce qui était possible pour eux. Après deux ans de réunions régulières dans le cadre dialogique de la clinique de l'activité, il s'imposait à eux, comme une évidence, de faire connaître ce qu'ils avaient élaboré collectivement et les conclusions qu'ils en tiraient quant à l'exercice du métier enseignant.

Leurs propositions portent sur certains points de la question 22 que les organisateurs du débat avaient formulée ainsi " : travailler sur sa propre démarche ", " enseigner autrement ". Les enseignants étaient aussi invités à s'interroger sur l'" expérience d'échanges et de confrontations des activités professionnelles ". Il était évoqué " le malaise de nouveaux professeurs confrontés à leurs premières classes et l'écart qu'ils vivent entre exigences universitaires et activité d'enseignant ". Enfin, il était suggéré aux participants de réfléchir à la manière de " favoriser l'investissement professionnel de chacun et accroître son efficacité ".

Dans leur réponse les professeurs précisent que ce qui importe, "*c'est qu'en collectif de travail, ils (les professeurs) échangent sur ce qu'ils pensent faire, ce qu'ils essayent de faire, ce qu'ils échouent à faire, ce qu'ils réussissent à faire... bref sur tous les actes qu'ils inventent pour mener à bien leur travail* " et qu'il faut que " *l'efficacité de ces échanges ne repose pas sur la validation de telles ou telles pratiques de l'un ou de l'autre, mais sur l'identification, au-delà des symptômes, des phénomènes profonds qui sous-tendent l'activité enseignante.* " Ce faisant, ils cherchent à dire à leurs collègues et à faire savoir à l'institution, que ce qui serait décisif pour qu'ils puissent enseigner autrement, ce serait de revivifier et développer la composante transpersonnelle du métier en discordance créatrice avec la dimension impersonnelle. Ce sur quoi ils insistent, c'est que cette composante transpersonnelle se vit, elle, en échanges, en controverses professionnelles, à la recherche de quelque chose qui échappe et qui retient donc la curiosité, qu'on n'arrive pas à expliquer, qu'on a du mal à penser, à se représenter, à dire, qu'on finit parfois par saisir un peu mieux, comme en témoignent les récits de notre expérience collective de recherche. Mais "*on ne peut pas en même temps faire et analyser ce qu'on fait. On a besoin de quitter le cadre de son activité,*

pour " travailler sur sa propre démarche " ou plutôt pour faire un retour réflexif sur cette activité.... Ce qui manque pour que les enseignants puissent développer cette activité réflexive, c'est que dans leur temps professionnel on leur permette d'organiser eux-mêmes un cadre de confrontation de leurs expériences (...) Enseigner autrement "," Enseigner autrement ", c'est une question présente dans le milieu enseignant. Mais il semble que de plus en plus de professeurs, pas seulement les jeunes, se trouvent contraints d'avancer " le nez dans le guidon " faute de pouvoir, dans leur temps de travail, organiser un cadre de confrontation de leurs expériences. Ce cadre doit mettre à l'écart toute tentative d'évaluation et de normalisation des manières de faire, faute de quoi, il y a fort à parier qu'on ne parviendra ni à développer l'investissement professionnel de chacun ni à en accroître l'efficacité, en termes d'action enseignante " (voir annexe 10).

Dans un autre groupe, d'historiens-géographes, cette fois, l'explication avec la composante impersonnelle du métier a pris une tout autre forme. Il s'y est engagé longuement un dialogue sur la préparation de l'épreuve du baccalauréat dite *d'études de documents*. Des choses fortes ont été dites sur sa difficulté pour les professeurs : les élèves, comme leurs enseignants sont, en fin de compte, pris entre mise en œuvre de la technique et signification de l'exercice dans l'ordre de la discipline enseignée. Le trop grand développement des aspects techniques, particulièrement en ce qui concerne le remplissage de tableaux qui sans être exigé dans les instructions officielles est devenu la façon de faire dominante dans le métier, fait perdre de vue la problématique proposée et la compréhension des phénomènes étudiés. En témoigne la difficulté des élèves de réussir la synthèse qui clôt l'exercice.

Dans un premier temps, la découverte de l'extrême diversité des façons de faire, constatée sur les vidéos et explorée dans les réunions du groupe de travail, provoque un fort étonnement et des débats soutenus sur la nature de l'épreuve, sur sa compréhension par les uns et les autres. Puis, suite aux discussions, diverses tentatives individuelles sont faites pour trouver des solutions au problème de la perte de la problématique et de la signification disciplinaire au cours de l'exercice. En fin de compte les professeurs poseront en quelque sorte une intervention " en actes " quant à cette composante impersonnelle du métier qu'est la définition institutionnelle d'une épreuve qu'ils n'arrivent pas à faire leur. Au bout d'une année de débats et de tentatives, ils constatent qu'ils ont, les uns et les autres, décidé d'abandonner la préparation de cette épreuve faute de pouvoir en maîtriser les modalités, dans la classe où elle posait le plus de problème, la seconde, reportant l'apprentissage en première voire en terminale. Une autre voie aurait peut-être été possible. Une autre façon de traiter l'étude de documents existait en effet dans le même temps dans l'autre groupe d'historiens-géographes. Un débat élargi aurait pu survenir et des développements nouveaux se produire. Mais cela n'a pu se faire, l'Inspection Générale ayant changé entre temps les modalités de l'épreuve reconnaissant ainsi *de facto* le problème qu'elles posaient, mais clôturant de même coup toute possibilité de prise en compte d'expériences diversifiées. De cette convergence paradoxale entre Inspection Générale et mini groupe d'acteurs de terrain, on peut tirer un enseignement. Celui que les professionnels ont bien quelque chose de valable à dire sur la définition de leur métier. Ici, quelques collègues discutant entre eux sur la base de leurs gestes de métier, anticipent en quelque sorte sur une nouvelle prescription institutionnelle. Ils le font bien sûr avec leurs moyens, dans les limites de leurs possibilités d'action. Mais ils disposent aujourd'hui de quoi alimenter la redéfinition de la tâche. Une " clinique de l'activité " ne perd jamais de vue cet horizon.

Comme on le voit, le développement de l'activité dialogique peut conduire, sur des bases de métier, à réinterroger la composante impersonnelle qui le régit. Le permettre, ou du moins le faciliter est un des résultats de notre démarche. D'autant qu'il s'agit d'une question

essentielle pour ceux qui travaillent comme le souligne, à propos des conducteurs de train évoqués ci-dessus, G. Fernandez, médecin du travail à la SNCF : " *c'est parce que chacun peut trouver dans le tissu de soutien du métier de quoi manifester et développer ses capacités de transformer, si peu que ce soit son milieu de travail et de vie, qu'il (ce tissu de soutien du métier) est si important pour la santé* " (Fernandez, Gatounes, Herblain & Vallejo, 2003, p. 169). Ce qui est ici souligné c'est la nécessité fondamentale pour les professionnels de pouvoir intervenir dans ce qui les concerne, à partir de ce qui est leur bien commun. Notre démarche favorise l'expression de cette nécessité. Pour la plupart des participants c'est une voie neuve : à partir de ce qu'ils ont fait, ils peuvent dire quelque chose sur ce qu'est et devrait être leur métier, ils peuvent faire quelque chose de ce qu'ils disent, certes à leur échelle, de façon limitée, mais profondément enracinée. Pour le dire autrement ils peuvent " reprendre la main " sur leur métier et contribuer ainsi à le *refaire* en quelque sorte.

Pour autant il ne faut pas dissimuler que si de tels développements semblent bel et bien s'être effectués pour la plupart des professeurs qui se sont associés à notre démarche, il n'est pas toujours aussi aisé d'en décrire, pour chacun, les cheminements. Il ne faut pas dissimuler non plus que, pour d'autres participants, les effets ne sont pas clairement perceptibles, peut-être parce qu'ils ne sont pas encore évidents, pour eux-mêmes d'abord, peut-être parce qu'ils sont faibles ou nuls. C'est dire qu'il reste encore à faire pour capitaliser ce qui s'est déroulé. Mais il ne faut pas se montrer trop pressé dans ces domaines, le temps étant un facteur incontournable pour que les choses mûrissent. Peut-être aussi faut-il accepter l'éventualité que, sur ces questions où l'intime joue un grand rôle, où les déterminations sont multiples et complexes, on ne puisse jamais saisir complètement ce qui s'est passé pour tel ou tel, pour plusieurs, voire même pour tel ou tel groupe de travail. Dans ces conditions les réactions de quelques professeurs associés à notre recherche qui témoignent de cette possibilité de " reprise en main " de leur métier en ce qui les concerne nous semblent devoir être relevés. Une enseignante dira que toute cette expérience particulière de controverse lui avait " *énormément apporté* ". Un autre le dit d'une autre façon : " *L'important de notre point de vue dans ce travail, c'est qu'en mettant le doigt sur les contradictions et les problèmes de métier, on s'aperçoit qu'on peut avoir des convictions a priori sur des problèmes comme sens-méthode, développement par l'élève, entrée dans la logique de l'élève, etc., et se rendre compte que dans les conditions de la classe et bien tout ça, ça frotte. Après chacun peut réfléchir à la façon dont ça frotte pour lui et puis voir comment les collègues font* ".

En fait ce travail n'est pas un affrontement entre des convictions, des conceptions, des intentions préexistantes chez les uns et les autres des professeurs engagés dans ce processus de développement. C'est d'abord une activité adressée et ré-adressée qui fait varier ses destinataires, ce sont des controverses sur des approches effectives différentes, débats qui peuvent devenir, pour les uns et les autres, des ressources, permettre de réaménager, certes pas toujours, les conflits d'activité vécus dans l'exercice professionnel et d'élargir, le champ des actes possibles. Du même coup les participants peuvent en tirer une vision différente, plus claire de ce qui est important pour eux dans le métier, de ce qui peut avoir un effet mobilisateur pour le développement du métier lui-même.

Chapitre 5 :

**Activité dialogique et transformation de l'activité
chez le personnel soignant**

Lorsque les problèmes de métier sont des problèmes ignorés ou refoulés par l'organisation du travail, des problèmes sur lesquels les soignants ne parviennent plus à travailler, deux voies sont alors possibles.

La première consiste en l'énonciation collective de ces problèmes. D'abord personnels, ces problèmes peuvent devenir des problèmes de métier s'ils sont reconnus comme tels par les professionnels. Pour que cela puisse se produire, c'est au sein même de leur activité de travail que ceux-ci doivent pouvoir les élaborer, en trouvant une ressource du côté de son instance transpersonnelle, intercalaire entre le réalisé et le prescrit, dont le fonctionnement repose sur sa capacité à transformer les expériences. Ainsi, les problèmes personnels pourront devenir - sans qu'il y ait là d'obligation-, des problèmes de métier si et seulement si une reprise du travail commun sur le travail leur donne un autre destin.

Le second destin des problèmes de métier est la nécrose. Sans possibilités de transformation, les problèmes personnels n'ont aucune chance d'être élaborés comme des problèmes de métier. Le métier finit alors par se " déréaliser ". Et dans ce processus, ce sont les professionnels qui ne trouvent pas ou plus les moyens – ressources - pour développer le sens de leur activité de travail, portant alors, individuellement, les problèmes de métier en souffrance.

C'est ce dernier aspect que nous voulons saisir ici : outre le repérage des traces d'un développement potentiel par la transformation des problèmes personnels en problèmes de métier que nous examinerons en 5.2, les analyses des autoconfrontations croisées montrent l'impossibilité, dans l'activité de travail, de les élaborer plus collectivement, c'est-à-dire l'absence de possibilité de transit de la source individuelle à la ressource sociale.

5.1 Des activités de travail privées de la ressource collective

Si l'on suit le modèle de l'activité dirigée (Clot, 2002b), nous pouvons identifier le patient comme l'objet même du travail. C'est à son adresse qu'a été pensé le système du soin, système auquel appartient aussi bien l'institution que les soignants. Bien sûr la proximité avec cet objet si l'on travaille dans un service administratif ou dans un service de soin est différente. Au sein d'un service de soin, cette proximité est encore plus grande pour les soignants que pour l'encadrement. Dans un cas, celui du personnel administratif, les patients font partie d'un mobile lointain de l'activité de travail, dans l'autre cas, ils sont l'objet direct du travail des soignants.

De nombreuses études s'attachent à explorer les liens intersubjectifs qui se lient lors d'une relation soignant-patient. Nous les avons citées plus haut, au deuxième chapitre. Définissant ces liens comme des phénomènes d'identification ou de projection de la part du soignant, un certain nombre de ces études en détaillent les conséquences.

Pour notre part, nous pensons que c'est dans l'épaisseur des activités, c'est-à-dire par la médiatisation des instances impersonnelles et transpersonnelles que peut se rejouer l'histoire personnelle des soignants dans le cadre de leur travail. Autrement dit, c'est en s'expliquant avec les composantes du métier que l'activité de travail trouve dans ses contraintes ses ressources.

5.1.1 Un autre comme soi ?

Pour essayer de comprendre, nous allons nous attacher à l'analyse de quelques séquences d'autoconfrontations simples d'abord, puis croisées. Lors du premier visionnage les soignantes ont été saisies par les images. Devenant observatrices de leur propre activité, elles l'ont regardée autrement, comme une activité étrangère, et ont été, comme tout étranger à cette activité, choquées par les atteintes physiques de la vieillesse et de ses maladies. Chacune des quatre soignantes, à un moment donné des autoconfrontations, n'a plus regardé les images avec des yeux de professionnel, mais avec ceux d'un sujet. Pour des raisons stratégiques en lien avec l'intervention même et ses conditions de réalisation, nous avons donné à chacune des quatre soignantes le film complet de son activité de travail. Rapportons ce fait significatif : lorsque nous avons convenu de cet accord, deux d'entre elles ont pensé montrer ce film à des proches, "*pour qu'ils comprennent*". Mais, à la suite des autoconfrontations, ces deux soignantes se sont ravisées. Les images seules ne peuvent rendre compte de leur travail, tout au plus, sans commentaires de leur part, peuvent-elles effrayer.

5.1.1.1 De l'émotion personnelle...

C'est d'abord dans le champ affectif personnel que va s'étayer un déplacement. Chacune, en voyant son propre film, a superposé à l'image du patient celle d'un proche.

E. regarde et commente depuis plus d'une heure le film de son activité. Toute cette première heure a eu pour objet des soins d'ulcères variqueux, offrant ainsi à E. la possibilité de discuter des instruments techniques utilisés, des protocoles suivis, de la continuité des soins, mais aussi de la difficulté de tels soins à un dément, etc. Elle sera cependant déstabilisée une fois, lorsqu'elle réalisera que pendant qu'elle fait un soin à un patient dément, elle n'écoute pas ce qu'il dit tant elle est absorbée par son soin ou "s'absorbe" en lui...

Lorsqu'elle regarde la séquence d'activité suivante, l'émotion commence à se faire sentir. Il s'agit d'une toilette faite au lit d'une dame décédée peu de temps après. E. a été l'infirmière au chevet lors du décès de cette patiente et pense "*qu'elle n'est pas morte comme il aurait fallu. En plus, elle n'était pas prête*". À la différence de la séquence précédente, où l'activité technique se faisait au niveau des pieds du patient (avec un cadrage du film en conséquence), celle-ci montre une activité qui ne nécessite pas le recours à des instruments de métier, mais une cuvette, un gant de toilette, deux serviettes et du savon (avec un cadre du film large). C'est une scène qui relève du cadre privé (Fassin, Memmi, 2004) et c'est privée de la médiation des instruments techniques de métier qui s'intercalent entre soi et le patient qu'E. regarde le film.

Elle va être prise dans une émotion très personnelle :

E : Ben voyez, quand je la vois comme ça, quand on n'est pas dans le faire, ben moi... qu'est-ce que vous voulez, c'est, c'est vraiment... On devrait avoir beaucoup plus de compassion avec les gens que... que ce qu'on ... Enfin, on finit pas banaliser tout. Mais ça serait ma mère, pouf... Ma mère elle a...

(Silence, les lèvres de E. se crispent, ses yeux se remplissent de larmes. Nous décidons de couper la caméra et de laisser à E. le temps d'être profondément émue).

5.1.1.2 ... à l'élaboration collective...

C'est dans le temps de l'autoconfrontation croisée avec A., que E. revient sur cette émotion qu'elle va examiner, non plus du côté personnel de son activité, mais du côté du professionnel.

C'est devant la même séquence, que A., va aussi réagir, mais en centrant son discours sur l'aspect physique de la patiente. Néanmoins, cela semble suffisant pour que ces images lui soient " *insupportables (...) on voit un corps déformé, on voit un corps malade* " (1). Ce faisant, elle va permettre à E. d'évoquer l'émotion qu'elle a eue devant ces mêmes images tout en taisant l'évocation de sa mère, et en utilisant les mêmes arguments qu'A. Provoquant une déliaison, A. a obligé E. à faire une nouvelle liaison dans le cadre professionnel (2). La difficulté à " voir " est un " problème de métier ", même s'il ne surgit pas de la même manière pour tous. De tels processus psychologiques peuvent être regardés comme un développement professionnel des émotions personnelles, et inversement, par l'entremise d'une activité conjointe sur le travail. Au moins potentiellement.

On peut avancer que, dans le cadre dialogique de l'autoconfrontation croisée, A. est aussi garante du métier. E. peut s'adresser à elle, non pas en tant que sujet, mais en tant que professionnelle. C'est dans cet échange entre professionnels que va pouvoir s'élaborer comme problème de métier le soin à des personnes âgées.

Autoconfrontation croisée

1 A. : C'est vrai que voir une toilette comme ça c'est très choquant. Je veux dire la faire, c'est pour ça que je disais que c'est de l'indécence. On la voit avec quelqu'un qui le fait dans l'histoire, mais quelqu'un qui filme ou quelqu'un qui regarde, enfin je sais pas si on regarde, mais quelqu'un extérieur ça me choque énormément. C'est pas... ça m'est pas supportable presque. Parce que là, elle fait, ok, elle est avec la personne, elle fait (*inaudible*), elle parle, elle (*inaudible*). Mais là nous, quand on regarde ce qu'elle fait, parce qu'on voit un corps déformé, on voit un corps malade (*inaudible*)

(...)

2 E. : Moi ça m'avait émue de. Quand on est dans le faire, on voit pas à quel point...

3 A. : (*s'adresse à E.*) : Elle a une poche ? Elle avait une poche de colostomie ?

4 E. : (*lui répondant*) : Oui, oui

5 Cherch. 2 : Qu'est-ce qui vous avait émue exactement ?

6 E. : Ben heu... De, de voir, de la voir aussi dénutrie, aussi fragile et tout ça, c'est vrai que dans le faire, on, on est... enfin, on banalise énormément.

5.1.1.3 ... sans développement possible ?

Mais revenons sur un autre passage de l'autoconfrontation simple d'E., toujours dans la chambre de Mme C., E. continue la toilette.

Activité

Mme C. : Ca me démange.

E : Ca vous démange toujours toujours, toujours. Le Zirtec, ça ne sert à rien.

Une discussion s'entame à propos des démangeaisons de la patiente. E. explique alors que cette peau très sèche est due à son état général, physique et psychique. Puis, s'engage alors un deuxième dialogue sur ce que doit représenter la prise en charge par les infirmières de la " *souffrance psychique* " des patients qui somatisent : " *C'est des vrais partages humains* " (1). Autrement dit, c'est une expérience profondément intersubjective, qu'E. dit être un " *bon moment de [sa] pratique infirmière* " (1).

Mais, E. " *ne peut plus... Parce qu'après il faut contenir* " (1). Et sa position semble sans appel : " *moi, pour l'instant, dans ce contexte de travail, je ne peux pas* " (3). Il ne s'agit pas de volonté, mais de capacités, non pas du côté individuel, mais du côté collectif. On peut mieux entendre ce qu'elle disait précédemment : " *enfin, on banalise énormément* " (6) d'" *écouter la douleur* ", dans ses activités quotidiennes de travail, parce qu'elle ne peut plus trouver de ressource collective pour " *contenir* ". Pour E., il est impossible de développer " *les bons moments de son expérience d'infirmière* " si ce développement n'est pas contenu par l'hôpital. L'atrophie des instances impersonnelles et transpersonnelles rend impossible le développement. Ce développement doit nécessairement passer par des conflits, qui ne peuvent être bien résolus, que s'ils sont médiatisés par le collectif de travail par les ressources transpersonnelles.

Autoconfrontation simple

1 E. : (...) Vous voyez la prise en charge de la douleur, je suis tout à fait pour. J'ai pas envie que les gens ils souffrent comme des bêtes. Mais je me... Les bons moments de ma pratique infirmière c'était quand je me suis donné le temps à écouter la douleur. Enfin, même quand j'en parle encore ça m'émeut. (...) La douleur physique elle a des choses à dire. Et parfois, le psychisme est tellement encombré, il n'y a plus que le corps pour dire des choses. (...) C'est des vrais partages d'être humain. Mais vous voyez, dans le, dans le quotidien de l'hôpital tel que c'est en ce moment, quand on a bon... des actes à faire, je peux pas plus. Je peux pas plus... Parce que après, il faut contenir. Quand quelqu'un vous dit : " rouge comme..., comme la... le sang, rouge comme le sang qui a coulé quand ma mère... " enfin, y'avait... y'a parfois des confidences... non moi je ne peux pas contenir le matin toutes ces choses-là, alors j'approfondis pas. Mais ça c'est des vrais moments de soins où les gens, ils peuvent dire des choses qui sont derrière. (...) Je suis sûre que si je la connais mieux, Mme C. (*montre l'écran*) (...) Mais bon, petit à petit, peut-être elle va se confier, si moi je lui en donne les moyens de se confier.

2 Cherch. : Et vous allez lui donner les moyens ou vous n'allez pas les lui donner ?...

3 E. : Pas sûr. Pas sûr. Moi je sais que maintenant, dans l'état actuel, je vais pas trop a... a... ouvrir des vannes parce que c'est aussi une question de confiance après. Qu'est-ce qu'on en fait ? (...) Mais moi pour l'instant, ici, dans ce contexte de travail, je ne peux pas... (...)

Privée de " *contenance professionnelle* ", cette infirmière se défend d'avoir à contenir seule l'épreuve du réel. On mesure ici l'amputation personnelle que provoque la dissolution du travail collectif.

5.1.1.4 Un autre énigmatique

C'est dans cette même direction que s'ouvre un dialogue entre les deux aides-soignantes, durant leur autoconfrontation croisée. A l'écran, le film de M. douchant une patiente, hémiplégique. Y. réagit aux mots de cette patiente, Mme J., qui presse M. de finir la douche.

Autoconfrontation croisée

1 Y. : C'est vrai qu'on est toujours obligé de se presser... Les patients sont toujours en train de... de nous booster un peu, enfin surtout quand ils aiment pas le soin. Là, je suppose qu'elle a froid, qu'elle...

2 M. : Non, d'ailleurs elle n'aime pas la douche.

3 Y. : Oui, mais beaucoup ils aiment pas la douche.

4 M. : Mais surtout Mme J. elle c'est... Elle est vraiment agressive. Moi, je trouve. De ce côté-là elle aime pas du tout. Elle est toujours en demande de " qu'est-ce que vous me faites ", même pour la toilette au lit, c'est pareil je trouve

5 **Cherch. 1** : Et agressive vous diriez ?

6 M. : De temps en temps oui...

7 Y. : Oui.

8 M. : ...Comme ce matin, c'était heu, c'était...

9 **Cherch. 1** : Vous l'avez douchée ce matin ?

10 M. : Non, non, c'était au lit. C'est pour ça que dès que tu lui fais quelque chose, ça lui, ça lui plaît pas. Faut, mais il faut toujours lui expliquer ce que tu vas lui faire, parce qu'elle aime bien savoir.

11 Y. : Non, nous le... Avec... Enfin, je dis pas qu'elle est pas agressive, elle est toujours dans la... Elle a pas forcément mal. C'est dès qu'on la touche, dès qu'on...

12 M. : Non et puis t'as même pas touché son bras qu'elle te dit...

13 Y. : Ah oui. On a à peine touché par exemple touché le bras, " oh là là, mon bras ! "

14 **Cherch.1** : Le bras hémiplégique ?

15 Y. & M. : Oui.

16 Y. : Alors que... on lui explique aussi qu'on n'a pas le choix. Bon, par exemple, pour mettre le... pour placer la sonde pour le lève-malade, c'est toujours, avant qu'on la touche, " oh là là, mon bras ", et on est toujours en train de lui expliquer. Mais des fois, elle nous lance des piques, malgré qu'on lui explique, elle, et on répond heu...

17 **Cherch. 1** : Par exemple ?

18 Y. : Par exemple ?

19 **Cherch. 1** : Une pique.

20 Y. : C'est pas évident.

21 M. : " Vous faites exprès ! "

22 Y. : Oui.

23 M. : Moi c'est souvent. " Vous faites exprès de me faire mal, en fait, de faire ça pour me faire mal ". On le fait pas parce que il faut l'habiller ou parce qu'il faut la doucher, C'est fait exprès. Moi, c'est des piques comme ça qui...

24 Y. : Moi, elle m'a jamais dit ça...

25 M. : Si, si. Nous le matin, elle dit souvent ça.

26 Y. : " Oh, je sais que c'est pas de votre faute mais ". Et s'il y a un " Mais ".

27 **Cherch. 2** : Et ça vous fait quoi quand on entend ça ?

28 Y. : Moi, ça m'agace. Enfin je veux dire, ça... c'est... C'est tous les jours. C'est tous les jours, et quelque soit...

29 M. : Ben nous on essaie de... ben on est obligé de le faire donc on essaie de faire avec, mais quand elle nous dit : " Vous le faites exprès ", ça fait mal parce que c'est vrai qu'on essaie toujours de le faire en douceur et de faire les choses vite et bien faites, en fait ça la satisfait jamais quoi en fait. Nous ça nous frustre d'un côté et je trouve ça... c'est... (se tourne vers sa collègue) j'sais pas comment expliquer, c'est...

30 Y. : C'est agaçant.

31 M. : C'est agaçant, c'est...

32 Y. : C'est...

33 **Cherch. 1** : Et comment on fait avec cet agacement quotidien, puisque c'est quotidien les soins ?

34 Y. : Par moment, on répond pas.

35 M. : Voilà. Des fois on répond pas, des fois on essaie d'expliquer... de lui réexpliquer qu'on fait pas ça pour ça (*inaudible*)

36 Cherch. 1 : Ca dépend de la réserve d'énergie qu'on a...

37 Y. & M. : Exactement

38 Cherch. 1 : ... Des jours où on arrive à expliquer et des jours où on ne répond pas ?

39 M. : Voilà

40 Y. : Et je pense que c'est encore différent vous du matin et nous du soir. Parce qu'une fois qu'on a passé toute la journée, nous c'est au moment du coucher, surtout, heu... des fois, la plupart du temps, on répond pas.

41 M. : Ca dépend, ça dépend comment on est.

42 Cherch. 1 : Et ça change son comportement et son rapport à vous que vous répondiez ou que vous ne répondiez pas ?

43 Y. : Pas tout le temps

44 M. : Oui, je sais pas, c'est... (*regarde sa collègue*)

45 Y. : Pas tout le temps. Pas tout le temps parce que pour moi, elle le dit tous les jours.

46 M. : Oui voilà. Là c'est...

47 Y. : Donc moi je... Enfin, je peux pas dire que je répète tous les jours, je répète le même, pas les mêmes phrases, mais le même comportement. Alors, un jour, des fois, un jour sur deux je réponds pas ou un jour sur deux je réponds

48 Cherch. 1 : Mais ça change rien.

49 Y. : Mais ça change rien.

50 M. : Pour moi, non.

51 Cherch. 1 : Que vous répondiez ou que vous ne répondiez pas, ça change rien.

52 M. : Pour moi, non, non, non. Pour moi, non. C'est pareil, même si tu lui réponds ou que tu réponds pas heu, ça va être la même chose quoi, j'sais pas c'est heu...

53 Y. : Par contre, pour cette patiente-là, heu... je pense qu'elle vous le dit aussi, elle dit tout le temps, même si le soin il prend 5 minutes ou plus de temps, elle dira... dans le temps dans lequel a été fait le soin, tout le temps " Merci " et... je me suis, par exemple encore hier soir, je me suis surprise à dire " Mais pourquoi vous dites merci avant, dites-nous merci après quand on aura fini ". Parce qu'elle dit une première fois merci, après elle nous booste parce que bon, c'est pas assez rapide ou bon, on lui fait mal, après elle nous redit merci, puis elle recommence encore à nous envoyer des piques, elle nous redit merci, plusieurs fois. Et heu... je me suis surprise hier à lui dire " Mais pourquoi vous nous dites merci, attendez qu'on finisse " et après...

54 Cherch. 1 : Et elle répond pas à ça.

55 M. : Non, elle répond pas.

56 Cherch. 1 : Quelle hypothèse vous faites, vous, du fait qu'elle dise merci avant ?

57 Y. : ... Hypothèse... Elle me donne la sensation d'avoir été quelqu'un, malgré la maladie, enfin je dis malgré la maladie, heu... une personne assez... correcte avant, j'essaie de l'imaginer avant.

58 M. : Polie, oui, oui, oui.

60 Y. : Respectueuse...

61 M. : Même avec ses enfants et tout...

62 Y. : Oui, oui.

63 M. : ... C'est vrai qu'elle en parle.

64 Cherch. 2 : Vous dites " J'essaie de l'imaginer ".

65 Y. : Oui, parce que quand je la vois, je vois le temps présent, enfin je la vois actuellement mais...

66 M. : On connaît pas le passé. C'est vraiment... nous on essaie d'imaginer le comportement qu'ils ont avec nous, pour voir comment ils avaient avant.

67 Y. : Voilà, comment ils évoluent.

68 M. : Est-ce qu'ils étaient pareils, est-ce qu'ils étaient différents... Et on essaie d'imaginer leur vie, parce qu'ils nous en parlent pas et puis on n'a pas souvent la famille qui est là et qui nous raconte comment ils étaient avant. Donc nous on essaie de voir s'ils étaient comme ça ou pas...

Cette situation inspire à Y. une réflexion d'ordre général : " *C'est vrai qu'on est toujours obligé de se presser* " (1). M. précise alors qu'avec cette patiente une difficulté supplémentaire surgit : " *Elle est vraiment agressive* " (4), et ajoute aussitôt " *Moi, je trouve* ". Y. s'autorise à ne pas penser tout à fait comme M. : " *Je dis pas qu'elle est pas agressive* " (11), " *elle nous lance des piques* " (16). Lorsque le chercheur cherche à faire préciser ces piques, Y. ne sait pas répondre et c'est M. qui reprend la parole : " *Vous faites exprès* " (21). Elle décrit des situations où les soignants cherchent à exécuter leur tâche, c'est-à-dire lorsqu'ils doivent la manipuler.

Pour M., ce qui leur est difficile est ce conflit ouvert entre leurs intentions, répondre à la tâche, et l'intention que se représente Mme J. : " *Vous le faites exprès [de me faire mal]* ". Y. trouve alors son exemple : " *c'est pas votre faute mais...* " (26) remettant du coup en cause la représentation que M. a des intentions de Mme J..

C'est Y. qui donnera le ton de la suite de la conversation. M. s'efface ne faisant plus qu'acquiescer à toutes propositions qu'elles viennent du chercheur ou de sa collègue. Alors que les échanges sont à la fois sur le mode du " *on* " et d'un " *je* " d'appartenance au on, c'est sur le mode du " *je* " singulier qu'Y. expose une autre énigme sur le comportement Mme J., qui répète sans cesse durant le soin " *Merci* " (53). Même si ça l'étonne, Y. résiste à accepter l'incohérence de Mme J. : " *par exemple encore hier soir, je me suis surprise à dire " Mais pourquoi vous dites merci avant, dites-nous merci après quand on aura fini "* " (53).

La question du chercheur va lui donner la possibilité de pouvoir expliquer son interprétation, qu'approuve M. : " *j'essaie de l'imaginer avant* " (57). On peut par là comprendre en retour pourquoi Y. résiste à accepter la proposition : " *Mme J. est agressive* ", et met sur le compte de sa maladie son comportement actuel. Cette nouvelle façon de dire les choses convient à M. qui retrouve là une préoccupation qu'elle peut mettre en mots : " *on essaie d'imaginer leur vie* " (68).

Ainsi, dans ce développement dialogique, les deux aides-soignantes vont découvrir qu'elles utilisent la même forme de rationalisation pour expliquer les comportements " *étranges* " des patients qu'elles soignent. Ce dialogue est souvent coupé par manque de mots adéquats et c'est très prudemment qu'elles vont, ensemble, mettre en mots la rationalisation grâce à laquelle elles peuvent continuer à travailler. Pour se sortir des conflits présents dans leurs activités quotidiennes de travail, elles éprouvent la nécessité d'intercaler entre elles et leurs patients un savoir professionnel sur leur personnalité et leur maladie. Or, dans la situation du service, ce savoir n'est pas élaboré collectivement, laissant alors chaque soignant dans l'obligation, pour continuer à travailler, de le redécouvrir seul. Cela peut l'enfermer dans le sentiment de ne pas faire correctement son travail, par exemple en ne répondant pas systématiquement aux questions des patients (34 et s.).

5.1.2 Les " outils " du travail : des instruments défensifs ?

Nous voulons commencer ici par préciser un point théorique. Les outils, comme le langage, sont des artefacts. Un stylo est un outil qui normalement sert à écrire. On peut l'utiliser pour écrire, mais aussi comme règle. Il devient alors un instrument. Il existe deux sortes d'instruments : des instruments techniques (le stylo), mais aussi des instruments psychologiques, par exemple, mettre une blouse blanche pour signaler (aux autres mais aussi à soi) qu'on agit en tant que professionnel. Un artefact ne devient un instrument que si le sujet se l'approprie (Clot & Gori, 2003).

5.1.2.1 Savoir : pour quoi ?

Le savoir, tel qu'il est défini par M. et Y. précédemment, peut être considéré comme un instrument manquant pour contenir la relation avec Mme J.

Lors de son autoconfrontation avec E., Y. va se trouver confrontée à l'instrumentation qu'E. fait de ce savoir dans ses activités de travail. E. et M. débattent à propos d'une patiente " difficile ".

Autoconfrontation croisée

1 Y. : Quelqu'un qui vous insulte.

2 E. : Elle est pas très malfaisante, mais elle est superbe.

3 Y. : Toi... Tu vois ça, c'est un truc que j'admire chez toi. Je te l'ai jamais dit alors je prends l'occasion de le dire là. Ça j'admire ça chez toi parce que tu vois, tu arrives avec des gens qui sont des fois très difficiles, euh... Et ça... et là je pense à quelqu'un qui m'a dit il n'y a pas très longtemps : " Y., j'admire beaucoup quand tu parles avec les gens " mais dans ma tête, je me disais " Oh là, là, là, ma pauvre, si tu savais, c'est un travail énorme que je fais ", parce que je me dis je veux pas montrer une image de moi où je suis trop... parce que ça me retombe dessus de toute façon, où je suis pas bien, où je suis mauvaise, où je dis des choses méchantes, et puis après, c'est moi qui cogite toute seule dans mon lit. Mais toi je t'admire parce que des gens sont difficiles, au niveau de la démence je parle, qui sont agressifs, qui sont..... j'avoue, je t'assure des fois j'ai du mal... Parce que des fois, c'est pas simplement, je ne regarde plus si la personne est malade, je regarde juste la personne... Et j'oublie par moments que cette personne est malade et parce qu'elle est malade elle me dit certaines choses... Et... Chez moi, je... je me dis si cette personne me dit -alors peut-être que c'est parce que je suis susceptible, si cette personne me dit certaines choses, c'est peut-être parce que c'est vrai. Et ça me plaît pas. Et quand ça me plaît pas du tout, il faut que cette personne-là (*pousse loin d'elle un objet placé sur la table*), il faut que je passe à autre chose. Il faut que... Quelque part, c'est comme si je m'en occupais pas du tout, et je délègue aux autres personnes, bon, je dis pas malheureusement, parce que heureusement que... mes collègues eux aussi ne peuvent pas assumer de ce côté-là, et bien je suis obligée, obligée d'être confrontée à la personne qui... n'est pas gentille avec moi dans ses propos. Et là, je... je sens que je dois faire ce travail, et je le fais, je fais ce travail pour être bien... Et des fois quand j'ai réussi, quand j'ai réussi à montrer que bon, c'est pas parce que vous êtes pas agressive avec moi, que moi je vais l'être aussi et que je vais vous dire des choses plus sensées, je sors de là et je me dis (*fait un signe avec le bras pour signifier qu'elle a réussi*) ahhh (*tire la langue puis rit*). Mais toi je t'admire parce que même quand t'es pas bien, t'y arrives. Mais moi quand je suis pas bien, il ne faut pas que je m'en occupe.

4 **Cherch. 2** : Comment vous faites E. ?

5 Y. : Ben justement.

6 E. : C'est mon dada. Moi, j'aime mieux les rebelles... Enfin la démence, moi j'aime beaucoup travailler avec... les personnes démentes, et euh bon... quand on aime, c'est plus facile.

7 **Cherch. 2** : Comment on fait alors ?

8 E. : Ben heu... comment on appelle ça... résonance affective. C'est-à-dire que moi, je me dis pas que c'est dirigé contre moi l'agressivité, je dis qu'elle a besoin de dire quelque chose...

9 Y. (*réagit en dodelinant de la tête*).

10 E. : ...T'es agressif quand quelque chose ne va pas, quand tu te sens menacé, des choses comme ça...

(*silence*)

11 Y. : ... J'sais pas...

- 12 E. : Et euh, c'est presque un jeu à savoir qu'est-ce qui fait qu'elle se sent menacée, pourquoi elle se sent pas bien, tout ça, c'est un genre de jeu, enfin, pour moi.
- 13 Y. : Mais t'arrives à comprendre à un moment donné pourquoi ils se sentent menacés ?
- 14 E. : Oh, y'a pas mal... Par exemple, Mme S. c'est... et elle a un côté frontal, face à elle, que tu la touches d'une façon ou d'une autre, et bien elle se sent menacée. Elle est... On a la chance qu'on a en plus une histoire de vie, on sait qu'elle a eu des moments vraiment violents dans sa vie, que chaque chose... le toucher corporel pour elle c'était pas seulement expérience de plaisir...
- 15 Y. : ... Oui, alors là tu vois...
- 16 E. : ... Et à chaque fois que tu vas la toucher, elle va avoir des réminiscences de... de quelque chose d'avant. Y'a tout un tas de petites choses comme ça. Enfin, moi j'ai lu Naomi Feel, et ça m'a beaucoup aidée et j'ai trouvé ça puissant. Là, Mme B., elle est assez... Là, j'étais pas là pendant quelques temps et puis je suis toujours étonnée quand on me dit qu'elle a des troubles comportementaux... Elle est encore assez pertinente dans sa façon de réagir à l'environnement, et ici dans ce monde-là on a deux façons de réagir : ou bien je me soumetts, je me laisse faire, je me laisse laver, j'ouvre plus le bec comme Mme H. ou des gens comme ça qui vous regardent avec des grands yeux étonnés et tout ça, ou alors on se rebelle et alors, moi personnellement j'y arrive mieux avec les rebelles qu'avec les soumis.
- 17 Y. : (*petit rire*) : Oui, j'avais remarqué. (*rire franc*)
- 18 E. : C'est... c'est.....
- 19 Y. : Mais même au niveau des collègues je trouve (...)

C'est en abordant à nouveau la question de l'agressivité que Y., disant son admiration face à la capacité d'E. à " *y arriver avec des gens qui sont parfois très difficiles* " (3), va pouvoir " avouer " sa difficulté à demeurer dans un rapport professionnel avec les patients : " *Et j'oublie par moments que cette personne est malade et parce qu'elle est malade elle me dit certaines choses (...) si cette personne me dit certaines choses, c'est peut-être parce que c'est vrai* " (3). Elle insiste et va jusqu'à dire la satisfaction qu'elle tire lorsqu'elle arrive à tenir sa posture professionnelle.

Sur une relance du chercheur, E. va alors expliquer la façon dont elle s'y prend pour y arriver, sans oublier auparavant de prendre la précaution d'une précision : " *C'est mon dada* " (6). Cette précaution lui permet d'utiliser une autre posture professionnelle - elle a une formation en psychologie - recyclée dans cette situation : " je me dis pas que c'est dirigé contre moi... " (8). Commenant par affirmer que l'agressivité est la conséquence de " *quelque chose qui ne va pas...* " (10), E. va continuer en expliquant que " *c'est presque un jeu de savoir qu'est-ce qui fait qu'elle se sent menacée* " (12), et continuera à développer son interprétation.

Très rapidement au cours de cet échange, Y. va se montrer sceptique quant à l'interprétation qu'E. fait de l'agressivité des patients (9). Mais, faute de contre-argument (11, 13, 15), elle finit par changer de sujet (19).

Quelque chose empêche Y. de suivre E. dans la manière dont elle travaille avec les personnes démentes. Y. ne peut pas faire comme E qui cherche à comprendre la démence. Par ailleurs psychologue, elle réinvestit ses connaissances comme instrument d'action dans ce contexte. Y., elle, cherche à se placer hors d'atteinte mais demeure sans ressource.

En revanche, ce dialogue a permis à Y. de reconnaître les compétences d'E., c'est-à-dire de partager une idée de ce qu'est le bon travail. Et dans la situation dégradée du service, cela n'est pas rien. E. et Y. ont travaillé dans la même équipe sans que ce genre de discussion ait

jamais pu avoir lieu. En quelque sorte, elles ont travaillé côte à côte sans mettre en discussion la difficulté que représente le travail avec des personnes démentes, sans mettre aussi en discussion les différentes manières de faire pour parvenir à dépasser la difficulté.

5.1.2.2. Les pauses

Ainsi, ne pouvant discuter des difficultés du travail pendant le temps du travail, ce sont des stratégies individuelles qui se mettent en place pour essayer de tenir dans la situation.

C'est à la suite de la discussion provoquée par la douche de Mme J. que M. et Y. vont mettre en discussion leurs façons de tenir face à des patients "difficiles". M. semble ici plus à l'aise que Y. : elle "zappe" (1). En revanche, Y. sans doute beaucoup plus "usée" que M. a besoin de faire des pauses "intérieures" (11). C'est sur le mode générique que l'une et l'autre abordent ce sujet de discussion : "ça nous énerve" (1), "quand on sort de là" (9)... Il semble même que les équipes de soin puissent collectivement mettre en place des stratégies pour tenir : "pouvoir gérer, on se disait on relaie à une autre personne ; chaque jour..." (11), "Mais heureusement on y arrive... on y arrive à se..." (16). Face à ce qui est massivement jugé difficile, des possibilités de ressource collective sont pensées. Mais ces ressources collectives ont leur limite : elles servent à éviter le plus possible d'être face à l'obstacle, et non de le lever. Autrement dit, c'est dans le renoncement qu'apparaît la fonction de l'instance transpersonnelle, c'est-à-dire sous une modalité défensive qui, tout en protégeant les sujets, les diminuent simultanément.

Un des chercheurs, essayant de comprendre ce que sont les "pauses intérieures" qu'évoquait Y. (21), va la pousser à décrire ce qui empêche un autre destin à l'activité de soin de "personnes difficiles". Pour Y., la raison tient en la mauvaise répartition des temps de pause : "On fait une grande pause, ça sert pas à grand chose parce que là on a du mal à y retourner, mais plusieurs petites pauses, oui" (22). Finalement, pour Y., l'origine de leur activité contrariée tient en l'incapacité à défendre collectivement leur métier et son développement, qui nécessitent de trouver les moyens de pouvoir se sortir d'un conflit intersubjectif, qui "psychologiquement (...) fatigue" (10).

