

La « clinique de l'activité » : une démarche réflexive et développementale de professionnels.

Un terrain parmi d'autres : les professeurs de mathématiques en collège

Danielle Ruelland-Roger

Équipe de clinique de l'activité
Centre de Recherche sur le Travail et le Développement. EA 4132.
Conservatoire National des Arts et Métiers

L'expérience à laquelle ont participé deux groupes de travail de professeurs et moi-même, membre de l'équipe de clinique de l'activité dirigée par Y. Clot au Cnam, est une recherche fondamentale de terrain²¹. Elle a visé en effet aussi bien à développer le pouvoir d'agir au travail de professionnels, ici professeurs du second degré, qu'à alimenter une réflexion théorique en cours sur les modalités et les invariants d'un tel développement²². Au cours de cette recherche nous n'avons pas examiné précisément la question de la transmission du métier et des instruments de son développement à des stagiaires et néo-titulaires. Ce problème a été abordé dans les échanges que nous avons eus avec les responsables de la formation des PLC2 de mathématiques à l'IUFM de Besançon (partenaire de cette recherche), mais est trop peu élaboré encore. Nous nous en tiendrons donc à ce que nous avons réalisé : le travail commun d'un chercheur et de quelques professeurs de mathématiques en collège, les uns dans l'académie de Besançon, les autres dans celle de Créteil, travail portant sur le métier d'enseignant, dans le cadre théorique et méthodologique de la clinique de l'activité.

1. Action, activité réalisée, activité réelle.

Action et activité.

Le cadre théorique de la clinique de l'activité s'appuie sur les concepts d'action et d'activité. Interroger les métiers en général, et celui d'enseignant en particulier, en termes d'action et d'activité, et non en termes de pratiques professionnelles, n'est pas propre à la clinique de l'activité. Elle concerne divers courants de recherche. On peut s'en faire une idée non exhaustive dans un numéro de la revue *Raisons éducatives* parue en 2001²³. Ce n'est pas le lieu ici de s'étendre sur ce qui rapproche ou ce qui

²¹ Cette recherche s'est effectuée dans le cadre de l'ACI « Travail » du ministère de la recherche : Litim, M., Prot, B., Roger, J.L., Ruelland, D., Yvon, F., Clot, Y. (2005) *Enjeux du travail et « genre » professionnel dans la recomposition en cours des métiers de la fonction publique. Le cas des professeurs du secondaire et des personnels de gérontologie*. Paris : cnam.

²² On trouvera des éléments sur la question de la recherche fondamentale de terrain dans Roger, J-L (2007) *Refaire son métier. Essai de clinique de l'activité*. Toulouse : Erès,.

²³ Baudouin, J.M. & Friedrich, J. (2001) *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.

différencie ces courants. Notre propos portera donc uniquement sur ce qui nous semble être déterminant pour mieux comprendre en quoi ces concepts peuvent intervenir dans le développement du pouvoir d'agir des professionnels et son analyse.

Dans l'ouvrage évoqué ci-dessus, J. Friedrich expose quelques-unes des ses « réflexions » sur ce qu'elle appelle « le caractère énigmatique de l'action »²⁴ et parmi celles-ci elle parle de l'intentionnalité de l'action en ces termes : « le postulat de l'intentionnalité de l'action surdétermine considérablement le questionnement auquel les théories de l'action cherchent à donner une réponse. » (p. 97) Aussi attire-t-elle l'attention sur ce que le philosophe A. Schütz²⁵ propose dans ses travaux comme réponse à la question : « qu'est-ce qui fait être l'action ? » et qu'elle expose en ces termes : « l'action d'un sujet trouve sa source non pas dans la connaissance projective ou rétrospective... [mais] dans la capacité ... à entrer en action et à maintenir celle-ci Le trait principal d'une action serait donc de produire des possibilités ouvertes et problématiques qui l'entretiennent, qui la font vivre.... Au lieu d'expliquer les actions à partir des intentions préalables, l'action est [à penser] dans son lien inséparable avec le devenir du sujet, devenir qui est dépendant de la capacité de celui-ci à faire se détacher chaque fois une action libre ... ». (p. 105) Autrement dit, elle retient des analyses de Schütz que l'émergence de l'action dépend des possibilités qu'a le sujet de conformer cette action à son propre devenir, aux possibilités qu'il gardera d'agir à nouveau.