Et du même coup, l'instrument potentiel qu'est la pause échappe.

Autoconfrontation croisée

1 M. : Bon, ça nous énerve, quoi. En... enfin moi, personnellement, ça m'énerve, mais après je me dis "Bon, on va passer à une autre patiente", et puis voilà quoi. Et puis l'autre patiente est différente, donc euh... on va la prendre comment elle est, et puis voilà. Et on essaie de zapper quoi, c'est vrai.

(silence)

2 Y. : Il vaut mieux pas rester au même niveau parce qu'il y a quand même plusieurs patients, et si on a ce comportement avec tous les patients, ce serait pas juste pour ceux qui nous..., qui ne sont pas heu...

3 M. : Voilà.

4 Y. : ...heu... Ah oui, tout à fait.

5 Cherch. 2 : Mais c'est une drôle de gymnastique quand même.

6 M. : Ah là, là.

7 Y. : Ah oui, mentalement oui

- 8 M. : Je crois que c'est celle qui...
- 9 Y. : ...Quand on sort de là...
- 10 M. : Psychologiquement ça nous fatigue.
- 11 Y. : Déjà intérieurement, on essaie de faire une pause. De... de... Par exemple, je me souviens d'une... d'une...- la patiente est partie, tout le monde la connaît- (*M. rit dès qu'elle comprend de quelle patiente Y. veut parler*) pour pouvoir gérer, on se disait on relaie à une autre personne ; chaque jour, c'était euh... Nous, d'après-midi, à la longue, on a fait comme ça parce que ...
- 12 Cherch. 1 : Par roulement ?
- 13 Y. : Ah oui ! Parce que si c'était 2 jours de suite...
- 14 M. : ...On est obligé...
- 15 Y. : ...Si c'était 2 jours de suite, c'était plus possible. À la fin, la collègue de la veille... Et des fois, y'en avait qui essayait de... de gruger, parce que celle qui était pas là le week-end, et qui arrivait le lundi... " Oh non, je m'en suis occupée... ", alors qu'elle s'en était pas occupée, " Vas-y, occupe-toi en ", des fois...
- 16 M. : Mais heureusement on y arrive... on y arrive à se... Moi, 15 jours, 15 jours, j'ai pas pu rentrer dans sa chambre, 15 jours. Oui, je le dis. Je pouvais plus. C'était... pouf (*souffle et lève la main par-dessus sa tête*). Je pouvais plus.
- 17 Cherch. 1 : Et si vous étiez ob... et si vous étiez... Et si vous aviez été obligée de rentrer dans sa chambre ?
- 18 M. : Je l'aurais fait, oui, je l'aurais fait. Je l'aurais fait...
- 19 Y. : ...Mais là c'est (*ferme sa bouche avec la main, comme si la bouche pouvait se fermer comme une fermeture Eclair*)...
- 20 M. : ...Par exemple j'étais de garde, il fallait que je lui pose... c'était à ce moment-là... que je lui pose son plateau, je lui... Je lui donne tout ce qu'il faut et puis c'est tout quoi. Je vais pas plus loin. Et je m'en vais parce que je pouvais plus.
- 21 Cherch. 2 : Et c'est ça quand vous dites " faire des pauses intérieurement " ?
- 22 Y. : Y'avait ça et y'avait... les pauses... c'est-à-dire... s'évader, on va dans une pièce où y'a plus... où on n'entend plus les patients, on ne les voit plus, et puis par exemple, la pause cigarette ou la pause d'un petit café, ça dure pas longtemps mais ça fait du bien. Et plusieurs fois. ... On fait une grande pause, ça sert pas à grand chose parce que là on a du mal à y retourner, mais plusieurs petites pauses, oui. Même la pause pipi, c'est tout bête, mais ça fait du bien.
- 23 M. : Oui, ça fait du bien. Ça coupe.
- 24 Cherch. 1 : Ca coupe ?
- 25 M. & Y. : Oui.
- 26 Y. : Pour reprendre après...

5.1.3 Le Long Séjour : un lieu entre " deux "...

Tel qu'il nous est décrit par les quatre soignantes, le service du Long Séjour a cette spécificité d'être tiraillé entre deux pôles " *opposés* ". D'un côté, une activité personnelle poussée à se refermer sur elle-même dont plus aucun collectif n'est garant. De l'autre, une institution qui ne garantit plus les discordances créatrices des quatre dimensions du métier.

5.1.3.1 ...entre technique et émotion

Nous avons largement discuté de ce point dans le premier chapitre de cette partie, mais nous voulons aborder cette question sous un angle un peu différent.

L'image d'une personne âgée, le plus souvent " *abandonnée* ", dont le corps est vieux, abîmé, malade, est difficilement tenable. C'est comme ça que l'ont vécu les quatre soignantes. Mais chacune s'est vue ensuite faire le chemin entre " voir et faire ".

Autoconfrontation croisée

- 1 **A.** : Quand tu dois faire quelque chose, et quand tu le vois, que t'es à côté pas et que tu dois aider à machin, c'est pas pareil. C'est-à-dire que t'es là,
- 2 **M.** : C'est-à-dire que tu regardes les choses.
- 3 **A.** : Tu regardes les choses et...
- 4 **M.** : T'as moins envie de...
- 5 **A.** : Enfin t'es pas bien.
- 6 **M.** : T'as plus de dégoût quoi en fait.
- 7 **A.** : T'as plus de dégoût.
- 8 **M.** : voilà...
- 9 **A.** : T'as plus de dégoût.
- 10 **M.** : Quand tu fais pas les choses.
- 11 **A.** : Oui. Exactement, c'est comme le chirurgien qui, à la limite... (*inaudible*), n'a pas ce problème, je pense, existentiel. Que l'autre qui est à côté, ben... il voit, il voit autrement. Il est pas dans l'action, il est pas dans la notion de faire un truc, de faire quelque chose...
- 12 **Cherch. 1** : ...Vous voulez dire que celui qui fait voit un corps à soigner...
- 13 **A.** : ...Voilà...
- 14 **Cherch. 1** : ...et celui qui regarde voit... voit...
- 15 **A.** : Un individu. Il voit l'individu.
- 16 **M.** : Oui, oui, c'est...
- 17 **A.** : Il voit l'individu.
- 18 **A.** : Oui, parce que, il est sur la tâche, il est sur la tâche à faire. Il faut faire quelque chose, il le faut absolument, quoiqu'on en pense, quoi qu'en pense le... ce qu'il faut faire, il faut le faire.
- 19 **Cherch. 1** : Du coup, on se pose pas la question ?
- 20 **A.** : Voilà.
- 21 **Cherch. 2** : Alors c'est important du coup que finalement les patients ne soient pas tout le temps sujets, qu'ils soient pas tout le temps des personnes, qu'ils soient aussi de temps en temps des objets de votre travail ?
- 22 **A.** : Oui,, oui, peut-être, il faut.
- 23 **M.** : Oui, peut-être.
(*inaudible*)
- 24 **A.** : ... oui, sinon ce serait invivable je crois.
- 25 **M.** : autrement on aurait dû mal je crois. Oui. On aurait du mal à faire les choses.

Le chemin qui sera fait, sur l'initiative des chercheurs, est éclairant : quand on fait on voit un corps à soigner alors que quand on regarde, on voit un individu (12 à 17). A. ajoute que : " *il faut faire quelque chose* ", poussant cette dichotomie encore un peu loin : " *quoiqu'on en pense* " (18). Le faire tient lieu de protection fictive.

Un des chercheurs se saisit de cette occasion pour proposer une autre reformulation : " *Alors c'est important du coup que finalement les patients ne soient pas tout le temps sujets, qu'ils soient pas tout le temps des personnes, qu'ils soient aussi de temps en temps des objets de votre travail ?* " (21). D'abord surprises par le sens nouveau que contient cette reformulation, M. et A. l'approuvent et vont encore un peu plus loin : si le patient n'était pas aussi objet du travail, " *ce serait invivable* " (24), " *on aurait du mal à faire les choses* " (25).

Du même coup, on comprend par quel processus le travail peut être fait en Long Séjour : il faut être dans la technique, sur la tâche à faire. La tâche devient alors un moyen pour rendre " vivable " le soin.

Pour autant, tout la difficulté ne peut pas être circonscrite par le faire.

5.1.3.2 ...Entre lieu de vie et lieu de travail

Lors de l'autoconfrontation croisée entre Y. et M., une controverse va surgir sur ce qu'est le Long Séjour.

M. affirme que c'est un lieu de vie, que les patients sont là chez eux (3). Y., au contraire, admet qu'effectivement ils finissent leurs jours là, mais réfute le " *chez eux* " : " *Ils sont d'abord en institution* " (7) : ils ne font pas ce qu'ils veulent, ils mangent, dorment, sont changés, sont lavés à des heures précises, bref : " *ils ne font pas ce qu'il veulent* " (28).

En insistant sur ce point, Y. pose la question du cadre : cadre de vie pour les patients, mais aussi cadre contenant de sa propre activité : " *si je travaillais chez eux, je ferais ce qu'ils me demandent, mais ici, je ne suis pas une bonne à tout faire* " (12).

La controverse qui débute ici est une question de métier. Y. et M. font cette découverte dans le cadre dialogique des autoconfrontations : " *C'est marrant. Là on soulève un truc* " (8). Aborder ce sujet collectivement, c'est le mettre en débat, et par là même c'est se donner l'occasion de civiliser un peu plus le réel.

Le quotidien du service empêche, ne permet pas, ce processus de civilisation, laissant en souffrance le métier.

Autoconfrontation croisée

- 1 M. : Oui, c'est chez eux ici. Ils terminent leur vie là.
- 2 Y. : Hum (*silence*). C'est marrant ce que tu es en train de dire là : " c'est chez eux " alors que des fois je leur dis : " Vous n'êtes pas chez vous ". C'est vrai (*elle rit*).
- 3 M. : Si, si, ils sont chez eux.
- 4 Y. : Oui, oui... mais je.....
- 5 **Cherch. 2** : ...Mais vous n'y croyez pas vraiment ?
- 6 Y. : Non, on est ... non, non.
- 7 **Cherch. 1** : Ils sont d'abord chez vous... Ils sont où alors ?
- 8 Y. : Ils sont d'abord en institution... C'est marrant. Là on soulève un truc.
- 9 M. : Pour moi non. Ils sont d'abord chez eux. Là on n'est pas d'accord là-dessus.
- 10 Y. : Non. Pour moi, ils sont en institution et des fois je leur dis : " Vous êtes en institution ".
- 11 **Cherch. 1** : Pourquoi c'est important pour vous de leur préciser qu'ils sont en institution ?
- 12 Y. : (*silence*) On risque de soulever un problème parce que j'ai toujours derrière la tête... heu... je ne suis pas une femme de ménage, je ne suis pas une bonne, je suis aide-soignante, je m'occupe de vous. Parce que chez vous, nous n'auriez pas... l'esprit de dire : " Je suis une aide-soignante ", je suis quelqu'un... une bonne à tout faire. J'ai ça dans la tête.

- 13 Cherch. 1 :** Vous avez peur d'un amalgame entre la fonction d'aide-soignante et la fonction de bonne à tout faire ?
- 14 Y. :** Ah oui. Oui.
- 15 Cherch. 1 :** Toute la différence, c'est l'institution ?
- 16 Y. :** ... En tant qu'aide-soignante, je ne ferais pas heu des choses plus en ménage ou en ... par rapport à... une personne de ménage ou une personne à tout faire. En tant qu'aide-soignante, je ne le fais pas. Si par exemple on me demande d'aller laver par terre alors que c'est propre, ben j'irai pas laver par terre. Alors que... chez, chez la personne, je le ferai. Parce que je suis, c'est ma fonction.
- (...)
- 24 Cherch. 1 :** Et vous avez l'impression que si vous lui dites " Vous êtes pas chez vous, vous êtes en institution ", ça légitime le fait que vous n'acceptiez pas qu'elle...
- 25 Y. :** Ca légitime ? (*silence*). Oui peut-être.
- 26 Cherch. 2 :** M. non. Pour vous ils sont chez eux...
- 27 M. :** Oui. C'est sûr qu'il y a des limites. Tu vas pas tout faire non plus.
- 28 Y. :** C'est marrant parce qu'ils sont chez eux mais ils ne font pas ce qu'ils veulent.
- 29 M. :** Oui mais...
- 30 Y. :** ...Parce que même dans nos soins... par exemple là, je prends l'exemple de monsieur B (*montre l'écran vidéo*), je lui demande, je lui demande... je ne lui demande même pas son avis, je vais le coucher alors qu'il me dit qu'il n'est même pas fatigué.
- 31 M. :** Oui mais...
- 32 Y. :** Il n'est pas...
- 33 M. :** Oui mais je veux dire, c'est chez eux quand même, je veux dire, ils terminent leur vie là.
- 34 Y. :** Oui, oui.
- 35 M. :** Mais c'est vrai que la qualité de vie elle est pas terrible.
- 36 Y. :** Oui. Oui. Par exemple si tu mourrais dans la rue, tu ne serais pas chez toi ?
- 37 M. :** Oui.
- 38 Y. :** Enfin tu vois ce que je veux dire ?
- 39 M. :** Oui mais dans la rue c'est pas chez toi, bien sûr. Mais là, mais là ils terminent... j'sais pas, c'est chez eux pour moi. Mais c'est vrai que la qualité de vie...
- 40 Y. :** Peut-être que tu dis ça parce que ils sont là jusqu'au bout ?
- 41 M. :** Oui.
- 42 Y. :** Oui. Je vois pas, je vois pas, non... je vois pas les choses de la même manière.
- 43 Cherch. 2 :** Alors c'est étonnant parce que quand Y. a commencé à en parler, moi je ... bien sur on se fait une idée, est-ce qu'ils sont chez eux, est-ce qu'ils ne sont pas chez eux... j'ai une idée complètement naïve qui est plutôt de penser qu'ils ne sont pas chez eux parce que quand je vois les lieux, je vois des chambres de long séjour, je ne vois pas des lieux personnels de vie.
- 44 Y. :** Oui.
- 45 M. :** Oui parce qu'ils ont pas... moi j'ai vu ailleurs dans les longs séjours où ils avaient quelques meubles à eux. Et ça c'est vrai que c'est important de...
- (...)
- 63 Cherch. 2 :** Moi je fais le lien avec la discussion qu'on avait un peu sur comment ils font pour s'orienter, pour trouver leur chambre. Les chambres sont toutes quand même...
- 64 M. :** Oui, pareilles.
- 65 Cherch. 2 :** Et les couloirs ne différencient pas la chambre de monsieur machin ou la chambre d'autel, pas du tout. C'est pour ça que j'ai du mal à penser qu'ils sont chez eux.
- 66 M. :** Voilà, mais si c'est amélioré un petit peu, ce serait mieux pour eux.
- 67 Cherch. 2 :** Mais ça ne suffirait pas pour Y. ?
- 68 Y. :** Non.
- 69 M. :** Ils ne seraient quand même pas chez eux.
- 70 Y. :** Dans la chambre peut-être. Peut-être que j'arriverai encore à me dire qu'ils sont chez eux s'ils ont leurs affaires personnelles.
- 71 M. :** Si, les photos, les photos de leur famille tout ça. Moi je trouve que c'est...
- 72 Y. :** Pourtant il y a quelques chambres qui les ont, mais... c'est peut-être pas assez.

Nos analyses nous amènent à préciser plus finement la fonction du collectif de travail par la médiatisation de l'instance transpersonnelle de l'activité de travail.

Tout au long des analyses présentées ici, nous avons pu approcher quelques difficultés du réel de l'activité de soignant en gériatrie. C'est par l'entremise de l'équilibre entre les différentes médiatisations des instances de l'activité que le soin peut se développer.

Ainsi, les soignants s'accordent à dire que leur travail repose sur les relations intersubjectives avec les patients. Cette relation est complexe : le patient est potentiellement un autre comme soi. Tout le développement du métier tient, en quelque sorte, dans ce potentiellement.

Et c'est sur ce potentiel que les conflits de l'activité vont s'exacerber. Si le collectif de travail trouve les moyens de le transformer en moyen d'agir, en contenance collective, alors il sera parvenu à transformer une source individuelle de préoccupation en ressource collective. Les moyens de cette transformation sont à chercher du côté des instances impersonnelle et transpersonnelle.

Le développement du potentiel, à chaque fois reconfiguré en instrument de travail dans les situations singulières, a au moins deux conséquences majeures : du côté du métier -de ceux qui l'exercent et de ceux qui lui donnent les moyens d'être exercé-, la fonction sociale du transpersonnel permet le développement du métier et de l'institution hospitalière ; du côté des soignants, la fonction psychologique du transpersonnel permet la protection et le développement individuel de l'activité.

Or, c'est sur ce potentiel que les conflits de l'activité butent et finalement échouent dans le service du Long Séjour. Les soignants errent alors " devant l'étendue des bêtises possibles " (Darré, 1994, p.118), ne trouvant pas les ressources collectives pour développer leur activité personnelle.

5. 2 Envelopper et développer

L'institution et l'organisation du travail enveloppent les conflits identifiés ici sans qu'ils puissent s'y développer en expérience professionnelle. Cette " enveloppe " impersonnelle qui débouchera finalement sur la fermeture du service laisse les personnels aux prises avec une " histoire maudite " qui transforme un collectif de travail en simple collection d'individus juxtaposés, enveloppés par cette " histoire maudite ". Si la visée développementale de notre intervention s'est trouvée en tension avec cette enveloppe institutionnelle et finalement prisonnière de cette dernière, elle a pourtant produit des résultats notables du côté des quatre soignants investis dans l'intervention. Deux infirmières et deux aides-soignantes se sont engagées dans le travail avec nous. Et cet engagement n'a pas été aussi simple qu'on pourrait le croire. La situation du service était à ce point dégradée qu'on pouvait vraiment considérer que ces soignantes prenaient ainsi un risque réel en mettant en visibilité leurs " manières de faire ".

5.2.1 Une expérience risquée ?

Au cours de la première phase, c'est massivement que les soignants exprimaient des doutes quant à la pérennité des transformations potentielles que pouvait initier notre intervention. S'ajoutait à cet argument, un autre tout aussi peu encourageant : la " confidentialité " de leur engagement pouvait être menacée. Une pratique courante dans ce service est la " dénonciation " auprès de la hiérarchie. Les événements qui ont eu lieu durant le temps de notre intervention ont pu leur laisser penser que le travail que nous pourrions faire ensemble serait susceptible d'être le support d'une critique et d'une disqualification de leurs pratiques. Plusieurs soignants ont en effet été suspectés de maltraitance ou de harcèlement sexuel sur les patients. Sans qu'aucune " enquête " ne soit faite dans le service, ces soignants ont été sanctionnés. Les autres professionnels, sans pouvoir s'assurer du bien-fondé de ces sanctions, ont protégé encore leurs pratiques professionnelles en les opacifiant davantage. On peut comprendre que l'utilisation de films comme support d'analyse et d'élaboration pouvait ressembler à une provocation. Cependant, les quatre soignantes qui ont accepté de s'engager dans le travail d'autoconfrontations croisées ont fait le " pari " que ce travail serait un moyen de résister au renoncement collectif.

Notre méthodologie d'intervention vise le travail collectif, même si la méthode des autoconfrontations croisées engage nécessairement des expériences individuelles de travail. De ce point de vue, nous n'avons pas pour habitude de présenter les professionnels engagés dans les interventions. Il nous semble pertinent de faire ici une exception. En effet, l'engagement des professionnels dans notre intervention est une décision qui questionne le consensus autour du renoncement. De ce point de vue, nous partageons l'affirmation de la hiérarchie directe pour qui ces quatre soignantes ne sont pas " représentatives " des équipes de soignants. Mais pourtant ce manque de représentativité ne met pas en péril les résultats de notre intervention. Celle-ci ne vise pas l'élaboration d'un document normatif sur d'éventuelles " bonnes pratiques " (Debout, 2003), mais cherche à permettre un développement potentiel du métier via la restauration du pouvoir d'agir du collectif de travail.

E. est infirmière dans le service plusieurs années. Après avoir exercé son métier dans différents services de l'hôpital, elle a choisi de travailler de nuit dans le service de gériatrie pour avoir le temps, la journée, de faire des études de psychologie en parallèle. Devenue psychologue, elle partage son temps de travail entre son métier d'infirmière (de jour depuis) et des interventions en psychologie dans les institutions hospitalières. Elle a choisi de continuer à travailler en gériatrie, pour " *être dans un service moins technique* ".

Son souhait de s'engager dans notre intervention était pour elle l'occasion de faire l'expérience de la méthodologie développée en " clinique de l'activité " dont elle connaissait les textes. Depuis, elle a quitté ses fonctions d'infirmière pour être à temps plein psychologue. Parce qu'elle avait annoncé un départ prochain à sa hiérarchie, celle-ci estimait qu'E. ne pourrait pas suivre jusqu'au bout l'intervention et du même coup ne pourrait faire bénéficier ses collègues de ses effets dans le service. Nous n'avons pas retenu cette objection, les " bénéfices " de notre intervention n'étant pas d'abord personnels mais intrinsèquement transpersonnels.

A. est infirmière dans le service depuis 6 ans et syndicaliste. Auparavant, elle exerçait au sein du même hôpital dans le service d'ophtalmologie. Lorsque celui-ci a été fermé, elle a été muté au Long Séjour. Son engagement syndical n'a pas faibli et c'est elle, entre autres, qui est

à l'origine de la demande du CHSCT à notre équipe de recherche, demande qui a débouché sur la commande officielle qui nous fut faite par la Direction.

Ne souhaitant pas être partie prenante de l'intervention - elle ne voulait pas être filmée - c'est au moment de l'annonce de notre départ qu'elle a décidé d'y participer, pour la mener à son terme. Son engagement est donc un choix par défaut. Mais ce n'est pas ainsi que l'a vu l'encadrement du service. Selon lui, A. est une " infirmière dangereuse " doublée d'une syndicaliste engagée.

M. est aide-soignante depuis 3 ans dans cette unité. La Direction de l'hôpital lui a proposé un contrat de quelques mois dans le service du MLS en attendant qu'un poste se libère dans un autre service de l'hôpital. Sa demande de transfert n'a encore jamais aboutie. Elle est considérée par sa hiérarchie comme un " bon élément ", voire un élément moteur. C'est la seule dont l'engagement n'a pas été contesté par son encadrement.

C'est lors de l'autoconfrontation simple qu'elle livrera une partie des mobiles de son engagement dans l'intervention. Auparavant, elle était aide-soignante dans une maison de retraite. Elle y a été témoin de maltraitance sur des personnes âgées, ce qu'elle a dénoncé. Ses collègues lui ayant rendu par la suite la vie impossible, elle a décidé de démissionner et de changer de spécialité. Or, c'est encore en Gériatrie qu'elle retrouve un poste. Elle décide alors qu'elle ne veut plus avoir à vivre à nouveau une telle expérience et cherche systématiquement à modifier l'organisation du travail dans son activité quotidienne. Son engagement dans le travail proposé s'imposait alors comme une quasi-évidence.

Enfin, Y., aide-soignante, n'a exercé ce métier que dans ce service, service qu'elle n'a pas choisi. Son ambivalence quant à notre intervention et son engagement dans son métier ne nous permettait pas de penser qu'elle accepterait d'y participer. C'est pourtant le choix qu'elle a fait. Ce choix a surpris son encadrement qui nous a laissé entendre qu'Y. n'était pas une soignante fiable. C'est ce que pense aussi A. avec laquelle les rapports interpersonnels sont si dégradés qu'il leur est devenu impossible de travailler ensemble.

Y. est dans ce service depuis 6 années. Elle exerce ce métier après avoir fait des gardes à domicile de personnes âgées et du secrétariat hospitalier. Y. est l'une des plus anciennes du service : elle l'a connu avant, longtemps avant le dernier changement " brutal " de chef de service. Durant toute la première phase de l'intervention, elle nous a " enveloppé " dans une " polyphonie discursive ". Plusieurs registres ont été convoqués, prenant tour à tour le statut de registre essentiel : ses réflexions sur l'organisation du travail et le désengagement institutionnel, sur les relations avec ses collègues, sa hiérarchie, les malades, leurs familles, sur ce que devrait être le long séjour, mais aussi parlant d'elle sur le mode de la confidence. Quelques-uns de ses collègues pensent qu'elle est désengagée du travail et surengagée dans les conflits interpersonnels. Cependant, tout au long de la première phase, Y. s'est sans cesse déplacée, partant d'une posture polie et obligeante à notre égard, persistant à s'adresser à nous parce qu'intriguée, pour finalement commencer à se laisser surprendre par la contenance de nos échanges. À ce point-là, nous pouvions faire l'hypothèse que Y. était prise dans un conflit de postures : celle du registre personnel d'une part, et celle du registre professionnel d'autre part. Accepter qu'elle participe à la co-analyse du travail revenait à parier sur sa capacité à pouvoir se tenir à un cadre : celui du travail.

Nous avons convenu de la séquence de travail que l'on filmerait et de la date du tournage. Nous avons décidé de filmer une séquence où la routine et l'économie du geste professionnel aboutissent à un " *travail à la chaîne* ". Cette décision commune était l'un des résultats d'un dialogue entamé quelques semaines avant, alors que nous faisions remarquer à Y. que c'était étrange de voir dans le couloir une rangée de patients en fauteuil, devant la porte de la salle de

bain, attendant sans rien dire leur tour pour être changés. Y. a pris très sérieusement cette remarque et nous disait ensuite très régulièrement qu'elle y pensait, que "*ça la travaillait*".

Or, le jour du tournage, la situation avait changée : Y. "*devait*" encadrer une élève-stagiaire de BEP Sanitaire et Social. Nous savions bien sûr que cela entraînerait des changements importants de l'activité de travail, puisque dans cette situation, Y. n'est plus aide-soignante, mais " formatrice de terrain ".

5.2.2 " J'avais mal au dos toute la journée "

Repérant sur le film d'activité le temps qu'elle passe à expliquer les "*bons gestes*" à l'élève, Y. va justifier sa préoccupation de "*l'ergonomie*" dans ce métier. Elle va d'abord expliquer pourquoi les instruments du service, prévus pour soulager la charge physique de travail, ne sont d'aucun secours dans la situation (1). Le verticalisateur est déjà utilisé par ses collègues, quant au lève-malade, il ne convient pas pour des patients rigides et sa manipulation prend du temps. Y. doit donc expliquer à l'élève comment ne pas se faire mal sans avoir recours au matériel du service. C'est en tout cas ce qu'elle commence à exposer.

Puis, elle éclaire le chercheur en décrivant sa propre expérience d'élève et de jeune aide-soignante, expérience faite de maux de dos dont elle ne disait jamais rien : "*Je souffrais en silence*" (13). Elle raconte ensuite comment un accident est venu rompre ce silence : "*Plus jamais ça*", alors qu'elle avait suivi le protocole de manutention. Découvrant un peu plus le réel de son activité analysée, c'est une autre raison à l'inutilisation des instruments de manutention qui vient s'ajouter à la première : son accident avait eu lieu alors qu'" *on a respecté ces règles d'ergonomie (...)* Mais le lève-malade n'installe pas correctement "

Y. peut alors dire ce qu'elle a fait de cette expérience dans son activité de travail, qu'elle "*ne souhaite à personne (...)* encore moins à un élève " (13). Ne pouvant compter sur la ressource collective dont elle doute explicitement de sa capacité à être un instrument de travail ("*souvent les élèves ne disent pas parce qu'ils ont peur*"), elle "*explique l'ergonomie*" (17). Puis, c'est sur le mode subjectif qu'Y. terminera son argumentation : "*Ah oui ! Ça me ferait mal au cœur, parce que je me dis, mince, c'est de ma faute aussi*" (13). Ainsi, parce qu'elle n'a pas pu trouver de ressource dans l'équipe de travail, Y. fait, de la formation des élèves pour qu'ils "*évitent de se faire mal au dos*", une affaire personnelle.

On peut voir ici l'une des manières dont se résout, dans l'action, une discordance entre les instances de l'activité. Cependant, on peut aussi mesurer l'impuissance de l'instance transpersonnelle à médiatiser l'activité, puisque les soignants ont renoncé à se confronter au réel de leur activité. L'instance impersonnelle, que nous pouvons repérer notamment dans la référence à l'école, semble également ne pas remplir sa fonction. La conséquence en est qu'une contre-activité à l'activité prescrite devient ici une " affaire personnelle ". C'est en effet sur un axe individuel que se développe l'activité de Y., dans les formations qu'elle dispense aux élèves.

Sur un autre plan, celui du cadre méthodologique de l'intervention, nous pouvons au moins formuler deux interprétations des enjeux pour Y. d'être filmée encadrant une élève. La première est qu'elle s'autorise ainsi, par la voie détournée d'un changement de fonction, à "*parler vraiment travail*", même si cela est encore difficile : "*y'a deux choses que je vais dire là, au risque de me faire taper sur les doigts, mais voilà...*" (1).

La seconde est que son investissement dans sa fonction de formatrice va pouvoir contrebalancer ce qu'elle a dit et dira encore sur sa fatigue et l'usure qu'elle ressent, au moins un certain temps.'

Autoconfrontation simple

1 **Y.** : Je lui explique l'ergonomie heu... pour qu'elle évite de se faire mal au dos parce que... et que moi je me fasse pas mal au dos... Parce que c'est la première fois qu'elle couche...que je couche... que je vais coucher le patient avec elle. Alors y'a, y'a deux choses que je vais dire là, au risque de me faire taper sur les doigts, mais voilà. Heu... , je ne prends pas le lève-malade, avec ce patient-là. Je peux, mais je le prends pas. Mais je lui explique correctement, parce que c'est un malade qui est quand même relativement... léger, on va dire. Mais du fait de sa rigidité, ça le rend... je vais le dire quand même, un tout petit peu plus lourd. Mais ça nécessite pas... enfin si ça nécessite... ça peut nécessiter le lève-malade... mais le lève-malade... j'dis pas le souci, c'est pas le souci, c'est que c'est du temps... du temps de manipulation en plus. Le verticalisateur je ne peux pas parce que mes collègues s'en servent mais le lève-malade que j'utilise par exemple pour Mme H., je peux le prendre pour lui. Le souci, le fait qu'il est rigide, c'est de placer le filet sous lui, pour pouvoir ensuite mettre l'appareil et le lever, etc. (*accompagne ses mots par des gestes*) C'est, c'est ça le... le souci je vais dire, c'est de placer le filet sous des personnes qui sont soit trop lourdes, soit rigides. Et M. B. est quelqu'un de rigide (*montre l'écran vidéo*). Il est beaucoup plus facile, pour nous, de le faire glisser du fauteuil au lit et c'est pour ça que j'explique bien pour qu'elle évite de se faire mal. Parce que le fait que le monsieur ...est rigide, elle peut se, se, se blesser.

2 **Cherch. 1** : Et vous, vous vous baissez systématiquement de cette façon comme vous expliquez ?

3 **Y.** : Je baissais, comment ça ?

4 **Cherch. 1** : Là vous expliquez comment il faut descendre pour pas se faire mal au dos, etc....

5 **Y.** : Ah oui, oui....

6 **Cherch. 1** : Et vous dans vos gestes quotidiens ?

7 **Y.** : ...Je le fais....

8 **Cherch. 1** : Vous le faites systématiquement ?

9 **Y.** : ...Oui, oui....

10 **Cherch. 1** : Sans même y réfléchir ?

11 **Y.** : ...Oui.

12 **Cherch. 1** : Ca c'est quelque chose que vous.

13 **Y.** : Oui, parce que avant... quand je suis sortie de l'école, apparemment j'avais pas forcément bien compris en étant à l'école et en étant sur une période de stage, l'ergonomie. Je ne le disais à personne mais moi, en tant qu'élève, quand j'étais... ben j'ai mon stage là, en gériatrie ici... heu j'avais mal au dos toute la journée. Mal au dos. Je ne disais jamais rien. Je souffrais en silence. Et heu... j'avais beau observer, je ne comprenais pas comment... Et puis moi, je suis un petit peu plus forte, le geste que moi je fais, j'avais l'impression de ne pas le faire forcément bien, et en plus avec mon poids, donc heu... Mais c'est quand j'ai commencé à travailler, à la longue, et puis jusqu'au jour où... ben... l'accident arrive. Heu... un patient qu'on avait bien manipulé, on avait utilisé le lève-malade en plus, mais c'est le remettre au fauteuil, l'installer correctement bien au fauteuil avec ma collègue. On a respecté les...ces règles d'ergonomie. Mais on ne s'est pas aperçues que le patient tenait les deux accoudoirs. Ça fait que... Et puis bien ! Ça fait que quand on a soulevé le patient, on a soulevé le fauteuil avec, donc c'est un double poids. Donc là je l'ai senti. Et euh... forcément on nous pose la question quand l'accident arrive. " Est-ce que vous avez utilisé le lève-malade ? ". Ben oui manque de pot, je l'avais fait. Mais le lève-malade n'installe pas correctement au... Au lit, il va mettre la personne au lit. Au fauteuil, on va remettre le patient au fauteuil. Mais bien l'installer, c'est-à-dire bien le redresser, non, l'appareil ne le fait pas (*accompagne ses mots des gestes*). C'est à nous de le faire. Et là, c'est là où l'accident s'est produit. Mais euh, on casque. Et là j'ai dit : " Ah non, terminé, plus jamais ça ". Donc après, on a en

mémoire le... les gestes. Et j... je souhaite à personne que ça arrive. Malheureusement, ça peut arriver. Mais je le souhaite encore moins à un élève. Parce que ça arrive, malheureusement. Ça arrive, j'ai déjà eu... eu écho d'accidents comme ça des élèves...

14 Cherch. 1 : ... Et ça c'est de votre responsabilité ?

15 Y. : Ben oui, ah oui.

16 Cherch. 1 : Je sais pas.

17 Y. : Oh, oui, oui. Si. Parce que j'ai déjà vu des... des gens... du personnel... j... je dis pas dans le service, en dehors de... de la gériatrie... qui n'expliqueraient rien du tout. " Tiens bon tu m'aides à la porter, et on y va ". Et euh... heu... Une personne lourde... Moi j'ai... moi, j'parle de moi en tant que stagiaire, dans... à l'époque où j'ai fait mon stage, une infirmière m'avait demandé de porter avec elle un patient, qui était apparemment léger, j'ai pris tout le poids. Parce que... la personne n'a pas porté. La personne en question n'a pas porté. Et quand on a porté, je l'ai senti. Je lui ai dit : " Merci ". Elle me dit : " Oh, tu t'es bien débrouillée. ". " Tu t'es bien débrouillée mais en attendant c'est moi qui ai porté le patient... enfin la patiente ". Et euh... Je lui ai pas dit parce que c'était dans les premiers jours, je lui ai dit à la fin de mon stage : " Tu sais, tu devrais faire un effort ou alors... utilise les verticalisateurs ". Et... souvent les élèves ne disent pas parce qu'ils ont peur. Et y'a des... des gens du personnel qui ne se gênent pas. Parce que ça devient tellement : " Moi, je fais ça tous les jours. C'est bon ". Et y'a des accidents qui arrivent comme ça... Donc j'explique. Je préfère expliquer. Ça me ferait mal au cœur moi de...d'avoir des élèves qui reviennent vers moi, en me disant " voilà... je... j'peux plus faire ci, j'peux plus faire ça, parce que tu te souviens quand on a... on manipulé tel patient... " Ah oui ! Ça me ferait mal au cœur, parce que je me dis, mince, c'est de ma faute aussi. Tout à fait c'est ma faute aussi. Et j'explique bien.

5.2.3 " Les personnes âgées, c'est pas rien "

Le patient, en tant que sujet, n'a pas encore été l'objet de la discussion de l'autoconfrontation simple. Jusque là, la posture de " formatrice " empruntée pour l'occasion par Y. lui permet d'explorer son rapport aux instruments de travail. Le patient y est désincarné.

Autoconfrontation simple

1. Y. : ... parce que moi, je les trouve très courageux les élèves, les jeunes qui viennent là. Très courageux. Mais j'en ai vu quand même aussi pas mal qui... (*rire jaune*)... n'ont pas fini... euh... qui n'ont pas gardé cette voie et qui ont... qui ont cherché autre chose... Parce que c'est vrai que c'est là... c'est dur. Les personnes âgées, c'est pas rien. C'est, c'est... C'est pas tombé dans un service d'hospitalisation pour adultes, des personnes adultes. Pour les personnes âgées, c'est encore pire, parce que derrière, bon, y'a la maladie, mais derrière y'a la... y'a le chemin final, y'a la mort. Et on... et on... et on a cette image constamment, moi je l'ai constamment cette image... même si je suis dans la routine, je rentre chez moi, c'est pfff... (*fait le geste que ça tourne dans sa tête*). J'arrive à reculer au boulot parce que je me dis... est-ce que je vais en rester là (*inaudible*)... Sans compter des autres petits problèmes qu'il y a. Mais en tout cas, pour ma part, moi, le fait d'encadrer, c'est... c'est vraiment, moi c'est à ce moment-là que je (*fais le geste d'éloigner quelque chose d'elle*), je me libère un peu de la routine du boulot, et que je me dis... Je me dis " oui, la future génération ". Parce que je pense à moi plus tard aussi. J'aimerais bien... qu'on me soigne bien ! Pas le fait qu'on me soigne bien, je parle pas des médecins, hein ?

2 Cherch. 1 : Oui, oui.

3 Y. : Je parle du petit personnel... Ça c'est autre chose. Qui dit ? Peut-être que je verrai heu un élève que j'ai... que j'ai encadré quand je serai plus vieille : " Oh, je me souviens de lui ", ou alors la personne dira : " ah mais je me souviens d'elle, elle m'avait encadré ". Qui sait ? Non, c'est vrai. Enfin.

Selon elle, si le travail est compliqué en gériatrie, c'est que c'est " *le chemin final, la mort* ". Tous les jeunes ne tiennent pas le coup.

Elle y a tenu le coup. Et Y. finit par dire sa préoccupation que le " *petit personne* " " *la soigne bien quand elle sera vieille* ". Autrement dit, en accordant autant de place à une bonne formation des jeunes élèves, Y. tente d'une part, de les protéger (en leur expliquant le mieux possible l'ergonomie) comme on aurait dû le faire avec elle, et d'autre part, d'assurer la transmission d'un métier qui " *n'est pas rien* ".

Encore une fois, le dialogue est pour Y. l'occasion de l'exploration de la dimension personnelle dans son engagement dans le métier d'aide-soignante en gériatrie.

5.2.4 " Il faut toujours parler avec son patient "

Puis, un autre développement s'ébauche dans le dialogue provoqué par les images. Ici, les images l'absorbent : elle y voit un patient, M. B., présent depuis plusieurs années dans le service et dont l'état, et en particulier sa démence, se dégrade très sérieusement. Elle se voit et s'entend dire : " *It's OK. Are you OK ?* ", " *Yes ?* " ¹⁶ s'adressant au patient et tout de suite après : " *Il faut toujours parler avec son patient* ", s'adressant à la jeune élève.

Autoconfrontation simple

1 Y. : En plus je lui fais la grimace. (*se cache le visage et rit*). C'est genre " ouais bon ". (*elle rit franchement*)

2 Cherch. 1 : Cette seconde est très très étrange.

3 Y. : Pour moi, oui là. Parce que (*rit toujours*)

4 Cherch. 1 : " Il faut toujours parler avec son patient " ? (*Cherch. 1 se retient de rire aussi*)

5 Y. : J'ai même l'impression de lui dire : " Oui, tu n'es pas obligée ". Mais si, parce que c'est la chose qu'on nous apprend à l'école : il faut parler à son patient. Et moi ça... j'avais un gros problème avec ça à l'école, j'arrivais pas à parler aux gens. Et j'imagine... Moi ça me dérange pas si les élèves ils parlent pas avec leur patient. (*continue de rire un peu*). Mais bon, je le rappelle quand même : " Il faut quand même parler à son patient ". Ça m'est déjà arrivé de tomber sur des élèves qui disaient jamais rien. Et quand je sortais : " lalala ", bon, c'est moi qui faisais la conversation, mais quand je sortais, je disais : T'as du mal hein ? Mais je te comprends parce que c'était pas facile non plus pour moi. On connaît pas la personne, on...

6 Cherch. 1 : Ca veut dire quoi ? Ça veut dire que quand on est au début, dans ses études, on n'ose pas parler, en particulier avec des personnes dans cet état. Heu... Et après quand on est dans le bain, quand on devient professionnel comme vous,...

7 Y. : Ah ça vient après.

8 Cherch. 1 : ...Y'a quelque chose qui se crée et qui fait que... on lui parle plus facilement... on lui parle sans se dire " il faut que je parle à mon patient " ?

9 Y. : Non, on parle en se disant ça.

10 Cherch. 1 : Parce que là, vous dites : " il faut parler à son patient ". Vous dites ça comme ça, c'est un peu... un peu...

¹⁶ Ce patient, qui était bilingue, semble ne plus comprendre le français. Lors de l'autoconfrontation croisée entre M. et Y., M. remettra en cause cette affirmation.

11 Y. : Moi au début, au départ quand j'ai commencé, ça me faisait tout drôle de parler à des personnes démentes. Je le voyais comme ça. Mais euh... on s'aperçoit très vite que finalement euh... c'est pas tout... c'est pas toutes les minutes de la vie qu'il... qu'il y a cette démente. Y'a des moments où... on a l'impression... enfin bon, c'est des moments de lucidité. Donc euh... et puis je dis : " oh finalement, si on arrive à parler à des personnes qui sont comateuses, pourquoi pas ? pourquoi pas ? et on prend le pli... et donc je le fais, je le fais. Et puis le temps qu'il parle, tant qu'il peut parler, je le fais parler. Euh... Encore là, en ce moment, il est très très fatigué, il arrive à... Bon, il dit toujours les mêmes... enfin pas les mêmes réponses, il dit : " Yes ". On sent qu'il veut parler hein. Mais euh, il le fait quand même.

12 Cherch. 1 : mumum.

13 Y. : J'prends un autre exemple d'une patiente qui est pas bien du tout, là elle me répond plus du tout. Et pourtant je continue à lui dire : " est-ce que ça va ? "

14 Cherch. 1 : Mme A. ?

15 Y. : Oui. " Est-ce que "... enfin je dis : " Est-ce que ça va ? " c'est une question un peu con. (*son rire est gêné*). C'est... Bon, je parle quoi. Je lui fais pas de mal, bon, je sais que j'aurai pas la réponse.

16 Cherch. 1 : Oui, surtout que Mme A. il faut lui crier dans l'oreille. Enfin bon.

17 Y. : Oui, oui. Enfin, hier, j'sais pas pourquoi... enfin, je sais pas... Je parlais à ma collègue, mais bon c'était carrément les caresses... Elle avait les yeux grand ouverts. Elle me regardait plus, enfin je sentais qu'elle était pas là. J'parlais pas, mais c'était les caresses heu, des petites (*fait le geste d'une petite caresse sur la joue*). Et c'est marrant, parce qu'à ce moment-là... parce qu'à ce moment-là... où quelque part, intérieurement, je fais comme une prière. Et je pense au passé qu'elle a pu avoir et c'est à ces moments-là que ça me prend. Ouhhh. Quand je suis toute seule, je reste un peu, 5 minutes. Je me demande ce qu'on peut bien penser à ce moment-là. (blanc). Je pense à plein de choses, plein de choses (*blanc*) (*Y. baille*).

Alors qu'elle a des mots " personnels " pour dire la nécessité de faire attention à ne pas se blesser physiquement au travail, Y. est surprise de s'entendre répéter comme s'il s'agissait d'une prescription impossible : " *il faut parler à son patient* ".

Elle se justifie en prétendant être obligée de rappeler la prescription " *parce que c'est la chose qu'on nous apprend à l'école : il faut parler à son patient* " (5), même si, se souvient-elle, cela n'avait pas de sens pour elle : " *au départ quand j'ai commencé, ça me faisait tout drôle de parler à des personnes démentes* " (11).

Pourtant, et contrairement à l'attente du chercheur, Y. va ajouter qu'elle n'est toujours pas convaincue de la nécessité de parler avec un patient, sauf à essayer de stabiliser son état général : " *tant qu'il peut parler, je le fais parler* " (11), mais qu'elle le fait quand même : " *on prend le pli... et donc je le fais, je le fais* " (11).

Or, elle se rend compte que le film peut laisser penser qu'elle ne fait pas comme il faudrait et décide de parler d'une autre patiente. Mais sur cet exemple encore, elle bute sur une potentielle mauvaise interprétation de ses mots : " *enfin je dis : " Est-ce que ça va ? ", c'est une question un peu con* " (15). À chaque fois qu'elle essaie de dire qu'elle se tient au plus près de la prescription, ses mots la trahissent. Elle finit par reconnaître l'échec de ses tentatives, qu'elle associe au manque de sens de cette obligation : " *Bon, je parle quoi. Je lui fais pas de mal, bon, je sais que j'aurai pas la réponse* " (15).

Ce qui n'a pas de sens, c'est que ses mots, dictés par l'obligation de parler, ne trouvent pas de répondant et finissent par perdre leurs significations. " *Parler à son patient* " semble tenir d'une injonction impossible faute de destinataire. Pour autant, parce que les images n'ont pas

de relief, Y. veut arriver à exprimer l'émotion qui l'a prise lorsqu'elle s'est entendue parler à M. B. puis à l'élève. Elle échoue et se réfugie dans ses pensées dont elle ne laisse passer que peu de réalisations : " *Intérieurement, je fais comme une prière* ", " *je pense à plein de choses* " (17).

La relation qui s'établit entre M. et les patients semble ne pas pouvoir être contenue dans une prescription : " *Il faut parler avec son patient* " Y. n'arrive pourtant pas à trouver les mots pour l'admettre.

Elle reviendra en fin d'autoconfrontation simple sur ce point, comme si une nouvelle préoccupation avait pris forme :

Autoconfrontation simple

Y. : C'est pas évident l'enca... enfin, l'encadrement. On en... je dis... oui, je dis ça. On en oublie... On est, on est douce hein, avec le... avec le patient, mais on en oublie encore de lui parler. Parce que je sui... je suis dans mon... dans l'enseignement et.....malgré ça, j'oublie des trucs... mais je... faire les deux en même temps, c'est... Et puis je pose toujours les mêmes questions à ce patient-là. Je peux pas avoir un sujet de conversation...
(blanc)

5.2.5 Le beau geste

Quelques moments avant, revenant sur l'objet d'analyse le moins risqué - le technique-, Y. va encore se surprendre. Alors que dans son activité filmée, Y. prend le temps de décrire soigneusement à son élève toutes les actions qu'elle accomplit, elle fait la toilette intime de M. B. sans un mot d'explication. Le chercheur pointe cette contradiction apparente (1), cherchant à comprendre ce qu'il y a derrière cette activité tue.

Y. est surprise et cherche à comprendre en regardant à nouveau la séquence (10). Elle décrit alors son geste au fur et à mesure, le reproduisant en même temps. Le chercheur insiste : " *Et à l'école, on vous apprend comment ?* " (11) Y. ne sait plus. Puis elle parvient à se souvenir pourquoi : " *A l'école, on nous apprend pas sur le patient, c'est ça le problème* " (14). Et c'est peu à peu qu'elle va se rappeler que la formation était très sommaire : " *On nous disait pas de soulever* " (14).

Puis, surgit le souvenir de son apprentissage de la " *toilette intime* ". Elle s'est " *entraînée* " à faire comme une collègue dont elle " *aimait le geste* " : " *Je me suis dit : " Il faut que j'apprenne à faire comme ça "* " (18).

L'enthousiasme avec lequel elle évoque ce beau geste encourage alors le chercheur à la provoquer : " *Mais en même temps, vous lui expliquez pas ?* " (21). Y. ne sait plus quoi répondre et utilise à nouveau la possibilité de revenir sur les images, comme s'il lui fallait, à cet instant, la preuve par l'image.

Sa conclusion est lourde : " *En plus, il n'y a pas de selles. C'est dommage* " (28). Il est tout à fait concevable de penser que Y. vient de réaliser qu'elle a raté là une occasion de " *bien former* " à un métier qui " *n'est pas rien* ".

Autoconfrontation simple

- 1 **Cherch. 1** : Et là c'est assez sommaire ce que vous avez fait comme toilette, non ?
- 2 **Y.** : Oui simple. J'sais même plus s'il avait fait... Je pense pas que... J'sais plus s'il avait fait (*cherche à revoir les images*)
- 3 **Cherch. 1** : Non, non, il n'avait pas de selles.
- 4 **Y.** : Non ? bon. Heu... oui, oui. Heu... c'est une petite toilette intime.
- 5 **Cherch. 1** : Mmm... Mais vous lui euh... lui soulevez pas le zizi, vous euh...
- 6 **Y.** : Il n'a pas de selles. Mais, non. Mais quand je le... Ah non, mais quand elle va... le tourner et que je vais avoir derrière...
- 7 **Cherch. 1** : ...les fesses devant...
- 8 **Y.** : ... je... Voilà, je.....
- 9 **Ch1** : A ce moment-là vous passerez en dessous.
- 10 **Y.** : ... je . Moi j'ai... enfin... j'ai... j'ai une façon de manipuler ... attends, je sais pas si on voit sur le... (*regarde, attend et fait le geste en même temps qu'elle se voit faire dans le film*) pour pas... pour pas. Voilà, pour passer entre les bourses, là comme c'est un garçon (*elle reprend avec plus d'envergure son geste*). Je le fais pas... je soulève pas les bourses systématiquement quand la personne est... enfin face Je le fais derrière.
- 11 **Cherch. 1** : Et à l'école, on vous apprend comment ?
- 12 **Y.** : (*cherche à répondre, les yeux fixés au plafond*)... je m'en souviens même pas.
- 13 **Cherch. 1** : Et là, vous lui avez... vous lui avez ?
- 14 **Y.** : A l'école, on nous apprend pas sur un patient, c'est ça le problème. C'est sur le tas qu'on apprend. Euh... parce que, à l'école, on nous dit tout simplement, vous euh... vous allez du plus propre au plus sale. Vous commencez par devant que ce soit homme ou femme et quand la personne est retournée, vous allez du bas vers le haut.
- 15 **Cherch. 1** : mmm
- 16 **Y.** : On nous dit vous ... pour... comment on dit ? comment on nous dit ça ? Vous... nettoyez euh, enfin un terme, pas un terme... enfin si, ils avaient un terme qu'ils utilisaient, mais tant qu'on n'a pas fait en pratique, on peut pas... On nous disait pas de, de soulever (*fait le geste de soulever un pénis*), on... on nous avait simplement dit de bien nettoyer entre les bourses, entre les jambes, pour les garçons entre les deux, mais euh... tant qu'on n'a pas fait sur le terrain, on... on n'a pas cette...
- 17 **Cherch. 1** : On sait pas comment faire.
- 18 **Y.** : Voilà. Voilà. Et en plus moi je me souviens moi quand j'ai débuté, malgré que j'avais déjà un enfant, c'est pas pareil. Parce que les bourses sont plus petites, là, là, bon. Et bien j'avais une collègue, elle avait une... J... j'aimais beaucoup son... son doigté je vais dire, j'aimais son geste (*qu'elle refait à nouveau*) parce que tout en gardant le gant... Et au fur et à mesure je me suis entraînée à le faire. Et elle, elle soulevait pas les bourses, sauf si vraiment il y avait beaucoup de selles, et puis hein, hein, et puis euh... (*remplace les mots par les gestes*). Et des fois ça m'arrive quand il y a vraiment beaucoup de selles liquides, et elle avait une façon de... de passer son gant d'un côté et de l'autre côté (*refait encore le geste, mais plus lentement et plus précisément*) et elle le faisait vite et moi dans mon esprit, je me suis dit : " Il faut que j'apprenne à faire comme ça ".
- 19 **Cherch. 1** : C'est un beau geste de métier.
- 20 **Y.** : Ah oui. Je... Je, je l'aimais beaucoup ce geste. Je le fais mais moins bien qu'elle mais j'arrive à le faire.
- 21 **Cherch. 1** : Mais en même temps, vous lui expliquez pas ?
- 22 **Y.** : non ?. Non, non. Heu... je sais même plus... non, je lui explique pas le geste.
- 23 **Cherch. 1** : Non, non, parce que même moi je...
- 24 **Y.** : Mais euh... (*cherche à revenir sur les images*)
- 25 **Cherch. 1** : Non vous expliquez pas...
- 26 **Y.** : J'lui dis pas ? Mince (*s'affaire sur l'ordinateur*). Je lui dis pas... j'sais même plus .

27 Cherch. 1 : Non. Ce que vous venez de m'expliquer là, il a fallu que je vous pose la question et vous lui avez pas expliqué à elle.
(*Y. retrouve les images et les regarde à nouveau.*)
28 Y. : Oui. En plus il n'a pas de selles là. C'est dommage. (*regarde le film défiler.*)
(*blanc*)

Le beau geste ne peut être décrit à l'élève, ni d'ailleurs aucun autre geste qui l'aiderait à savoir comment on s'y prend pour faire la toilette intime d'un homme, offrant là l'occasion de discuter d'une situation de travail qui n'a aucune évidence. Du même coup, on fait taire le métier, laissant à l'élève le soin de découvrir que le soin en gériatrie ne relève pas que de " *l'ergonomie* ". C'est la transmission du métier qui est absente ici. Privé d'une résonance dans le collectif, le beau geste de métier n'a pas pu devenir collectif. La défaillance du collectif dans la production transpersonnelle empêche tout développement de genre professionnel et du même toute possibilité de stylisation, alors même que l'expérience est là mais comme incarcérée dans l'activité personnelle.

A défaut de ne pouvoir dire le métier, ses difficultés mais aussi les solutions trouvées, c'est un autre développement qui prend place : celui de l'usure.

5.2.6 L'usure

Et c'est très longuement autour de cette question que continuera à se réaliser l'autoconfrontation simple. Le constat de cette usure, probablement parce qu'il est verbalisé, est douloureux pour Y.

Nous reproduisons ici une partie de l'échange entre Y. et le chercheur qui se déroule sur une vingtaine de minutes, en toute fin de l'autoconfrontation simple. Nous n'avons gardé que les parties qui permettent de rendre intelligible la façon dont Y. parle de ce qui la fatigue dans ses activités de travail.

Autoconfrontation simple

1 Y. : C'est pour ça le travail en binôme j'aime beaucoup.
(*blanc*)
2 Cherch. 1 : Pourquoi ?
3 Y. : Pourquoi ?
4 Cherch. 1 : Là vous dites " c'est pour ça que j'aime beaucoup le travail en binôme ".
5 Y. : Ben tout... les gestes, les plus difficiles sont faits à deux en même temps...
6 Cherch. 1 : Du coup, ça devient simple ?
7 Y. : Ah oui, beaucoup plus simple. Mais avant, mais moi j'ai connu où (...) Et puis... je le dis aussi, travailler à deux, c'est en même temps... dans le soin qui n'est presque plus un plaisir, avoir du plaisir parce qu'on est avec euh... une copine, un copain, un collègue. Vous voyez ?
8 Cherch. 1 : mumum. Le soin n'est plus devenu un plaisir parce qu'il est routinier ?...
9 Y. : ...Voilà...
10 Cherch. 1 : ...parce que les personnes sont démentes ?
11 Y. : Il est routinier.
12 Cherch. 1 : Mais la démence elle joue aussi ?
13 Y. : Oui aussi, aussi.
(...)

35 Y. : Y'a un truc par contre que j'ai remarqué, c'est quelqu'un qui est... parce qu'il y a des patients qui sont... on va dire gentils et des patients qui sont pas gentils. Heu... même en étant bien dans sa tête, des patients qui sont pas gentils, et des patients qui sont déments et qui sont pas gentils. On travaille à deux, mais aussi vite que possible.... et je le dis, je le dis, on n'a pas trop envie de discuter quand c'est comme ça.

36 Cherch. 1 : mumum

37 Y. : Au contraire, là je crois qu'il y a... quelque part une agressivité qui s'installe sans qu'on s'en rende compte

38 Cherch. 1 : J'ai une de vos collègues... qui me disait : " Mais finalement souvent, on pense qu'il y a des... des... des patients qui sont difficiles, ou qui sont agressifs, ou qui sont méchants, mais c'est aussi parce qu'on prend pas le temps, on n'arrive pas à...

39 Y. : Oui, c'est...

40 Cherch. 1 : ... " finalement on n'arrive pas... on prend pas le temps de les connaître et du coup euh... on répond pas à leurs besoins et du coup ils expriment leurs besoins avec violence et tout ça dégénère.

41 Y. : oui, là je suis d'accord. Je suis d'accord.

42 Cherch. 1 : " Mais c'est parce que finalement on n'a pas le temps de l'apprentissage de se connaître l'un... les uns... l'un l'autre, finalement, soignant-soigné "

43 Y. : Mais il y a certainement plusieurs raisons. Déjà 1, parce que le soignant n'a pas trop envie d'apprendre du fait qu'il a en face de lui une personne qui... qui est comme ça. Ça m'est déjà arrivé. D'autre part... on a du mal nous-même à gérer l'agressivité... Je dirais même presque l'agressivité qu'on crée au patient, que le patient devient agressif avec nous, c'est... c'est... je le vois comme ça aussi, moi, par moments j'ai du mal à gérer ça. J'entre dans la chambre... et il y a des patients, ça passe et ça passe pas. Il y a des patients auxquels j'ai fait des efforts... malgré que j'ai fait des efforts, y'a un moment, bon, ça passe pas ce jour-là. Donc je deviens aussi agressive parce que le patient est agressif avec moi et je prends même pas le temps de... Et je sors de... je sors de la chambre encore plus mal que quand j'y étais rentrée parce que finalement, le soin ne m'a... le soins ne m'a pas... euh... j'ai pas trop trouvé de plaisir à faire le soin et de 2, je me suis fatiguée et moralement et physiquement.

(...)

49 Y. : (...)Je suis obligée d'en parler : on arrive sur le lieu de travail, avec des trucs dans la tête en dehors du boulot, on arrive au boulot avec des trucs en plus. Y'en a qui arrivent à laisser... mais c'est toujours dans la tête. Et on arrive au boulot avec les choses du boulot... Et puis, des fois, y'a des jours c'est tous les patients qui sont agressifs, enfin une bonne partie (...) et je remarque, souvent, je dis souvent... je dis pas qu'on crie... on répond, on répond du tac au tac : " Attendez, heu, je suis pas, je suis pas... ". Ironiquement, on dit : " je suis pas un chien ", mais finalement on s'aperçoit même plus que la façon dont nous on parle, les gens qui sont en face de nous sont pas des chiens non plus. Mais on s'en rend même plus compte.

50 Cherch. 1 : Mumum.

51. Y. : Quelque part c'est une façon aussi de... (*souffle*). Mais pas tant que ça. Parce quand on sort de là...

52 Cherch. 1 : C'est pas satisfaisant ?

53 Y. : Non. C'est pas satisfaisant.

54 Cherch. 1 : Parce que le lendemain...

55 Y. : Voilà. Le lendemain, on revient encore pire à reculons. Mais des fois ça arrive que le lendemain on revienne...

56 Cherch. 1 : Et comment on pourrait à... à éviter cette situation ? Parce que vous avez le droit aussi d'avoir vos... enfin... d'en avoir gros sur la patate...

57 Y. : ...Je le dis franchement. Franchement, moi, moi, je dirais... de respecter pour le personnel, c'est tout bête, euh... les repos. (...)

(...)

69 Y. : Mais quelque part, maintenant, j'avoue, et on en parle entre nous et on se dit : " j'ai eu une journée, des fois des personnes arrivent à avoir leurs deux journées, moi j'ai un roulement où j'ai qu'une journée une fois par... euh... tous les 15 jours, et bien ils me le disent : " J'ai une journée où je ne fais rien du tout, où je me repose ", c'est vraiment le mot, " et l'autre

journée, il faut que je commence à faire des choses de ma vie ", en dehors du boulot. Et après le lendemain, on reprend. Et finalement, on s'est pas reposé.

70 Cherch. 1 : Mais quand vous parliez, tout à l'heure vous me disiez : " non seulement je n'ai pas de plaisir au soin ", vous avez employé cette expression.

71 Y. : Oui, oui.

72 Cherch. 1 : ... et j'étais en train de... je suis partie du coup, en train de me demander quel était un soin plaisant. Qu'est-ce qui faisait qu'un soin était plaisant ? Et peut-être que du coup..... bon alors, je fais une hypothèse que si vous aviez plus de plaisir à faire le soin, vous seriez peut-être moins...

73 Y. : stressée.

74 Cherch. 1 : moins fatiguée, moins énervée, moins...

75 Y. : Et je pense que les patients aussi.

76 Cherch. 1 : moins...

77 Y. : ce serait une façon beaucoup plus sereine d'aborder la vie au travail.

(...)

85 Y. : mais je crois que les soucis qui se passent ici au boulot, comment dire ? couvrent tout le reste, et en plus de la vie de l'extérieur du boulot, et c'est ça qui nous fatigue. Parce que, même à faire des réunions à en parler entre nous, avec le même rythme, même à proposer des trucs... et puis faut dire, on sort de... on sort de... je dirai d'épreuves, de lourdes épreuves, où maintenant, parce que qui dit physique dit aussi moral, où maintenant moralement je vais lâcher le mot, on s'en fout... du travail. Le travail il est juste fait de... de telle heure à telle heure, y'a ça qui faut faire, on vient, on nous dit : " Y'a ça en plus ", ben on va faire. On n'a même pas le goût. Plaisir de nettoyer la machine à café (*mime qu'il n'existe plus*), plaisir de faire la vaisselle, plaisir de... de..... Ça, ça me fait tout drôle maintenant, plaisir de... servir le repas en salle à manger. C'est quelque chose dont j'avais une peur bleue quand j'ai commencé, je n'aimais absolument pas faire ça. Je préférerais être à la vaisselle que de servir à la salle à manger. Maintenant c'est différent, j'ai un plaisir à servir en salle à manger.

86 Cherch. 1 : Mais quand vous dites : " on s'en fout ", on arrive à s'en foutre, on fait ce qu'on nous demande de faire, mais du coup, excusez-moi, votre patient ?

87 Y. : On y pense un tout petit peu.

88 Cherch. 1 : Il est... il...

89 Y. : On n'y pense un tout petit peu.

90 Cherch. 1 : Il disparaît un petit peu ?

91 Y. : Oui, oui, quelque part...

92 Cherch. 1 : Vous en faites une chose ?

93 Y. : Une chose ? non, pas vraiment mais euh... J'sais pas comment l'expliquer. On a toujours cette sensation de pas être écouté, de pas... On essaie de proposer, pas, pas des solutions mais on essaie aussi de parler du patient. J'peux pas, je peux pas dire qu'on s'en fout du patient, c'est faux. Parce que, quand on veut essayer d'en parler, on nous refoule et puis... Et c'est ça, qui... qui nous... qui nous casse le moral. Donc résultat, y'a certains d'entre nous qui en parlent même plus, y'en a d'autres qui continuent à se battre... Je pourrais donner des noms qui continuent à se battre. Mais le résultat, il est toujours le même. Mais quand on fait les soins, là (*montre l'écran*), c'est juste là je suis avec l'élève, si j'avais été avec une collègue, ça aurait été différent, parce que si ça se trouve avec une collègue, j'aurais parlé vraiment du problème, devant la caméra, je crois pas... je crois pas que j'aurais fait attention à la caméra, je dis : " voilà regarde, il a, il est pas bien, personne ne fait rien ", si ça se trouve. Mais là je suis une élève, donc quelque part je suis ob... je suis obligée... j'ai pas travaillé comme j'aurais dû travailler théoriquement... enfin j'ai pas travaillé... Mais, euh... c'est, c'est... moi, je prends mon exemple, je... j'ai pas du tout la même approche de... de... pour le travail que je fais. C'est vrai, je trouve qu'il est routinier. Je suis dans une période où je me dis " je vais pas rester là ", et j'ai envie de partir, mais... Quelque part, ça me fait mal au cœur de partir parce que je me dis " il y a encore plein de choses à faire "... dans ce domaine-là ; et on... mais je le dis clairement, j'ai l'impression qu'on nous fout des bâtons dans les roues. On, on s'en tient à... ouf... il faut... faire ça en plus (inaudible), il faut faire ça pour les patients. Je... j'ai pas connu des services comme ça. Y'a que... y'a que ici que j'ai trouv... j'ai connu ça. Heu... j'ai, j'ai pas connu des, des services où on laissait un petit peu de côté, pas que le petit personnel

soignant, aussi des grands. On nous mettait de côté, un petit peu de côté heu... les patients. J'ai pas connu ça. Y'a que ici que je vois. Et j'ai encore des échos de gens qui viennent de l'extérieur de la gériatrie, qui me...qui nous le disent. Donc ça veut bien dire ce que ça veut dire : le, le problème, il est... il est bien présent.

94 Cherch. 1 : Oui, oui, oui. Bien sûr que tout ça existe, mais on le retrouve dans, dans, dans... les soins... les soins premiers aux patients. Mais y'a, y'a... quand vous parliez de plaisir aux soins, plaisir à laver la machine à café, on parlait d'avoir du plaisir en faisant un soin de nursing, euh... forcément ce plaisir est conditionné par le cadre dans lequel vous le faites.

95 Y. : Quel cadre ?

96 Cherch. 1 : C'est-à-dire l'environnement, les problèmes de travail, les défauts de l'organisation du travail, les sous-effectifs, de guéguerres entre... (*Y. secoue la tête pour montrer son opposition*) entre vous -je dis pas de guerres péjorativement hein - parce que c'est pas...

97 Y. : J'ai compris.

98 Cherch. 1 : ... à chaque fois des coups d'éclat mais il y a toujours des choses qui sont latentes...

99 Y. : Oui, oui... C'est plus un plaisir. C'est une corvée.

100 Cherch. 1 : Et ça du coup, ça vous rend le soin comme une corvée, ça vous donne le...

101 Y. : A moi oui.

102 Cherch. 1 : ... le soin avec le résident devient une corvée ?

103 Y. : ... Maintenant oui.

104 Cherch. 1 : Et avant non ?

105 Y. : Non.

106 Cherch. 1 : Mais là, vous... vous... n... on... On pourrait dire que vous êtes très fatiguée de ça ?

107 Y. : Oui, tout à fait. De ça, de ce qui... de ça et de ce qui ne se fait pas.

108 Cherch. 1 : De ce qui pourrait être fait ?

109 Y. : Voilà.

110 Cherch. 1 : Et qui ne se fait pas ?

111 Y. : Voilà.

112 Cherch. 1 : Par exemple ?

113 Y. : Par exemple ? ... oh je vais prendre le seul exemple... non c'est pas le seul exemple..... la personne qui est en face moi, je pense souvent que ça peut être moi, ça peut être un parent. C'est, c'est cet exemple là que je veux prendre Heu...quand on veut parler de quelqu'un en particulier pour euh... pour une période particulière, c'est ça qu'on devrait d'abord nous... heu, discuter avec nous, au moins discuter avec nous. Qu'on nous impose les choses..... parce que quand on essaie de, de dire, et moi je le prends mal. Je le prends mal, je ne suis pas la seule à le prendre mal, parce que je me dis " putain ", oh pardon !, " heu... voilà, on a dit, on verra ça une autre fois ".

Des tours de parole 1 à 14, Y. expose la fonction du binôme : " *travailler à deux, c'est (...)* avoir du plaisir... " (7), à la différence du soin qui " *est routinier* " (11), et pour lequel le plaisir n'existe " *presque plu* ". Un peu plus tard, ces mots résonnent encore en elle. Il lui est difficile d'accepter de s'entendre dire qu'elle n'a plus de plaisir à exercer son métier. Elle va donc chercher dans la relation qu'elle établit avec les patients, des éléments qui peuvent atténuer ce qui est devenu une réalité (de 35 à 44). C'est dans l'agressivité de la relation qu'elle pense trouver des éléments : " *on a du mal nous-même à gérer l'agressivité* " (43) mais finalement, non seulement elle " *n'a pas trop trouvé de plaisir à faire le soin* ", " *[elle] est fatiguée et moralement et physiquement* " (43). Y. n'a donc pas réussi à minimiser la perte du plaisir du soin, mais elle participe pleinement à une fatigue morale et physique.

C'est sur ce paradoxe que s'ébauche une description du genre d'activités défensives mises en place pour le dissimuler : " *Ironiquement, on dit : " je suis pas un chien "* (49) suivi

aussitôt d'une autre interprétation de ce paradoxe : " *mais finalement, on s'aperçoit même plus de la façon dont nous on parle, les gens qui sont en face de nous sont pas des chiens non plus* " (49).

Le chercheur cherche à " rebondir " sur la représentation d'une situation qui paraît inhumaine en initiant des ripostes possibles (56). Y. n'y voit qu'un moyen : celui de respect (57). Autrement dit, c'est le manque de respect de l'institution envers les soignants - le " *on* " utilisé par Y. représente l'équipe de soignants - qui se mue en reproches aux patients accusés ici de " traiter comme des chiens " les soignants. Mais ajoute Y. : " *On s'en rend même plus compte* " (49), tant l'habitude est installée.

Le chercheur cherche à pousser plus loin cette analyse et revient sur la fonction du plaisir du soin, ou tout du moins sur ce que son absence provoque (70). Pour Y., le plaisir du soin permet non seulement au soignant d'être moins " *stressé* " (73) mais " *les patients aussi* " (75)

C'est en convoquant l'histoire qu'Y. va chercher à rendre compte des raisons de la situation dégradée. Elle évoque de " *lourdes épreuves* ", usant physiquement les soignants, au point qu'ils ont fini par renoncer " *moralement* " : " *On a même pas le goût* " (85). Le travail semble alors se réduire à une succession de tâches plus ou moins pénibles, mais sans aucune saveur. Le chercheur, probablement surpris d'entendre de tels mots, cherche alors à comprendre comment dans cette situation, le patient peut encore garder le statut de patient et non d'objet de tâches (86 à 93). Y. ne peut pas accepter l'idée " *qu'on s'en fout du patient* " (93), et expose les deux stratégies mises en place : soit les soignants " *en parlent même plus* ", soit ils " *continuent à se battre* ". Pourtant, " *le résultat, il est toujours le même* ". Ce n'est qu'après qu'elle va essayer de se situer : " *quelque part, ça me fait mal au cœur de partir* " comme si c'était le seul moyen de ne pas " *péter les plombs* ", parce qu'elle se dit qu' " *il y a encore plein de choses à faire* " (93), mais " *on [leur] fout des bâtons dans les roues* " (93).

Ce dialogue se clôt sur un inattendu. Y. n'est plus seulement fatiguée physiquement -ce qu'elle cherche à compenser en formant les jeunes le mieux possible sur ce plan -, elle est aussi fatiguée moralement de " *ça, et de ce qui ne se fait pas* " (110). C'est au dernier tour de parole de l'autoconfrontation simple, que Y. donnera pleinement accès à une partie essentielle du réel de son activité d'aide-soignante. C'est dans l'adresse à elle-même, devenant quelques instants l'autre, le patient, qu'elle trouvera les mots pour dire " *ce qui ne se fait pas* " : " *On devrait discuter avec nous. On nous impose les choses* ". Y. utilise là le verbe discuter dans toute sa dimension interpersonnelle, il ne s'agit pas de discuter pour " *communiquer* ", il s'agit de discuter de " *quelqu'un en particulier (...) dans une période particulière* " (113) pour que le réel de l'activité des soignants puisse trouver un temps d'élaboration collective. Aucune prescription ne peut saisir " *les bonnes pratiques* " en matière de relations interpersonnelles, entre le soignant et son patient. Y. nous en livre un exemple saisissant avec l'obligation de " *parler avec son patient* ". Les relations soignant-patient seraient alors irréductiblement intersubjectives, révélant à quel point la déliaison des quatre instances est de ce point de vue délétère. Y. nous donne à voir ici comme par défaut la fonction psychologique de l'instance transpersonnelle de l'activité. D'une part, Y. se trouve aux prises avec un métier déréalisé - " *Il faut parler avec son patient* " -, et d'autre part elle est fatiguée, usée même de ne pouvoir faire ce qui devrait être fait.

5.2.7 " Je me reconnais par cette profession "

Quelques semaines plus tard, lors de l'autoconfrontation croisée avec E., Y. va revenir sur les raisons de son choix d'être aide-soignante. Le travail de co-analyse de son activité d'aide-

soignante a rendu pensables, dans un même mouvement dialogique, les enjeux qu'elle renferme. Les étonnements face aux images ont été source de pensée dans le cadre dialogique que nous avons installé.

Autoconfrontation croisée

1 **Y.** : Tout est important dans le travail. L'entente oui, le travail en lui-même, et surtout la conscience, la conscience. C'est pas que la conscience professionnelle, c'est vraiment la conscience... la conscience intérieure. Et de se dire, chaque chose, chaque geste, chaque parole...

2 **E.** : Ca a un poids, oui, ça a un effet. C'est vrai que quand on est confronté à ce qu'on fait sans réfléchir comme ça sur l'écran, c'est stupéfiant à quel point on se rend pas toujours compte de l'effet de ce qu'on fait.

3 **Y.** : oui.

4 **Cherch. 1** : Et pourquoi vous distinguez ça de la conscience professionnelle ?

[Blanc : changement de cassette audio. Y. suspend son discours]

5 **Y.** : Je distingue, je distingue tout en rassemblant le tout.... J'ai toujours fait ça : le travail, j'essaie que... j'essaie, mais c'est pas évident, que le travail n'entre pas dans ma vie privée mais il en fait partie quand même. C'est-à-dire quand je dis que le travail n'entre pas dans ma vie privée, c'est-à-dire que les conflits du travail n'entrent pas dans ma vie privée, pour ne pas que ça me dést... il faut... pour que je ne sois pas déstabilisée complètement et que je ne puisse plus assumer et d'un côté et de l'autre. Parce que là c'est vraiment ce qu'on appelle " péter les plombs " ...

6. **Cherch. 2** : Mais si vous dites ça c'est que vous sentez qu'il y a un risque...

7 **Y.** : Ah oui, à n'importe quel moment il y a un risque, à n'importe quel moment. Parce que c'est... Moi je me dis que c'est pas parce que je suis soignante que ça ne veut pas dire que je peux pas être l'inverse, enfin l'inverse, patient. Je l'ai déjà vécu et depuis que je l'ai vécu, parce qu'avant j'avais une autre vision et depuis que je l'ai vécu, euh... et puis j'essaie, pas chaque jour bon parce que des fois il faut que je zappe un peu, mais j'essaie de me rappeler de ça pour me dire que la personne qui est en face de moi elle en a besoin. Parce que moi quand ça m'est arrivé j'en avais besoin. Seulement voilà j'étais pas tout..., j'étais pas assez consciente pour en parler à ce moment là et pour dire ce que je ressentais. Je les ai ressentis longtemps après. Longtemps après c'est trois ans, quatre ans après. Au moment où je me suis retrouvée, et par rapport à ma profession, parce qu'avant j'étais pas en salle, avant j'étais derrière un bureau dans le milieu médical toujours, mais j'étais derrière un bureau. Donc euh, j'avais cette appr... l'approche était complètement différente et ce que je ressentais qui est ressorti que trois-quatre ans après, et bien ça m'est arrivé au moment où je suis en plein dans le travail et que j'ai en face de moi quelqu'un que je pense être comme moi au moment où je l'étais.... donc à chaque fois je me dis que la personne que j'ai en face de moi ça peut encore être moi, ou un proche, mais bon. Et j'aimerais pas ressentir ce que je fais à la personne qui est en face de moi. J'essaie à chaque fois, mais c'est pas évident, j'essaie à chaque fois de travailler sur ça mais...

8 **Cherch. 1** : Mais en même temps il y a la fatigue, il y a la routine...

9 **Y.** : Il y a tout ça à côté, et je me dis quelque part que s'il y a un élément qui vient perturber et moralement et spirituellement, spirituellement, et que ça me déstabilise complètement, je pourrais plus du tout, plus du tout assumer pour le patient et ça je ne le veux pas, je ne le veux pas, je ne le veux pas.

10 **E.** : Pour nous aussi...

11 **Y.** : Oui.

12 **E.** : ... il faut que nous aussi on continue à tenir la tête quelque part.

13. **Cherch. 2** : Le patient alors finalement, se référer au patient, à ce qu'il peut faire, peut pas faire, ce qu'il peut attendre... à vous écouter on a l'impression que c'est vraiment une ressource

plus fiable que les collègues ou que le métier pour savoir ce qu'on doit faire, ce qu'on a le droit de faire et ce qu'on n'a pas le droit de faire dans la situation.

14 E. : Pour moi, c'est même le seul.

15 Y. : Oui.... c'est malheureux à dire, mais sans eux... on ne vivrait pas.... Alors là ça va être dur ce que je vais expliquer. Bon pour moi, s'il n'y avait pas de patients. Non je vais le dire autrement. S'il n'y avait pas de malade, on serait pas là. Je ferais pas cette profession. Y'aurait pas de médecins, y'aurait pas de soignants. Malheureusement, il y en aura toujours... Mais quelque part, dans ma tête je me dis mais si eux n'étaient pas là, moi je serais quoi ? Quelque part je me dis je servirai à quoi ?... Je me reconnais par cette profession. Enfin, je ne sais pas comment on dit... je me reconnais, je sens que je vis, je....

Cette dernière autoconfrontation croisée est l'occasion de revenir sur la conscience provoquée : " *Tout est important dans le travail. (...) C'est pas que la conscience, c'est vraiment la conscience... la conscience intérieure* " (1). Les découvertes que Y. a faites sur le sens de chacune de ses activités de travail la poussent à préciser : " *Et de se dire, chaque chose, chaque geste, chaque parole...* " (1).

Son engagement dans le travail est difficile : " *J'essaie, mais c'est pas évident, que le travail n'entre pas dans ma vie privée mais il en fait partie quand même* " (5). Ça la préoccupe suffisamment pour qu'elle puisse envisager le risque de " *péter les plombs* " (5, 7).

S'ouvre alors un nouveau développement. Y. rapatrie ici son expérience de malade, qu'elle voit comme " *l'inverse* " de son expérience de soignante. Ce jeu de miroir renvoie Y. à un conflit majeur : presque chaque jour, elle " *essaie de [se] rappeler de ça pour [se] dire que la personne qui est en face d'[elle] elle en a besoin* " (7). C'est en revenant sur cette affirmation qu'Y. dit, sans même s'en rendre compte : " *Et j'aimerais pas ressentir ce que je fais à la personne qui est en face de moi* " (7). Ce conflit peut la déstabiliser au point qu'elle peut envisager de ne " *plus du tout assumer pour le patient* " (9). E. intervient, surprise par cette formulation : " *Pour nous aussi* " (11). C'est pourtant bien ce que voulait dire Y. : " *C'est malheureux à dire, mais sans eux... on ne vivrait pas* " (15). Et c'est parce qu'elle a été malade qu'elle a voulu être " *l'inverse* " : " *Je me dis : " Mais si eux n'étaient pas là (...) je servirais à quoi ? ". L'extériorisation de son dialogue intérieur l'autorise à aller plus loin encore : " Je me reconnais par cette profession (...) Je sens que je vis, je... " (15).*

" La conscience ", écrivait Vygotski, " c'est l'expérience vécue de l'expérience vécue " (2003). Y., qui qualifie cette conscience de " *conscience intérieure* ", trouve peu de possibilités de la développer dans son activité quotidienne de travail. Des mécanismes de défense se mettent alors en place pour pouvoir " tenir " dans ce métier. C'est l'effort qu'elle doit faire pour combler le vide entre les raisons personnelles qui l'ont amenée à exercer ce métier et l'usure qu'elle éprouve quotidiennement qu'elle va mobiliser tout au long de son discours.

Nous pouvons faire l'hypothèse que c'est en éprouvant, au sens fort du terme, le cadre dialogique, qu'Y. a pu " jouer le jeu ", redonnant de l'épaisseur à des activités de travail usantes, c'est-à-dire en examinant -en partie tout du moins- le réel de son activité. Regardées comme des difficultés de travail et non des difficultés personnelles, les activités d'Y. sont

devenues l'occasion d'une activité d'analyse de son activité de travail. Les autoconfrontations croisées autorisent la variation des destinataires et Y. va trouver là l'occasion de développer sa "*conscience intérieure*".

Y. a aussi fait l'expérience de travailler avec A. en dehors du cadre dialogique que nous avons mis en place. Pour les deux, cela semble s'être produit comme si leurs conflits interpersonnels avaient été suspendus ou, mieux, s'étaient trouvés médiatisés par le métier qui les relie.

Malgré un développement collectif suspendu, les images conservent donc la trace d'une re-liaison possible.

Chapitre 6 :

Activité dialogique, connaissance de l'activité et de son développement@

Provoquer la transformation de l'activité n'est pas seulement le moyen d'accroître le pouvoir d'agir des professionnels. Comme nous l'avons montré ci-dessus, en 2.2 c'est en même temps une voie pour comprendre l'architecture de cette activité comme pour rendre compte de son développement, de l'organisation de sa transformation. En effet, le travail de restructuration de l'activité ordinaire des professeurs et des soignants, laisse des traces dans l'activité dialogique sous ses diverses formes. C'est en analysant ces traces que le chercheur va produire des connaissances tant sur l'activité professionnelle elle-même que sur les processus de transformation en œuvre.

Nous voudrions dans ce chapitre donner quelques exemples de ce travail d'analyse des échanges dialogiques pour les professeurs. Cette analyse donne à voir tant sur les processus de développement de l'activité que sur l'activité professionnelle elle-même.

6.1 L'activité du professeur, partagée entre la signification générale des concepts et l'activité singulière des élèves

Revenons sur la séquence dans laquelle deux enseignants de philosophie cherchent à rendre compte de leurs différentes manières de se tenir devant la classe, en restant debout ou bien en s'asseyant. On a souligné le développement des interprétations en cours d'analyse. Nous allons retrouver ici, sur ce même début de cours, leur commentaire tel qu'ils l'ont poursuivi jusqu'au point de mettre en évidence un problème caractéristique de leur métier : leur activité est partagée entre la transmission de connaissances valables généralement et l'activité des élèves qui sont loin d'avoir tous atteint le même niveau de développement pour travailler en philosophie. Le problème apparaît concrètement dans leur manière de prendre des notes, lorsque l'enseignant fait son cours.

6.1.1 La prise de note : une catachrèse pour répondre à une transformation du métier

À partir de l'activité aux premiers instants du cours et des commentaires, on suivra l'élaboration lors des autoconfrontations et aussi dans le texte que N. a rédigé par la suite. On retrouve donc ici le mouvement d'appropriation des méthodes, étudié précédemment. Mais on sera attentif à la dimension supplémentaire qu'il montre, qui concerne la rapport à l'activité des élèves.

Activité de F.

On se souvient qu'F. est assis derrière un bureau placé au milieu de la salle ; il commente l'oeuvre à partir de notes posées devant lui. Le tableau ne porte que la mention d'un auteur dont il a écrit le nom pour en préciser l'orthographe. Il s'adresse aux élèves :

F. : Alors, premier paragraphe, qui est un paragraphe d'introduction, qui est un paragraphe assez simple et en même temps important, puisque dans ce paragraphe, Epicure commence par définir la philosophie. Alors ce que l'on peut dire, c'est que la philosophie, c'est l'éthique. Il y a une identification entre la philosophie et éthique. Alors c'est très clair, en particulier dans la deuxième phrase. (*regarde le texte*) : " Il n'est jamais trop tôt ou trop tard pour travailler à la santé

de l'âme". Travailler à la santé de l'âme, ça, c'est l'objet d'une éthique, et on est bien d'accord que ce travail à la santé de l'âme est identifié à la philosophie elle-même. C'est-à-dire, la philosophie et l'éthique, c'est la même chose. Par contre, là-dessus, il faut faire une remarque. C'est que, on avait vu, la dernière fois que dans la philosophie, il y a trois parties. Dans la philosophie d'Epicure en tout cas : physique, logique, éthique. Et là, on est en train de dire, l'éthique et la philosophie, c'est la même chose. C'est ce qu'il dit clairement. Alors, l'explication, elle est simple. C'est que la logique et la physique n'ont pas de valeur en elle-même.

Activité de N.

On se souvient que N. est debout, devant le premier rang, dos au tableau. Le bureau est placé au coin à gauche ; elle y a déposé ses affaires. Elle tient en main le livre et écrit le plan du cours au tableau. À la main droite, une craie et à la gauche, le livre ouvert et souligné. Elle écrit :

III 2. "La Condition humaine",

puis se retourne et s'adresse aux élèves :

N. : Alors, il faut que vous me rappeliez quel plan on a fait, parce que je crois que l'on s'est arrêté et on a seulement fait le plan. On a commencé à expliquer la notion de...

Elève : On a dit qu'il n'y avait pas de nature universelle et que...

N. : (*interrompt*) Attends, S., tu... plus fort et plus distinctement.

Elève : On avait dit qu'il n'y avait pas de nature universelle mais qu'il y avait une condition universelle.

Elève : (*plus bas, au premier rang*) Au départ, on avait noté " définition de la notion de condition humaine ".

Se retourne vers le tableau et écrit : a) définition

N. : Oui. On rappelle le plan. L., plus fort.

Elève : Y a-t-il une contradiction entre l'individualité du projet et l'universalité humaine ?

N. : Oui

Elève : Et oui après, y a-t-il une contradiction entre [...]. C'est tout.

N. : Alors, tout le monde est au clair sur le plan, sur là où on en est ?

Le commentaire en autoconfrontation croisée, après avoir abordé les questions de posture de l'enseignant comme nous l'avons déjà vu, se porte sur la prise de note au tableau, à partir de ces images d'activité. E. n'a écrit qu'un mot. N. a écrit tout un plan. Le commentaire sur ce thème se développe en deux temps. On transcrit d'abord le premier, réalisé à la demande du chercheur. Le second fera suite à l'initiative de E.

Autoconfrontation croisée

82 Cherch. : Donc, c'est un texte qu'ils ont déjà travaillé ?

83 N. : Oui. Enfin, qu'ils ont travaillé, euh...

84 Cherch. : Ils l'ont lu et, je crois, ils l'ont préparé aussi ce texte, non ?

85 N. : Oui, oui, à chaque fois, ils doivent préparer. Alors, ils le font pas tous. Sur les vingt-huit, je sais qu'il y en a qui préparent à fond et puis d'autres qui survolent, qui relisent vaguement, ou même qui relisent pas du tout, c'est aussi ça qui... C'est aussi, le fait d'être debout, c'est aussi de voir, parce que je sais qu'il y en a dans la classe qui sont... qui décrochent plus facilement, qui n'ont pas bien préparé. Donc, cela me sert aussi à voir, dans le moment où on fait le travail ensemble-là, s'ils sont dedans ou s'ils ne sont pas dedans. Je vois bien... je surveille

S., C., enfin les filles qui ont tendance à attendre que cela se passe et, pas être vraiment dedans. Donc cela me permet aussi de voir où elles en sont, enfin, d'essayer de voir, parce que je... Je pense que l'on ne voit pas tout.