Certes, J. Friedrich a une approche philosophique de l'action, mais cette approche philosophique nous semble très féconde pour comprendre certains phénomènes relatifs au pouvoir d'agir des enseignants et à son développement. Il nous semble en effet que l'examen de la question de l'intentionnalité surdétermine le plus souvent dans le domaine de la recherche, mais aussi dans celui de la formation, l'analyse de l'action. Il en découle de nombreuses interrogations relatives à la connaissance qu'a, ou que devrait avoir, l'enseignant de ce qu'il a fait, va faire et de ses intentions dans ce cadre-là. Par suite se pose la question du savoir savant qu'il faudrait lui dispenser pour qu'il puisse développer cette connaissance afin d'être un bon professionnel.

Pour sa part, Y. Clot réinterroge le concept d'action en s'appuyant sur les travaux de L.S. Vygotski. Il le met en rapport avec celui d'activité qu'il ne restreint pas à l'activité réalisée – l'action effective, observable-. Pour bien marquer le contour qu'a l'activité, il parle de réel de l'activité ou encore d'activité réelle. Il attire en particulier l'attention sur une caractéristique essentielle de cette activité à savoir qu'elle est triplement adressée : à son objet bien sûr, aux autres qui partagent le même objet d'activité, et au sujet lui-même. C'est en ce sens qu'il parle d'une « triple vie de la même activité », faite de discordances entre les trois adresses, l'objet, les autres et soi-même, et à l'intérieur même de chacun de ces trois pôles. Et de ce fait, comme le précise Y. Clot : « au bout du compte, l'action ... émerge d'un conflit dans le réel, que celui-ci soit technique, social ou personnel.... L'action sort de l'activité... Résultat d'un conflit, l'action rappelle, et dans le meilleur des cas se subordonne ses supports instrumentaux et subjectifs »²⁶ (p 188). Ce qui distingue donc pour lui activité et action, c'est que l'activité, qu'il qualifie de réelle, recouvre tout ce qui anime le professionnel dans l'exercice de son métier, alors que l'action, c'est-à-dire ce qui est réalisé, ne révèle qu'une partie de cette activité réelle. Clot parle encore de réel de l'activité, il désigne ainsi les conflits qui sont au cœur de l'activité de tout professionnel.

Entendons-nous bien sûr ce que nous appelons conflit d'activité. Pour nous, il s'agit d'une tension intérieure qu'à un moment donné du cours de son action, tout professionnel affronte. Ainsi, en ce qui concerne les enseignants, il est inévitable qu'ils se trouvent plongés, de manière plus ou moins

²⁴ Friedrich J., (2001) Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action, in *Théories de l'action et éducation*, op. cit. pp. 93-112.

²⁵ Schütz, A. (1998). Choisir parmi des projets d'action. In A. Schütz, *Éléments de sociologie phénoménologique* (T. Blin, trad., pp. 53-87). Paris : L'Harmattan.

²⁶ Clot, Y. (2002) *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

sensible, dans des situations où se catapultent des phénomènes contradictoires. Assez contradictoires pour inciter celui qui doit agir, à faire, dans le même instant soit d'une manière, soit d'une autre, soit d'une troisième, etc.. Ce sont des conflits intérieurs propres à soi, qui se vivent plus ou moins consciemment, et le plus souvent plutôt moins que plus. On en trouvera de nombreux exemples dans l'ouvrage issu de nos travaux de recherche²⁷. L'exemple le plus banal est celui du conflit que peut vivre tout enseignant de mathématiques, qui, à un instant donné a, d'un côté, à faire comprendre un raisonnement à un élève particulier, d'un autre côté, à maintenir l'attention de la classe, d'un troisième, à être rigoureux dans ses propos, et pourquoi pas, d'un quatrième, à faire taire un autre élève, tout cela dans le cours d'une action tendue vers l'objectif d'apprentissage prévu pour la séance ?