On a vu déjà dans la première partie de l'autoconfrontation croisée, en 4.1, que F. a relevé les nombreux déplacements au tableau de N. Il a commenté que " *ce n'est pas vraiment ce qu'il fait* " lui (6), et même qu'il " *écrit assez peu au tableau* " (8). N. en était venue à dire qu'assise, elle ne pouvait pas " *voir l'ensemble de la classe* ". Mais cette analyse trouve ici un prolongement, sans d'ailleurs que l'enseignante ait été précisément questionnée sur cette dimension. On assiste ainsi à la poursuite du dialogue engagé précédemment, mais elle se développe sur un nouveau plan. Ce n'est pas de " *l'ensemble de la classe* " qu'il s'agit. " *Je sais qu'il y en a qui préparent à fond, et puis d'autres...* " L'activité de l'enseignante est décrite comme dirigée vers l'activité des élèves, non pas des élèves en général ni même de telle ou telle classe, comme c'était le cas jusque là, mais de l'activité de chaque élève de la classe. Le thème de " *l'activité* ", opposé dans la séquence précédente à l'idée d'une pédagogie " *interactive* " resurgit du même coup. Plus précisément encore, ce n'est pas seulement l'activité en cours, mais aussi l'expérience vécue avec chaque élève qui est mobilisée potentiellement à ce moment. C'est l'histoire de la relation pédagogique individuelle qui vient complexifier l'analyse : " *Je surveille S., C. ...* ". La prise de note au tableau a donc une fonction de catachrèse (Clot, 2002b ; Clot & Gori, 2003) : elle ne sert pas seulement à noter ce qui est important au tableau, elle sert à " *voir où elles en sont* ". Ou du moins à tenter de le voir. La prise de note devient ainsi le moyen détourné d'atteindre de nouveaux buts que se fixe l'enseignante.

Sur le plan du développement du dialogue, cette séquence montre la présence de plusieurs questions déjà discutées : la place du bureau, la position debout, la prise de note, l'activité des élèves. Mais les analyses précédentes ne sont ni simplement répétées ni seulement juxtaposées. Elles se trouvent intégrées dans cette nouvelle élaboration relative aux activités individuelles des élèves. Le cercle de l'interprétation s'élargit. Dans le même temps, les systèmes de réponses à l'intérieur du dialogue se complexifient : la réponse de N. n'est plus seulement une réponse directe à la question de F. C'est aussi une réponse aux observations qu'ils avaient faites ensemble précédemment. C'est ainsi qu'on peut comprendre les répétitions du mot " *aussi* " à trois reprises immédiatement successives (" *C'est aussi ça qui...c'est aussi le fait d'être debout, c'est aussi de voir, parce qu'il y en a dans la classe qui sont... qui décrochent plus facilement ...* "). Le mot remplit une fonction de conjonction avec les dialogues antérieurs, qui se trouvent ainsi rapportés, quasi implicitement, dans l'échange en cours. En fait, le dialogue actuel est rempli des dialogues précédents, auxquels il répond et qu'il cherche à dépasser pour mieux se porter à la hauteur de la situation réelle, dont la signification échappe encore. La préoccupation pratique se dévoile : comment relier, dans l'analyse la prise de note au tableau et la prise de note, parfois déficiente, des élèves ?

6.1.2 L'activité des élèves et son développement : un problème de métier

C'est ce thème (Bakhtine/Volochinov, 1977 ; Faïta & Donato, 1977) qui se développe ainsi, au fil des énoncés verbalisés ou retenus, c'est-à-dire une question investie par les sujets qui en soutiennent l'énonciation, et ceci sans que le dialogue effectivement réalisé puisse intégralement en rendre compte. Le thème se poursuit dans les dialogues intérieurs et parmi les autres questions discutées. On le voit ressurgir quelques minutes plus tard, lors du commentaire des images suivantes, au cours desquelles, pour préciser le concept sartrien de

" condition humaine ", l'enseignante écrit au tableau la définition de ce que sont, dans cette conception, les " *limites à priori* ". Elle note plusieurs membres de phrase au tableau. Son collègue arrête le film et relance l'échange verbal :

Autoconfrontation croisée

143 F. : Par contre, ce qui est plus inhabituel, c'est que tu écris beaucoup, là, au tableau. C'est pas simplement un plan des termes, c'est des définitions complètes, des précisions. Ça, je pense, moi, que les profs de philo, en général, écrivent assez peu au tableau, et en tout cas, pas de manière aussi développée. Moi, j'écris vraiment très, très peu, je pense être en dessous de la moyenne d'ailleurs, mais là, tu me parais nettement au-dessus de la moyenne.

144 N. : Oui, moi, j'écris beaucoup, oui.

145 F. : Et dans quel... Tu peux expliquer cela, parce que moi je me dis aussi en même temps, c'est... D'abord, il y a toujours un côté périlleux, parce que l'on tourne le dos à la classe, quand on écrit longtemps, enfin périlleux, il n'y a plus de contact. Et puis cela prend beaucoup de temps.

146 N. : Euh, oui, mais j'ai toujours beaucoup écrit au tableau, disons... Les choses qui me semblent être des points de repère. Tu vois, c'est peut-être cela qui, c'est peut-être lié au fait que je suis beaucoup en interaction avec les élèves. C'est-à-dire, à un moment donné, donc, si je leur pose des questions, il y en a qui répondent et il y en a qui ne répondent pas. Je reprends certaines réponses, je les renvoie les uns aux autres sur leurs réponses etc. Donc, je me dis qu'à un moment donné, il faut qu'il y ait quelque chose qui, qui...

147 F. : Oui, oui.

148 N. : Cela joue peut-être ce rôle-là. On a, je leur ai posé la question : " Qu'est-ce que c'est que la condition humaine ? ". Il y a eu plusieurs réponses éparpillées un peu dans la classe. Il y a eu ce problème du mot *a priori*, donc, là, on est arrivé au bout de ce truc-là. Donc je dis : " Voilà, maintenant on peut noter la définition puisque différents éléments ont été donnés et ça, il faut que vous le notiez ". C'est-à-dire... il faut que cela soit... Et souvent c'est cela que j'écris : les choses qui me semblent être le moment de... un peu comme il y a des fils qui se sont baladés, on renoue à un moment donné.

149 F. : Donc, cela les... Évidemment, le but, c'est aussi pour la prise de note, mais alors, est-ce que pour toi, là, ils doivent noter simplement ce que tu écris au tableau puisque le reste est plutôt de l'ordre de l'échange oral, ou est-ce que tu estimes qu'ils doivent noter nettement plus.

150 N. : Ben, je pense qu'ils doivent noter nettement plus.

151 F. : Et ils le font ?

156 N. : Ben, justement, c'est la difficulté. Tous ne le font pas. Je sais que dans la classe, il y en a qui notent facilement, d'autres pas. Il y en a même parfois qui n'arrivent pas à noter, qui me demandent à la virgule près ce que j'ai dit. Ce que je suis incapable de répéter comme cela. Disons que c'est un espèce de minimum de repères qui me semblent important, quoi. Mais, ce que je voudrais, c'est qu'ils notent plus. Mais, cela, je ne suis pas sûr de le réussir cela. Qu'ils aient une prise de note cursive. Par exemple, tu vois, quand j'ai dit au début... ça, je ne l'ai pas noté : si Sartre pose " condition humaine ", c'est parce qu'il a réfuté " nature humaine ". J'escompte qu'ils l'aient tous noté, mais je ne suis pas sûre qu'ils l'aient tous noté.

(...)

Et plus loin, en **160**, **N. :** (...) Des élèves qui soient capables de prendre des notes de manière juste, exacte, qui leur serve, qu'ils puissent relire après et comprendre ce qu'ils ont noté pour que ce soit efficace. Et bien dans cette classe là, il y en a peut-être deux ou trois, c'est tout. Et dans toutes les classes que j'ai, c'est comme ça.

(...)

Et en **177**, **N. :** Mais tu vois par exemple, le rappel de *l'impératif catégorique*, je suis pas sûre qu'ils l'aient noté. Alors, je ne sais pas, peut-être que le fait que j'ai fait le rappel oral, cela a suffi pour faire le lien et le garder. Mais quand ils vont réviser, au mois de juin par exemple, enfin, au mois de mai, est-ce qu'ils vont se souvenir qu'à cet endroit-là, il y avait un rappel de *l'impératif*

catégorique et *d'a priori* ? C'est... ça, je ne sais pas. Et puis, il y a un autre truc là, c'est qu'il y a une élève au début qui a demandé : " quelles sont... C'est quoi la situation de l'homme ? Donc, là, j'enchaîne sur : " *c'est justement ce que le texte dit après* ". Donc, là, du coup, je sais qu'ils sont dedans, puisqu'ils anticipent sur le texte et... Finalement, j'ai l'impression que c'est seulement à partir de ce moment-là qu'ils sont vraiment dedans, quand ils commencent à anticiper sur le texte ; donc à faire le lien entre la lecture qu'ils en ont faite et puis ce que l'on est en train de faire là.

L'interprétation de l'activité en autoconfrontation croisée avait d'abord porté sur les caractéristiques physiques de l'enseignant, la disposition de l'espace et du bureau, la nature de la classe (entière ou demi groupe, en S.T.T. ou en L.). Elle avait aussi relié ces différentes dimensions de la situation au " *rapport aux élèves* ". L'analyse franchit ici un nouveau seuil, en portant sur un geste de métier très précis, la prise de note au tableau en ce début de cours. Elle atteint alors les rivages d'un problème " *très compliqué* ", celui de la prise de note des élèves eux-mêmes.

L'activité de l'enseignant tournée vers l'objet conceptuel, qui a ses propres exigences, est simultanément tournée vers l'activité des élèves, afin que celle-ci se dirige et se maintienne dirigée vers ces concepts. Le développement du dialogue entre les deux enseignants leur permet de mieux distinguer les caractéristiques de ce dilemme qui est, en quelque sorte, inhérent au geste technique lui-même : l'enseignante " *escompte* " que tous les élèves ont noté " *condition humaine* " et " *nature humaine* ", sans en être " *sûre* ". On voit ici la portée directe de l'analyse : Comment la prise de note au tableau peut-elle devenir un geste technique efficace ? Le plan, comme le souligne F. est associé à des définitions de concepts, en même temps qu'à l'activité des élèves, mais jusqu'où aller dans la notation, et ceci en fonction des styles de cours, des questions posées par les élèves, des indices qu'on peut avoir de leurs lectures, avant le cours, etc. ?

Là aussi, la différence entre les deux enseignants et la comparaison entre leurs manières de travailler lorsqu'ils décident de la mener entre eux, deviennent des ressources pour l'activité dialogique. L'analyse comparative fait surgir, ou ressurgir les éléments stylistiques respectifs et les place dans des zones de développement potentiel : N. découvre qu'elle dispose en réalité de certains indices d'appropriation des concepts par les élèves (en 177), lorsqu'ils " *anticipent* " sur le texte.

On peut saisir la portée du problème de métier soulevé dans cette analyse à partir du moment où les enseignants commencent à comprendre l'efficacité de la prise de note, lorsqu'ils la considèrent comme un geste professionnel : à la fois traditionnel, il a une histoire longue dans le métier et tourné vers l'action, vers l'efficacité, il doit alors être en permanence ré-évalué, notamment lorsque les élèves n'ont pas encore acquis le " genre " scolaire dans lequel la prise de note avait fait ses preuves. Dans son texte écrit après coup, F. résume bien ce travail sur les gestes techniques, dans des termes qui pourraient être rapprochés des études menées avec d'autres métiers (Prot & Magnier, 2003 ; Fernandez, Gatounes, Herblain & Vallejo, 2003) :

F. : Le sens d'une activité ne s'objective pas complètement et ne se réduit pas à une technique. Pour produire une véritable confrontation, il faut d'abord établir le lien entre ce qui est vu et un projet d'ensemble ou plutôt un savoir-faire global. Mais ce sens n'est pas toujours simple à dégager de manière unifiée (il peut y avoir conflit avec tel ou tel moment de cours). En outre, il n'a sans doute pas grand-chose à voir avec une représentation de la conscience.

Sa collègue, N., a également repris cette question difficile dans un texte dans lequel elle relie l'expérimentation et sa pratique en classe, pour en tirer une réflexion valable plus généralement, notamment pour chercher à faire " le bilan " de l'expérience vécue dans ce cadre ou l'utiliser en formation. C'est pourquoi il est utile d'en citer un assez large extrait :

... Une des caractéristiques de cette expérience est qu'on a du mal à en faire le bilan. Des collègues nous demandent : " Mais finalement qu'est-ce que cette expérience vous a apporté ? Qu'est-ce que vous avez appris sur le métier " et nous ne savons pas, les uns et les autres, répondre vraiment à cette question. D'autres collègues ont lu le rapport d'étape et sont déçus de n'y trouver aucune " révélation " sur le métier. Les tentatives que nous avons faites de montrer les vidéos et d'organiser la discussion autour n'ont pas toujours été très réussies. C'est-à-dire que nous sommes loin d'avoir réussi à faire de ce travail un outil de formation, comme nous le voulions. Et cependant, il reste que ce travail a une valeur inestimable à mes yeux et ce texte n'est rien d'autre qu'une manière de comprendre pourquoi.

Pour pouvoir répondre à cette question, il m'a semblé nécessaire d'essayer de définir à quel niveau, à quel endroit de l'exercice du métier cette expérience " travaille". Un épisode récent de ma vie professionnelle me permet de l'entrevoir.

En septembre de cette année, je vais reprendre le travail après plusieurs mois de congé de maladie, et j'appréhende cette reprise, une sorte de peur de ne plus " savoir faire ". Une amie, qui vient de vivre cela me dit " t'inquiète pas c'est comme le vélo, ça ne s'oublie pas ". Et je lui en sais infiniment gré, parce que ça, je le vérifie à la minute même où je mets les pieds dans la classe : les gestes reviennent, des automatismes fonctionnent. Et pourtant... Comme le dit un des conducteurs de train dont je parlerai plus loin, " je conduis avec des automatismes, mais jamais par automatisme ". En classe, c'est la même chose.

J'ai eu une remplaçante, qui a pris les classes à la rentrée, et je la rencontre la veille de ma reprise : elle m'explique ce qu'elle a fait avec les élèves. Je l'écoute attentivement et je lui sais gré du soin qu'elle a mis à préparer un compte rendu. Je " retrouve mes petits " dans ce qu'elle dit : elle a commencé à traiter le problème de la vérité, leur a parlé de Descartes, leur a fait lire les lettres échangées entre Boxel et Spinoza sur l'existence des spectres, l'allégorie de la caverne de Platon. Elle me donne aussi ses impressions sur les élèves me dit que telle classe semble plus passive que telle autre, que certains élèves semblent en grande difficulté, que d'autres manifestent déjà une certaine aisance. Mais en l'écoutant, je me dis : " ce qui m'intéresserait, c'est ce qu'elle ne me dira pas, qu'elle ne pensera pas à me dire, qu'elle considérera comme allant de soi, ou inutile à formuler. A savoir : qu'est-ce qu'elle a installé avec ses élèves, dans quel rapport à la philosophie a-t-elle cherché à les mettre, comment a-t-elle apporté ce contenu philosophique qu'elle me décrit ? "

Je reprends avec les élèves ce qu'elle a fait, pour m'assurer de ce qu'ils en ont retenu, gardé, compris, afin de savoir comment continuer avec eux. Mais je m'aperçois vite que, si je fais cela, c'est surtout pour moi, pour m'approprier ce qu'elle a fait, pour le mettre " à ma main ". Cette opération est bancale, incertaine, mais je n'arrive pas à faire sans.

Cet épisode me fait comprendre où se situe la recherche que nous avons faite avec l'équipe du CNAM : non pas au niveau des pratiques, qui seraient descriptibles en terme de type de cours qu'on fait ou des situations de travail qu'on propose aux élèves ; pas non plus au niveau du strict contenu philosophique (problèmes notions, auteurs, textes) ; ni non plus au niveau de la relation pédagogique aux élèves (" le relationnel " comme on dit dans certains livres de pédagogie). Mais plutôt à l'endroit où ces trois composantes se combinent, s'entrecroisent dans les " gestes du métier " qui sont à la fois communs à tous et spécifiques à chacun. C'est le niveau où se détermine la façon dont chacun, par la manière dont il assume, incarne, ou porte les gestes du métier, " institue " la classe : s'institue comme professeur, institue les élèves comme élèves, institue dans sa classe le rapport à la discipline, et le rapport entre ce que fait le professeur et ce que font les élèves. C'est le niveau de l'activité. "

L'enseignante mentionne dans ce texte la lecture qu'elle a faite d'un ouvrage écrit par des conducteurs de train et un médecin du travail de leur entreprise (Fernandez, Gatounes, Herblain & Vallejo, 2003). Cette allusion nous retiendra. Elle souligne en réalité que l'enseignante a doublé le travail réalisé en autoconfrontation croisée par cette lecture. On verra là un indice supplémentaire du développement en cours, qui ne s'arrête pas, comme elle le souligne elle-même, au temps de la mise en œuvre des méthodes. L'expérience vécue, considérée comme " inestimable ", n'en reste pas moins difficile à expliquer à d'autres. La lecture, comme d'ailleurs l'écriture de son texte, deviennent des moyens supplémentaires. Il ne s'agit plus de vivre cette expérience, mais de la penser, d'en faire une ressource. Pour faire son métier quotidien, comme le montre l'épisode de la remplaçante. Mais aussi pour envisager d'en parler dans le métier, avec les collègues ou en formation. C'est donc un nouveau cercle d'activité qui est ouvert, non plus tourné directement vers l'activité des élèves, mais vers le collectif professionnel et son développement.

Ainsi s'opère, par des détours éventuellement très indirects qui s'ajoutent aux méthodes de recherche, une liaison entre les questions les plus immédiates et concrètes – comme la manière de se tenir devant les élèves ou de prendre des notes – et les enjeux plus généraux du métier, comme l'appropriation de concepts philosophiques par des élèves qui sont en difficulté pour prendre des notes cursives. L'enseignante conclut d'ailleurs une de ses réflexions sur ce point : Les conducteurs de train disent : " il n'est pas une phase de la conduite qui n'engage tout le métier ". Cela est vrai aussi de la conduite de la classe.

C'est en multipliant les occasions de penser son métier que cette enseignante peut mieux reconsidérer par quelles conditions il est possible d'en parler avec " exactitude ", pour reprendre encore une de ses expressions. Non pas pour en faire une définition objective, mais pour favoriser l'objectivation des difficultés et des réussites vécues personnellement afin d'en faire des questions de métier, collectivement discutables. On peut former une hypothèse pratique : c'est lorsqu'elle conserve ce sens de l'exactitude, lorsqu'elle préserve les dilemmes du métier en même temps qu'elle met en mouvement les ressources collectives, que la formation pourrait aider les professionnels à se confronter aux transformations contemporaines.

6.1.3 Transformation de l'action en classe et développement des concepts enseignés

On se tournera ici plus directement vers l'usage du langage lors des leçons de philosophie, celui que les enseignants et les élèves utilisent pour travailler ensemble, ou tenter d'y parvenir. Le programme d'enseignement de la philosophie demande d'ailleurs d'étudier avec les élèves le thème du langage. C'est à cette tâche que s'emploie une enseignante - S. - dans un début de cours que nous avons déjà évoqué. Dans une situation en " poupée russe " il sera donc question ici du langage employé pour parler du langage. Nous en resterons au premier niveau.

La situation dont il est question a déjà été présentée en 4.1. L'enseignante S. et l'enseignante H. ont comparé leurs entrées en matière et ce travail avait donné lieu à toute une série de développement par H., à partir de leurs différences de styles. Mais S. a poursuivi elle aussi le travail d'élaboration, à partir de la même séquence, dans une autre direction : Elle cherche à combler le " fossé " - pour reprendre son vocabulaire - qui existe entre le langage de l'enfant et celui du professeur. On va voir que la situation initiale est d'abord source d'une divergence de vue entre les deux enseignantes. Puis S. y revient dans deux textes, dans lesquels elle parle de ce qu'elle a changé dans son activité en classe et dans son travail

philosophique. Elle établit aussi des liens entre le travail mené expérimentalement et ces transformations. On proposera alors une perspective d'analyse de ce développement à partir des travaux de Vygotski sur le développement des concepts.

6.1.3.1 Comment parler avec les élèves ?

Pour faciliter la lecture, on rappellera d'abord la situation initiale. Ensuite deux extraits de l'autoconfrontation croisée entre S. et H. montrent explicitement les divergences et aussi les enjeux pédagogiques du problème : comment parler avec les élèves ? Enfin, des passages des deux textes rédigés après l'expérience, par S. elle-même, portent sur ce qu'elle a fait de cette expérience. Un texte a été écrit à partir de la lecture des transcriptions des autoconfrontations, l'autre, plusieurs mois après.

Activité de S. (Cette activité a déjà été présentée en 4.1. Nous la reprenons ici dans un souci d'intelligibilité de ce paragraphe).

S. a dicté un travail à ses élèves pour le prochain cours, et donné diverses explications sur ce travail. Puis :

S. : Voilà alors on commence le...[cours] : " Le langage, une pratique sans principe ".

(Note la phrase au tableau. Circule dans le devant de la classe. Revient au tableau.) Qu'est-ce qu'elle veut dire cette phrase ? Qu'est-ce qu'elle signifie ? À votre avis ? *(murmures)* Qu'est-ce que ça signifie ?

(des réponses sont données, hésitantes, voix faibles)

S. : Pardon ?

Une élève : " Un truc qui se fait comme ça... "

S. : C'est un truc qui se fait comme ça. Voilà ! *(sourire)* Oui ! Un truc qui se fait comme ça ! "

L'élève : Quelque chose de naturel, presque naturel.

S. : Presque naturellement. Voilà. Oui, ma phrase, elle signifie cela : est-ce que le langage... Dès qu'on s'interroge sur le langage, c'est qu'on parle. *(l'enseignante se rapproche du tableau et discute l'idée que le langage est une activité spontanée pendant deux minutes trente, et ceci en langage quotidien) ...*

Autoconfrontation croisée

29 H. : Donc, en fait, tu donnes un titre, tu demandes aux élèves d'explicitier eux-mêmes, tu te raccroches finalement à ce qu'ils peuvent dire, ce qui est relativement confus. Par exemple, " un truc qui se fait comme ça ", effectivement, c'est pas...

30 S. : J'ai beaucoup aimé cette réaction...

31 H. : ... Et à partir de là, tu commences à lancer des éléments. À savoir que, effectivement, on parle depuis toujours, donc c'est une pratique, mais que l'on a pas, dont on ne se souvient pas de l'acquisition...C'est ce que tu essayes d'élaborer. En fait, ce début de cours, tu l'as cogité étape par étape, ou finalement ... ?

32 S. : Non, je prévois pas de façon très explicite, ni très précise. Je me dis que j'ai deux questions à installer et puis je vois comment ça tourne.

33 H. : Donc, là, cette réaction, tu t'y attendais ? Cette réponse d'élève ?

34 S. : Je la trouve particulièrement intéressante et agréable comme réaction. Je ne m'attendais pas à ce que l'on me réponde, à ce que quelqu'un manifeste aussi vite la

compréhension de cette phrase. Je trouve que vraiment, elle a bien compris ce que je voulais dire. Et cela m'avait étonnée sur le coup. Je m'étais dit " oh, elle est maligne".

35 H. : Ah, oui ?

36 Cherch. : Ah oui ?

37 S. : Non, parce que moi, j'ai toujours pas compris en fait.

38 Cherch. : Oui, parce que j'ai cru comprendre que tu trouvais la réponse confuse.

39 S. : Ben, oui. Enfin, dans ce que j'ai entendu : " un truc qui se fait comme ça ".

(... pendant deux minutes, H. questionne S. sur ce qu'elle cherche à faire dans cette séquence de cours. Le chercheur intervient alors :)

95 Cherch. (à H.) : Donc là, tu vois un peu mieux où elle veut aller ?

96 H. : Peut-être, oui, en l'écoutant, mais il faut peut-être que j'écoute les élèves. Ceci dit, dans la réponse de la fille, là. Elle rend compte... enfin, " un truc qui se fait comme cela ", la spontanéité du langage, l'immédiateté du langage, plutôt, mais la notion de principe, à moins que j'ai pas entendu, elle n'en parle pas du tout.

97 S. : Mais, elle traduit d'une façon que je trouve très maligne. Tu te rends compte, cela fait dix secondes qu'elle a vu cette phrase, qui n'est pas facile à comprendre, et elle te traduit cela dans un langage qui est à la fois compréhensible et familier. Mais, moi, je trouve que c'était...

98 H. : Et là, tu ne l'as pas reprise ? Quand elle a dit " un truc qui se fait comme ça ". Tu ne lui a pas demandé...

99 S. : Je ne l'ai pas reprise parce que je trouvais qu'elle m'avait dit, elle m'avait montré qu'elle avait parfaitement compris et qu'elle... Enfin, à un point incroyable, parce que pour pouvoir traduire, comme ça, dans un langage familier, moi, je suis contente quand j'ai l'impression...

100 H. : Le mot " truc " et le mot " chose " qui prennent la place d'un concept, cela ne te gêne pas ?

101 S. : Ah, non, cela ne me gêne pas.

102 H. : Parce que moi, systématiquement, je...

103 S. : Non, parce que je vais pas en rester là. Et cela ne me gêne pas parce que s'il faut qu'elle arrive à mon énoncé, il faut qu'elle parte de sa façon de parler. Donc, cela ne me dérange pas.

104 H. : Oui, mais là, tu ne lui as pas demandé de préciser ce que tu vas dire.

105 S. : Non, parce que j'ai parfaitement compris et parce que je continue.

106 H. : Oui, mais toi, c'est toujours le problème, à savoir que l'on projette vachement dans les réponses des élèves ce qu'on attend aussi.

107 S. : Ah, là, je trouve qu'il n'y a pas d'ambiguïté quand même. Là, franchement, ou alors...

108 H. : Donc, je suis de mauvaise fois, c'est ça ?

109 S. : Non, mais je ne trouve pas qu'il y ait... vraiment.

110 Cherch. : Et si on revoyait l'intervention de l'élève ? Je vais essayer de mettre le son plus fort.

111 H. : Mais si elle a dit cela, j'ai entendu, c'est pas le problème.

112 S. : Tu aurais voulu que je rectifie les mots qu'elle avait employés ?

113 H. : Ben, moi, je pense, j'ai l'impression que je demande... Tu vois, quand j'ai des réponses imprécises comme cela, que je demande de préciser.

114 S. : Je ne trouve pas que cela soit imprécis. Je trouve qu'effectivement c'est un langage familier et bon, mais je lui ai demandé de manifester sa compréhension. Elle l'a fait avec les outils immédiats, et du coup, j'ai trouvé que c'était très bien.

115 H. : Tu ne penses pas que si tu lui avais demandé de préciser, elle aurait pu dire à la limite ce que tu dis après ?

116 S. : Peut-être, oui

Extrait du premier texte écrit par S., après relecture des transcriptions des autoconfrontations croisées, plusieurs mois après les autoconfrontations croisées, alors qu'on a changé d'année scolaire (Texte complet en annexe 4) :

(...)

Les questions qui suivent la confrontation avec H. sur le début du cours m'ont accompagnée depuis [cette confrontation]. Avant : je les vivais comme une insuffisance personnelle : accidentelle (fatigue, absence, préparation suffisante, ignorance...) ou substantielle (insuffisance de la formation initiale en philosophie, défaut culturel, réaction psychologique au snobisme intellectuel où la langue cache la vacuité ou l'idéologie). À cela il faut ajouter un goût manifeste pour moi du " style ", de l'originalité d'une langue maîtrisée intellectuellement et " esthétiquement ". D'où ma fascination par exemple pour les cours de M. C. pendant des années ; je crois que cela m'a énormément influencée, formée profondément. J'aime la langue plus que la musique. Sans doute mon bilinguisme de naissance a participé à cet état de fait. Donc, une double position : un goût de la belle langue, une confiance absolue en sa puissance d'entraîner l'esprit et une réticence à entrer dans la langue comme critère de distinction sociale et " intellectuelle ". Ce problème personnel s'est immédiatement installé dans ma vie professionnelle, en des termes assez comparables. La confrontation avec H. n'a pas changé ces termes mais me permet plus rapidement et sans complexe d'assumer les contradictions et de chercher à les dépasser, et d'approfondir mes choix.

J'ai enregistré le cours [un cours réalisé au moment de l'écriture de ce texte] pour attester le développement sur ce point, développement que je ressens comme un fait, subjectivement incontestable.

Extrait du deuxième texte de S., 15 jours plus tard :

L'élève me propose une reformulation singulière, dans un langage familier d'une phrase nécessitant une interprétation (le titre du cours que je n'avais pas élucidé). Il y a un fossé entre la formulation de l'élève et une formulation correcte du point de vue de la langue cultivée et de la langue philosophique. Cette dernière est un patrimoine commun aux professeurs acquis dans leurs études, elle fournit un ensemble d'outils qu'il convient de transmettre, c'est là une exigence implicite du programme de philosophie à ce moment-là. Mon problème, en tant que professeur, est d'amener les élèves à la maîtrise d'une langue dont la correction et la richesse soient supérieures à celles qu'ils pratiquent. Mais la langue est d'abord un outil vernaculaire et pratique dont l'efficacité dans la communication est trop vite atteinte, elle n'appelle pas un travail, une analyse, un souci de cohérence ou de stabilité dans les termes. **D'où l'opposition entre une langue qui clôt un échange (qui a effectué la communication) et une langue qui permet de continuer, qui ouvre la recherche et qui met l'esprit au travail**¹⁷. L'échange avec l'élève met en évidence cette contradiction, cette différence des buts dans l'usage de la langue qui implique donc la distinction des langues.

La satisfaction que j'éprouve à entendre l'élève dans sa reformulation provient de ce que sa phrase me communique sa compréhension. Je la prends comme telle, comme un acte de parole qui achève la situation. Le problème est de savoir si j'aurais pu, ou dû, " *en faire quelque chose* ", la reprendre, la corriger, la continuer, construire une suite de propositions graduelles qui amène l'élève à reformuler elle-même dans une langue plus correcte et cultivée. La remarque de H. m'amène à poser cette question et donc à envisager ces paliers, ces passerelles d'une langue à l'autre, la question se pose clairement.

À l'issue de ce moment, je n'ai pas cherché à résoudre un problème " *technique* " directement (qui serait par exemple : " *comment aider les élèves à acquérir un niveau de langue*

¹⁷ Les passages en gras dans ce texte sont soulignés par S. elle-même.

suffisamment riche et correct, cohérent avec les prescriptions du programme ?") Je n'ai jamais pensé non plus que j'aurais dû reprendre l'élève en lui disant qu'elle n'avait pas bien dit. Mais pourtant, la situation me semblait profonde et riche d'un développement possible : sans doute les choses peuvent-elle se passer autrement. Il me semblait très arbitraire de rectifier une langue qui a la légitimité de la vie sociale, qui est efficace, qui fonctionne dans d'autres buts que l'enseignement de la philosophie. Cette langue d'ailleurs que nous, professeurs de philosophie, et cependant gens ordinaires, pratiquons sans cesse, dans des échanges philosophiques parfois.

La différence notable qui a accompagné ma nouvelle année d'enseignement après ces échanges est, a priori, éloignée de ces préoccupations.

Consciemment, pour éviter l'ennui, me disais-je, je vais tenter de lire de nouveaux livres sur les thèmes du programme à traiter avant de les commencer en cours. Ce que je n'avais jamais réussi à faire jusqu'à présent, subjectivement je ne m'en sentais pas capable, je me sentais trop fatiguée ou désireuse de faire quelque chose de différent en dehors des cours pour " évacuer les problèmes du boulot ". Or, j'ai réussi à le faire cette année, où paradoxalement je suis objectivement beaucoup plus occupée par mes obligations familiales. De ce fait, j'ai effectivement renouvelé (sans le vouloir directement) mes approches des thèmes, et le contenu même de mon discours (analyse, texte, exemples). Le premier effet est donc que je ne me suis pas ennuyée et que j'étais souvent surprise par **la fécondité immédiate et cependant imprévue** de mes lectures, que je voulais gratuites ou égoïstes.

Je rejoins ici un autre aspect que mon expérience en clinique avait fait apparaître : l' " improvisation " qui accompagne mes cours. Il y a de nombreuses années que je ne rédige plus mes cours, et même que je laisse le plan en attente quand j'entame l'analyse d'une nouvelle notion. Je prends un vieux plan au cas où, ou pour faire semblant (ça rassure les élèves) ; mais je laisse les choses se faire sans savoir si je le suivrai. Cela d'ailleurs (si ça arrive) me semble un échec, il ne s'est " rien passé " alors. Cette année, j'ai senti que ma capacité à improviser (à faire se développer un cours : un plan judicieux et ordonné, des moments plus ou moins denses, des exemples de portée variable et séduisants, des explications de texte qui se déploient avec simplicité, etc.) s'accroissait parce que j'avais renouvelé mes sources de connaissances et mes approches, des auteurs différents. Il me semble que cette situation m'a donné plus de liberté, de disponibilité en cours. La confiance que donne une connaissance, une familiarité, avec des auteurs ou des analyses intéressantes, permet d'être encore plus présente dans l'échange avec les élèves. La progression que cela entraîne en soi change la richesse de l'échange, la fécondité de la langue employée, les différents mouvements d'explication se multiplient, la lenteur des explications en changeant l'efficacité, donne aux élèves la possibilité d'intervenir de façon plus progressive.

Ainsi les deux points se rejoignent : **l'approfondissement de ma capacité à improviser répond au besoin de développer une langue de référence pour les élèves.**

(...)

On pourrait revenir comme nous l'avons déjà fait pour d'autres situations, sur les transformations de l'activité dialogique: Pendant les autoconfrontations, le désaccord qui suit l'incompréhension initiale est assez net sur la manière d'apprécier la réponse de l'élève. Cette discordance, et le fait que H. maintienne son point de vue, motive les explications complémentaires au cours desquelles S. explicite ce qu'elle trouve d'intéressant, d'agréable et " *très bien* " dans la réponse de l'élève. Après les autoconfrontations croisées, l'enseignante continue le dialogue engagé avec sa collègue, dans l'écriture et élargi le cercle de son interprétation à des éléments d'histoire personnelle et professionnelle, relatifs à sa passion pour ce métier et pour le langage. Les " *insuffisances personnelles* " sont reconsidérées sous l'angle de la " *vie professionnelle* ". S. arrive ainsi à formaliser des contradictions à l'intérieur même de son activité, pour en faire des ressources : " *La confrontation avec H. n'a pas changé ces termes, mais me permet plus rapidement et sans complexe, d'assumer ces*

contradictions, et de chercher à les dépasser, et d'approfondir mes choix ". La transformation est appréciée comme *" un fait subjectivement incontestable "*.

Le deuxième texte rédigé par S. annonce des transformations importantes sur le plan de l'action. On ne ferait pas de liens entre ces transformations et l'expérience vécue, si S. elle-même n'établissait un *" effet "* indirect, entre le travail clinique réalisé et la reprise de lectures philosophiques relatives aux programmes d'enseignement, la *" fécondité immédiate et cependant imprévue "* de ces lectures sur un développement de sa *" capacité à improviser "*.

De ces transformations on ne retiendra que celle qui met en évidence un problème de métier : comment mettre en rapport les concepts spontanés des enfants et les concepts enseignés ?

D'abord S. (de 29 à 34) dit qu'elle *" aime bien "* la réaction de l'élève, puis qu'elle a *" bien compris rapidement "*, ce qui est *" assez rare "* Ensuite, (à partir de 95) l'enseignante parle de l'activité de l'élève comme d'une *traduction dans un langage familier*. Et il faut, pour elle que l'élève *" parte de sa façon de parler "* *" avec les outils immédiats "* Dans son deuxième texte, S. développe son idée : sa propre phrase – écrite au tableau – nécessitait une *interprétation* de la part de l'élève, parce qu'il existe un *" fossé "* entre les deux ressources linguistiques, et même, quelques lignes plus loin une *" opposition "*.

De cette formalisation des termes du problème surgit alors une question nouvelle : *" Le problème est de savoir si j'aurais pu ou dû "en faire quelque chose", la reprendre, la corriger, la continuer, construire une suite de propositions graduelles qui amènent l'élève à reformuler elle-même dans une langue plus correcte et cultivée."* Cette interrogation est une réponse à la remarque d'abord énoncée par H. au cours des autoconfrontations croisées (en 115) *" Tu ne pense pas que si tu lui avais demandé de préciser... "*. Mais S. ne cherche pas à faire de cette opposition un antagonisme : il ne s'agit pas rectifier ce que fait l'élève, de surimposer avec autorité le langage philosophique au point de clore l'activité intellectuelle. C'est l'inverse qui se réalise, en fait : S. s'engage dans des lectures qui favorisent un développement des concepts enseignés, pour elle-même, et constate, en retour une *fécondité immédiate* sur sa faculté d'improvisation. Plus encore, elle souligne que *" deux points se rejoignent : l'approfondissement de ma capacité à improviser répond au besoin de développer une langue de référence pour les élèves "*.

6.1.3.2 Une dimension de l'activité enseignante : le double développement des concepts

On parlera de *concepts quotidiens* et de *concepts scientifiques* ou de *concepts enseignés* en référence aux travaux de Vygotski : *" les concepts scientifiques se forment dans le processus d'enseignement "*. Ils n'ont pas pour point de départ le heurt avec le monde, mais le système de concepts lui-même et son histoire. Ils ne sont pas de même nature que les concepts quotidiens, qui ont *" leur origine dans l'expérience que l'enfant a de la vie "* (Vygotski, 1934/1997, p. 281).

La distinction établie par Vygotski entre les *concepts scientifiques* et les *concepts quotidiens* est désormais souvent reprise et discutée (Clot, 1995 ; Rochex, 1997 ; Vergnaud, 1999 ; François, 1999). C'est moins la distinction que les rapports entre ces concepts, lorsqu'on les a distingués, qu'il convient d'analyser pour comprendre les difficultés du métier enseignant. Pour Vygotski, si l'on se place du côté de l'activité de l'enfant, la confrontation entre ces deux sources de la pensée est un événement important, c'est alors un *" concept potentiel "* qui se constitue (1934/1997, pp. 254-259), lorsque les concepts scientifiques *" ouvrent la porte à la prise de conscience "*. Vygotski montre que, dans le cours réel du développement, *" la frontière séparant les uns et les autres est au plus haut point fluctuante "* (p. 289). Non seulement le développement des concepts scientifiques ne signe pas le reflux et

le déclin des concepts quotidiens, par éviction, " le développement venant de l'extérieur ", mais " les généralisations de structure supérieure, propre aux concepts scientifiques provoquent obligatoirement des modifications dans la structure des concepts quotidiens ". En réalité, " Il s'agit du développement d'un processus unique de formation des concepts, qui, tout en s'effectuant dans des conditions internes et externes différentes, n'en a pas moins une nature unique et ne consiste pas en une lutte, un antagonisme entre deux formes de pensée qui s'excluraient mutuellement. " (idem).

Au point de collision entre un concept quotidien et un concept enseigné, lors de la formation d'un concept potentiel, le sujet établit un rapport entre une situation concrète impliquant habituellement une action, et la signification sociale stabilisée d'un concept scientifique. C'est pourquoi le rapport entre concept quotidien et concept scientifique est potentiellement le début d'un développement à double sens dans lequel les deux ressources de la pensée - expérience et concept - ne sont pas antagonistes. Tout au contraire, leur avenir respectif est désormais lié : " Seule la maîtrise du processus d'abstraction, de pair avec le développement de la pensée par complexes est en mesure d'amener l'enfant à la formation de véritables concepts " (p. 257).

Cette activité, Vygotski propose de la regarder comme un tunnel " qu'on creuse par les deux bouts ". Il cherche ainsi à contrer la métaphore de l'édification d'une pyramide, dominante dans la psychologie de ces années 1920, selon laquelle le développement des concepts s'édifie dans une progression toute verticale. De même, pour combattre l'explication naturaliste de la croissance, dans laquelle les concepts se développeraient par une généralisation progressive, comme une arborescence dans laquelle seuls les concepts quotidiens sont développés, il oppose l'idée de la double germination : les concepts quotidiens " germent vers le haut " à condition que les concepts scientifiques " germent vers le bas " et inversement. Aussi le concept ne peut-il être saisi que par un détour, " non pas dans sa forme statique, isolée, mais dans les processus vivants de la pensée, de la résolution d'un problème " (Vygotski, 1934/1997, p. 202).

Il semble bien que lorsqu'on s'attache à étudier ces processus, on ne le fait pas du côté de l'enseignant, mais du point de vue de l'élève. Dans d'autres cadres, nous avons cherché à montrer comment se réalise la formation de ces formations conceptuelles hybrides, qui se situent au point de collision entre les concepts enseignés et les concepts développés dans l'expérience (Prot, 2003 ; Clot & Prot, 2003 ; Kostulski & Prot, 2004).

Mais ce que nous montrent le travail réalisé par les enseignants au cours des autoconfrontations croisées et dans la suite de leur élaboration c'est une autre dimension du problème : le développement des concepts enseignés, par l'enseignant lui-même, suivrait un pas alterné, entre ses rapports avec les élèves et les ressources théoriques. C'est ce développement indirect, que nous montre le travail de S., dans lequel la pensée avec les élèves et la pensée avec les ouvrages philosophiques produisent des effets de développement réciproques. On pourrait dire alors que chacune des deux expériences – théorique et concrète – remplit une fonction à l'intérieur même du développement de l'autre, soutenant tout à tour son sens et son efficience. Il resterait à étudier plus précisément, comme nous l'avons déjà noté plus haut, comment se réalise cette " migration " de l'expérience philosophique théorique dans l'expérience d'enseignement, et réciproquement. Quoiqu'il en soit on peut déjà affirmer que c'est là un mouvement central pour la stabilisation des gestes du métier.

6.2 Gestes de métier, activité dialogique et conflits d'activité chez un enseignant de mathématiques

La détermination de ce qui fait problème dans le métier enseignant c'est-à-dire de ce à quoi, dans leur action, se heurtent les professeurs présente, de prime abord, un caractère d'évidence tant sur le plan de la connaissance que pour les intéressés eux-mêmes. Ce que l'on peut observer aisément, ce dont les enseignants ont une conscience vive, ce sont les empêchements habituels à agir comme ils le souhaiteraient ou comme il le faudrait, compte tenu des tâches qu'ils doivent accomplir et de ce qu'ils considèrent, pour leur part, comme important dans leur métier. Plus précisément, ce sont ces empêchements qui mettent à l'épreuve incessamment, sous forme d'incidents, d'impossibilité de faire telle ou telle chose, de réaliser ce que l'on avait projeté, etc. Ils concernent l'enseignant débutant, mais aussi celui qui a déjà de l'expérience : dans ces circonstances, on ne dispose pas des gestes de métier qui permettraient de s'en sortir ou qui assurent une efficacité suffisante pour atteindre les buts que l'on s'était fixés. Certes, on peut trouver des solutions partielles, des routines, qui permettent de contourner de tels empêchements. Mais il n'en est pas toujours ainsi et même si cela peut se mettre en place, il n'en est pas moins vrai qu'on n'est jamais à l'abri d'une mauvaise surprise ou qu'à un moment ou un autre ce qui permet de trouver une issue plus ou moins satisfaisante aux problèmes peut ne plus fonctionner. On se demande alors comment font les autres, comment faire, soi ? Certaines de ces situations d'empêchement s'enkystent, deviennent difficiles, parfois douloureuses et peuvent, dans une plus ou moins grande mesure, de façon consciente ou inconsciente, ébranler le sens même de l'activité professionnelle.