Conflits d'activité et réalisations possibles inaccomplies.

La clinique de l'activité prend appui sur cette conceptualisation théorique du rapport entre action et activité. Elle le conçoit comme un rapport vivant, intérieur au sujet, vécu de manière plus ou moins consciente par le sujet lui-même. C'est un rapport qui, tranché d'une certaine façon dans l'action, produit ce qu'on peut appeler « des résidus », qui sont d'autres réalisations qui auraient été possibles mais qui n'ont pas été accomplies pour diverses raisons. Dit autrement, pour nous, toute action accomplie, tout acte réalisé, n'est qu'une des réalisations possibles du sujet. C'est en ce sens que toute « action produit des possibilités ouvertes et problématiques », si l'on reprend les mots de J. Friedrich cités ci-dessus.

De tels « résidus » jouent un très grand rôle dans le devenir de l'action professionnelle. Nous avons de nombreuses traces de ce phénomène dans nos données de terrain. En effet, une fois l'acte effectué, l'activité du professionnel n'en a pas pour autant fini avec les possibilités non réalisées. Dans le cours de l'action ultérieure, à plus ou moins long terme, d'autres conflits réactivent les actes réalisés mais aussi ceux qui ont été suspendus. Ainsi, ce que fait le professionnel, à un moment donné, n'est en aucune façon indépendant de ce qu'il a fait et ce qu'il n'a pas fait précédemment. Il *peut alors* essayer de faire ce qu'il aurait voulu faire sans y parvenir, essayer de ne pas refaire ce qui lui semble avoir été un obstacle, renoncer à faire ce qu'il voulait faire sans y être parvenu ou encore décider de le remettre à plus tard dans d'autres conditions, etc. On sait bien, quand on enseigne, que ce qu'on n'a pas fait en cours continue, tout autant et même parfois plus que ce qu'on a fait, à nous occuper, qu'on y pense et repense, que parfois même ça nous envahit. On sait bien que c'est ça qui, au bout du compte, nous anime, nous dynamise ou, au contraire, nous inhibe. C'est en cela que ce phénomène mérite qu'on s'y arrête si l'on veut le développement du pouvoir d'agir professionnel à venir.

Telles sont les questions que nous tentons de traiter en clinique de l'activité. Nous constatons dans nos interventions de terrain que ces phénomènes, intérieurs au professionnel, ont plusieurs devenir possibles. Ou bien l'enseignant, pour surmonter les tensions plus ou moins fortes mais inévitables nées des conflits d'activité, s'accroche à des manières de faire installées depuis plus ou moins longtemps. Il peut alors mettre en place un enkystement de l'action avec toutes les conséquences que l'on imagine, pour les élèves, comme pour lui. Ou bien, au contraire, il cherche à réduire les tensions qu'il vit et crée ainsi du développement qui se manifestera par d'autres actes réalisés. Cette dernière alternative peut d'autant plus se réaliser que le professionnel se trouve dans un contexte qui lui facilite le retour réflexif sur les résidus de son action, retour qui lui permet d'en faire quelque chose qui élargira, peut-être, ses possibilités d'agir.

Dans la réalité de l'enseignement aujourd'hui, cette conjoncture favorable se rencontre plus ou moins d'un établissement à un autre, d'une conjoncture à l'autre. Mais c'est plutôt rare, globalement. Du coup, le risque d'être déstabilisé dans le cours de son action quotidienne toujours soumise à des tensions incontournables, encourage chacun à s'installer, autant que possible, dans les mêmes manières de faire. Là est tout l'enjeu de notre recherche fondamentale de terrain : d'une part, créer un

²⁷ Roger, J.L. (2007) *Op.cit.*

contexte qui favorise pour les enseignants l'élargissement de leurs possibilités d'action et d'autre part, repérer les modalités et invariants de cet élargissement.