Ces situations d'empêchement peuvent faire l'objet d'un recensement au moyen de méthodes d'observations, d'écoute, d'entretien, d'incitation à la prise de parole etc. Dans notre démarche, elles prennent un tout autre statut. Ce sont elles qui sont souvent à l'origine de l'activité dialogique qui s'engage dans le cadre des autoconfrontations, c'est-à-dire en vue d'une explicitation des gestes de métier et de controverse entre professionnels. Parfois elles sont attendues par le professionnel et ses collègues, repérées d'avance en quelque sorte. Parfois elles sont découvertes à la suite d'un fort effet de surprise, pour celui qui en est le protagoniste principal comme pour les autres : on croyait savoir ce qui s'était passé mais en fait, il s'est passé autre chose que ce qu'on croyait, dans la classe dans son ensemble, chez les élèves. Soit-même on ne fait pas ce que l'on croyait avoir fait, parfois on fait même le contraire. Ces surprises sont souvent le point de départ de l'activité dialogique. Nous en avons déjà donné un certain nombre d'exemples dans ce rapport.

Mais nous voudrions ici nous attarder sur une autre situation qui se rencontre fréquemment également dans les autoconfrontations. En apparence rien ne vient perturber l'action professionnelle, telle qu'on la voit se dérouler sur l'écran. Pourtant un geste de métier va être mis en débat, à partir d'une remarque d'un pair, d'une question du chercheur. Ce qui retiendra ici notre intérêt c'est ce qui va s'engager alors, dans l'activité dialogique comme processus de réinterprétation de ce geste, réinterprétation qui va progressivement renvoyer ce qui apparaît de l'action à ce qui l'habite, le réel de l'activité, c'est-à-dire les conflits à travers lesquels il faut se frayer un chemin, trouver des possibles, et ceci au risque de se perdre, de se bloquer, de ne pouvoir agir.

L'autoconfrontation croisée dont nous relatons un extrait, porte sur un geste de métier ordinaire et qui fait partie du quotidien de l'activité enseignante : faire taire un élève pour intervenir auprès d'un autre ou de toute la classe. Il est filmé dans une classe de sixième, en mathématiques. Le professeur, débutant, est au tableau. Il y a appelé un élève pour lui faire

faire un exercice qui porte sur les axes de symétrie d'un triangle isocèle. Cet élève fait une proposition qui ne convient pas. Le professeur fait un schéma au tableau pour montrer que la réponse n'est pas bonne puis se tourne vers les autres élèves. Un court dialogue s'engage dans lequel le " tu " ne semble pas s'adresser directement à l'élève au tableau, le professeur regardant vers le fond de la classe.

Activité de M.

Prof. : Si tu replies ce bout là il va venir comment ? il va venir comme ça en face.

Elève1 (*au tableau*). : Ah oui !

Prof. : Là ça va se replier comme ça. Vous le voyez le pliage, la partie haute elle va venir comme ça.

Elève2 (*dans la classe*) : Il n'y en a qu'un monsieur.

Prof. : Il a proposé comme axe de symétrie cette droite.

Elève1 (*au tableau. A voix faible*) : Non mais monsieur je me suis trompé (*Il fait non de la main*).

Prof. : Tais-toi.

Prof. : Si on plie la partie supérieure, ça vient ici ; donc ça ne se superpose pas avec le reste. Donc ça n'est pas un axe de symétrie.

Lors de l'autoconfrontation, dans un premier moment, il ne se passe pas grand chose. Seul un sourire complice est échangé entre les deux collègues au moment où le professeur filmé fait taire l'élève au tableau. Rien n'aurait empêché que la projection ne se poursuive si un des deux chercheurs présents n'avait, quant à lui, décelé un moment particulier et mis en pause la vidéo du cours. Il est intrigué par cette manière assez brusque de bloquer la parole de l'élève au tableau et qui, après une explication du professeur, désire parler à nouveau. Ou plus exactement, peut-être, ce qui retient son attention, c'est le changement qui se produit dans le cours du dialogue entre le professeur, l'élève au tableau et la classe. Il est possible aussi que le sourire des enseignants l'intrigue également. Il interroge alors celui qui est filmé en posant des questions sur le détail des faits. Il va ainsi donner une nouvelle actualité à un événement, dans le contexte de l'autoconfrontation croisée, contexte mis en place et maintenu pour permettre au praticien filmé de revenir sur ce qu'il a fait et peut être d'en faire autre chose. Ici l'activité dialogique va durer environ dix minutes. Au cours de ces dix minutes, l'enseignant revisitera plusieurs fois " l'événement " à la recherche de ce qui habite ce geste, effectué dans le vif de l'action et dont il vient de prendre conscience à l'image, geste sur lequel on l'invite à revenir.

Autoconfrontation croisée

1 Cherch. : Le gamin qui est au tableau là, est-ce que je me trompe ? ou finalement, il infirme sa réponse ? Enfin il reviendrait volontiers en arrière sur ce qu'il...

2 Prof. 2 : Il fait signe de la ...

3 Prof. 1 : Apparemment il essaye de m'arrêter.

4 Cherch. : Voilà, on peut le dire comme ça.

5 Cherch. 2 : Et alors là.

6 Prof 1 : Je suis impitoyable, je continue à exposer sa théorie.

7 Prof 1 Enfin là, je crois qu'apparemment je réponds à quelqu'un qui ... Je fais le dessin du pli, je lui dis, voyez, ça ne marche pas. Il y en a un qui ne comprend pas. Et je leur réexplique.

8 Prof. 2 : En fait ce n'est plus à lui que tu parles.

9	Prof. 1 : Donc là je ne lui parle plus.
10	Cherch. : C'est ça.
11	Prof. 2 : C'est-à-dire, tu...
12	Prof. 1 : Mais lui veut m'interrompre.
13	Cherch. : Donc oui, c'est ça. Peu importe, à ce moment là de la situation, peu importe son avis, ce qui compte, c'est ce qu'il a fait, pour les autres, enfin dans la relation que vous avez avec les autres. Son avis à lui n'importe pas.
14	Prof. 1 : Maintenant que je sais que son avis c'est le bon, qu'il a bien compris que ça ne marche pas.
15	Cherch. : Ah oui, donc vous interprétez qu'il a compris que ça ne marche pas !
16	Prof. 2 : Il ne t'intéresse plus.
17	Prof. 1 : Il ne m'intéresse plus. En revanche, j'en vois un là-bas au fond qui m'a demandé...
18	Cherch. : C'est ça quoi, donc ce qui vous intéresse là c'est son erreur, et pas la correction qu'il en fait. (<i>Silence...</i>)
19	Prof. 1. : Oui, oui. C'est vrai que là, c'est un peu...
20	Cherch. : (<i>s'adresse au Prof. 2</i>) je ne sais pas comment vous voyez ce que je dis là, si...
21	Cherch. : J'exagère.
22	Prof. 2 : Je ne crois pas que ça ne l'intéresse pas.
23	Cherch. : ... J'exagère.
24	Prof. 2 : C'est que, effectivement, l'objet du débat ou de la suite là, c'est l'erreur ; ça n'est pas qu'il ait changé d'avis ou pas. Mais ça lui importe qu'il ait changé d'avis.
25	Cherch. : Bien sûr.
26	Prof. 2 : Simplement, le fait que M. ait compris que le gamin a changé d'avis fait que ce n'est plus lui qui l'intéresse précisément à cet instant là.
27	Cherch. : Oui.
28	Prof. 2 : Il s'y intéressera peut-être après à nouveau, mais pour l'instant c'est plus ça le...
29	(<i>Silence prolongé</i>)
30	Prof. 1 : Ah ! C'est vrai que c'est un peu difficile de... parce que là j'ai engagé un peu un... Je m'adresse de façon personnelle à un élève qui est à l'autre bout de la classe et puis... Il n'y a déjà pas un calme absolu et en même temps, il y en a un qui commence à me titiller donc là je lui dis : " non toi tu te tais. ", là je ne veux pas m'interrompre avec l'autre, celui qui est... Si je commence, enfin... si je multiplie les digressions... enfin... je veux clairement argumenter avec celui qui vient de me dire " je ne comprends pas. ", clairement lui faire voir la suite des opérations.
31	Cherch. : Ça suppose un peu que celui qui est au tableau ait compris.
32	Prof. 1. : Oui.
33	Cherch. : Bon, d'accord.
34	(<i>Silence</i>).
35	Cherch. : Comment vous pouvez dire ça ?
36	Prof. 1. : Là encore ce sont des signes.
37	Prof. 2 : Ben s'il ne comprend pas, il va s'agiter dans tous les sens, il va prendre la craie ou le chiffon, il va commencer à effacer et M. va dire : " non je t'ai dit de hein ", et voilà.
38	Prof. 1. Là, j'ai. Enfin, c'est vrai que lui...
39	Prof. 2 : Apparemment, c'est calme, donc il a compris qu'il fallait qu'il attende un peu. Non ?
40	Prof. 1 : Il me dit non, non. Je crois, il me semble qu'à ce moment-là, j'ai vu qu'il a...au moment où j'ai dessiné le pli là, il a vu que ça ne marchait pas. Dès la première version, il a vu que sa proposition n'allait pas.
41	(<i>Plus loin dans l'autoconfrontation</i>)

42	Cherch. 2. : Oui, mais l'erreur, tu t'arrêtes sur celui qui est au fond de la classe, mais c'est uniquement à celui qui est au fond de la classe que tu as envie de la montrer ?
43	Prof.1 : Ben dans l'idéal non, mais là présentement, là...
44	Prof. 2 : Au moins celui-là il est identifié.
45	Prof. 1 : Oui, je sais que lui, il a vraiment exprimé qu'il ne comprenait pas, ce qui est loin d'être le cas de tous. Lui je lui dois de lui dire vraiment (<i>inaudible</i>)... ce n'est pas possible de le laisser ...de le laisser...
46	Prof. 2 : C'est important pour toi que tu lui répondes tout de suite.
47	Prof. 1 : Oui, en tout cas, si je le ne lui dis pas tout de suite, il faut tout de suite que je lui réponde.
48	Prof. 2 : Oui pour toi, ça ne peut pas souffrir de délai... Vu le moment où ça se passe et la question qui se pose par rapport à ce que tu vas faire après, il faut que tu lui répondes, maintenant ; ça ne peut pas attendre.
49	Prof. 1 : Non, en plus il s'est exprimé tout haut, il a dû dire quelque chose comme j'ai pas compris ou je ne comprends rien... vis-à-vis des autres... euh !... enfin.
50	Prof. 2 : Tu veux encourager le fait qu'il ait exprimé son incompréhension, c'est ça ?
51	Prof. 1 : Oui et puis, euh, enfin... Quand il dit " j'ai pas compris " de façon forte et intelligible, en même temps, il en raccroche d'autres qui disent : " ah, tiens, il y en a d'autres qui n'ont pas compris ; voyons voir. " Lui, je pense que c'est important que, c'en est un que... enfin, si j'ai bien reconnu sa voix, c'en est un qui est un peu plus vieux, qui a sa voix qui est déjà formée. Quand il s'exprime, en général tout le monde l'entend.

On peut distinguer quatre étapes dans la reprise de son geste par l'enseignant, quatre étapes dans la nouvelle " visite " faite à son geste. Comme on va le voir, au cours de ces quatre étapes, ce " geste " va être exploré de plus en plus " profondément ", pourrait-on dire, de plus en plus loin de ce qui apparaît au premier regard.

- Au premier moment du " retour " sur son " geste ", il constate qu'il est " *impitoyable* " (c'est sa formule) avec l'élève au tableau dans la mesure où il " *continue à exposer sa théorie* " comme il dit, c'est-à-dire l'erreur. Mais il voit aussi dans son " geste " autre chose qui lui semble être une réponse à " *quelqu'un qui...* ". Il ne finit pas sa phrase. Il a l'idée vague que son geste n'est pas essentiellement adressé à l'élève au tableau, mais à quelqu'un d'autre. Peu à peu, les choses se précisent un peu plus pour lui. Mais la syntaxe de la fin de sa réponse (7) révèle une obscurité persistante dans son interprétation de l'événement observé. En effet il dit qu'il " *y en a un qui ne comprend pas* " puis il ajoute : " *je leur réexplique* " sans qu'on puisse vraiment savoir ce que recouvre ce pluriel " *leur* ". Et il insiste sur le fait que ce qui est important pour lui à ce moment-là, ce n'est plus l'élève au tableau et que, de ce fait, il le met pourrait-on dire "hors dialogue" (9) contre son gré (12). À (13), le chercheur conscient que la pensée de l'enseignant continue à explorer la situation que, d'une certaine manière, il répète, mais dans un tout autre contexte, suggère de voir non plus l'élève au tableau qu'il exclut de manière brusque, mais l'erreur de cet élève dans son rapport aux autres, ceux-là auxquels il semblait s'adresser puisqu'il a dit " *je leur réexplique* " (7). Ce faisant le chercheur met en œuvre un levier essentiel de la clinique de l'activité, à savoir l'engagement collectif des praticiens et aussi du chercheur dans l'exploration et la formulation de ce qui est difficile à dire, de ce qui n'est pas du déjà dit ou du déjà pensé à propos de l'activité. L'enseignant ne le suit pas vraiment, mais la mise à l'écart de l'élève au tableau ne le laisse pas tranquille. Aussi précise-t-il (14) qu'il savait que l'avis, que cet élève cherchait à exprimer, était le bon. Mais ceci étant dit, il évoque (17), comme s'il y était encore, l'élève " *là-bas au fond qui m'a demandé* " et il s'arrête. Il semble que sa pensée bute à nouveau sur quelque chose. Il garde un moment le silence que le chercheur interrompt

(18), sans aucune précipitation d'ailleurs, bien au contraire, pour relancer, grâce au dialogue, le mouvement de sa pensée. Ainsi le chercheur reprend ce qu'il avait dit précédemment : porter l'attention sur l'erreur et non pas sur sa correction éventuelle par l'élève, cherchant par là à solliciter la parole du professeur sans intervenir vraiment sur son dialogue intérieur. C'est effectivement ce qui se passe (19), puisque l'enseignant répond très évasivement à cette suggestion par : " Oui, oui ", poursuit quelque chose qu'il ne parvient pas à mettre en mots : " C'est vrai que là, c'est un peu... ", puis se retire du dialogue qui se déroule alors entre le chercheur et la collègue (20-28) et qui est suivi d'un silence prolongé.

- Ce retrait du dialogue et ce silence correspondent, semble-t-il, au deuxième moment du " retour " de l'enseignant sur son " geste ". C'est le moment où s'actualisent en lui les conflits de son activité. Celle-ci se caractérise, à ce moment-là par la combinaison qu'il doit trouver entre l'adresse de son activité à l'objet mathématique (l'erreur de l'élève au tableau) et l'adresse aux élèves dont l'activité est tournée vers le même objet mathématique (élève au tableau, un élève au fond de la classe, le collectif des élèves quelque peu agités à ce moment là) : quel va être son interlocuteur privilégié dans l'usage à faire de l'erreur pour que les élèves comprennent ? Au cours de l'autoconfrontation, dans le contexte de l'activité dialogique, il est repris par cette situation qu'il affronte une deuxième fois. Il se retrouve à nouveau plongé dans ce moment tendu et répète (30) par deux fois : *" ah ! c'est vrai que là c'est un peu difficile "*. Puis il précise : *" je m'adresse personnellement à un élève qui est à l'autre bout de la classe et puis il n'y a déjà pas un calme absolu et en même temps, il y en a un qui est en train de me titiller. "* Puis, il commence plusieurs phrases qu'il ne finit pas, car il cherche quelque chose : *" là je ne veux pas m'interrompre avec l'autre, celui qui est... Si je commence, enfin... "* Ensuite, ce quelque chose se précise.
- C'est alors le troisième moment du "retour" sur son geste. Il dit (30) : *" Je veux clairement argumenter avec lui, qui vient de me dire " je ne comprends pas " "*. Il ne mentionne plus les autres élèves de la classe. Il semble qu'à ce moment-là, il ait renoncé à y voir clair sur son adresse à la classe, car il cherche à préciser ce qu'il en était concrètement de son dialogue avec l'élève au tableau, d'un côté, et avec l'élève à l'autre bout de la classe, de l'autre et du rapport qu'il a établi entre les deux. Il voudrait retrouver avec plus de précision, pourrait-on dire, ce qui l'a fait trancher dans le vif de l'action pour l'élève du fond de la classe. Il ne se contente pas de sa conviction que l'élève au tableau avait de lui-même corrigé son erreur, conviction sur laquelle il n'a pas vraiment de doute (40). Après un moment d'échanges un peu décalés par rapport au conflit central au cœur du dialogue, l'autre chercheur présent, sensible à l'effacement des " autres " dans les paroles de l'enseignant, relance l'observation et le dialogue sur le rôle de l'erreur dans l'activité du professeur et ses diverses adresses (42). Il lui demande si *" c'est uniquement à celui qui est au fond de la classe qu'il a envie de montrer l'erreur. "* La réponse révèle un certain malaise de ce jeune enseignant sortant tout juste de l'IUFM : *" Dans l'idéal, non, mais là présentement, là " (43).* Le contenu de cet idéal ne sera pas explicité davantage. Il renvoie peut-être à ce que la parole du maître doit s'adresser à tous. Or là il a un doute.
- La parole de sa collègue va l'aider à aller au-delà de ce doute. Peut-être d'ailleurs a-t-elle senti son embarras et lui a-t-elle tendu une perche quand elle a dit : *" Au moins celui-là il est identifié. "* (44). En s'appuyant sur son expérience qui est grande, elle s'efforce alors de comprendre et de l'aider à comprendre pourquoi c'était important pour lui de répondre

tout de suite à l'élève du fond de la classe. (46, 48, 50). Ce faisant elle lui permet de réactiver ce qu'il avait mis en veilleuse à savoir son rapport avec la classe, avec les "autres", faiblement d'abord, puisqu'il ne laisse passer que les mots : " *vis-à-vis des autres* " qu'il ponctue par : " *eah...enfin* " manifestant ainsi qu'il cherche quelque chose de plus précis. C'est le moment de son quatrième retour sur le "geste" accompli. Il peut alors préciser ce qu'il cherchait déjà, semble-t-il, au cours des étapes précédentes. Il réalise qu'il a développé son dialogue avec l'élève du fond de la classe, pour que ce dialogue puisse réveiller une activité des autres élèves correctement en prise sur l'objet mathématique. En effet, parlant de l'élève du fond de la classe auquel il a répondu, il précise (51), que " *quand il (cet élève) dit " j'ai pas compris " de façon forte et intelligible, en même temps il en raccroche d'autres qui se disent " ah ! tiens ! il y en a d'autres qui n'ont pas compris. Voyons voir* ". Puis il ajoute : " *Lui je pense que c'est important que...* ". Il ne finit pas sa phrase, mais il trouve alors des mots qui réalisent sa pensée (51) : " *Quand il s'exprime, en général, tout le monde entend.* "

Ainsi les conflits de l'activité dont il s'est affranchi par le geste de métier qu'il a effectué se déploient dans ce dialogue, et ce déploiement, comme le dira l'une des enseignantes qui participe à notre travail, fait " *entrer dans le métier* ", ajoutant que c'était autre chose qu'" *entrer dans la classe* ".

On peut dire qu'au cours de cette activité dialogique, le " geste " qui sommeillait dans des automatismes incorporés de l'enseignant a été " réveillé " par sa réaction et celle de sa collègue et l'intérêt qu'il a pris, dans le même temps, pour le chercheur. Ce professeur débutant avait en effet repris de manière automatique une façon de faire en classe qui est fréquente, établie, qu'il a utilisé de nombreuses fois en tant que professionnel, que tout ancien élève a vécue à maintes reprises, et à laquelle les élèves eux-mêmes sont habitués. Au cours du dialogue ce " geste " se charge des intentions d'autrui et il en sort différent dans la conscience de tous, mais plus encore dans la conscience de celui qui l'a fait. Cette réinterprétation de l'action par l'acteur lui-même est produite par un affrontement entre son discours intérieur et la parole des autres (Clot, 2001a, p. 41). On a relevé ci-dessus des traces de cet affrontement à maintes reprises, parfois sous la forme d'une reprise très modérée de l'interprétation des chercheurs ou de la collègue (19, 31), d'autres fois sous celle d'un silence prolongé (avant 30, avant 35), ou encore sous celle d'un retrait du dialogue (20-28). Il en résulte des fluctuations des frontières entre le discours intérieur du professeur et les discours qui s'y insèrent tout au long de l'activité dialogique. " *C'est autour de cette ligne de démarcation disputée, sur le territoire de l'énoncé, que la pensée tourne pour retrouver une activité perdue de vue.* " (Clot, 2001a, p. 44). Ainsi, alors que sa pensée l'oriente vers les modalités concrètes de sa réponse à l'élève du fond de la classe, le professeur est ramené, par les mots du chercheur (31, 35) et ceux de sa collègue sur ce qui s'est passé entre lui et l'élève au tableau (38, 40). Il oublierait aussi les autres adresses de son activité, si le deuxième chercheur n'y ramenait pas sa pensée (42). Dans cette activité langagière que le dispositif installe, on voit que la pensée s'élabore non pas en niant les mots d'autrui, mais en les transplantant. " *Il y a comme une migration fonctionnelle des mots : d'abord source d'étonnement, les mots d'autrui deviennent ressource pour le développement de sa propre pensée.* " (Clot, 2001a, p. 44)

Par ailleurs il nous semble intéressant de relever, dans cette autoconfrontation, l'insistance avec laquelle les deux chercheurs reviennent aux mots qui cherchent à s'emparer des détails de ce qui s'est passé (1, 13, 18, 31, 42). Ils ont en effet le souci de préserver l'observation dialogique des détails, car c'est ainsi qu'il sera possible de bousculer le " prêt-à-

penser " et le "prêt-à-faire" qui peuvent par contre aisément passer entre les mailles d'un discours trop général ou trop superficiel. C'est ainsi qu'ils secondent l'effort des professionnels pour " s'emparer de l'objectivité du monde ", car ici " le dialogue ne vise pas l'expression d'une subjectivité qui confesse ses limites en en appelant à l'autre. " (Clot, 2004b) Ils cherchent à faire que l'activité dialogique pousse la pensée des interlocuteurs au-delà de la vérité du moment. Mais bousculer le "prêt à penser" et le "prêt à faire" exige aussi que le chercheur, paradoxalement, écoute davantage les paroles absentes que les paroles énoncées car ce sont là les marques de ce qui est difficile à penser et à dire et donc de ce qui peut produire du changement. Ainsi l'un des chercheurs " entend " l'absence des mots qui donneraient plus d'épaisseur concrète au déroulement des échanges entre l'élève au tableau et son professeur. L'autre chercheur " retient " l'insuffisance des paroles concernant le rapport entre les autres élèves et le professeur. Ils cherchent par leur propre énoncé à insérer leurs mots dans le dialogue intérieur de leurs interlocuteurs comme source de pensée, afin de pouvoir éventuellement en faire une ressource dans la ré-interprétation des conflits de leur activité. Mais le devenir de ces mots n'est jamais écrit à l'avance. Ici par exemple, les mots qui semblent avoir été plus que d'autres ressource, tout au moins de la façon la plus manifeste, et dans le court terme de l'autoconfrontation, ce sont ceux qui réactivaient l'adresse de l'activité du maître aux "autres".

Cet épisode a marqué fortement cet enseignant débutant. On a l'impression qu'il ne cesse, en lui-même, de revenir sur cet épisode filmé qui demeure, pour lui, une situation problématique. Dans ce dispositif de l'autoconfrontation, les interrogations de la collègue et celles du chercheur lui ont révélé, d'une part, la profondeur et, d'autre part, l'enjeu de ce geste de métier, qu'il avait accompli sans vraiment se rendre compte des conflits d'activité qui l'avaient provoqué. Après cet épisode, il a poursuivi sa réflexion sur sa manière de dialoguer avec sa classe, avec ses élèves. Or c'est une composante de son activité qui, jusque-là, n'était pas vraiment consciente pour lui car, étant en première année d'enseignement, sa préoccupation essentielle était d'avancer correctement dans son cours pour parvenir à suivre le rythme de ses collègues, tous plus expérimentés. Des résidus de ses réflexions sur la façon dont il dialogue avec les uns et les autres de ses élèves, avec la classe, parsèment l'enregistrement audio des échanges qui ont suivi la projection de l'enregistrement vidéo de cette autoconfrontation au groupe de travail de professeurs de mathématiques de collège auquel il participe.

Par ailleurs, ce geste et les débats auxquels il a donné lieu ont eu des effets non seulement sur ce jeune enseignant, mais aussi sur tous les autres professeurs du groupe. D'une part, ils ont été assez fortement étonnés par ce qu'ils ont vu et par ce qu'eux-mêmes ont dit dans les réunions qui ont suivi, comme si leur avait été dévoilé quelque chose du réel de leur activité qui jusqu'alors leur échappait. D'autre part pour certains, surtout les débutants, images vues et paroles dites ont fourni des éléments de repérage et donc des ressources pour ce qui est décisif dans leur métier, c'est-à-dire le dialogue entre eux et leurs élèves, dans le cours duquel il faut savoir éviter les impasses.

Grâce à la vidéo de cette autoconfrontation, l'histoire de ce " geste " s'est poursuivie. Déjà la collègue avec qui dialogue le jeune professeur, une enseignante très expérimentée a été quelque peu déstabilisée si l'on en croit ce qu'elle dira plus tard par ce qui en sera fait par le groupe de travail. Alors que ne sont encore projetées que les toutes premières minutes de cette séquence de l'autoconfrontation, cette enseignante met l'image en pause et interpelle ses collègues ainsi : " Qu'est-ce que vous en pensez, vous ? Sur l'immédiateté de la réponse ? " Il va s'ensuivre un échange sur divers épisodes problématiques et contradictoires du dialogue entre l'enseignant et sa classe. Parfois ce travail collectif sur cette autoconfrontation a permis à certains des professeurs de ré-interpréter, et peut-être d'ajuster, " ce qu'ils font mais sans

vraiment l'avoir compris jusqu'alors " pour mettre en place et maintenir des formes d'échanges d'activités entre eux et leurs élèves, formes d'échanges qui fassent que les objets de formation, à la fois buts et moyens de ces activités, puissent se développer.

La transformation du travail que nous venons de voir se produire dans le cours de la mise en œuvre de notre démarche en clinique de l'activité permet, quand on la suit pas à pas dans un souci d'analyse, d'éclairer tout d'abord l'architecture de l'activité enseignante. Celle-ci se structure fondamentalement, dans son *réel*, autour de conflits entre ses adresses en direction des élèves, en direction de l'objet de formation en jeu. Les gestes de métier permettent à celui qui agit de s'affranchir, plus ou moins heureusement, des conflits qu'il vit. Cependant, pour qu'un processus de transformation puisse s'engager, ces gestes de métier demandent, à être dépliés, vers les conflits d'activités qui les habitent, par l'intéressé lui-même. Cela peut se produire de diverses façons. Ce sont les voies de ce dépliement dans l'échange dialogique que nous avons exposées ci-dessus. Nous avons également cherché à montrer qu'elles en sont les conséquences : une possibilité de ré-interprétation et d'aménagement des conflits de l'activité permettant une certaine reprise en main du métier par celui qui le fait.

Cependant il faut bien se garder de voir, dans les matériaux présentés autre chose que des éléments de connaissance de ce qu'est l'activité et de ce que peuvent être, dans certaines conditions, les voies de son développement. En effet, ainsi que nous l'avons constaté à de multiples reprises chaque situation est singulière. Ce qui s'est produit dans les cas précis rapportés ne peut se reproduire dans d'autres conjonctures. Aucun protocole opérationnel ne peut être ainsi répliqué, reproduit à l'identique. Pour autant la connaissance scientifique des mécanismes développementaux à l'œuvre dans les contextes que nous avons multipliés, peut, si elle est incorporée, seconder l'action du chercheur quand son projet est non seulement de comprendre pour transformer mais de transformer pour comprendre.

Conclusion

Cette conclusion doit d'abord mettre l'accent sur un constat. La défaillance de la double fonction psychologique et sociale du collectif sort confirmée et précisée de cette recherche.

Les situations professionnelles que nous avons présentées tout au long de ce rapport montrent, au-delà de leur diversité, que les soignants de gériatrie et les enseignants du second degré sont confrontés, dans leur travail quotidien, à de fortes épreuves psychologiques et à de forts enjeux sociaux qui découlent des conditions actuelles d'exercice de leur métier. Dans un tel contexte, nous avons pu mettre en évidence, au travers de l'activité dialogique que nous avons organisée avec et entre professionnels que, le plus souvent, les situations " tiennent " malgré toutes les difficultés rencontrées. Mais il arrive que ce soit au prix d'un engagement individuel qui implique beaucoup et met parfois en cause l'équilibre personnel ou la santé en danger. Nous avons vu aussi qu'à tel ou tel moment ou plus généralement, selon les cas et les individus, les professionnels ne parviennent pas, autant qu'ils le voudraient et autant qu'il le faudrait à faire, à assumer les tâches qui leur sont fixées avec suffisamment de sens et d'efficacité.

Dans le premier chapitre de notre rapport, nous montrons que, que ce soit à l'hôpital ou dans les établissements de l'enseignement secondaire, les professionnels ne trouvent plus/pas aujourd'hui assez de répondant collectif pour mieux faire ce qu'il y a à faire. Tout se passe, en effet, comme si les " règles génériques " ou du moins certaines d'entre elles, dans l'usage des objets - règles partagées nourrissant les façons propres de faire -, et dans les échanges entre les sujets - règles partagées permettant de se comprendre dans un milieu professionnel, explicitement ou tacitement -, avaient généralement aujourd'hui tout à la fois ni assez de consistance ni assez d'évidence pour pouvoir servir de ressources aux activités professionnelles des uns et des autres.

Or ce n'est pas dans la conservation de leurs pratiques et de leurs pensées héritées que les professionnels peuvent assurer à la fois la pérennité et le développement du métier dont ils sont dépositaires. C'est dans leur manière propre, originale, d'inventer, d'adapter, de faire leurs de nouvelles pratiques et d'autres façons de concevoir les choses. Autrement dit, l'expérience ne recouvre pas seulement ce qu'on sait faire mais également les possibilités qu'on a ou pas de se défaire d'une situation, de s'en affranchir, de s'en détacher pour faire autrement, autre chose. Notre rapport, réalisé dans le cadre théorique d'une " clinique de l'activité ", confirme l'importance des " règles génériques " comme source et ressource du développement de l'activité de tout professionnel. Nous avons vu à travers les cas étudiés à quel point l'activité personnelle ne parvient à une virtuosité propre qu'en se retirant des activités menées avec autrui où elle s'est trouvée d'abord nécessairement engagée. C'est en répétant ses rapports avec les autres autant de fois que nécessaire que le sujet peut devenir un professionnel à titre personnel. C'est le plus souvent en se mêlant aux différentes manières de faire la même chose dans un milieu professionnel donné que, par le jeu des contrastes, des distinctions et des rapprochements entre professionnels, l'activité propre se décante.

Mais les enseignants ou les soignants en gériatrie avec lesquels nous avons travaillé ne trouvent pas suffisamment dans l'exercice du métier des conditions favorables à

l'établissement de tels rapports avec les autres qui, d'une part, permettent des échanges fournissant des éléments de réponse à leurs doutes et leurs difficultés et qui, d'autre part, les incite à contribuer à l'adaptation et à la transformation des manières de faire existantes du milieu. Le genre professionnel ne joue plus pleinement envers eux son rôle de répondant, et ils n'ont plus guère les moyens de répondre de lui et de sa vitalité. À travers les matériaux dialogiques produits dans notre recherche, nous avons pu en mettre en évidence les effets : fragilisation des professionnels et difficultés persistantes des institutions à faire face aux enjeux auxquelles elles sont confrontées. La dimension transpersonnelle du métier anémiée ou déréglée, les dimensions personnelles d'un côté et impersonnelles de l'autre sont elles aussi délestées : les personnes y perdent le sens de leur travail et l'organisation du travail son efficience. Au total, c'est l'efficacité qui se trouve durablement menacée. Il manque aux uns et aux autres des professionnels de pouvoir disposer, pour se l'approprier de la confrontation réglée avec d'autres actions réalisées qui, de répétitions en répétitions entre professionnels, se détachent de chacun et, finalement, n'appartiennent plus à personne mais font ressource pour tous. La fonction psychologique du collectif est en jachère dans le quotidien du travail. Les processus de développement et de transformation de l'activité professionnelle s'en trouvent entravés.

Ce constat n'est pas, loin de là, le résultat principal de notre recherche. Ou plutôt, il doit être regardé avec les yeux d'un autre résultat : l'action conjointe autour du réel de l'activité grâce au cadre dialogique utilisé est de nature à réhabiliter, au moins partiellement, cette fonction du collectif. Aucun des professionnels avec qui nous avons travaillé n'est sans doute capable, après cette recherche partagée, d'établir ce qu'il aurait fallu faire ou faudra faire dans telle ou telle situation singulière. Il peut seulement disposer, après avoir exploré plusieurs possibilités pour la même action, d'un répertoire enrichi de gestes envisageables. Autrement dit, d'une palette générique réorganisée.

L'expérimentation dialogique que ce rapport expose montre aussi que les professionnels, dans des cadres sociaux qui autorisent un travail de réorganisation du travail comme celui que nous avons proposé, disposent d'étonnantes ressources pour renouveler leur métier. Leur ingéniosité ici attestée est une confirmation supplémentaire des résultats obtenus dans la tradition francophone d'analyse du travail, en particulier en ergonomie. Ils sont clairement les mieux placés pour contribuer à la vie des métiers considérés. Ensemble, en assumant et en éprouvant le plaisir des controverses indispensables que nous avons provoquées, ils détiennent la clé des adaptations nécessaires au renouvellement des gestes professionnels et de l'organisation du travail. A une condition : qu'ils parviennent à re-lie ce qui est délié dans les organisations et institutions analysées, c'est-à-dire les composantes personnelle, interpersonnelle, transpersonnelle et impersonnelle du métier longuement examinées dans ce rapport. Ce travail de re-liaison qui ne laisse rien en l'état convoque une énergie considérable et est exposé à de tels obstacles qu'on peut comprendre les renoncements que nous avons rencontré dans nos interventions, surtout auprès des soignants bien sûr mais aussi chez des enseignants engagés dans la recherche. C'est l'une des limites de notre travail sur laquelle nous n'avons pas hésité à renseigner soigneusement le lecteur.

Ce mouvement de déliaison/reliaison est d'autant plus difficile à susciter qu'il n'est nullement contenu en puissance dans les concepts et les savoirs issus de la recherche académique. Les connaissances scientifiques ne peuvent pas être la source de ce processus. La pensée ne prend pas naissance dans une autre pensée, notait déjà Vygotski, mais dans les dilemmes du réel que l'activité doit affronter (1934-1997, p. 493). C'est du côté des professionnels eux-mêmes, dans leur expérience et dans les épreuves qu'ils traversent, que

l'on trouve ou ne trouve pas l'énergie et l'engagement nécessaire à la pensée sur le travail. C'est pourquoi, ce que nous avons fait ne pouvait se faire qu'à leur demande. C'est ce qui rend si difficile l'entreprise. Car il a fallu que soignants et enseignants trouvent d'abord dans nos propositions de travail avec eux une ressource pour résoudre leurs questions propres. C'est seulement lorsqu'elle est devenue un instrument du développement du pouvoir d'agir sur leur travail, un instrument qu'ils peuvent mobiliser pour sortir des impasses où leur action s'est trouvée prise que la recherche peut changer de statut et, en quelque sorte, migrer. En effet, l'usage des ressources méthodologiques de la recherche pour l'action sur le travail comporte des surprises. Le rapport en fait état. Les dialogues professionnels répétés ne se répètent pas. Le " déjà-dit " s'expose aux objections de l'autre collègue et surtout à celles de "l'autre chose" qu'on ne voyait plus, qu'on n'explique pas, à quoi on aurait pas pensé. L'entrée dans le détail malmène les idées reçues en révélant chez les professionnels des capacités insoupçonnées.

En tout cas, en ce point, le cadre méthodologique devient source de préoccupations nouvelles au destin imprédictible, sinon inexplicable. Comme nous le montrons, les voies du développement ne sont pas linéaires. Nos deux situations permettent de le mesurer nettement. Dans le service de gériatrie ce développement professionnel ne parvient pas à franchir l'enveloppe d'une organisation du travail qui "maltraite" le métier. Refoulé ici, il ne peut suivre non plus la voie d'une production générique au sein d'un collectif devenu simple collection. C'est comme s'il se réfugiait alors - mais c'est considérable - du côté de l'activité personnelle et interpersonnelle. On trouvera en annexe les traces de ce développement " malgré tout ". Avec les professeurs, sans qu'on puisse comparer rigoureusement en raison de la variation des cadres méthodologiques, le travail de développement du métier atteste que le flux dialogique sur le réel ne se perd pas. Au contraire, il stocke, en mémoire collective de travail, les gestes possible pour mieux " voir venir ". Dans les deux cas, la variation des destinataires dans l'analyse de l'activité, les controverses assumées comme principe de coopération produisent leurs effets, vérifiant ainsi la fonction du collectif dans l'histoire professionnelle.

Notre recherche n'est pourtant pas un champ réservé à l'action. Elle est aussi méthodologie de production de connaissances. Nous avons provoqué du développement - et parfois échoué à le faire - également au service d'un objectif scientifique qui s'inscrit dans un programme de recherche. De ce point de vue l'intervention est pour nous un instrument de connaissance. En produisant du mouvement dans le jeu des composantes des métiers concernés, on en révèle l'architecture commune. Mais ce n'est pas tout. L'analyse des mécanismes migratoires grâce auxquels un fonctionnement vécu change de place dans l'activité pour accéder à d'autres fonctions en s'y développant est un acquis de cette recherche à verser au compte d'une psychologie fondamentale de terrain. Cela vaut bien au delà de l'activité des soignants et des enseignants. Ces résultats, aussi bien à propos des émotions que des concepts, retrouvent ceux obtenus ailleurs en psychologie du développement (Tomasello, 2004). Ici encore, en matière de recherche fondamentale, nous avons rencontré des limites : les outils d'analyse dont nous disposons pour identifier ces migrations fonctionnelles si propices au développement restent trop rudimentaire. Des essais, faits ailleurs (Kostulski, Prot, 2004) permettent d'espérer des progrès indispensables pour la connaissance et pour l'action.

Enfin, ce rapport est un effort pour décrire et questionner le champ de l'analyse des pratiques en pleine expansion. Nous proposons ici une troisième voie qui reste fidèle à l'analyse du travail et de l'activité. Le vocabulaire n'est pas innocent. Au moment où se met en place la double injonction d'un alignement néo-taylorien sur de supposées " bonnes

pratiques " d'un côté, et, de l'autre une " victimologie " psychologique destinée à recycler les résidus subjectifs de cette nouvelle orthopédie sociale, nous avançons l'idée suivante. Entre la " bonne pratique " officielle et standard et l'errance individuelle de la solitude, lesquelles s'engendrent d'ailleurs mutuellement, il y a une autre voie. Ni coussin compassionnel pour professionnel en déroute ni standardisation fictive : la seule bonne pratique c'est la pratique de la controverse professionnelle ordinaire, celle de la " dispute " de métier entre " connaisseurs ". Les professionnels avec qui nous avons travaillé sont justement de ces " connaisseurs ". Leur activité est gorgée de pensée à développer. Elle n'est pas une pratique en attente de théories, de standards ou encore de compassion. L'intervention et la recherche doivent servir au développement de la pensée sur le travail réalisé, contre le travail réalisé pour d'autres réalisations. En cultivant les discordances créatrices entre les instances du métier.

De ce point de vue la production scientifique aujourd'hui dans nos disciplines est sans doute trop faible mais elle est surtout mal conçue et mal orientée. Elle cherche encore trop à décrire l'activité réalisée au lieu de susciter les nouvelles réalisations possibles en plaçant les professionnels à l'intérieur de zones de développement potentiel. C'est là qu'on peut étudier les lois de ce développement et celles de ses empêchements.

Peut-être pouvons-nous signaler, pour finir, la limite principale de ce rapport. Il n'aborde pas de front les problèmes du travail *dans la Fonction publique*. On pourra le lui reprocher. Mais si c'est ainsi, c'est sans doute qu'il n'y a plus lieu aujourd'hui d'exagérer les différences entre l'organisation du travail de l'entreprise et celle de la Fonction publique. Et c'est peut-être là l'une des sources majeures du " mal-vivre " endémique chez les salariés de la Fonction publique avec qui nous avons travaillé. En effet, l'histoire transpersonnelle des métiers qui, comme on l'a vu, est pour nous décisive pour la santé et l'efficacité, est tramée dans celle du service public. Et le service public se présente encore pour ce qu'il est depuis longtemps : le répondant et le garant de l'action de chaque professionnel. Mais ce répondant tend à n'être plus protégé que par le travail que lui consacre encore les collectifs de métier qui subsistent. Il dépend d'eux, sans doute, que cet " esprit des lieux " ne se dissolve pas plus. Mais peut-être faut-il se demander également comment les institutions de la Fonction publique pourraient garantir la vie des métiers que nous avons approchés. C'est peut-être leur rôle, dans un monde du travail qui se contente trop souvent de rassembler des collections d'individus autour d'une tâche, que d'assumer clairement le développement de collectifs de sujets en activité. C'est peut-être là leur originalité : instituer et transmettre une histoire.