2. Subjectivité et métier²⁸

2.1. La clinique de l'activité : rapatrier la subjectivité dans l'activité.

La notion d'activité sur laquelle s'appuie la clinique de l'activité et les démarches qu'elle met en œuvre se différencient de celles qui prévalent le plus souvent chez les psychologues cliniciens. Pour ceux-ci, dès lors qu'on dit clinique, il s'agit de la clinique d'une subjectivité comprise comme un certain contraire de ce qu'on peut voir et observer des comportements, de ce qu'on peut toucher du doigt, de ce qu'on peut décrire. L'engagement d'un sujet dans ses actes ne se ramène certes pas à ce qu'on peut observer de ses actes. Mais ces cliniciens ont une tendance extrêmement forte à considérer qu'il faut se placer du côté du vécu, de la parole, voire de l'inconscient, et non de ce qui est fait ou non fait, simple manifestation de phénomènes plus décisifs. D'un autre côté, celui des ergonomes entre autres, on a par contre tendance à envisager l'activité comme ce qui s'observe, peut se décrire, voire se mesurer. Reste la question de l'engagement subjectif de celui qui agit et ses effets.

Pour sa part la clinique de l'activité, est une tentative, au plan théorique comme dans sa mise en œuvre, de sortir de cette dualité qui fait de la subjectivité quelque chose d'externe à l'activité et de l'activité le champ des opérations observables, cernables. Pourquoi ? Parce que finalement, si comme ça a été dit ci-dessus l'activité englobe l'action mais ne s'y réduit pas, tout ce qui n'est pas réalisé, soit parce que c'est réalisable mais pas encore fait, soit parce que c'est irréalisable, enfin en tout cas c'est impossible sur le moment, tout ceci est très réel, pèse très lourd dans le psychisme de chacun. Au fond, sur le plan théorique, la clinique de l'activité, c'est une tentative de rapatrier la subjectivité dans l'activité. On touche là fondamentalement la question du sens, pour le professionnel, de son activité, car avec la question de l'activité possible, réalisée, ou impossible, donc non réalisée, on est dans ce que l'activité a peut-être d'essentiel, c'est-à-dire son efficacité, mais aussi son devenir, son destin, ses possibles et impossibles. Du coup, on comprend bien que parler de l'activité professionnelle et parler des pratiques professionnelles, ce n'est pas la même chose, surtout quand ces dernières sont envisagées comme le détail ou la somme de ce qui est, en apparence, fait, observable, analysable en tant que tel –mais par qui ?-.

Plus précisément, la clinique de l'activité vise à remettre au travail ce que nous avons désigné plus haut comme des résidus de l'action. Elle vise à mettre au point des dispositifs grâce auxquels les enseignants peuvent trouver un contexte qui les aide à revenir sur ce qui leur pose problème dans ce qu'ils ont fait, sur ce qui ne les satisfait pas, ce qui ne les convainc pas, dans ce qu'ils font, pour qu'ils puissent en faire quelque chose d'autre. « C'est seulement quand l'expérience sert à faire d'autres expériences que l'on conserve la main sur son histoire, non pas en la niant mais par l'entremise de son développement. »²⁹ C'est seulement ainsi que les professeurs peuvent tenir à distance usure au travail, souffrance et angoisse. Autrement dit, l'obsession de la clinique de l'activité, ce n'est pas le vécu, c'est garder le vécu vivant, pour que le travail reste défendable pour les sujets. Car quand le travail n'est plus défendable, on en fait « une maladie », comme le dit très justement l'expression populaire.

²⁸ On s'inspire ici de l'article de Clot, Y., (2007) De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Education et didactique*, n°1, PUR, pp. 83-94.

²⁹ Clot, Y., (2001) Editorial. *Education Permanente*, n° 146 spécial « clinique de l'activité ».

2.2. Les quatre dimensions du métier.

L'activité, telle que nous l'envisageons, s'exerce dans le cadre de métiers que nous définissons comme la combinaison de quatre dimensions.