Bibliographie

- Altet, M. (2004). L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action. *Education Permanente*, n°160, pp.101-110.
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bakhtine, M. (Volochnikov). (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Editions de Minuit.
- Balint, M. (1957/1998). *Le médecin, son malade et la maladie*. Paris : Payot.
- Bautier, E., François, F. (1999). Conclusion. *Cahiers d'acquisition de pathologie du langage*, n°19, pp. 155-166.
- Bernstein, N.A. (1996). On dexterity and its development. In Lastash, M.L. & Turvey, M.T. (Eds). (1996). *Dexterity and its development*. Mahwah New Jersey : Lawrence. Erlbaum. Associates, Publishers.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Bru, M., Altet, M., Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, n°148, pp. 75-87.
- Bruner, J. (1996). Meyerson aujourd'hui : quelques réflexions sur la psychologie culturelle, in F. Parot (Ed.), *Pour une psychologie historique, écrits en hommage à Ignace Meyerson*. Paris : PUF.
- Canguilhem, G. (1955). *La formation du concept de réflexe aux 17ème et 18ème siècle*. Paris : PUF.
- Canguilhem, G. (1996). *Le normal et le pathologique*. (1^{ère} éd. 1966). Paris : PUF.
- Chartier, A.M. (1991). En quoi instruire est un métier ?, *Esprit*, n°10.
- Chatel, E., Rochex, J.Y., Roger, J.-L. (1994). *Le métier d'enseignant du secondaire et ses évolutions*. Rapport de recherche pour le Ministère de la Recherche et de la Technologie.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. (2^{ème} édition, 1998). Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (2001a). Clinique de l'activité et problème de la conscience, *Travailler*, n° 6, 31-53.
- Clot, Y. (2001b). Clinique du travail et action sur soi. In Baudouin, J.M., Friedrich, J. (Eds). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : Raisons éducatives, De Boeck Université.
- Clot, Y. (2002a). Clinique de l'activité et répétition, *Cliniques méditerranéennes*, n° 66, pp. 23-47.
- Clot, Y. (2002b). *La fonction psychologique du travail*. Troisième édition augmentée. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2003a). Le collectif dans l'individu ? In G. Vallery & R. Amalberti (Dir.). *Modèles et pratiques de l'Analyse du travail. 1988-2003, 15 ans d'évolution*. Actes du XXXVIIIème Congrès de la SELF. Paris : SELF.
- Clot, Y. (2003b). Le développement du collectif : entre l'individu et l'organisation du travail. Colloque de Cerisy.
- Clot, Y. (2003c). Vygotski : la conscience comme liaison. In L. Vygotski, *Conscience, inconscient, émotions*, (pp. 7-59). Paris : La Dispute.
- Clot, Y. (2004a). Action et connaissance en clinique de l'activité. *Revue électronique www.activites.org*, n°1
- Clot, Y. (2004b) 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. (2004c). Le travail entre fonctionnement et développement. *Bulletin de Psychologie*, 57/469.
- Clot, Y., Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthode. *Travailler*, n° 4, pp.7-42,
- Clot, Y., Gori, R. (2003). *La catachrèse, éloge du détournement*. Nancy : PUN.
- Clot, Y., Prot, B. (2003). Expérience et diplôme une discordance créatrice. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32-2, pp.183-201.
- Courty, B. (2003). *L'épuisement professionnel des soignants en gériatrie*. Thèse de Doctorat de Psychologie, Bordeaux.
- Darré, J.-P. (1994). *Pairs et experts dans l'agriculture*. Toulouse : Eres.
- Debout, M. (2003). *Prévenir la maltraitance envers les personnes âgées*. Rapport du groupe de travail. Paris : Editions ENSP.
- Dejours, C. (1993). *Travail : Usure mentale*. Paris : Bayard Editions.
- Delbrouck, M. (2003). *Le burn-out du soignant. Le syndrome d'épuisement professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Donnay, J., Charlier, E., Dejean, K. (2002). Quelques spécificités d'une recherche au service des pratiques éducatives. *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, pp. 95-102.
- Dujarier, M.-A. (2002). Comprendre l'inacceptable : le cas de la maltraitance en gériatrie, *Revue Internationale de Psychosociologie*, vol. VIII, n° 19, pp. 111-124.
- Education Permanente (2001). " Clinique de l'activité et pouvoir d'agir", n° 146.
- Education Permanente (2004). " L'analyse des pratiques ", n° 160.
- Estryn-Béhar, M. (1997). *Stress et souffrance des soignants à l'hôpital. Reconnaissance, analyse et prévention*. Paris : Editions Estem.
- Faingold, N. (2004). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Education Permanente*, n° 160, pp. 81-99.
- Faïta, D., Donato, J. (1977). Langage, travail : entre compréhension et connaissance. In Y. Schwartz (1997), *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique*, pp. 150-168.
- Fassin, D., Memmi, D. (2004). *Le gouvernement des corps*. Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Fernandez, G., Gatounes, F., Herblain, P., Vallejo, P. (2003). *Nous conducteurs de train*. Paris : La Dispute.
- François, F. (1999). Mots et dialogue chez Vygotski et Bakhtine. In Y. Clot, (Ed.) *Avec Vygotski* (pp. 189-206). Paris : La Dispute.
- Freudenberger, H.-J. (1974). *Staff burn out*, *Journal of Social Issues*, n° 30-1, pp. 159-165.
- Goldenberg, E. (1989). Aider les soignants en souffrance, *Bulletin JALMAV*, n°16, pp. 2-7.
- Goldenberg, E. (1998). Souffrir de soigner, *La revue du praticien – Médecine générale*, tome 12, n° 414, pp. 21-26.
- Grataloup, N. (2004). Nouvelles du travail : des professeurs de philosophie et des conducteurs de train. *Pratiques de la philosophie*, n° 9. GFEN.
- Kostulski, K. (2004). Développement de la pensée et du rapport à l'autre dans une interlocution : " est-ce que c'est un endroit pour poser un paquet de contre-rails ? ", *Cahiers de Linguistique Française*, n°26.
- Kostulski, K., Prot, B. (2004). L'activité conversationnelle d'un jury de validation des acquis : analyse interlocutoire de la formation d'un concept potentiel. *Psychologie Française*. Volume 49, 4, pp. 425-441.
- Le Blanc, G. (1998). *Canguilhem et les normes*. Paris : PUF.
- Leclerc, L., Bourassa, B. (2004). La parole et l'action collectives, passages obligés d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. *Education Permanente*, n°160, pp. 111-125.
- Leontiev, A.-N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou. : Editions du Progrès.

- Marcel, J.F., Olry, P., Rothier-Bautzer E., Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse, Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, pp. 135-170.
- Maslach, C., Jackson, S.-E. (1986). *Maslach Burn Out inventory*. Palo Alto (USA) : Consulting psychologist press.
- Mitaine, L., Adiceom, F., Colombat, P. (1998). Face à la fin de vie, le syndrome d'épuisement professionnel. *La revue du praticien, médecine générale*. Tome 12, n°428, pp. 22-25.
- Moll, J. (1998). Analyser ses pratiques pédagogiques pour construire peu à peu son identité professionnelle. In Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (Dir.), *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, pp. 239-251.
- Moreau-Ricaud, M. (2000). *Michel Balint. Le renouveau de l'Ecole de Budapest*. Toulouse : Eres.
- Nadot, S. (1998). L'analyse des pratiques en formation initiale des enseignants. In Blanchard-Laville, C., Fablet, & D. (Dir.), *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, pp. 253-271.
- Ombredane, A., Faverge, J.-M. (1955). *L'analyse du travail*. Paris : PUF.
- Oddone, I., Re, A., Briante, B. (1981) *Redécouvrir l'expérience ouvrière*. Paris : Editions sociales.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Education Permanente*, n°160, pp. 35-59.
- Popper, K. (1994). *Toute vie est résolution de problème. Questions autour de la connaissance de la nature*. Paris : Actes Sud.
- Prot, B. (2003). *Le concept potentiel : une voie de développement des concepts. Le cas de la validation des acquis*. Thèse de doctorat. CNAM.
- Prot, B., Magnier, J. (2003). Analyse du travail et formation : Le cas de la prise de note chez les accompagnateurs en validation des acquis. *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°32-2, pp. 269-288.
- Revue Française de Pédagogie* (2002). "Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation", n°138.
- Rochex, J.-Y. (1997). L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue Française de Pédagogie*, n°120, pp. 105-147.
- Roger, D., Roger, J.-L., Yvon, F. (2001). Interrogations pour une analyse de l'activité enseignante. *Education permanente*, n° 146.
- Roger, J.-L. (1998). "Peut-on empêcher les profs de penser leur métier ? ", *Société française*, n°10 (60), janv-fév-mars.
- Ruszniewski, M. (1999). *Le groupe de parole à l'hôpital*. Paris : Dunod.
- Schön, A. D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Schön, A. D. (1998). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J. M. Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Schubauer-Leoni, M. L. (1996). Regards croisés sur une séquence de cours de mathématiques. In Blanchard-Laville, C., Chevallard, Y., Schubauer-Leoni, M. L. (Dir.), *Regards croisés sur le didactique, un colloque épistolaire*. Paris : La pensée Sauvage.
- Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique*. Paris : PUF.
- Tomasello, M. (2004). *Aux origines de la cognition humaine*. Paris : Retz.
- Tardiff, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.
- Vergnaud, G. (1999). On n'a jamais fini de relire Vygotski et Piaget. In Y. Clot (dir.) *Avec Vygotski* (pp. 45-59). Paris : La Dispute.
- Vesperini, I.(1999) Un genre scolaire en question ou comment se donner un genre. *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, n°19, pp. 131-154.
- Veyrunes, P., Bertone, S., Durand, M. (2003). L'exercice de la pensée critique en recherche-formation : vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants, *Savoirs*, n°2, pp. 53-70.

- Vygotski, L.-S. (1934-1997). *Pensée et langage*. (F. Sève trad.). 3è éd. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L.-S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological process*. Cambridge & London : Harvard University Press.
- Vygotski, L.-S. (2003). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement, in L.-S Vygotski, *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute.
- Wallon, H. (1983). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Wittorski, R. (2004). Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse des pratiques. *Education Permanente*, n°160, pp.. 61-70.
- Yvon, F., Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans le travail enseignant. *Pratiques psychologiques*, 1, pp. 19-35.

Index

A	
Activité	
conflits.....	13,55,68,79,99,110,113,117,135,167,172,174,175
dialogique.....	62,67,73,77,90,95,100,105,110,119,153,159,167
empêchements.....	68,115,168
ordinaire.....	62,67,69
réalisée.....	21,77,111
réel.....	21,90,111,135,138,149,151,168,175
Autoconfrontation.....	69,73
C	
Catachrèse.....	157
Co-analyse de l'activité professionnelle.....	16,73,77,82,87,149
Collectif	
fonction psychologique	11,13,26,31,37,58,73,177
travail.....	13,14,58
Concepts	
enseignés.....	166
potentiels.....	166
quotidiens.....	65,166
scientifiques.....	51,65,68,166
D	
Démarche de recherche.....	73
Dénaturalisation du travail.....	90
Destinataire de secours.....	28
Développement	
de l'activité dialogique.....	116,165
de la pensée.....	69,77,167
de l'activité professionnelle.....	68,177
de l'expérience.....	60,62,68
du pouvoir d'agir.....	15,24,110,114
du singulier.....	61
Dialogue intérieur.....	33,95,104,108,113,151,172,173
Dimensions du métier.....	13,21
Dimensions du métier	
impersonnelle.....	14,21,33,115
interpersonnelle.....	14,21,104
personnelle.....	14,21,33
transpersonnelle.....	14,16,21,178
G	
Genre d'activité dialogique.....	99
Genre professionnel.....	12,13,15,21,80,105,178
I	
Invariants	
de l'action.....	12,61,68
de l'activité.....	99
du développement.....	61,69,99
M	
Migration fonctionnelle.....	69,108,173
O	
Objet de l'action et celui de la recherche.....	59
P	
Production de connaissances dans ses rapports avec l'action.....	16
R	
Répétition sans répétition.....	61,90
S	
Style d'activité.....	59,100,104,107,109
Surdestinataire.....	113,114

Annexes

Annexe 1

Intervention de V, professeur d'histoire géographie en collège, au cours d'une séance de formation de formateurs en IUFM

Un diagnostic de l'activité du professeur et de celle de l'élève : une nécessité pour lever les implicites du travail en classe et un outil de formation

Je vais présenter le contexte dans lequel la séquence s'est déroulée, pour que l'on puisse ensuite se concentrer sur l'essentiel : les enjeux de mon activité et de celle des élèves.

La séquence filmée proposée ici est extraite d'un cours de 4^e de géographie. Il s'inscrit dans le programme qui porte sur l'Europe étudiée à différentes échelles : d'abord l'ensemble du continent, puis quelques Etats européens. Le choix des Etats doit montrer des aspects différents du continent, c'est pourquoi il est recommandé d'étudier un Etat du nord et un Etat du sud de l'Europe, par exemple. 3 ou 4 Etats doivent être étudiés au total. Cette séquence montre un moment de l'étude de l'Allemagne, avant lequel nous avons étudié l'Espagne.

Le travail attendu pour chacun de ces espaces, c'est définir les régions les plus dynamiques, celles qui s'y rattachent et celles qui sont en marge, en utilisant les notions de centre et de périphérie. Le changement d'échelle et la comparaison des caractéristiques de chaque territoire étudié permettent à la fois de les différencier, et de généraliser (modéliser, c'est-à-dire définir le modèle centre-périphérie) à partir des études de cas.

Pour le premier Etat que j'ai choisi, l'Espagne, les centres et les périphéries ont été définis et localisés. Cette typologie régionale a permis aux élèves de réaliser individuellement une carte de l'organisation du territoire, objet de l'évaluation. Les deux centres identifiés par les élèves, la Catalogne et l'agglomération de Madrid, ainsi que quelques périphéries montrent l'importance des activités touristiques et des infrastructures qui le favorisent, sources de développement de la région concernée. Les élèves ont bien mis en évidence le lien entre les deux.

Le même travail a été engagé sur un autre territoire européen, l'Allemagne. La consigne annoncée en début de chapitre est la même que pour l'Espagne : identifier collectivement (en petits groupes) les centres et les périphéries du territoire, et utiliser la typologie pour réaliser individuellement une carte de l'organisation de l'Allemagne, qui sera évaluée. Le travail de groupe commencé à la fin de la première séance se poursuit tout au long de la 2^e séance, celle qui est filmée ici. Pour cela, les groupes disposent d'une fiche de documents (carte, texte, etc.) et d'une série de consignes écrites au tableau :

- Comment se répartit la population sur le territoire ?
- Comment se répartissent les reliefs sur le territoire ?
- Comment se répartissent les industries sur le territoire ?
- Comment se répartit la richesse sur le territoire ?
- etc.

Cela décompose la problématique en une série de "petites activités", qui ont pour but de faciliter le travail aux élèves, pour leur éviter de se "perdre" dans la multitude de documents proposés (une douzaine environ). C'est aussi pour moi un moyen de vérifier qu'ils maîtrisent la notion de répartition (souvent pour eux synonyme de concentration). Une fois ces thèmes étudiés, ils doivent croiser les observations faites pour trouver les centres et les périphéries.

Au cours de la séance, plusieurs groupes buttent successivement sur un problème□ ils veulent traiter d'un thème qui n'apparaît pas dans les questions, et pour lequel je n'ai donc donné aucun document□ le tourisme. Un décalage apparaît entre ce que j'avais prévu qu'ils fassent et ce qu'ils font réellement.

Projection de la séquence filmée

Je vais vous présenter les questions, les problèmes que m'a posés cette séance, et la manière dont nous les avons discutés et éventuellement résolus, dans les autoconfrontations croisées.

Toute la difficulté dans cette séquence a été de comprendre et de réduire l'écart qui existait entre mon activité et celle des élèves, et il m'a paru très grand sur le moment...

Le diagnostic a été difficile à faire pour plusieurs raisons□

- Comprendre les réactions des élèves, très diverses sur l'ensemble de l'heure, noyés dans une masse d'interventions des uns et des autres (infos de contenu, gestion de classe, travaux à récupérer, etc.) Cette prise de conscience n'a pas été immédiate, elle s'est faite au cours des autoconfrontations (seule et avec des collègues). La difficulté tient au fait que ces erreurs sont en général considérées comme des égarements (par rapport à ce qui est attendu), donc comme n'ayant pas de sens en soi et par rapport à notre activité, celle qui est prévue par le cours que l'on a préparé. D'ailleurs, pendant l'autoconfrontation avec D. il dit que par rapport à l'activité prévue, les élèves sont dans une tâche, c'est-à-dire une activité mécanique qui n'a pas d'autre sens (plus profond), et que mon activité est plus complexe que la leur.

Il faut donc extraire ces éléments d'un contexte complexe et les relier entre eux pour leur donner du sens.

- Que ces éléments n'aient pas de sens, rien n'est moins sûr : au fur et à mesure que nous avons étudié cette cassette, nous avons été amenés à nous dire que les élèves sont dans une véritable activité intellectuelle, c'est-à-dire qu'ils ont un projet, une problématique à laquelle ils essaient de répondre, en utilisant les outils qu'on leur donne ou d'autres. Ce qui suppose de considérer que leurs erreurs de raisonnement sont des indices d'une activité qui a du sens pour eux, même si elle n'en a pas pour moi.

Pour cela, il nous a fallu recouper les " indices " identifiés, et considérer qu'ils avaient un sens commun implicite (c'est-à-dire qu'ils traduisaient un raisonnement) :

Cf. le 1^{er} groupe (de filles) et J. qui cherchent un document qui ne figure pas dans les documents fournis par le prof : il leur manque le document sur le tourisme. Il leur manque parce qu'ils sont en train de chercher les moyens de développement de l'Allemagne, et qu'ils pensent que le tourisme en fait partie, puisque c'était le cas pour l'Espagne. La fiche de document que je leur ai fournie n'a donc aucune légitimité, si elle ne répond pas à LEUR problématique – qu'ils perçoivent comme étant la mienne. Les documents sur l'industrie allemande ne sont donc d'aucune utilité à J., et il glisse sur eux en y prêtant à peine attention (alors qu'il s'agit de paramètres importants du développement allemand). La légitimité des documents n'est donc pas liée au fait que je les ai choisis, ce qui peut être considéré comme une remise en cause de mon autorité d'enseignant, en tant que détentrice du savoir à dispenser. Mais cette résistance des élèves est le signe d'une activité intellectuelle réelle de leur part (ce qui est plutôt bon signe).

- Une fois que l'on admet cela, ce qui m'a pris du temps, car ce n'est pas forcément aisé, pour des raisons d'amour-propre autant que pour des raisons de possibilité d'analyse (le cours passe vite et le retour sur son travail n'est pas possible en temps ordinaire, une grande partie des traces des activités des élèves est ainsi perdue), il s'agit d'identifier la nature des indices, pour comprendre les " erreurs " commises par les élèves. Ici, ils font bien une comparaison de deux situations géographiques, ce qui est une démarche de géographie et qui est utile, puisqu'il s'agit de comparer les régions développées (les centres) et les régions moins développées ou en marge d'un territoire (les périphéries). Mais ils ne sont pas dans le bon registre : ils pensent pouvoir superposer les critères de développement et de moindre développement des deux Etats étudiés, en modifiant seulement la répartition des régions concernées. Le libellé des questions proposées les y invite presque, d'ailleurs. Ils n'ont pas compris que ce sont les critères mêmes de développement qui peuvent changer d'un Etat à l'autre, et que le tourisme espagnol n'a pas d'équivalent en Allemagne, qui fonde plutôt son développement sur les industries automobiles et chimiques.

Une fois ces opérations d'analyse faites, il pourrait être aisé de réagir " correctement ", de se dire qu'il aurait fallu faire ceci ou cela. Mais la réaction, dans de telles circonstances, n'intervient pas six mois après les faits, elle est concomitante. Décider de remédier à ce problème dépend lui aussi de plusieurs paramètres :

- C'est d'abord être sûr d'avoir bien compris ce qui se joue sur le moment, avoir une vision suffisamment claire de cet écart entre l'activité des élèves et les buts que l'on a assignés à la séquence, aux activités pédagogiques mises en place, etc. Ce qui n'est pas toujours le cas, parce qu'en temps normal, on a peu de temps pour faire le diagnostic de la situation.

- Ensuite, c'est choisir le moment de la réaction. En effet, on peut décider de réagir sur le moment, à chaud, ou de différer la réaction face à un problème rencontré par les élèves. En fonction de quoi décide-t-on de faire l'un ou l'autre.

Le débat s'est engagé sur ce point entre nous dans ce travail, car un collègue avait " choisi " de réagir au moment où le problème s'était rencontré, et moi, j'avais choisi de différer ma réponse au problème.

Cf. le moment où j'interromps brièvement le cours, et constatant l'hétérogénéité des réponses (c'est-à-dire du chemin différent parcouru par chaque groupe dans l'activité), je décide de renvoyer à l'heure suivante la reprise du problème.

Dans notre débat, il ne s'est pas dégagé une manière de faire idéale, mais des réponses possibles selon le contexte, selon le nombre d'élèves concernés (individuel ou groupe), le moment du chapitre et le type de difficulté rencontrée, etc.

Par exemple, dans mon cas, j'ai finalement décidé de reprendre le travail fait sur l'Espagne pendant l'heure suivante pour redéfinir la nature de nos activités, et qu'ils puissent reprendre l'activité sur la fiche de documents selon les buts attendus (comparaison de 2 situations différentes dans les critères et pas identification des deux situations selon les mêmes paramètres)

- Enfin, c'est trouver la manière de réagir correctement :

Faut-il apporter les réponses manquantes ?

Faut-il étayer le travail et l'infléchir en douceur ou l'interrompre brutalement ?

Car il ne suffit pas de remettre en cause leur activité pour qu'ils produisent celle que l'on attend si elle est en contradiction avec elle. Cela risque au contraire d'interrompre leur

raisonnement sans le remplacer par celui que l'on attend parce que cela ne s'inscrira pas dans leur logique.

Être trop suggestif peut aussi être inutile, voire déstabilisant.

Cf. mon intervention auprès de J. à propos du tourisme et de la densité de population : il fait un lien (pertinent) entre la densité de population et la présence du tourisme, et pour déjouer ce raisonnement, car la forte densité de population peut être liée à d'autres activités, et en l'occurrence en Allemagne, c'est la présence des industries qui la justifie, je lui parle du Paris-Dakar. Cette intervention de ma part l'embrouille davantage, car elle ne lui dit pas que c'est la question du tourisme qui pose problème, mais introduit une difficulté supplémentaire dans les liens qu'il cherche à faire entre densités de population et présence du tourisme.

Répondre par une injonction (" il ne faut pas faire ceci, mais cela ") ne l'aurait pas aidé non plus, car cela ne lui aurait pas montré les enjeux de notre activité. Toute autre injonction serait restée dénuée de sens. Pour l'aider, il faut ici reprendre les enjeux de l'activité : confronter le modèle centre-périphérie à deux espaces différents qui ont chacun leurs caractéristiques propres.

L'activité qui consiste à faire le diagnostic des erreurs des élèves me semble aujourd'hui être une compétence (un geste ?) du métier. Cela m'a pris plusieurs années, à l'aide de vidéos et de nombreuses autoconfrontations. Finalement, cela m'a permis d'élargir ma palette de réactions possibles face à une situation dont la part d'aléatoire n'est pas réductible. Voilà sans doute ce qui constitue l'expérience.

Cette prise en compte de l'écart a modifié ma façon d'aborder le travail préparatoire et le travail en classe, parce que ma conception de la nature des activités des élèves a été transformée. C'est ma perception/définition du métier qui s'en trouve alors infléchie : non pas un savoir et des savoir-faire à imposer, mais au contraire savoir qu'il n'existe pas de réponses-types, mais un processus d'analyse des écarts entre le travail attendu et celui des élèves et une capacité de faire le diagnostic, de s'adapter aux situations de classe.

Ex (au cas où) : l'année scolaire dernière (03-04), la question du tourisme n'a pas été évacuée, car les élèves ont eu besoin à nouveau de passer par cette comparaison, mais elle a été " évacuée " différemment, parce que je savais qu'elle pouvait surgir. Et d'autres questions se sont trouvées soulevées ensuite avec plus d'acuité par les élèves (question des seuils dans la typologie, par exemple).

On trouvera ci-dessous les documents préparatoires à cette intervention

Écrire sur sa pratique après les autoconfrontations (seules et croisées) : le passé recomposé

Depuis qu'il m'a été donné de réfléchir sur ma pratique à partir de séquences filmées, la découverte qui a servi de fil conducteur à ma réflexion est celle de l'écart entre mon activité réelle dans la classe et celle qui est finalement perçue, ainsi que l'écart qui sépare mon activité et celle des élèves. Les enjeux de ces " décalages " ont été ma principale préoccupation dans les échanges entre collègues et chercheurs, et en parallèle dans mon expérience en classe avec les élèves. Cela m'a donné l'occasion de rendre explicite le lien que j'entretiens avec ma pratique de classe, mais aussi d'être confrontée, avec une précision terrible, à toutes les imperfections de mon activité. Voir défiler tout cela est donc très riche, mais peut aussi être très dérangeant, en particulier lorsque sont mises en lumière ces zones d'ombre de notre activité, qu'il nous est facile de passer aux oubliettes, parce que nous n'avons pas le temps de nous en rendre compte, ou les moyens d'y faire face. Ici, il n'est pas possible de ne pas les voir.

Et au-delà même de ce qu'il est possible d'expliquer, la vidéo nous révèle l'ampleur de ces zones d'ombre, tout ce qui s'est passé dans la classe et qui échappe à notre analyse habituelle. Minute après minute, parfois seconde après seconde, nous prenons la mesure de tout l'implicite de notre propre pratique, qui l'est pour les autres (les élèves, les collègues et les chercheurs), mais également pour soi, les fausses évidences sources de malentendus : ce qui, dans les activités mises en place, nous paraît clair pour les élèves et ne l'est pas forcément pour eux - qu'ils perçoivent souvent comme les " manies du prof " -, des pratiques que l'on ne prend pas la peine de justifier et dont les élèves ne comprennent pas la raison. Au fur et à mesure des discussions sur les séquences vidéos, je me suis rendue compte que ce qui est en jeu dépasse donc les activités mises en place et rejoint un questionnement plus vaste sur ce qui les sous-tend, le rapport que l'on entretient avec le savoir disciplinaire et les élèves et les liens que l'on tisse entre tous ces éléments. Écrire cela m'amène donc à exposer ce que je considère comme enjeux de notre métier.

Ce constat est le fruit d'un travail qui s'est déroulé sur une durée assez longue (deux ans), ce qui crée une deuxième difficulté : comment démêler dans l'écriture les effets du temps ? Cet écrit vient à l'issue de nombreuses autoconfrontations qui m'ont conduite à modifier mes pratiques, mon regard sur le travail dans la classe et le métier d'enseignant. Les oublis et les déformations risquent d'être importants, car le travail d'intégration à l'œuvre au cours de nos échanges et dans la suite de mon travail, qui suppose une sédimentation, des écrasements et des résurgences, a rendu caduques certaines de mes conceptions et en a révélé d'autres, sans que je puisse me rappeler avec précision comment se sont produits ces changements.

Il me paraît donc difficile – voire impossible – d'essayer de retrouver les hésitations et les bifurcations de mes préoccupations tout au long du travail de recherche. Il serait également vain de prétendre que ce que je vais écrire essaiera de s'en tenir à des éléments sûrs, " authentiques " de ma réflexion dans le temps. Ce sera seulement le résultat de ce travail, avec, en filigrane, les questions qui ont été soulevées, en partie résolues et en partie déplacées ou reformulées. Pour essayer de les retrouver, j'ai entrepris de relire les comptes-rendus de nos réunions depuis le début de la recherche, il y a 3 ans, pour y déceler – peut-être - des traces de mon cheminement. Mais ils sont trop succincts et n'ont pas provoqué pas les éclaircs attendus. J'aurais également aimé revoir les autoconfrontations auxquelles j'ai participé, seule ou avec d'autres sur mes séquences filmées (le contenu de la première heure m'échappe aussi en partie, car nous n'avons pas travaillé dessus). Est-ce que cela m'aurait permis de retrouver les méandres de mon raisonnement et les moments précis où une remarque, une image a pu faire avancer ma réflexion ? Je ne peux que résumer ces effets du temps sous le terme bien commode d'expérience, celle qui me permet " d'avancer " dans mon métier, c'est-à-dire de ne pas m'enfermer dans mes conceptions et de dépasser certaines situations problématiques, mais aussi d'oublier l'origine des évolutions constatées.

Les avatars du modèle espagnol de " centre-périphérie " en Allemagne

Le programme de géographie de 4^e est consacré à l'espace européen, dont on étudie la globalité, puis quelques exemples d'Etats de l'ouest du continent. Pour chacun de ces espaces, il faut définir les régions les plus dynamiques, celles qui s'y rattachent et celles qui sont en marge, à l'aide des notions de centre et périphérie. Le changement d'échelle et la comparaison des caractéristiques de chaque territoire étudié permettent de les différencier, mais aussi de généraliser (modéliser) à partir des études de cas.

Le premier Etat que j'ai choisi est l'Espagne, où ont été définis et localisés les centres et les périphéries. Cette typologie régionale a permis aux élèves de réaliser une carte de l'organisation du territoire (faite individuellement, en autonomie et objet de l'évaluation finale). Les deux centres identifiés par les élèves, la Catalogne et l'agglomération de Madrid, ainsi que quelques périphéries montrent l'importance des activités touristiques et des infrastructures qui le favorisent, sources de développement de la région concernée. Les élèves ont bien mis en évidence le lien entre les deux.

Le même travail a été engagé sur un autre territoire européen, l'Allemagne. La consigne annoncée en début de chapitre est la même que pour l'Espagne : identifier collectivement (en petits groupes) les centres et les périphéries du territoire, et utiliser la typologie pour réaliser individuellement une carte de l'organisation de l'Allemagne, qui sera évaluée. Le travail de groupe commencé à la fin de la première séance se poursuit tout au long de la 2^e séance, celle qui est filmée. Les groupes ont une série de consignes écrites au tableau, qui sont des questions qui concernent un ou plusieurs documents (carte, texte, etc.) réunis par thème :

- Comment se répartit la population sur le territoire ?
- Comment se répartissent les reliefs sur le territoire ?
- Comment se répartissent les industries sur le territoire ?
- Comment se répartit la richesse sur le territoire ?
- etc.

Cela décompose l'activité principale en une série de tâches, qui ont pour but de faciliter le travail aux élèves, pour leur éviter de se " perdre " dans la multitude de documents proposés (une douzaine environ) et de maîtriser la notion de répartition qu'ils ont du mal à définir (souvent pour eux synonyme de concentration). Une fois ces thèmes étudiés, ils doivent croiser les observations faites pour trouver les centres et les périphéries.

Au cours de la séance, plusieurs groupes buttent successivement sur un problème : ils veulent traiter d'un thème qui n'apparaît pas dans les questions, et pour lequel je n'ai donc donné aucun document : le tourisme. La même question les préoccupe : y a-t-il du tourisme en Allemagne ?

A 16' 46''

Groupe 1 :

1 – M. : Madame, il n'y a pas de carte sur le climat.

2 – Prof. : Non, mais il y a peut-être des documents qui en parlent quand même. Alors, pas dans le livre, hein. Regardez les documents que G. regarde, là.

3 – K. : Il n'y a pas de tourisme, en Allemagne.

4 – C. : C'est où le tourisme, madame ?

5 – Prof. : Est-ce qu'il y a des documents qui parlent de tourisme ?

6 – K. : *De la tête, fait signe que non.*

7 – G. : Ben si, peut-être à Berlin, à Berlin il y en aurait.

8 – Prof. : Ben, il faut que vous regardiez dans les documents que je vous ai donnés s'il y a éventuellement un document qui en parle, ou dans le livre.

9 – K. (*réplique inaudible*)

10 – Prof. : Peut-être un peu, mais ce n'est peut-être pas le plus important.

17' 23''

Mes premières réactions avec le groupe 1 consistent à ne pas couper court à leur recherche, tout en les engageant à se concentrer sur les documents proposés. G. tient à évoquer le tourisme, en cherchant une raison qui ne figure pas dans les documents : un endroit *au moins* doit attirer les touristes, c'est Berlin, capitale de l'Allemagne.

A 18'

Groupe 2 :

11 – J. : Madame...

12 – Prof. : Oui ?

13 – J. : Pour le tourisme, il n'y a pas de carte.

14 – Prof. : Non, alors ça veut dire que ce n'est peut-être pas... primordial.

15 – J. : Mais c'est bizarre, à mon avis c'est avec la densité de population, le tourisme. C'est comme dans le désert, il ne peut pas y avoir de tourisme où c'est vide ! Où il n'y a rien !

16 – Prof. : Ah bon ? Pourtant, dans le Paris-Dakar, les gens y vont et c'est le désert. C'est quand même une forme de tourisme.

17 – J. : Oui,... mais il n'y a pas de Paris-Dakar en Allemagne !

18 – Prof. : En tous cas, si tu n'as pas de documents sur le tourisme, tu ne peux pas le prouver.

19 – J. : Ca veut dire qu'il n'y en a pas ?

20 – Prof. : Tu as lu tous les documents ?

21 J. : Non.

22 – Prof. : Non ? Alors lis-les d'abord, et puis regarde si ça parle de tourisme ou si ça n'en parle pas.

23 – J. : (*en montrant du doigt les documents les uns après les autres*) Industrie, indus... non.

24 – Prof. : Alors étudie peut-être déjà les thèmes que tu as, et après si tu as des questions sur le tourisme, garde-les et puis j'y répondrai plus tard.

(*Le professeur commence à s'éloigner du groupe, puis revient.*

)

25 – Prof. : Parce que ce n'est pas obligé que vous trouviez les mêmes thèmes que pour l'Espagne, d'accord ?

(*Le professeur quitte ce groupe.*)

19'

Dans le groupe 2, J. s'y prend autrement : il essaie de déduire des documents existants la carte du tourisme en Allemagne, puisque " pour le tourisme, il n'y a pas de carte ". Pour déjouer ce raisonnement, je lui réponds avec un exemple, celui d'un désert dans lequel se pratique une activité touristique. Comme pour le groupe précédent, j'encourage J. à se replonger dans les documents, sans le détourner catégoriquement de son idée première (ce qui ne fait qu'accentuer la confusion pour lui). Il commence à en lister les thèmes : l'industrie, sur laquelle il ne s'attarde guère, cherchant toujours ceux qui pourraient parler de tourisme.

Dans les deux cas, le problème qui se pose à moi est double : le fait qu'il manque aux élèves des documents sur un thème qui n'est pas essentiel pour ce travail m'interroge sur la manière dont ils perçoivent les documents qui leur sont proposés. Il semble qu'il ne suffise pas de leur présenter une liste de documents, même en leur précisant qu'ils ont été choisis tout exprès, pour que cette sélection leur paraisse légitime. Il serait tentant de penser qu'ils ne comprennent pas ce choix parce que l'activité demandée n'a pas de sens pour eux. Mais les 2 groupes dont je viens de parler sont bien en activité : ils sont en train de passer les documents par un filtre qui a un sens bien précis pour eux, mais qui m'échappe, et mes tentatives de les ramener vers les documents qu'ils possèdent n'y change rien. Mon attitude oscille alors entre deux réactions possibles : soit interrompre leur questionnement, parce qu'il me semble très éloigné de celui que j'ai prévu, soit chercher à comprendre quel en est l'enjeu. La deuxième solution me paraît plus prudente, car à ce stade je ne suis pas sûre que leur activité fasse obstacle aux objectifs que je leur ai fixés et que je me suis fixés (vérifier l'acquisition du modèle centre-périphérie en regardant si les élèves ont su les transférer à l'Allemagne).

Ce qui est déstabilisant pour moi, c'est que ces notions ont déjà été étudiées une fois, qu'elles ont été rappelées au début du chapitre, et que les élèves se sont mis au travail avec une grande rapidité. Tout semblerait indiquer qu'ils sont en mesure de transférer les connaissances acquises à ce nouveau territoire ; et pourtant, leur questionnement remet en cause ce qui est prévu.

Un indice de l'activité des élèves apparaît en réalité à la fin de mon passage près du groupe 2 : en suivant la liste de consignes sur la répartition des hommes et des activités sur le territoire, ils ont retrouvé les mêmes thèmes que pour l'étude de l'Espagne, hormis celui du tourisme. Je suppose que, partant de l'idée que si les documents ne sont pas exhaustifs, ils doivent cependant leur permettre de traiter tous les thèmes, ils essaient de déduire la répartition du tourisme des autres documents. La nécessité de le trouver n'est pas éloignée de notre activité, car s'ils en ont besoin, c'est parce que les activités touristiques définissent les centres de l'Espagne, dont ils sont l'un des signes de développement. Les élèves semblent donc bien utiliser le concept attendu, mais en commettant une erreur sur ses propriétés : Pour eux, chacune de mes questions doit nous permettre de retrouver les activités observées en Espagne, comme s'il s'agissait des propriétés elles-mêmes des concepts de centre et de périphérie, alors que pour moi les réponses à ces questions permettent d'appliquer les propriétés des concepts à des cas particuliers, et de mettre en évidence les variations du modèle centre-périphérie dans chaque étude de cas. L'écart entre l'activité des élèves et la mienne n'est donc pas lié à la nature de leur travail, mais à un degré différent de généralisation. Ils cherchent à confirmer ce qu'ils ont compris du modèle, alors que je leur propose de mesurer, à l'aide de ce modèle, les variations possibles de l'organisation d'un territoire par les hommes. Les consignes peuvent donc ici créer un malentendu sur l'objet du chapitre.

Mo. (dans le groupe 3 ci-dessous) , qui est en grande difficulté scolaire, et qui a rarement son matériel, semble perdu. Il lui reste un souvenir de ce que l'on a fait sur l'Espagne, mais cette " même chose " dont il parle est-elle le modèle que nous cherchons ? Et si c'est le cas, l'a-t-il déjà construit ? Il me semble que le fractionnement de la problématique générale en une série de questions sur la répartition des hommes et des activités est plutôt une source de confusion qu'une aide pour lui (plus encore que pour des élèves en moins grande difficulté), parce qu'en plus de comprendre l'objet de chacune d'elles, il faut faire le lien entre les différents " niveaux " de consignes pour réaliser la typologie propre à l'espace allemand. Mo. est finalement le seul à me poser directement la question essentielle du chapitre, sans que je sache ici ce que recouvre la comparaison qu'il suggère avec le cas espagnol (comparaison des

activités ? de l'organisation du territoire ? du modèle ?...). C'est ce que j'aurais dû lui demander.

A 25'15''

Groupe 3 :

26 – Mo. : Là, j'ai pas compris trop les questions, mais heu... Est-ce que c'est la même chose que pour l'Espagne ?

27 – Prof. : Je ne sais pas. Est-ce qu'il faut poser les mêmes questions ? Est-ce que tu as trouvé, quand tu dis la population là, est-ce que tu as trouvé les mêmes thèmes que pour l'Espagne ?

28 – Mo. : Heu...

29 – Prof. : Tu parles de population, mais est-ce que tu as une carte qui te permet de dire comment est répartie la population ?

30 – Mo. : Non.

31 – Prof. : Alors si, tu en as une, mais elle est dans le livre, tu sais.

(Le professeur va chercher un livre pour Mo.)

25' 40''

En passant près du groupe 4, composé d'élèves très sérieuses, je m'aperçois qu'elles ont le même problème que les groupes 1 et 2 : aucun document ne mentionne le tourisme. Cela me permet de confirmer les observations que j'ai commencées à faire dans les groupes précédents, et de les guider différemment : plutôt que de les renvoyer vers les autres documents, je leur propose d'indiquer quelles activités touristiques elles ont trouvées et de les localiser. D'abord sur le ton de la plaisanterie, puis de façon plus affirmative, je les amène à chercher les raisons qui expliquent l'absence de tourisme. Elles font pour cela appel à leur expérience personnelle – certaines d'entre elles ont passé des vacances en Allemagne. Leur discussion, dont les arguments ne sont guère géographiques, a pourtant pour but de réfléchir à la place du tourisme en Allemagne.

A 31' 40''

Groupe 4 :

32 – J. : Madame, les régions touristiques, il n'y en a aucune, là-dedans.

33 – Prof. : Mince, alors !

34 – J. : À part un petit peu à Francfort.

35 – Prof. : C'est que ce n'est peut-être pas une caractéristique allemande, le tourisme.

36 – J. : Ben, il n'y a pas grand-chose à voir, hein !

37 – Cl. : C'est peut-être à cause de la bière, que les gens, ils ont peur d'eux !

38 – J. : Non, mais dans les pays, dans les pays, hein, c'est vrai en Allemagne, hein ! et en Pays-Bas, ils s'amuse, maintenant leur petit jeu, quand il y a des Français qui viennent, et ben ils s'amuse à taper les Français.

39 – Cl. : Non, mais moi je suis déjà allée en Allemagne, et ben ils sont gentils, hein.

40 – Prof. : Non, je ne pense pas que ce soit... Mais ce n'est peut-être pas un point fort de la géographie allemande, le tourisme. Donc, tu peux l'indiquer, puisque tu l'as trouvé là, sur la carte. Peut-être même, peut-être chercher quel est le type de tourisme, à chaque fois, puisqu'on en a vu plusieurs sortes, pour l'Espagne.

41 – Cl. : le tourisme culturel, le plus... Ah non ! Il y a le ski aussi !

42 – Prof. : Je ne sais pas, je vous laisse chercher, en tous cas.

(Le professeur quitte le groupe.)

32' 40''

Maintenant que j'ai fait le diagnostic de leur " erreur ", faut-il stopper le travail de tous, et revenir sur la problématique centrale du chapitre : le modèle centre-périphérie appliqué à l'Allemagne, ou faut-il les laisser terminer leur raisonnement ? Je préfère différer la " reprise " au cours suivant, parce qu'il ne me reste pas assez de temps pour revenir sur tout cela, et que je veux préparer une reprise structurée, qui serve à tous et qui s'articule bien avec le reste de la séquence. Pour certains groupes, il est possible de le faire dès maintenant, en intervenant ponctuellement. C'est pourquoi je reviens près du groupe 4. Un déclic s'est produit dans le groupe : les filles sont en train de repérer les activités qui figurent sur les documents et celles qui manquent (l'agriculture s'ajoute au tourisme). Elles ont compris qu'ils servent à identifier les activités qui permettent à l'Allemagne de se développer, et qu'il ne s'agit pas forcément du tourisme. Elles ont donc changé de registre pour interroger le fonctionnement du modèle : elles ont " gagné un degré de généralisation ", qui leur permet de faire une véritable activité géographique. Mes interventions changent alors également : les questions sont plus directives, et je me permets de reformuler le raisonnement de Cl., pour le valider, avant de les renvoyer vers les documents, dont le rôle est désormais de justifier sa pertinence. C'est alors que la fiche de documents prend tout son sens, et qu'elles peuvent s'y replonger : elles le font avec enthousiasme.

A 42'

Groupe 4 :

43 – Prof. : Alors, vous avez avancé ?

44 – J. : Ben moi, madame, j'ai pas trouvé l'agriculture.

45 – Prof. : Il n'y en a pas forcément. Ce n'est peut-être pas...

46 – Cl. : Eux, ils sont forts... Ils sont forts en commerce des voitures, parce que sinon ils ne pourront pas gagner de l'argent, parce qu'il n'y a pas de tourisme et il n'y a pas d'agriculture, alors ils sont obligés.

47 – Prof. : Donc ils ont axé leur développement sur l'industrie automobile pour s'enrichir.

48 – Cl. : *(réplique inaudible)*

49 – Prof. : Dans quelle carte tu as trouvé ça, ce que tu me dis ?

50 : Cl. : Ah ! Je le sais.

51 – Prof. : Tu le sais !

52 – Cl. : Ben oui, il y a tout le temps des Mercedes en Allemagne.

53 – Prof. : Est-ce que les documents le confirment ? Est-ce que tu as trouvé des documents qui confirment ça ?

54 – Cl. : Oui, plein, plein...

55 – Ch : (*tendant la fiche de documents*) " L'automobile, la première industrie d'Allemagne "

Ch. et Cl. se plongent dans la fiche de documents et je quitte le groupe.

42' 47''

Épilogue et " enseignements " à tirer de cette expérience :

L'heure de cours suivante a été consacrée au modèle centre-périphérie, pour redéfinir ensemble les objectifs de cette séquence. D'abord à l'oral, ce retour sur le travail accompli la veille a abouti à la mise par écrit des définitions de centre et de périphérie, nécessaire à la ré-appropriation de la problématique par les élèves. Pour les groupes qui avaient réussi à résoudre " le problème du tourisme ", cette séance est venue confirmer leur cheminement. Pour les autres, elle a permis de recentrer la problématique sur l'essentiel et de travailler plus efficacement. Car elle redonne ainsi du sens à l'activité des élèves : elle met les démarches disciplinaires au centre des apprentissages, alors que le fractionnement des consignes réduit le travail à des tâches particulières et à des contenus ponctuels, dont les élèves ne voient pas toujours le lien. Et c'est avec les élèves en difficulté que ce constat s'exprime le plus nettement. Ici, c'est Mo. qui le dit le mieux (le plus simplement), alors que les élèves plus autonomes cherchent les moyens de contourner le problème. Il m'apparaît aujourd'hui plus clairement que la nature des difficultés des élèves " bons " ou " moins bons " est la même, et que les activités à leur proposer peuvent être similaires et tout aussi exigeantes. C'est dans l'accompagnement des élèves qu'il peut y avoir des différences, par exemple dans les modes d'interventions que j'envisage, selon qu'elles se feront individuellement ou en groupe, qu'elles viseront à étayer ou à prolonger leur raisonnement.

Elles posent la question du statut de l'erreur et de son traitement en classe.

L'ensemble de la séquence ne s'est pas déroulé comme prévu, mais cet accroc a finalement été décisif dans le processus d'apprentissage des élèves, car il m'a permis de mieux répondre à leurs difficultés. La prise en compte de " l'erreur " sur le tourisme – son diagnostic - est ce qui a rendu nécessaire le retour sur les concepts en jeu, et qui a débloqué le travail de certains élèves. C'est donc pour moi un élément dont il faut s'emparer, qu'il faut intégrer dans les activités, avant les évaluations finales des séquences – et si possible après.

L'analyse de cette séquence filmée est venue bien après la réalisation de l'ensemble de la séquence en classe. Les nombreuses autoconfrontations m'ont permis d'affiner considérablement les constats généraux que j'ai faits à l'issue de la séance dont on vient de parler. Et c'est finalement en transcrivant les morceaux de cette séquence qui tournent autour de la question du tourisme (ceux qui figurent dans ce texte) que j'ai pu " reconstituer " les étapes (visibles) du cheminement de ma propre activité. J'ai extrait 7 de mes répliques (ci-dessous), une ou deux prise dans chaque groupe et laissées dans l'ordre chronologique. Si l'on imagine qu'elles ne s'adressent pas aux élèves mais à moi-même, il me semble qu'elles peuvent synthétiser mon activité c'est-à-dire montrer les moments où l'on voit se réduire progressivement l'écart entre mon activité et celle des élèves.

- 2 – Non, mais il y a peut-être des documents qui en parlent quand même.
- 14 – Non, alors ça veut dire que ce n'est peut-être pas... primordial.
- 25 – Parce que ce n'est pas obligé que vous trouviez les mêmes thèmes que pour l'Espagne, d'accord ?
- 27 – Je ne sais pas. Est-ce qu'il faut poser les mêmes questions ?
- 33 – Mince, alors !
- 43 – Alors, vous avez avancé ?
- 51 – Tu le sais !

Les premières, sur le mode interrogatif ou négatif, ponctuées de peut-être et de silences, indiquent assez le doute qui s'installe, et mon impossibilité d'y trouver une solution. Les deux suivantes laissent poindre des hypothèses de réponses, des pistes mal assurées, qui remettent progressivement en cause le questionnement des élèves, mais aussi le choix des consignes écrites en début d'heure. Quant aux trois dernières, elles signifient littéralement " Eurêka ! " : c'est moi qui ai " avancé " et qui ai compris désormais à quel obstacle les élèves se sont heurtés, je peux donc commencer à chercher des moyens d'y remédier.

Séquences récentes et nouvelles questions

L'analyse de cette séquence m'a poussé à modifier mon activité et à aborder différemment celle des élèves, parce qu'elle m'a apporté de nouvelles questions.

- Est-ce que le fait de pouvoir faire un diagnostic plus rapide des " erreurs " des élèves et de recentrer les problématiques et les activités autour des concepts disciplinaires permet d'éviter ces écueils (touristiques !) les années suivantes ?
- Jusqu'où peut-on réduire l'écart qui existe entre l'activité des élèves et la mienne ?
- Quels types d'échanges oraux permettent aux élèves de faire avancer leur activité ?
- Faut-il amener les élèves à verbaliser les démarches mises en œuvre (bilans de savoir) pour qu'ils s'approprient les savoirs attendus ?

Les séquences de géographie que j'ai préparées et mises en œuvre cette année apportent des réponses à ces questions.

Suivent la description et l'analyse, non reproduites ici, de l'exercice réalisé l'année suivante sur le même thème

Annexe 2

Commentaire de R., professeur de mathématiques en collège sur l'effet de la démarche de recherche sur son activité professionnelle

J'ai enfin compris ce que l'on fait, ce que c'est un geste du métier.

Je ne l'ai pas compris en lisant le rapport, mais plutôt par ce qui a suivi : alors que je voulais préparer un peu la rentrée, comme tous les ans, en regardant les livres de maths, les activités intéressantes ... Je me suis mise devant l'ordinateur, et j'ai dressé une liste de consignes, qui au final me sont apparues comme une liste de gestes du métier justement.

Alors qu'est ce qui différencie une consigne d'un geste du métier ?

Par consigne, je voulais me fixer ce que j'attends des élèves dans telle ou telle situation (entrée en classe, mise en activité, etc.) Mais là, j'ai rajouté au départ en italique puis ensuite d'une même écriture ce que je voyais de moi, dans ces mêmes situations.

D'une même écriture car c'est un tout, cela a le même statut, c'est tout aussi important et n'a rien d'un petit détail annexe. C'est d'ailleurs en décidant de ne pas changer de caractère que j'ai compris l'importance de ce que j'écrivais.

J'ai alors compris qu'au début de cette étude, j'ai moi aussi, et même beaucoup, parlé classiquement des problèmes des élèves, des rapports profs-élèves, profs-administration, profs-institution. Je commence seulement à comprendre que ce qu'on étudie ici, c'est... difficile à exprimer, cela ne part pas du prof. vers les autres, mais est propriété du prof, Différemment pour chaque prof, mais en même temps, ce n'est pas une étude sur nous dans le sens de l'individu, mais sous sa casquette prof, même si cette casquette dépend, elle, de ce que l'on est en tant qu'individu avec notre histoire etc...

Je sais que je n'en suis qu'au début, que je commence seulement à appréhender cette notion de geste du métier.

Autre remarque : H. nous rapportait l'exemple de situation hard où une élève jetait un chat sur une prof. enceinte. Par la méthode utilisée, la prof. a pu en une séance exposer cette situation, puis repartir, certainement soulagée d'avoir pu s'exprimer, avec des éléments de réflexion.

Efficacité de cette situation : tout le monde peut voir l'énorme chemin parcouru en 3 heures.

Parallèlement, moi, il m'a fallu 2 ans pour m'interroger sur comment je fais entrer les élèves en cours.

C'est la même différence qu'entre un travail de débroussaillage et un travail au microscope.

On rentre de plus en plus dans le détail des gestes du métier, le travail de débroussaillage n'est plus le nôtre.

Je sais que je ne vivrai plus les réunions comme ces deux dernières années, car maintenant, je sais un peu mieux où l'on va, en tout cas, où l'on ne va pas.

Au final, je suis plus sereine pour aborder la rentrée depuis que je suis " entrée en compréhension " des gestes du métier et plus motivée pour continuer avec l'équipe.

Plus sereine car cette compréhension des gestes du métier, à mon avis, va m'être utile, non pas pour faire cours car, ça, je sais faire pas trop mal. Ce n'est pas le fait d'avoir choisi l'exercice 5 plutôt que le 6 qui va changer le déroulement du cours. Enfin si, mais ce n'est pas le problème principal de notre métier. Là où cela va m'aider, c'est dans ces moments où l'on sort de cours avec le sentiment que quelque chose n'a pas fonctionné, on ne sait pas quoi, mais il y a une impression d'insatisfaction, et on ne peut rien nommer précisément. A ce moment-là, me semble-t-il, une vision du fonctionnement de la classe en partant de ces gestes peut permettre de trouver si ce n'est une réponse, en tout cas une piste d'analyse.

Annexe 3

Commentaire de D., professeur de philosophie sur les effets de l'autoconfrontation

Je sépare désormais nettement et explicitement la méthodologie du cours (et pourtant, l'année avançant je renoue avec mes vieux démons, et j'introduis de plus en plus d'analyse de sujet dans les introductions de mes cours). Consacrant une heure par semaine avec chacune de mes classes à la méthodologie, comme le faisait M. l'année dernière d'ailleurs, et comme je le faisais déjà aussi, j'ai cette année cessé de faire en plus des cours sous forme de sujets de dissertations.

En fait les titres mêmes des cours sont toujours écrits au tableau (besoin d'un commencement !). Mais ils ne sont plus formulés comme des questions, et donc, même si on en passe par l'analyse des termes, du titre, cela ne produit plus du tout le même effet : je n'en appelle plus à l'opinion des élèves, mais plutôt à des connaissances élémentaires, et les réponses, bien qu'elles restent parfois surprenantes (mais, comme dirait M. "sinon, on s'ennuie"), ne me posent plus le même genre de problème.

En revanche, il faut préciser que je compare ici la classe de S que j'avais l'année dernière à la classe de ES que j'ai cette année : vivante, pas toujours facile à canaliser, mais dans laquelle un certain nombre d'élèves s'intéressent à la philosophie. Cela me paraît plus juste que de la comparer à ma classe de S de cette année, qui n'a vraiment pas le même profil (très faible, avec quelques élèves en voie de déscolarisation, c'est une classe avec laquelle j'ai beaucoup de mal à travailler, et ce, depuis le début de l'année).

Donc le premier changement visible est cette séparation, au moins formelle entre méthode et cours. Pourtant assez vite dans l'année, j'ai pu ré-exploiter des exercices de méthodologie pour analyser les titres de cours, mais alors je l'ai fait explicitement. En effet, l'année dernière il y avait plusieurs confusions : le cours et la dissertation, mais aussi une hésitation entre un point de vue technique sur le sujet, et son abord par la voix de l'opinion, et plus encore deux conceptions finalement de l'analyse d'un sujet : celle que je fais comme "professionnelle de la philosophie", et celle qu'on peut faire à partir du sens commun. Tout le problème étant la présupposition que les élèves partiraient du sens commun, alors que par tout un tas d'autres indications je les invitais à faire comme moi (si je tentais une analyse psy je parlerais de "double bind" !). Cette année, je me trouve plus systématique, au sens où j'essaie de n'utiliser qu'une méthode, en tout cas au début et de revenir toujours sur la même jusqu'à ce qu'ils se l'approprient (pour la dissertation) : il s'agit de problématiser le sujet en dégagant l'affirmation qu'il remet en cause, la justification de cette affirmation, et l'objection qu'on peut y faire ; autrement dit, il s'agit de la problématisation par la voie de l'opinion. Je m'en tiens donc, pour la première moitié du premier trimestre à cette méthode. Puis j'aborde plus spécifiquement la définition et l'analyse des termes. Là encore, je commence par une batterie d'exercices. Et alors seulement, pour introduire un cours, je parle d'analyse et demande aux élèves d'appliquer leurs acquis méthodologiques.

J'aborde ici un des changements qui me semble le plus important, bien que je n'en aie pris conscience que très tardivement, que je ne l'aie pas véritablement prémédité. C'est en voyant les vidéos une nouvelle fois que j'ai mesuré la différence (ce qui me semble confirmer que ces fameuses vidéos ne jouent vraiment pas un rôle secondaire dans cette histoire). Il s'agit de la manière dont j'adresse aux élèves mes demandes, dont je les formule. Je m'aperçois que cette

année, je ne formule qu'une question, ou une consigne à la fois, et si je reformule, c'est seulement après m'être assuré que leur silence vient de ce qu'ils n'avaient pas compris la première fois. Plus remarquable encore : je ne pose presque plus jamais une question comme ça d'emblée à toute la classe en attendant une réponse immédiate. La plupart du temps, quand c'est en début d'heure, et quand je considère que ma question a le sens que je lui donnais l'année dernière (point de départ d'un cours que tout le monde doit s'approprier, point de départ dont je voudrais qu'il soit le même pour tous, et en même temps qu'il ne vienne pas de moi, mais d'eux, etc.), la plupart du temps donc, je laisse aux élèves le temps d'y réfléchir (cinq minutes), par écrit, seul ou en discutant entre eux, je passe rapidement entre les tables pour prendre connaissance de ce qui en ressort en général (ce qui me permet de prendre en considération l'ensemble des élèves et pas seulement ceux qui répondent à l'oral), et ensuite seulement je leur demande oralement de répondre. Perte de temps ? Je ne crois pas. En tous cas, j'y gagne une certaine assurance : moins de doutes sur la question de savoir qui est dans le cours, qui n'y est pas et comment l'y faire entrer, etc. Ça me paraît important.

Mais je n'ai jamais décidé de ces changements□ en tous cas jamais à l'issue des analyses que nous avons menées, et pas explicitement en envisageant des solutions aux difficultés dont ces analyses ont pu me faire prendre conscience. À vrai dire je serais bien incapable de définir clairement quelles en sont les causes... J'ai simplement la conviction qu'elles sont multiples, et que notre travail ne peut pas ne pas y être pour quelque chose. Quant à savoir s'il faut s'en réjouir, là encore, je ne saurais répondre : sur le papier les choses ont l'air plus claires, plus efficaces, peut-être plus réfléchies, mais en cours, c'est beaucoup moins simple (heureusement ?). Et il y a d'autres difficultés qui surgissent.

Annexe 4

Commentaire de S., professeur de philosophie sur les effets de l'auto confrontation

1^{er} texte

Comment parler à ses élèves ?

Les questions qui suivent la confrontation avec H. sur le début du cours m'ont accompagné depuis.

Avant je les vivais comme une insuffisance personnelle – accidentelle (fatigue, absence de préparation suffisante, ignorance) ou substantielle (insuffisance de la formation initiale en philosophie, défaut culturel, réaction psychologique au snobisme intellectuel où la langue cache la vacuité ou l'idéologie).

À cela il faut ajouter un goût manifeste pour moi du "style", de l'originalité d'une langue maîtrisée intellectuellement et "esthétiquement". D'où ma fascination par exemple pour les cours de M. Ch. pendant des années – je crois que cela m'a énormément influencée, formée profondément. J'aime la langue plus que la musique. Sans doute mon bilinguisme de naissance a participé à cet état de fait. Donc, une double position – un goût de la belle langue, une confiance absolue en sa puissance d'entraîner l'esprit et une réticence à entrer dans la langue comme critère de distinction sociale et "intellectuelle". Ce problème personnel s'est immédiatement installé dans ma vie professionnelle, en des termes assez comparables. La confrontation avec H. n'a pas changé ces termes mais me permet plus rapidement et sans complexe d'assumer les contradictions et de chercher à les dépasser, et d'approfondir mes choix.

J'ai enregistré le cours pour attester le développement sur ce point, développement que je ressens comme un fait, subjectivement incontestable.

2^{ème} texte rédigé par S. 15 jours après le précédent.

Il va de soi que la situation pédagogique met en présence le professeur et ses élèves, globalement et chacun en particulier, c'est-à-dire un type de langue et un autre ou plusieurs autres. Chaque langue est déterminée par des paramètres sociologique, générationnel et culturel. La langue du professeur est, de plus, surdéterminée par l'apprentissage universitaire et professionnel. De ce fait, l'échange peut subir plusieurs perturbations : malentendu, incompréhension, inachèvement, agressivité. Autant de situations qui peuvent être vécues comme des obstacles, sauf si on se sent assez "habile" pour les dépasser.

L'échange avec H. a montré une situation d'inachèvement dans l'échange et dans ses conséquences pédagogiques. L'élève me propose une reformulation singulière, dans un langage familier d'une phrase nécessitant une interprétation (le titre du cours que je n'avais pas élucidé). Il y a un fossé entre la formulation de l'élève et une formulation correcte du point de vue de la langue cultivée et de la langue philosophique. Cette dernière est un patrimoine commun aux professeurs acquis dans leurs études, elle fournit un ensemble d'outils qu'il convient de transmettre, c'est là une exigence implicite du programme de philosophie à ce moment-là. Mon problème, en tant que professeur, est d'amener les élèves à la maîtrise d'une langue dont la correction et la richesse soit supérieures à celles qu'ils pratiquent. Mais la langue est d'abord un outil vernaculaire et pratique dont l'efficacité dans la communication est trop vite atteinte, elle n'appelle pas un travail, une analyse, un souci de

cohérence ou de stabilité dans les termes. D'où l'opposition entre une langue qui clôt un échange (qui a effectué la communication) et une langue qui permet de continuer, qui ouvre la recherche et qui met l'esprit au travail. L'échange avec l'élève met en évidence cette contradiction, cette différence des buts dans l'usage de la langue qui implique donc la distinction des langues.

La satisfaction que j'éprouve à entendre l'élève dans sa reformulation provient de ce que sa phrase me communique sa compréhension. Je la prends comme telle, comme un acte de parole qui achève la situation. Le problème est de savoir si j'aurais pu, ou dû, "*en faire quelque chose*", la reprendre, la corriger, la continuer, construire une suite de propositions graduelles qui amène l'élève à reformuler elle-même dans une langue plus correcte et cultivée. La remarque de H. m'amène à poser cette question et donc à envisager ces paliers, ces passerelles d'une langue à l'autre, la question se pose clairement.

À l'issue de ce moment, je n'ai pas cherché à résoudre un problème "*technique*" directement (qui serait par exemple : "*comment aider les élèves à acquérir un niveau de langue suffisamment riche et correct, cohérent avec les prescriptions du programme ?*") Je n'ai jamais pensé non plus que j'aurais dû reprendre l'élève en lui disant qu'elle n'avait pas bien dit. Mais pourtant, la situation me semblait profonde et riche d'un développement possible : sans doute les choses peuvent-elle se passer autrement. Il me semblait très arbitraire de rectifier une langue qui a la légitimité de la vie sociale, qui est efficace, qui fonctionne dans d'autres buts que l'enseignement de la philosophie. Cette langue d'ailleurs que nous, professeurs de philosophie, et cependant gens ordinaires, pratiquons sans cesse, dans des échanges philosophiques parfois.

La différence notable qui a accompagné ma nouvelle année d'enseignement après ces échanges est, a priori, éloignée de ces préoccupations.

Consciemment, pour éviter l'ennui, me disais-je, je vais tenter de lire de nouveaux livres sur les thèmes du programme à traiter avant de les commencer en cours. Ce que je n'avais jamais réussi à faire jusqu'à présent, subjectivement je ne m'en sentais pas capable, je me sentais trop fatiguée ou désireuse de faire quelque chose de différent en dehors des cours pour "*évacuer les problèmes du boulot*". Or, j'ai réussi à le faire cette année, où paradoxalement je suis objectivement beaucoup plus occupée par mes obligations familiales. De ce fait, j'ai effectivement renouvelé (sans le vouloir directement) mes approches des thèmes, et le contenu même de mon discours (analyse, texte, exemples). Le premier effet est donc que je ne me suis pas ennuyée et que j'étais souvent surprise par la fécondité immédiate et cependant imprévue de mes lectures, que je voulais gratuites ou *égoïstes*.

Je rejoins ici un autre aspect que mon expérience en clinique avait fait apparaître : "*l'improvisation*" qui accompagne mes cours. Il y a de nombreuses années que je ne rédige plus mes cours, et même que je laisse le plan en attente quand j'entame l'analyse d'une nouvelle notion. Je prends un vieux plan au cas où, ou pour faire semblant (ça rassure les élèves) ; mais je laisse les choses se faire sans savoir si je le suivrai. Cela d'ailleurs (si ça arrive) me semble un échec, il ne s'est "*rien passé*" alors. Cette année, j'ai senti que ma capacité à improviser (à faire se développer un cours : un plan judicieux et ordonné, des moments plus ou moins denses, des exemples de portée variable et séduisants, des explications de texte qui se déploient avec simplicité, etc.) s'accroissait parce que j'avais renouvelé mes sources de connaissances et mes approches, des auteurs différents. Il me semble que cette situation m'a donné plus de liberté, de disponibilité en cours. La confiance que donne une connaissance, une familiarité, avec des auteurs ou des analyses intéressantes, permet d'être encore plus présente dans l'échange avec les élèves. La progression que cela entraîne en soi change la richesse de l'échange, la fécondité de la langue employée, les différents mouvements d'explication se multiplient, la lenteur des explications en changent

l'efficacité, donne aux élèves la possibilité d'intervenir de façon plus progressive.

Ainsi les deux points se rejoignent : l'approfondissement de ma capacité à improviser répond au besoin de développer une langue de référence pour les élèves. Il me semble que la langue parlée par le professeur doit être aussi accessible que possible aux élèves, ce qui implique un développement des médiations. Une habitude du langage permet une appropriation (par imitation, par entraînement de l'esprit, par identification). Il convient d'offrir aux élèves une langue mi-ordinaire mi-cultivée, qui apparaisse accessible, praticable, et non intimidante. Le discours du professeur, s'il est vécu comme un acte d'autorité, est une barrière durable à son appropriation. Il convient de le déployer comme un cadeau et non de l'imposer comme un couperet ; c'est ce que je m'efforce de faire.

L'improvisation va dans ce sens : il est vécu par l'élève comme un discours personnel du professeur et non un ensemble de prescriptions extérieures, autoritaires, imposées. L'improvisation est un développement naturel du discours. Comme au théâtre, il s'agit d'un naturel artificiel, mais un artifice qui fait vraiment sentir, toucher, le naturel.

Annexe 5

Commentaire de H., professeur de philosophie sur les effets de l'autoconfrontation (Juin 2004)

Le choix de travailler sur un début de leçon s'est fait au hasard ; il s'agit d'une situation de classe très courante à laquelle je n'avais pas initialement réfléchi plus avant.

Pourtant le travail qui s'est déroulé à cette occasion m'a conduit à mesurer à quel point la question du commencement cristallisait pour moi des interrogations et des inquiétudes relatives à la profession et à ma façon de l'appréhender.

La video-confrontation croisée fait apparaître le dilemme suivant : pour S., il existe un rituel du commencement associé à la jubilation de la nouveauté, du redémarrage à zéro, alors que selon moi le commencement véritable n'existe pas puisque mon souci est d'articuler un nouveau cours à ceux qui le précèdent, de l'inscrire dans une continuité de telle sorte que ce travail de transition constitue un commencement découlant logiquement des développements antérieurs.

Je partirai de cette phrase qui m'a surprise moi-même au moment même où je l'ai prononcée " *Moi, j'aimerais bien éviter les débuts de cours* " Phrase qui a produit un choc en retour car j'ai eu le sentiment qu'elle traduisait non pas mon sentiment premier et conscient que j'aurais été prête à exposer d'entrée de jeu, mais qu'elle opérait une sorte de constat déduit de l'observation des images (celles de S. ainsi que les miennes que j'avais visionnées dans la simple et que j'avais en mémoire) et de l'échange que nous poursuivions.

À cet endroit, je m'en suis aperçue en relisant mes transcriptions, notre échange prend de la distance à l'égard de ce que la vidéo montre explicitement et mes questions à l'adresse de S. sont fortement imprégnées de mes préoccupations concernant le début de cours. Cela ne signifie pas pour autant que la vidéo devient un simple prétexte à un échange de considérations générales sur le début de cours auquel pourraient se livrer n'importe quels professeurs de philosophie qui ne seraient pas passés par ce travail avec ce dispositif.

En effet, en relisant la transcription, je vois trois moments-clé qui expliquent que j'en vienne à dire explicitement mon désir d'éviter les débuts de cours. Ils correspondent à chaque fois à des interruptions de la vidéo.

-le premier point qui m'arrête, c'est l'image de S. écrivant sans préambule un titre au tableau, à mes yeux inintelligible. Bien sûr l'explication va faire l'objet du cours, mais il n'empêche que je trouve à ce moment-là cet acte d'autorité pédagogique abrupt et osé, non pas que je n'en saisisse pas l'intérêt (créer la surprise et stimuler la curiosité) puisque je l'ai moi-même déjà utilisé, mais parce qu'il contraste avec les choix opérés dans mon propre commencement (travailler sur le connu, le déjà-vu au lieu de plonger les élèves dans l'inconnu ; faire un usage du tableau exactement inverse à celui de S. : je note ce qui a été compris et déjà dit alors que ma collègue écrit ce qui devra être compris).

-le second point que j'observe est le fait que pour construire sa problématique, S. ne prend pas immédiatement en charge les nouvelles prescriptions du programme (langage et communication), alors que pour moi-même ce fut cette année-là en particulier un paramètre très important.

-le troisième point qui me surprend est la satisfaction dans laquelle la plonge la réponse de l'élève " *un truc qui se fait comme cela* " que je juge pour ma part imprécise.

Intervient alors l'observation sur la prise de notes suivie d'une explication de S. " *j'ai envie plutôt qu'ils rentrent un peu...que cela ne soit pas douloureux dès le début (..) j'ai pas envie que quelque chose me gâche mon début.* " propos faisant écho à ce qu'elle prononce dans la vidéo : " *une activité qui se fait sans modèle, sans règle apparente, qui se fait sans tension* ".

En relisant ce passage et en y réfléchissant, il me semble que ces quelques images du début de cours et ce propos de S. m'ont permis de verbaliser le sentiment que j'avais éprouvé lors de ma confrontation simple ; à savoir l'impression que mon propre début de leçon est tout en tension, voire douloureux pour moi comme pour les élèves en raison de la pression que je fais peser sur ce commencement, explicable par les enjeux que j'y associe et sur lesquels je commence à m'expliquer dans ce passage de la croisée. Les trois points sur lesquels je m'arrête correspondent à trois problèmes posés par le métier et se traduisent pour moi par trois contraintes que je me donne dans le début de mon propre cours ; ceci expliquant que j'ai le sentiment que celui-ci est laborieux, ce qui me conduit alors à avouer que je voudrais bien éviter ces débuts de cours alors que S. déclare pour sa part : " *moi j'aime bien* " propos qu'elle répète un peu plus loin en ajoutant " *je trouve cela marrant* ".

De toute évidence je rencontre un conflit, alors que S. gère différemment cette situation avec une légèreté, une liberté, voire une désinvolture que je trouve enviables ! Ses remarques " *Non ce n'est pas grave* ", " *je trouve cela marrant, même si c'est pas bien calculé, rigoureux...*) qui me font réfléchir et m'incitent à expliciter encore davantage mon embarras.

Ce qui m'intéresse ici c'est que le choix de S. ne représente pas le tout autre pour moi mais une option que j'ai déjà expérimentée moi-même et que j'ai d'ailleurs appréciée mais avec une certaine mauvaise conscience professionnelle car elle ne satisfait pas d'autres exigences que je me suis données.

La pratique de S. représente donc un possible que je connais mais dont je me suis privée volontairement tout en gardant une certaine nostalgie. Et il est vrai que moi aussi j'aime bien les débuts de cours " *Non, moi aussi j'aime bien, mais...* ".

-Ce qui caractérise ma pratique pédagogique et ce qui était encore plus marqué cette année-là du fait qu'à l'occasion de la crise des nouveaux programmes, j'avais beaucoup cogité sur cette question de la programmation, de l'organisation des cours etc., c'est le souci de systématicité, de cohérence globale du travail et de la progression sur l'année, ce qui se traduit à la fois le désir de marquer explicitement auprès des élèves les étapes de la trajectoire que nous parcourons, aussi bien sur le plan des acquis méthodologiques que des contenus de connaissance, et de leur faire opérer régulièrement la mise en perspective des notions et des problèmes avec le programme officiel, en effectuant fréquemment des rappels ou des anticipations. C'est pourquoi le début d'une leçon est stratégique puisqu'il est l'occasion de tisser des liens, de densifier et complexifier la toile. En aucun cas il ne peut tomber du ciel ou de la libre décision du professeur (de son arbitraire, " *c'est moi le chef* " dit plaisamment S. un peu plus loin. Comme on le voit dans mon cours sur le désir et le commentaire que j'en fais (croisée), là où S. prend les élèves vierges de toute pensée sur la question, je leur demande déjà de réactualiser questions et savoirs déjà vus ensemble. D'où un travail de réflexion qui ne peut se conjuguer avec cette spontanéité qui apparaît dans le cours de S..

-Deuxième point caractéristique : le souci d'une construction par les élèves de leur cheminement ; le désir que les élèves s'approprient le cours, en fassent un espace d'investissement pour leurs vraies questions. D'où ce dispositif pédagogique que j'utilise alors, et cette avancée forcément plus lente car j'accompagne l'élaboration de la pensée, le travail de compréhension, plus que je ne l'anticipe ; aussi la façon dont je m'empare des réponses des élèves est-elle complètement différente de celle de S. ; pour elle, les réponses constituent des points d'appui pour aller plus loin et avancer assez radicalement ses propres

repères; elle retient dans les réponses ce que lui permet de progresser en négligeant les imperfections ; pour moi c'est plutôt une occasion pour permettre aux élèves d'aller plus loin dans leur propre travail de construction de leur pensée et c'est pourquoi je m'arrête sur ce qui pourrait ou devrait permettre d'approfondir les contenus. Du coup j'installe rapidement les élèves dans un travail de recherche dirigé vers des objectifs précis et je les sollicite constamment, alors que S. est plutôt dans une attitude pédagogique d'accueil, du "laisser venir" ; sa ressaisie est finale alors que la mienne s'opère à chaque instant et je ne lâche guère les élèves.

C'est donc l'ensemble de ces différences qui m'a sauté aux yeux dans cette vidéo et qui sont reprises dans la discussion portant sur la mienne sous une autre forme. Alors pourquoi y a-t-il conflit ? Précisément parce que j'ai le sentiment de me donner des moyens paradoxaux voire contradictoires pour atteindre mon but : à savoir l'éveil de l'intérêt, l'urgence du questionnement, le maintien d'une vitalité initiale ; or les méthodes mises en place ne favorisent pas ces effets, mais remplissent d'autres objectifs, ceux mêmes que j'ai mentionnés. En fait si j'ai adopté ce type de début, d'emblée beaucoup plus lourd d'un point de vue méthodologique, c'est pour trouver une remédiation à l'insatisfaction partielle survenue quand j'ai travaillé d'une façon proche de celle de S.¹⁸ : c'est-à-dire lorsque j'ai constaté que la vitalité initiale tous azimuts produite par des débuts dépourvus de préalables laisse place à une baisse de la ferveur, lorsque, après la phase excitante de découverte et de mise en questions, j'apporte des réponses pour une part déjà élaborées (à travers l'histoire de la philosophie, les textes, les sujets de dissertation) ; du coup j'essaye ici de procéder différemment ; c'est-à-dire en plaçant d'entrée les élèves dans une situation où ils construisent leurs contenus dans la complexité pour que cela devienne leur affaire du début jusqu'à la fin. C'est pourquoi je disais que je m'étais interdit l'option de S. ; or ce qui m'est renvoyé ici est cet écartèlement entre deux possibilités, chacune d'elle comprenant une part d'ombre, mais c'est aussi la justification positive d'une pratique qui, pour ma part, ne m'a jamais vraiment satisfaite : "*oui je sais mais ce n'est pas grave*" répète S. à plusieurs reprises; "*il faut accepter des rythmes différents*"; "*chaque moment du cours a sa réalité*".

Ainsi la confrontation avec S. me fait voir à cet endroit que les difficultés du métier ne se traduisent pas forcément pour tous en termes de conflit. Ou encore ma collègue me montre une manière apaisée d'affronter ce qui pour moi fait véritablement problème. Cette décrispation produite par l'observation d'une mise au travail qui fonctionne différemment n'apporte pas directement une solution à mes recherches mais elle permet de relativiser, c'est-à-dire de ne pas rester prisonnière de ma problématique méthodologique. Le dispositif de la confrontation permet de prendre conscience des barrières qu'on s'impose et des possibilités de prendre le problème par un autre biais. En l'occurrence je me suis demandée si finalement, il ne valait pas le coup de revenir à l'esprit de mes anciens débuts de cours.

De fait, l'année d'après, je ne pense pas avoir fait un début de cours semblable à celui que je montre ici. Je n'ai pas renoncé à mon souci de mettre les élèves en présence d'une organisation d'ensemble de l'année, élaborée à partir de leurs questions et distribuée dès le début de l'année. Celle-ci était d'ailleurs encore plus serrée que celles des années précédentes ; par contre je ne crois pas avoir procédé à cette longue réactivation des questions posées en septembre lors des débuts des leçons qui ont suivi. J'ai donc établi un compromis en gardant mes objectifs mais en renonçant à cet exercice précis dont l'intérêt me paraissait pourtant évident au moment où je l'avais mis en place.

¹⁸ Pour être tout à fait exacte, il s'agit plus de l'idée que je me suis construite de la façon d'opérer de S., d'après ce que j'en ai perçu rapidement mais aussi d'après l'analyse qu'elle en propose dans la suite de la discussion. Il y a une part incompressible d'interprétation et je n'ai jamais commencé une leçon exactement comme le fait S.

Les options que l'on choisit répondent certes à des convictions mais elle correspondent aussi à toutes sortes de données psychologiques ; pourtant elles n'adhèrent pas à soi définitivement... Je puis aussi en percevoir les limites ou les insuccès et essayer autre chose. Ce que fait voir la vidéo, c'est que la pratique se détache de la personne ; c'est une manière de faire et non forcément la manière de faire constitutive de mon être ou style professoral et adhérente à des principes pédagogiques que je ne puis remettre en cause : ces options font partie de mon histoire de professeur ; je puis les adopter à un certain moment pour répondre à des difficultés ou à des convictions déterminées et me donner le droit de les abandonner temporairement ou définitivement, revenir d'une autre façon à d'autres pratiques délaissées. Ou encore, je dirais qu'un procédé qui a paru indispensable à un moment donné de son parcours, peut être relativisé s'il se révèle une contrainte qui par ailleurs empêche le développement d'autres dimensions de l'apprentissage jugées tout aussi positives ; il est donc possible d'apprendre à lâcher sur certaines choses pour les retrouver d'une autre manière par d'autres méthodes. C'est peut-être une façon d'apaiser les conflits. L'expérience de la confrontation révèle que les choix de l'enseignant relèvent d'une expérimentation en cours et ce dispositif encourage aussi celle-ci, en ce qu'il est nécessaire de changer pour comprendre le sens des déplacements que l'on a opérés.

Annexe 6

Commentaire de H., professeur d'histoire-géographie sur les effets de l'autoconfrontation (Mai 2004)

Ce que ça a changé :

Avant de commencer les réunions du CNAM, j'avais l'impression d'avoir acquis une certaine sérénité. Je n'allais plus en cours avec " la boule au ventre " (ou de manière ponctuelle avec des classes bien précises). D'ailleurs cette angoisse m'aurait amenée à changer de métier si elle n'avait pas disparu. Mais depuis que nous avons commencé ce travail, j'ai la sensation d'avoir acquis une vraie sérénité.

Je ressentais le besoin d'ouvrir ma classe car je pressentais qu'il me manquait un point de vue différent.

Changement en profondeur de mon rapport au métier. Cela ne se voit pas forcément au quotidien, cela n'a pas révolutionné ma façon d'enseigner mais c'est un vrai bouleversement. Je n'enseigne pas différemment mais je vis mon métier différemment. J'accepte mieux de ne pas toujours bien faire. Je ne me situe pas par rapport à un modèle mais par rapport à ma pratique sans trop de culpabilité (il ne faut pas exagérer). J'ai pris du recul. J'accepte aussi mieux l'échec (le terme est un peu fort) que j'en sois responsable ou non, parce que je fais mieux la différence entre ce qui est du domaine des conflits du métier ou de mes propres carences (qui peuvent être multiples).

Libération du regard des autres et de l'image qu'on construit de soi lors des débuts dans ce métier.

Pacification des relations avec les élèves : tensions dont je ne voyais pas l'issue et qui se sont réglées à partir du moment où je les ai identifiées comme des conflits d'activité.

Par exemple : le bruit. La tension inhérente à la confrontation entre un modèle et ce qu'il est réellement possible de faire en classe disparaît dès lors que cela est identifié en terme de conflit d'activité extérieur à soi : un autre rapport plus serein peut être construit avec la classe. Cela dit, cela ne résout pas le problème totalement car la relation (tolérance) au bruit dépend de nombreux autres facteurs mais cela permet d'éliminer cette tension parasite et d'être plus serein face au bruit, de lui donner une fonction (pas toujours) et de prendre conscience qu'il n'est pas toujours synonyme d'échec.

Le rôle du dialogue :

Confrontation avec les autres : on se nourrit des réflexions, des expériences des autres. On se pose des questions : pourquoi je n'essaierai pas la même chose pour voir si ça marche ? Comme on disait avec R. : " tiens aujourd'hui, j'ai fait du D., ou du R. (en ce qui me concerne) ".

Donc on est décomplexé et on tente des choses. Tant pis si ça ne marche pas.

On modifie sa pratique sur des éléments qui jusque-là posaient problème et pour lesquels on n'avait pas de solution.

Confrontation avec soi-même :

Confrontation avec le chercheur : ne pourrait-on pas parler " d'accoucheur " ?

Le processus de maturation :

Construction progressive : les choses sont dites / décrites. Puis, il y a une maturation intérieure. Ensuite les autres proposent des solutions, elles paraissent valides, mais n'éliminent pas la culpabilité. Il faut arriver à mettre des mots sur une situation : à la fois les mots justes mais aussi simplement avoir le courage de les dire, c'est-à-dire accepter enfin ce qui s'est réellement passé.

Visionnage de la cassette (extrait de cours + confrontation simple + auto confrontations croisées)

Impression d'une maturation mais dont les effets n'apparaissent que lors du visionnage de la cassette, qui m'a permis, confrontée à nouveau à mes propos, de clarifier mon point de vue :

- sur la cassette : confusion entre contenu et connaissances
idée que l'apprentissage de la méthode ou la mise en activité (la aussi, je fais la confusion) est incompatible avec l'apport d'un contenu.
- aujourd'hui : la mise en activité et l'apprentissage de méthodes de réflexion ne nécessitent pas un apport important de connaissances (faits, chronologie...) mais permettent de transmettre des contenus (concept par exemple).

Le visionnage de la cassette arrive aussi à un moment où je travaille sur un chapitre de 1STT sur le concept de totalitarisme. Malgré la complexité de ce concept et le faible niveau d'abstraction de mes élèves, j'ai décidé d'essayer de leur montrer que ce concept est opératoire sur certains aspects des exemples étudiés mais pas sur tous (et donc de les amener à réfléchir sur la validité du concept). Il m'a donc fallu faire des choix dans la masse de connaissances pour ne m'attacher qu'au contenu et à ce qui a un sens. Je l'ai fait sans aucun état d'âme, pour la première fois.

Deux possibilités (je n'ai pas tranché) :

- voir la cassette et ce travail de réflexion pédagogique ont fait écho et m'ont permis de clarifier ma position et de résoudre ce conflit.
- Si j'ai modifié mon approche pédagogique, c'est que ma réflexion avait déjà abouti mais que je n'avais pas eu l'occasion de la formuler clairement.

Annexe 7

Thèmes abordés par le groupe des professeurs de Philosophie dans les réunions qui encadreraient la présence en classe du chercheur (liste non exhaustive à ses propres yeux.)

La prise de notes (dictée orale, écriture au tableau ou prise de notes spontanée ?) ; L'usage du tableau (Faut-il tout écrire ? Qu'est ce qu'on écrit ? Des phrases ? Des idées ? Des schémas ? Des noms propres ? Cet usage du tableau ne peut se comprendre que par rapport à la séquence : s'agit-il d'une explication de texte, d'un cours, d'un corrigé de dissertation ? Les manières de faire s'ajustent à la situation. Qu'est-ce qui fait qu'un geste paraît déplacé dans une situation et adapté dans une autre ?) Le corrigé de dissertation (Faut-il rendre les copies au début de l'heure ou à la fin de l'heure ? Avant ou après le corrigé ? Est-ce qu'on rend les copies avec un commentaire personnalisé ou un commentaire pour l'ensemble des copies ? Est-ce que l'on fait un corrigé avec eux ? devant eux ? Est-ce qu'on leur rend " sa " copie ? Celle d'un (e) collègue ? Leur donne-t-on des modèles de dissertation ?) L'organisation du cours (un cours-dissertation, un cours-commentaire de textes, un cours " socratique ?) L'alternance des moments dans le cours (dictée, travail collectif, travail individuel, phases d'exposition, phase de discussion... Dans quel ordre ?) Le cours entre unité et progression.(Jusqu'à quel point peut-on présupposer le cours précédent pour faire le cours suivant ? Quel enchaînement ? La question des contrôles de connaissances. Les débuts de cours entre reprise et récapitulatif.) Le rythme de chacun et le rythme de la majorité (Faire travailler les élèves en classe. En groupe / individuellement ?) La question de la préparation du cours (entre improvisation et réutilisation de séquences de cours déjà faits. " Etre dans son cours " ou se répéter ?) Le déroulement du cours (L'autre cours que l'on pourrait faire. Ce que l'on dit sans avoir prévu de le dire. Ce que l'on dit quand même. Ce qu'il faut s'empêcher de dire. Ce que l'on pourrait faire. Ce qui serait intéressant de faire et ce qu'il faut s'empêcher de faire. Le cours envisagé et le cours réalisé. L'adaptation du cours à la situation présente : faire face à l'imprévisible et garder le cap. Garder le fil du cours ou le rompre ? La progression du cours à l'épreuve de l'activité des élèves. Les questions qui font digression : les éluder, les rejeter, les accueillir ?) L'intervention des élèves (La question de la participation : la question de l'un et l'attention de tous. Entendre la question et entendre/noter la réponse. La discussion collective, la discussion avec le prof, le débat entre les élèves. Quelles limites ? Quand faut-il arrêter une discussion-débat entre les élèves ? Est-ce qu'on cherche à les provoquer, à les éviter ? Les questions que l'on pose. Pour faire avancer le cours, pour faire réfléchir ? Question ouverte ou question fermée ? Que faire devant une classe qui ne répond pas ? Reformuler la question, la répéter ?) L'usage des textes (Les faire travailler en cours ? Les faire préparer à la maison ?) Le choix des textes (quels découpages, quels auteurs, quels textes ? Comment les aborder ? Comment les introduire ? Quelles consignes ? Faut-il donner des consignes ? Pose-t-on des questions de compréhension ou des questions de guidage ? A quel moment considère-t-on qu'ils ont compris un texte de philosophie ? Quand ils ont dégagé l'articulation logique ? Quand ils ont identifié le thème, le problème, la thèse ? Quand ils font le rapport entre le cours et le texte ? le texte et un problème ? Qu'est-ce que " comprendre " un texte de philo ? Lire le texte à voix haute ou en silence ? Qui lit ? Comment passer de l'explication au commentaire ? Jusqu'à quel point faut-il être fidèle à l'auteur ? Le professeur semble se heurter constamment à l'écart entre ce qu'il voudrait en faire et ce qu'il parvient à faire avec des élèves singuliers. Peut-on arrêter l'interprétation d'un texte tout en la laissant ouverte ?) Les résistances des élèves, leurs objections sur le texte (problèmes de compréhension, problème d'interprétation ou problèmes philosophiques ? Le texte comme illustration du cours, exploration du cours, manière

d'avancer dans le cours ? Le rapport du professeur avec le texte.) L'éventail des notes. (Jusqu'où peut-on descendre ? Ne pas les décourager mais leur donner une idée du niveau. Permettre une progression en cours d'année ? Valoriser le travail par les notes d'oral ? D'autres moyens de valoriser la participation, les efforts produits ?) L'organisation de l'espace de la classe (dimensions de la salle, l'organisation des tables (en cercle/ en profondeur /en largeur), la répartition des élèves dans la classe, leurs déplacements d'une séance à l'autre, la question des déplacements du professeur dans l'espace de la classe, sa place dans la classe (au bureau, premier rang, assis sur une table, debout). Le rapport à la discipline en fonction de la section (Le comportement scolaire des S, leur rapport aux sciences – une hostilité à la philo ? Avec les séries technologiques, moins soumis aux objectifs du bac, du coup possibilité de faire vraiment de la philo ?) Le rapport aux collègues (L'échange d'information. La relation au prof principal. Rivalité ou complémentarité avec les autres disciplines, dans leur relation synchronique et diachronique ? Selon les sections ?) Le professeur comme professionnel et comme personne. (S'énervé, ne pas s'énervé ? Jouer un rôle, bluffer ? Le professeur comme comédien, l'estrade comme scène de théâtre ? Être soi-même ? Se déguiser ? Les ressources dans l'action, pour faire face aux situations : personnelles et/ou professionnelles ?)

Annexe 8

Article de Grataloup, N. (Grataloup, 2004)

Dans le numéro 8 de *Pratiques de la Philosophie*, nous rendions compte d'une séance de travail au stage de fin août 2000, dans laquelle des membres de l'équipe de " clinique de l'activité " du CNAM étaient venus nous parler de leur dispositif d'autoconfrontation croisée, nous présenter un film réalisé avec des facteurs, et un article de Frédéric Yvon présentait ce dispositif. Le projet s'était alors formalisé, de tenter de mener le même type de recherche sur le métier enseignant, et pour ce qui nous concerne, sur le métier de professeur de philosophie.

À la rentrée 2001, dans le cadre d'un contrat passé entre le CNAM et le SNES pour une recherche sur le métier enseignant, six professeurs de philosophie ont été d'accord pour faire cette expérience avec Frédéric Yvon (parallèlement, des professeurs de mathématiques ont travaillé avec Danielle Ruelland et des professeurs d'histoire-géographie avec Jean-Luc Roger). Le travail s'est déroulé sur les deux années scolaires 2001-2002 et 2002-2003. Pour en rappeler rapidement les objectifs, on peut définir ce travail comme une tentative pour " redécouvrir l'expérience enseignante " pour reprendre en l'adaptant le titre de l'ouvrage de d'Ivar Oddone, Alessandra Re & Gianni Briante publié en 1977 à Turin et publié en France en 1981 à la suite d'une recherche avec les ouvriers des usines Fiat, à partir de l'exercice même de ce métier tel que la méthode de l'autoconfrontation croisée permet de l'observer et de le mettre en débat, en mouvement.

Il ne s'agit pas pour moi, loin de là, de faire ici un bilan exhaustif de cette expérience, qui pour une bonne part est encore en cheminement, mais d'une part d'en relater les différentes étapes, et d'autre part d'en tirer quelques premiers enseignements, d'essayer d'en cerner les premiers effets. Ce qui suit est donc, à tous les sens du terme, un " *work in progress* ".

Description du dispositif et des étapes du travail.

Six professeurs de philosophie étaient donc engagés dans la recherche, dont quatre en région parisienne et deux en province. Dès la rentrée, et pendant tout le premier trimestre, Frédéric Yvon a assisté à nos cours à raison d'une demi-journée par semaine pour chacun ; il suivait donc, chaque semaine, les cours dans la ou les mêmes classes. À l'issue de chacune de ces demi-journées, il menait un entretien avec le collègue à partir de ce qu'il avait observé, et parfois à partir d'une transcription écrite des notes qu'il avait prises pendant le cours. Environ toutes les trois semaines avait lieu une rencontre des six enseignants impliqués pour discuter des questions de métier qui avaient été ainsi soulevées.

Début décembre, il a filmé les cours auxquels il assistait, soit entre deux et quatre heures pour chacun d'entre nous : le parti pris de prise de vue était de filmer le professeur et non les élèves, en caméra fixe (avec seulement quelques zooms arrière ou avant). Nous avons alors déterminé trois " couples " pour travailler sur ces enregistrements vidéo : deux collègues en TL dans l'étude de l'œuvre complète, deux collègues en TS dans un travail sur un sujet de dissertation, deux collègues en TES dans un début de cours.

Très vite après, on mène l'auto confrontation simple : le professeur regarde la vidéo de son cours, et arrête quand il veut faire un commentaire sur son activité, le chercheur intervenant seulement pour l'inciter à expliciter davantage son commentaire, parfois en manifestant son étonnement devant telle façon de faire ou telle expression employée pendant ce commentaire. Cette auto confrontation simple est filmée aussi.

Ensuite vient l'auto confrontation croisée : les deux collègues " couplés " regardent ensemble leurs vidéos, et là encore arrêtent lorsqu'ils veulent faire un commentaire sur le cours de l'autre. S'engage alors un débat entre les deux professeurs (avec le même type d'intervention du chercheur que dans la phase précédente) : explicitation, étonnements et questions de l'un à l'autre, controverse de deux professionnels à propos de la manière de faire de chacun. Cette " croisée " est filmée aussi.

Le dispositif fait que seuls des moments courts des vidéos sont ainsi travaillés et mis en controverse, l'attention porte sur les détails plus que sur la logique d'ensemble d'un cours ; on n'est pas dans une logique narrative mais dans l'analyse d'un moment particulier. Cependant on s'aperçoit vite que c'est dans ces détails que se donne à voir la façon dont chacun exerce son métier, les enjeux qu'il y voit, les partis pris qui le font agir ainsi et pas autrement ; une sorte de " carottage ", comme les font les géologues pour explorer les sols. Voici quelques-unes des questions qui ont ainsi été débattues entre nous : l'usage des textes (textes courts ou œuvre complète), l'organisation du cours, l'intervention des élèves, la préparation des cours, le début d'un cours (comment faire entrer les élèves dans un questionnement sur l'objet de ce cours), l'apprentissage de la dissertation, le corrigé de dissertation, l'usage du tableau, la prise de notes etc.

Puis vient à nouveau une phase de travail collectif des six collègues sur des extraits de ces autoconfrontations simples et croisées ; Frédéric Yvon réalise plusieurs montages des vidéos de travail, que nous montrons à d'autres collègues en diverses circonstances, et en premier lieu aux collègues des deux autres disciplines impliqués dans la recherche, que nous rencontrons trois fois.

Enfin, nous rédigeons avec lui un rapport d'étape, achevé en juin 2003. Le travail se poursuit cette année dans les deux groupes de mathématiques et histoire-géographie, et de nouvelles rencontres doivent avoir lieu.

Une des caractéristiques de cette expérience est qu'on a du mal à en faire le bilan. Des collègues nous demandent " mais finalement, qu'est-ce que cette expérience vous a apporté ? Qu'est-ce que vous avez appris sur le métier ? ", et nous ne savons pas, les uns et les autres, répondre vraiment à cette question. D'autres collègues ont lu le rapport d'étape, et sont déçus de n'y trouver aucune " révélation " sur le métier. Les tentatives que nous avons faites de montrer les vidéos et d'organiser la discussion autour n'ont pas été toujours très réussies. C'est dire que nous sommes loin d'avoir réussi à faire de ce travail un outil de formation, comme nous le voulions. Et cependant, il reste que ce travail a une valeur inestimable à mes yeux et ce texte n'est rien d'autre qu'une tentative de comprendre pourquoi.

Pour pouvoir répondre à cette question, il m'a semblé nécessaire d'essayer de définir à quel niveau, à quel endroit de l'exercice du métier cette expérience " travaille ". Un épisode récent de ma vie professionnelle me permet de l'entrevoir.

" C'est comme le vélo, ça s'oublie pas "

En septembre de cette année, je vais reprendre le travail après plusieurs mois de congé de maladie, et j'appréhende cette reprise, une sorte de peur de ne plus " savoir faire ". Une amie, qui vient de vivre cela, me dit : " t'inquiète pas, c'est comme le vélo, ça s'oublie pas ". Et je lui en sais infiniment gré, parce que ça, je le vérifie à la minute même où je mets le pied dans la classe : les gestes reviennent, des automatismes fonctionnent. Et pourtant... Comme le dit un des conducteurs de trains dont je parlerai plus loin, " je conduis avec des automatismes, mais jamais par automatisme " : en classe, c'est la même chose.

J'ai eu une remplaçante, qui a pris les classes à la rentrée, et je la rencontre la veille de ma reprise ; elle m'explique ce qu'elle a fait avec les élèves. Je l'écoute attentivement et je lui sais gré du soin qu'elle a mis à préparer ce compte-rendu. Je " retrouve mes petits " dans ce qu'elle dit : elle a commencé à traiter le problème de la vérité, leur a parlé de Descartes, leur a fait lire les lettres échangées entre Boxel et Spinoza sur l'existence des spectres, l'allégorie de la Caverne de Platon. Elle me donne aussi ses impressions sur les élèves, me dit que telle classe semble plus passive que telle autre, que certains élèves semblent en grande difficulté, que d'autres manifestent déjà une certaine aisance. Mais, en l'écoutant, je me dis : ce qui m'intéresserait, c'est ce qu'elle ne me dira pas, qu'elle ne pensera pas à me dire, qu'elle considérera comme allant de soi, ou inutile à formuler. A savoir : qu'est-ce qu'elle a installé avec les élèves, dans quel rapport à la philosophie a-t-elle cherché à les mettre, comment a-t-elle porté ce contenu philosophique qu'elle me décrit ?

Je reprends avec les élèves ce qu'elle a fait, pour m'assurer de ce qu'ils en ont retenu, gardé, compris afin de savoir comment continuer avec eux. Mais je m'aperçois vite que, si je fais cela, c'est surtout pour moi, pour m'approprier ce qu'elle a fait, pour le " mettre à ma main ". Cette opération est bancale et incertaine, mais je n'arrive pas à faire sans.

Cet épisode me fait comprendre où se situe la recherche que nous avons fait avec l'équipe du CNAM : non pas au niveau des pratiques, qui serait descriptible en termes du type de cours qu'on fait ou des situations de travail qu'on propose aux élèves ; pas non plus au niveau du strict contenu philosophique (problèmes, notions, auteurs, textes) ; ni non plus au niveau de la relation psychologique aux élèves (" le relationnel " comme on dit dans certains livres de pédagogie). Mais plutôt à l'endroit où ces trois composantes se combinent, s'entrecroisent dans les " gestes de métier " qui sont à la fois communs à tous et spécifiques à chacun. C'est le niveau où se détermine la façon dont chacun, par la manière dont il assume, incarne ou porte les gestes du métier, *institue* sa classe : s'institue comme professeur, institue les élèves comme élèves, institue dans sa classe le rapport à sa discipline, et le rapport entre ce que fait le professeur et ce que font les élèves. C'est le niveau de l'activité.

C'est là que ça travaille, à tous les sens du terme :

En un premier sens, " *ça travaille* " veut dire que c'est cela qu'on travaille ensemble dans nos discussions. Par exemple, dans deux des séquences vidéos analysées, on voit deux collègues proposer à leur classe l'analyse et le travail sur un sujet de dissertation. En apparence, il y a beaucoup de similitudes dans la façon dont ils s'y prennent : le sujet est écrit au tableau et les élèves doivent dire comment ils perçoivent et comprennent ces sujets, le professeur les questionne, reprend leurs réponses, les leur renvoie en les reformulant etc. Mais en y regardant de plus près, et en explicitant, pendant leur confrontation croisée, ce qu'ils faisaient, ces deux collègues se sont aperçus qu'ils avaient une conception de l'apprentissage de la dissertation sinon radicalement, du moins sensiblement différente : pour résumer rapidement (et donc sommairement) l'un cherchait à les faire entrer dans une technique de l'analyse de sujet, à leur apprendre une technique, ou une méthodologie de la dissertation, l'autre cherchait plutôt à leur faire formuler leurs réactions personnelles face au sujet (et se trouvait entravé dans son activité par une réponse d'élève décrite comme " trop méthodo "). Ils mettaient donc en débat, pour eux deux et pour nous six, leurs conceptions de cette " tâche prescrite " aux professeurs de philosophie, à savoir apprendre aux élèves à traiter un sujet de dissertation philosophique.

Un autre exemple : au cours de ma confrontation croisée avec mon collègue, celui-ci me fit remarquer que je restais toujours debout dans la classe et que j'avais repoussé le bureau dans un coin de la salle, alors que lui travaillait assis derrière son bureau placé au milieu de la

salle et accolé à la première rangée des tables des élèves. Après avoir plaisanté sur ce " détail insignifiant " qui pouvait après tout se justifier seulement par nos tailles respectives, nous nous sommes aperçus qu'il était au contraire fort signifiant des deux façons, là aussi sinon radicalement, du moins sensiblement différentes, que nous avions de concevoir le fait d'être et de travailler avec les élèves : le " avec " n'avait pas le même sens pour lui et pour moi. Pour moi, travailler " avec " les élèves signifiait suivre pas à pas le texte (puisque la séquence choisie portait sur l'étude d'une œuvre) et leur faire découvrir les concepts et les arguments de l'auteur, en les questionnant sur leur compréhension du texte, en leur demandant de formuler des hypothèses sur son sens, en rectifiant les erreurs éventuelles et en apportant, au fur et à mesure, les éclaircissements nécessaires, sans faire de " reprise " synthétique sur le mode magistral. Pour lui, travailler " avec " les élèves signifiait qu'il leur avait d'abord fait faire par écrit une lecture du texte, avec des questions, et que dans le cours qui avait été filmé, il faisait une explication du texte sur le mode magistral, dans lequel il tenait compte des travaux des élèves, qu'il avait corrigés. La différence peut être lue en termes de temporalité (en quelque sorte, moi " en direct ", lui " en différé ") ; mais signifie aussi une inversion de la place des élèves. Pour lui, c'est l'enseignant qui tient le discours de référence à partir duquel les élèves peuvent se situer ; pour moi, ce sont les élèves qui apportent la matière et élaborent l'objet du travail, guidés et aidés par l'enseignant. Les conducteurs de trains disent : " il n'est pas une phase de la conduite qui n'engage tout le métier ". Cela est vrai aussi de la conduite de la classe.

Mais en un second sens, " *ça travaille* " veut dire que cette expérience transforme, de manière souterraine et inconsciente (c'est-à-dire qu'on ne s'en aperçoit que dans l'après-coup) cette façon d'instituer la classe. Cela ne relève pas d'une décision consciente, d'une " résolution ", mais dans l'après-coup, on s'aperçoit, on constate qu'on ne fonctionne plus de la même façon. Là aussi, ces transformations sont plus ou moins faciles à formuler, elles peuvent porter sur une attitude générale qu'on avait et qu'on n'a plus, ou plus de la même façon, ou sur un point précis ; ce qui ne veut pas dire qu'on a adopté nécessairement une façon de faire de l'autre, mais qu'on a développé, dans son propre registre, une autre façon de faire. C'est comme si, le travail collectif faisant apparaître que les difficultés de chacun ne sont pas les siennes propres, mais des difficultés objectives du métier, cette objectivation permettait à chacun de trouver, en lui-même, de nouvelles ressources pour développer sa propre activité ; comme si l'analyse de ce qu'il y a de commun dans les gestes du métier permettait à chacun de redécouvrir et de développer la singularité de ses propres gestes.

En ce sens, comme l'a dit l'un d'entre nous, cette expérience est comme une sorte de " psychanalyse professionnelle " : c'est moins un instrument de connaissance du métier qu'un instrument de développement de l'activité ; ou plutôt, la connaissance qu'on peut en tirer est une sorte de bénéfice secondaire du développement qui s'y effectue. De ce point de vue, il est normal que les lecteurs du rapport d'étape, indépendamment du fait que c'est seulement un rapport d'étape, aient été déçus, s'ils en attendaient une sorte de vision nouvelle du métier ; et il est aussi normal que ce travail nous semble utile à nous d'abord, sans que nous puissions en dire beaucoup sur son utilité pour d'autres. La question de savoir ce qui, de tout cela, est transmissible à d'autres, partageable avec d'autres, reste *pour l'instant* ouverte.

" Nous, conducteurs de trains "

J'en étais là de mes réflexions lorsque je lus le livre " *Nous, conducteurs de trains* " écrit par Gabriel Fernandez, Franck Gatoune, Patrick Herblain, et Pierre Vallejo, et publié par La

Dispute en septembre 2003, avec une préface d'Yves Clot (Fernandez, Gatounes, Herblain & Vallejo, 2003).

Donc, trois conducteurs de trains de banlieue du dépôt SNCF de Paris-Nord, F. Gatounes, P. Herblain, et P. Vallejo, ont fait, avec G. Fernandez, médecin du travail dans ce même dépôt et travaillant aussi au laboratoire de Clinique de l'activité du CNAM, le même travail que nous, avec le même dispositif d'auto confrontation croisée. Et ils en ont fait un livre, dans lequel ils ont réussi de manière magnifique à la fois à faire connaître leur métier et à rendre compte des effets de la recherche sur leur activité. Bref, ils ont réussi ce sur quoi, nous, pour l'instant, nous butons. Manière de dire que l'envie que j'ai de parler de ce livre n'est sans doute pas complètement désintéressée !

Il y a d'abord un simple plaisir de lecture. Ce livre se lit " comme un roman " : on ne peut pas s'arrêter, on a envie de savoir la suite, on imagine les personnages, on partage leurs émotions, on vit les situations qu'ils décrivent. Je pense par exemple à la jubilation que suscite le récit du " coup de frein de l'artiste " (le premier chapitre du livre est consacré au freinage, et l'auteur du récit raconte un magistral coup de frein effectué par son moniteur alors qu'il était en formation, avant de raconter qu'il a lui même réussi à entrer en Gare du Nord d'un seul coup de frein, opération qui est, de l'avis de tous, impossible) ; ou encore au terrible chapitre consacré aux " accidents de personne ", expression par laquelle la SNCF désigne le fait qu'un voyageur passe sous le train, soit par accident, soit pour se suicider, chapitre dans lequel les conducteurs disent quelle épreuve personnelle et professionnelle ces accidents constituent.

Mais au-delà de cet aspect, l'intérêt de ce livre est que les récits ou les anecdotes ne sont jamais seulement donnés pour eux-mêmes, mais donnent lieu à des analyses des gestes du métier qui valent au-delà du métier de conducteurs de trains : d'une certaine façon, les auteurs nous en apprennent autant sur notre métier que sur le leur. Il y a de l'universel dans ce qu'ils disent du travail, de sa signification sociale et subjective.

Ne serait-ce que les mots qu'ils ont trouvés pour dire, dans l'introduction du livre, l'objet de la recherche qu'ils ont menée : redécouvrir " nos gestes et nos automatismes, nos frayeurs et nos plaisirs, nos empêchements et la passion de les surmonter, notre fierté et nos embarras (p.17) ", faire reconnaître, alors qu'ils sont souvent ignorés, " les démêlés les plus ordinaires de notre travail, ses obstacles, mais aussi notre joie à les vaincre, ses obligations, mais aussi notre plaisir à les subvertir (p. 19) ". Pour moi, ces mots ont une profonde *exactitude* : on ne saurait mieux dire l'ambivalence et la complexité de la façon dont le travail mobilise la subjectivité.

Ils savent dire aussi à quel point le travail, au sein même de ses gestes les plus techniques, est une activité *adressée*, et que c'est peut-être cela qui fait qu'on en parle souvent dans le vocabulaire esthétique du " beau travail " : " Un bel arrêt, par exemple, c'est un arrêt que les voyageurs perdus dans leurs pensées, ou plongés dans la lecture, ne doivent pas remarquer. Celui qui lit son journal doit pouvoir le faire sans interruption jusqu'à l'arrêt complet du train. Pour ça, il faut réussir à donner du moelleux à la fin de l'arrêt, afin d'éviter la secousse finale si caractéristique des arrêts du métro parisien. Ce que l'on fait en venant mourir au pied du signal, les freins presque totalement desserrés (p. 33) ".

Activité adressée aussi parce que, même seul en cabine, le conducteur a en tête en permanence l'ensemble des autres trains, pour eux spécifiquement tout le réseau banlieue. Il en est à la fois tributaire et responsable : il a le souci permanent de ne pas " foutre toute la banlieue en l'air ", de ne pas " cartonner la banlieue ", c'est-à-dire de ne pas contribuer à désorganiser tout le trafic banlieue ; mais en même temps, il dépend " de la multitude d'autres

cheminots dont dépend la bonne marche des trains. De sorte qu'en cabine, loin d'être seuls, nous sommes seulement isolés d'un réseau de cheminots indispensable à faire fonctionner des milliers de trains... (p.80) ". Le professeur seul dans sa classe peut en dire autant, car son activité est aussi un maillon de la chaîne qui englobe ses collègues, l'ensemble des personnes de l'établissement, les élèves et les parents d'élèves, et au-delà, tout le système scolaire : je suis tributaire de tout cela, et pourtant, je suis entièrement responsable de ce qui se passe dans ma classe. Prendre conscience de cela permet de voir plus clair dans cette question de la responsabilité qui est au cœur de toute activité de travail, en objectivant les différentes dimensions de la *situation* de travail.

L'un des conducteurs raconte comment le souci de rattraper un retard l'a conduit à commettre une faute professionnelle, à " bouffer le carré ", c'est-à-dire à ne pas réussir à arrêter son train au signal lumineux (le " carré ") qui prescrit impérativement un arrêt. Il décrit la culpabilité qui en résulte, " je me sens exclu du groupe (...) sur mon front il doit être écrit que je suis un pestiféré (p.83-84) ", et il faudra une longue discussion avec ses collègues, dans le collectif de la recherche CNAM, pour le soulager de cette culpabilité, en lui rappelant que des arbres non élagués cachaient le carré en question, qu'il y avait une zone de chantier, ce qui multipliait les signaux, qu'il voulait rattraper le retard ; que donc, certes il a commis une erreur, pour laquelle il a été sanctionné, mais que c'est le sens de la responsabilité qui a " transformé cette erreur en faute dans sa tête ".

Ce livre dit aussi très bien tout ce qui peut venir *entraver l'activité* : le travail est aussi fait d'activités empêchées qui ne sont pas pour rien dans la pénibilité du travail. À propos du " bel arrêt ", par exemple : " les conditions actuelles d'exploitation nous empêchent de plus en plus souvent de relever et de gagner ces petits défis professionnels que l'on se donne à soi-même. En effet, la progression des besoins et de la demande pousse la SNCF à faire circuler davantage de trains sur le réseau (...) ce qui fait qu'en banlieue, notre main est comme " scotchée " à la poignée de frein. Mais à l'autre bout, il y a le cerveau, lequel supporte mal cette *inhibition* quasi permanente de l'effort de traction. Après tout, un train est fait pour rouler (p. 33-34) ". Ou encore la contradiction entre l'impératif d'obéir passivement aux ordres des aiguilleurs (qui règlent l'ensemble des itinéraires et ouvrent les signaux de protection nécessaires) et la capacité du conducteur à régler sa conduite et sa vitesse à partir de ce que l'état de la signalisation lui permet d'imaginer de l'état du trafic : " notre règlement nous enjoint de ne faire aucune hypothèse sur les raisons de l'état de la signalisation, et de lui obéir immédiatement et passivement. Cependant, c'est mission impossible. Répondre au coup par coup sans faire d'hypothèses, c'est *s'empêcher d'anticiper*. Or notre conduite, surtout en banlieue, n'est faite que d'anticipations (p. 76) ".

Ces injonctions contradictoires, ces difficultés, font partie intégrante du métier, et même en font l'attrait et l'intérêt : ce sont autant d'occasions de se donner les " petits défis professionnels ", de les relever et de les gagner, et d'exercer son sens des responsabilités. Le problème est que, en cas d'incident ou d'accident, cela se retourne souvent contre les cheminots, par l'usage que l'entreprise et l'encadrement font des règlements ; les conducteurs ont souvent l'impression que leur échoit " la fonction peu reluisante de bouc émissaire ", et d'avoir à porter seuls " la charge psychologique et administrative " des incidents.

Ils font alors apparaître comment le travail se fait, et se fait bien, grâce au sens des responsabilités de ceux qui travaillent, *malgré* les conditions de travail et les moyens mis à leur disposition pour effectuer leurs missions : " la direction compte sur notre sens des responsabilités pour suppléer son insuffisance budgétaire (p. 61) ". Ils en donnent de nombreux exemples : le passage à la conduite en " agent seul ", la dévolution aux conducteurs du " service voyageurs " (contrôler la descente et la montée des voyageurs, fermer les portes

depuis la cabine, tâches autrefois assurées par les contrôleurs) accroissent la charge de travail et l'effort de vigilance nécessaire à la sécurité. La révision du matériel, parce qu'il faut réduire les temps de rotation des rames en atelier, peut laisser à désirer, et le conducteur doit parfois prendre la décision difficile de " refuser de sortir une rame " malgré les pressions qui s'exercent sur lui, et sachant qu'en dernier ressort, c'est lui qui est responsable de la sécurité.

Je crois qu'il y a là une vérité très profonde sur l'état du travail dans notre société. Celui qui travaille, quel que soit son travail, est en permanence obligé de prendre sur soi, sur son énergie physique et mentale, sur sa vie personnelle et familiale, de puiser dans ses ressources, de " tromper son organisme " (c'est ainsi que les auteurs, dans le chapitre sur les horaires de travail, décrivent les diverses stratégies qu'ils mettent en œuvre pour supporter les horaires de travail, et l'organisation des journées de service), sans que cela soit véritablement reconnu.

Face à ce déni de la réalité du travail, les auteurs font apparaître l'importance des *ressources du collectif*. Le chapitre sur les " accidents de personne " est significatif à cet égard : tout conducteur y est confronté un jour ou l'autre, le règlement prévoit les tâches prioritaires de sécurité qu'il doit accomplir dans ce cas, la formation les y prépare. Mais elle n'aborde que rarement les aspects psychologiques d'une telle épreuve : la crainte d'être submergé par l'émotion et de ne pas pouvoir s'acquitter de ces tâches, " la vision soudaine de la mort inévitable d'une personne...l'impossibilité d'arrêter le train à temps. C'est ce sentiment d'impuissance qui nous mine (p.47) ", les images de l'accident qui reviennent, parfois jusqu'à l'obsession... Ce sont les récits de ceux qui ont déjà été confrontés à cette épreuve qui permettent de pallier l'insuffisance de la formation, et même " des histoires anciennes, vécues par des collègues, depuis partis à la retraite, continuent d'être colportées par les uns et les autres. C'est comme si ces histoires faisaient partie d'un *patrimoine dont nous nous servons* pour domestiquer cette appréhension (p. 47) ". Mais la direction voit d'un mauvais œil, et n'encourage pas, la divulgation de ces récits, alors qu'elle devrait, selon les auteurs, " systématiser les occasions d'échanges entre anciens et nouveaux sur ce thème. Cela permettrait, non pas de banaliser un événement qui sera toujours singulier, mais d'en découvrir les multiples dimensions, personnelles ou collectives, sociales ou professionnelles et pourquoi pas, historiques (p. 47) ". L'intensité de la discussion que les trois conducteurs et le médecin ont menée sur les accidents de personne auxquels deux d'entre eux ont été confrontés (dont l'un pendant la recherche) témoigne de cette importance quasiment vitale du collectif, pour l'individu et pour l'ensemble de la profession.

Et contre une gestion financière qui tourne le dos au travail humain, l'action collective, c'est aussi la grève : " La grève devient pour nous un acte collectif qui nous tire, le temps d'un conflit, de l'impuissance et de la rage habituelle qui nous mine de l'intérieur. Elle nous permet de " *reprendre la main* " un temps sur ce système qui dénie la réalité de notre travail ", qui ignore et méprise " les efforts consentis en prenant sur soi pour que le service reste efficace malgré tout (p.133) ". La grève, disent-ils, ce n'est pas cesser le travail, c'est se refaire une santé.

En dernier lieu, il faut savoir gré à Gabriel Fernandez d'avoir lui aussi mis son métier " sur le gril " et d'avoir défini en ces termes le rôle du médecin du travail : " plutôt que de soigner une personne, le médecin du travail *soigne les conditions de travail* (p. 162) ". " Un état pathologique n'est pas simplement un écart au fonctionnement normal de l'organisme, mais la réduction de sa capacité initiale d'action sur ses milieux. Alors, on peut dire que la guérison est l'effort pour surmonter cette limitation. La tâche du médecin consiste donc à prendre part à cet effort en ordonnant le traitement que requiert l'état organique de son patient pour se débarrasser de la maladie. Mais ce n'est pas tout. Il doit encore encourager et

seconder l'effort de son patient dans la *reconquête de ses possibilités d'agir sur ses milieux*, s'il veut l'aider à rétablir ce qui constitue sa santé (p. 166) ".

Bref, ce livre rend à proprement parler *insupportables* tous les discours convenus sur " la fin du travail " ou sur " la disparition de la valeur du travail ", sans parler des raffarinades sur la supposée paresse qui se serait emparée des travailleurs en France. Il fait apparaître au contraire l'impérieuse et urgente nécessité de " *soigner le travail* ". Et, pour cela, il faut remercier les auteurs, dont le métier n'est pas d'écrire, d'avoir écrit un si beau livre sur le métier.

Annexe 9

Lettre de E. infirmière du service de gériatrie aux chercheurs qui ont fait l'intervention de clinique de l'activité.

Bonjour

Ne soyez pas étonnées d'avoir de mes nouvelles. J'avais espéré pouvoir vous rencontrer une fois encore, mais le mouvement d'une nouvelle vie me happe.

Ma carrière d'infirmière s'est clôturée par l'arrêt de travail le plus long de ma carrière pour des raisons d'épuisement psychique. Le chemin vers l'hôpital m'était devenu impossible. Et ceci malgré le plaisir que je trouvais de plus en plus dans mon activité de soin.

Je ne peux dire que l'hôpital seul est responsable de mon épuisement. Mais je vais dire que toutes ces années, mon espace privé a été contaminé par l'espace du travail. La structure ne permettait pas de métaboliser des événements que je considère, réflexion faite, comme traumatiques. J'ai toujours essayé de garder la tête hors de l'eau, de ne pas (trop) utiliser les mécanismes de défense souvent utilisés par le personnel soignant, c'est-à-dire la dépersonnalisation de la personne soignée, la banalisation, la rationalisation, la projection sur le patient... Pour préserver le patient, c'est souvent dans l'espace interstitiel que j'ai déversé mes " mauvais " sentiments : disqualification des cadres, des médecins, du système. Tout en cherchant à garder une certaine lucidité. Des formations continues m'ont aidée à ne pas aller dans l'excès. Je pense avoir pu maintenir une capacité d'échange aussi bien avec le patient qu'avec tous les membres d'équipe.

Le travail avec vous a étoffé une réflexion entamée depuis le début de mon activité sur le sens du travail soignant. " Guérir " n'était jamais une option suffisante. Si j'avais à définir mon travail en gérontologie avec des personnes en grande dépendance, je dirais : créer des expériences positives. Un regard, un sourire : voilà les critères de qualité que je cherche principalement. J'ai l'idée que dans ce service, le " handling " tient une place plus importante que le " care ". Winnicott a utilisé ces termes pour le maternage. Alors, est-ce que je considère l'activité de soignant comme analogue au maternage ? Je crois que oui. La maladie, dans le sens le plus large, renvoie toujours, à mon sens, à une notion d'enveloppes défectueuses. La " peau " n'a pas pu remplir sa fonction de protection et de régulation de l'état intérieur. Un maternage professionnel ? On devrait mieux prendre soin des patients. Est-ce bien le cas ? Insidieusement, le soigné devient objet de soin, nos soins prennent allure de routine. Il suffit de l'expérimenter : Faire 5 changes à l'élévateur fatigue physiquement et psychologiquement moins que de faire 3 mises aux toilettes en faisant faire quelque pas à la personne. Qu'est-ce qui fait pencher le choix vers telle ou telle option ? Les besoins de celui qui décide du soin sont souvent prioritaires sur les besoins de celui qui est à soigner. Et je donne quelque part raison. Il faut pouvoir revenir le lendemain, il ne s'agit pas d'abuser de ses forces. Mais pour utiliser l'exemple de l'élévateur, le besoin physique de l'économie de force a été satisfait. Le besoin de se réaliser ne l'est pas. Se réaliser dans son travail, c'est pouvoir concrétiser les valeurs professionnelles. Le dos des soignants souffrait beaucoup, c'est vrai. On fait la chasse aux comportements délétères pour le dos. Mais est-ce pour autant qu'il faut supprimer l'occasion de mobiliser une personne ? Installer du matériel de manutention est une bonne chose. Réduire le nombre de personnes à prendre en charge est une option aussi économique pour le dos. Mais probablement celle qui coûte plus cher.

Je me rends compte tout d'un coup que ce n'est pas à ce sujet que je voulais vous écrire. Le sens du travail est primordial, certes, mais dans le cadre de votre travail, c'est de la petite goutte qui a fait déborder mon vase dont je voulais vous parler.

Depuis deux ans, voire trois, j'ai demandé aux surveillantes d'avoir une occasion de travailler sur l'organisation de travail. Il me semblait important *d'accompagner* le changement qu'on sentait opérer avec le changement d'encadrement. D'expérience, je savais qu'une diminution de la charge de travail n'apportait pas forcément une augmentation de la qualité de travail. Ces demandes n'ont jamais été vraiment prises en compte. Le conflit professionnel des critères de qualité d'un travail n'a jamais abouti à un consensus dans ses valences qualité versus quantité. Les toilettes restent routinières. Peu de mises au lavabo même quand c'est possible, pas de stratégie individualisée de soin : chacun fait à sa manière sans que le collectif tente d'établir la manière la plus adaptée *au patient*. Le chacun pour soi est prévalent. L'analyse des films l'a bien montré. Et j'ai bien senti le pouvoir du pouvoir parler de *ma* pratique pour alimenter *nos* pratiques.

Mme B.¹⁹ a finalement saisi cette demande. Je m'en suis réjouie, j'étais partante pour m'investir dans ce dernier trimestre qui me restait à travailler. Elle nous a donné à nous, les infirmières, l'occasion de nous exprimer. Nous parlions de nos difficultés de travailler en équipe, du problème des transmissions. (C'est le thème des transmissions que j'aurais voulu travailler suite à la réflexion autour des films : transmission du savoir, des valeurs, des connaissances). Elle nous présente sa méthodologie. Elle allait d'abord parler avec nous, puis avec les AS²⁰.

Un jour je reviens, elle convoque une réunion pour les AS pour finir le travail entamé d'organisation. Je suis interloquée. Pas de transmission du travail déjà fait (il s'avère qu'il y a des traces écrites, mais je n'en avais pas connaissance). J'observe, pense au travail à faire et décide de quitter la réunion. Je ne suis pas rappelée. Finalement, les AS finissent le boulot et je distribue les médicaments et les RCA²¹ et stagiaires distribuent le repas de midi.

A une heure, Mme B. me dit en passant : on aura les transmissions avec l'équipe de l'après-midi pour présenter la nouvelle planification. La participation des infirmières à cette organisation a été finalement complètement court-circuitée. L'organisation s'est, une fois de plus, basée sur la distribution de *tâches* et le but avoué en marge, c'était de mieux *contrôler*, c'est-à-dire pister les bras cassés. J'ai demandé à Mme B. un entretien. Elle m'a promis de me biper quand elle serait disponible. La journée s'est passée, pas de nouvelles, pas de mot d'excuse pour reporter cet entretien au lendemain. C'était la petite goutte qui a fait déborder le vase. J'ai très mal dormi. Le lendemain, je n'ai pas eu la force d'affronter une nouvelle journée de travail.

Tout cela m'a poussée à réfléchir beaucoup. Séparer ce qui m'appartient de ce qui appartient au service. Je pense que vous vous êtes déjà créé une opinion. En tout cas, en ce qui me concerne, j'éprouve un vrai soulagement d'avoir pu me dégager de cet hôpital. Lorsque je me suis rendue dernièrement dans le service pour régler quelques démarches administratives, j'ai, bien entendu, salué mes collègues. J'ai croisé Mme B. qui était très prise

¹⁹ Mme B. est un des cadres de proximité ou cadres de soins. Elle est la supérieure hiérarchique des soignants, et sous la hiérarchie du cadre supérieur du service.

²⁰ AS : aides-soignants.

²¹ RCA : Remplaçant Congés Annuels : jeunes, souvent étudiants, venant travailler un mois ou deux durant leurs vacances scolaires ou universitaires.

et m'a dit un " Bonjour " du bout des lèvres. M. m'a appris à cette occasion que ma présence lors de la restitution n'était pas " nécessaire ", voire " non souhaitable ". Un peu plus tard j'ai croisé dans les couloirs de la tour Mme F.²², encadrée par Mme L.²³ et Mme C.²⁴. Mme C. m'a honorée avec un sourire chaleureux. Mme F. a hésité. Mme L. était probablement trop absorbée par des préoccupations personnelles pour m'attribuer une quelconque attention. Finalement, j'ai quitté cet hôpital comme un fantôme. Pourquoi imaginer que l'au revoir aurait été plus chaleureux que l'accueil ? Nous sommes des numéros. Aptés ou inaptés au travail. En tant que " petit personnel ", nous faisons souvent l'expérience du même niveau de reconnaissance que vivent nos patients. Les histoires récentes de " décisions d'équipe " illustrent bien que le centre d'intérêt gravite autour du bon fonctionnement de l'institution. Pour moi, l'institution devrait être un moyen et non un but. Le centre de l'intérêt devrait être, dans une institution à vocation sociale, l'être humain.

Mme F. et Mme B. nient l'impact de l'histoire sur le fonctionnement du service. Elles pensent avoir à prouver que leur façon d'encadrer sera capable de résoudre tous les problèmes. Tant qu'elles ne comprendront pas que l'humain est un système complexe qui ne peut être inscrit dans une ligne allant droit d'un point A au point B, que l'engagement des uns et des autres demande un travail d'élaboration personnelle et collective, et ne peut être obtenu par prescription, aussi longtemps ce service sera un trou noir qui absorbe les bonnes volontés. Je pense que ce phénomène est plus large que la seule réalité Gériatrie. L'application de la législation qui veut utiliser les forces démocratiques pour améliorer l'efficacité du système social rencontre des résistances énormes. Tant mieux pour vous : il y a du travail !!! Mais comment positionner le levier du changement, introduire l'espace nécessaire à l'élaboration psychique ?

Question : est-ce que votre intervention aura un impact dans l'avenir du service de gériatrie ? Je ne sais pas. Je l'espère. Mais je peux vous assurer que votre intervention m'a énormément aidée dans la réflexion autour de l'identité de ma profession. Mes séminaires de formation en profiteront positivement.

Nos chemins se séparent. Peut-être nous nous croiserons lors d'un colloque sur des thèmes du travail. J'ai devant moi une année nomade pour me permettre de mieux cerner comment j'ai envie de mettre mes compétences au service de la société. Mon appartenance hybride me donne peut-être des atouts en main qui permettront de participer à la restauration de liens. C'est ce dont notre société a besoin, semble-t-il. Et c'est bien ça le travail de psy, non ? Vous pouvez, en passant, faire savoir à Yves Clot que j'aime bien ce qu'il écrit. J'ai toujours eu l'idée que le travail n'était pas par définition aliénant, mais qu'il avait une fonction dans l'édification de l'être humain. Au même titre que le langage.

Encore merci pour votre investissement.

E.

²² Mme F. : cadre infirmier supérieur.

²³ Mme L. : chef de service.

²⁴ Mme C. : ancien cadre infirmier.

Annexe 10

Lettre envoyée par un groupe de travail composé de cinq professeurs de mathématiques en collège lors du débat national en 2003-2004

Nous sommes un collectif de travail engagé dans une recherche sur l'activité enseignante, pilotée par l'équipe Clinique de l'activité du laboratoire de Psychologie du travail et de l'action du CNAM.

Notre groupe de travail se compose de cinq professeurs de mathématiques en collège et d'un chercheur. Il est associé à d'autres groupes de travail (maths, histoire-géographie et philosophie), ce qui regroupe au total 31 personnes.

Dans ce cadre là, nous vivons depuis 2 ans, une expérience d'échanges et de confrontations de nos activités professionnelles, ce qui nous semble correspondre à certains points de la question 22 du débat national sur l'avenir de l'école.

Nous avons donc souhaité faire part de quelques-unes de nos réflexions issues de ce travail.

Tout enseignant débutant ou expérimenté se trouve confronté, dans son activité, à des dilemmes plus ou moins vifs suivant les classes, les moments, les contenus enseignés. Ces conflits d'activité ne sont pas souvent faciles à repérer, identifier et analyser. Déjà, ils se manifestent dans des événements toujours spécifiques, toujours uniques. Ensuite, ils se vivent de l'intérieur dans le moment où l'action présente occupe pleinement. Or, on ne peut pas en même temps faire et analyser ce qu'on fait. On a besoin de quitter le cadre de son activité, pour " travailler sur sa propre démarche " ou plutôt pour faire un retour réflexif sur cette activité, c'est-à-dire sur ce qu'on a réalisé, mais pas seulement. Dans l'activité, il y a aussi ce qu'on pensait faire, ce qu'on aurait voulu faire, ce qu'on a renoncé à faire et qu'on a remis à plus tard ou pas, etc.., bref, tout ce qui nous anime dans nos actes professionnels. Ce retour réflexif, chacun le fait le plus souvent dans son for intérieur ; mais le contexte général, aussi bien professionnel que social, se complexifie et se durcit, ce qui favorise les comportements défensifs de part et d'autre et tend à rendre ce travail plus difficile et moins fructueux quand il reste une affaire intime.

Ce qui manque pour que les enseignants puissent développer cette activité réflexive, c'est que, dans leur temps professionnel, on leur permette d'organiser eux-mêmes un cadre de " confrontation de leurs expériences ". L'efficacité de ces échanges ne repose pas sur la validation de telles ou telles pratiques de l'un ou de l'autre, mais sur l'identification, au-delà des symptômes, des phénomènes profonds qui sous-tendent l'activité enseignante. Ce qui importe, c'est qu'en collectif de travail, ils échangent sur ce qu'ils pensent faire, ce qu'ils essayent de faire, ce qu'ils échouent à faire, ce qu'ils réussissent à faire..., bref sur tous les actes qu'ils inventent pour mener à bien leur travail.

On constate le " malaise de nouveaux professeurs " confrontés à leur premières classes et l'écart qu'ils vivent entre exigences universitaires et activité d'enseignant. Ils pourraient trouver, dans de tels collectifs, des ressources pour découvrir et penser leur métier, pour trouver leur propre manière de faire. Ce n'est pas rien que de devenir enseignant. On change son rapport à la discipline, puisqu'elle n'est plus uniquement pour soi mais aussi pour les élèves. On découvre les élèves et la grande diversité de leur disponibilité à la discipline enseignée et à la discipline de travail. On affronte un groupe habité par des activités concurrentes aux activités souhaitées par l'enseignant. Et, par-dessus tout cela, on avance " le

nez dans le guidon ”, pressé par le programme, les collègues, l’administration, les élèves et les parents. Comment s’étonner que beaucoup de ces nouveaux professeurs s’interrogent dès leurs premières années d’enseignement du bien fondé de leur choix professionnel ?

“ Enseigner autrement ”, c’est une question présente dans le milieu enseignant confronté directement aux bouleversements sociaux. Mais une des conséquences de ces bouleversements, c’est que, de plus en plus, les professeurs, et pas seulement les jeunes, se trouvent contraints d’avancer eux aussi “ le nez dans le guidon ” faute de pouvoir, dans leur temps de travail, organiser un cadre de confrontation de leurs expériences. Comme il a été dit plus haut, ce cadre doit mettre à l’écart toute tentative d’évaluation et de normalisation des manières de faire, faute de quoi, il y a fort à parier qu’on ne parviendra ni à développer l’investissement professionnel de chacun ni à en accroître l’efficacité, en termes d’action enseignante.