- Une dimension personnelle. De ce point de vue-là, aucune façon de faire son métier n'est superposable à la façon personnelle d'un collègue de travail. Un métier, c'est irréductiblement personnel.
- Un métier, c'est aussi interpersonnel. En effet, toute activité professionnelle est adressée, à soi-même personnellement certes, mais aussi à l'activité de quelqu'un d'autre, ou de quelques autres. Pour avoir du sens, il faut qu'elle ait des destinataires.

Mais pour nous, on ne peut pas s'arrêter à cela. Deux dimensions paraissent tout aussi centrales dans et pour le développement de l'activité professionnelle :

- Un métier, c'est également impersonnel. Parce qu'un métier assume nécessairement un rôle social, il est cadré par des missions et des tâches définies indépendamment -institutionnellement par exemple- de chacun des professionnels concernés. Cependant il faut considérer que ce qui est impersonnel dans un métier est aussi un objet de transformation, que ce n'est pas défini une fois pour toutes. Ce n'est pas parce que c'est impersonnel que c'est intangible. Entre autres facteurs, cette dimension impersonnelle n'est pas inaccessible au collectif de ceux qui travaillent.
- Mais, pour que l'impersonnel reste, du fait des professionnels, ouvert à une autre histoire que celle dans laquelle il est pour le moment arrêté, il faut que s'exerce une quatrième dimension du métier. Nous l'appelons transpersonnelle, c'est-à-dire une histoire « générique », ce qu'un collectif de travail retient comme obligations partagées et qui lui donne le sentiment de vivre la même histoire. Quand cette dimension s'étirole, il se développe un sentiment de solitude professionnelle, qui prive chacun de la possibilité d'utiliser les ressources collectivement construites face à un réel qui reste toujours difficile. Chacun est alors mis en position d'essayer plus ou moins, selon ses ressources personnelles, de se débrouiller tout seul pour trouver une issue aux problèmes qu'il rencontre, tâche aventureuse et risquée. En outre, toute fragilisation de la dimension transpersonnelle produit comme autre effet que le milieu professionnel a alors fort peu de chances d'assumer sa fonction collective de transformation de l'impersonnel. Massivement il se met à subir la définition formelle des missions et des tâches, celle d'en haut, sans pouvoir s'en approprier le sens. Il devient problématique de remplir le rôle social assigné au métier.

Cette conceptualisation du métier s'est imposée à nous pour comprendre les obstacles que rencontrent certains enseignants pour transformer des manières de faire qui pourtant ne les satisfont pas, parfois même provoquent en eux un sentiment d'échec, voire de culpabilité.

3. La fonction psychologique du collectif

3.1. Le nécessaire travail collectif

Parmi ces obstacles, l'un des principaux, dans la situation actuelle, est que les enseignants, particulièrement les jeunes, se trouvent trop souvent exposés seuls face aux enjeux des situations vécues, et aux conflits de toutes sortes induits par le travail. Autrement dit la dimension transpersonnelle est défaillante. Dans cette conjoncture problématique, ils sont pris entre, d'un côté, les repères qu'ils se sont construits à partir de leur expérience d'élève, leur formation, leur parcours de professeur et, de l'autre, des prescriptions institutionnelles plus ou moins adaptées. Le problème

c'est que pour faire face, ils manquent souvent de ressources collectivement élaborées par le milieu professionnel. Nos recherches de terrain nous ont révélé de manière récurrente des blocages, des freins. Plus précisément nous avons rencontré de jeunes enseignants, mais aussi de moins jeunes, complètement déconcertés par les manières de faire prescrites par l'institution, par les conflits du travail qu'ils rencontrent, sans moyens pour en faire quelque chose qui ait du sens pour eux, quelque chose qu'ils puissent s'approprier, transformer, améliorer, rendre efficace.

Mais, nous avons aussi remarqué et relevé comme un phénomène important et sans doute fondamental, que lorsque ces enseignants découvrent la diversité des actes professionnels de collègues - et des leurs propres aussi, en se confrontant aux autres -, lorsqu'ils peuvent en parler librement entre eux, il se produit à l'intérieur d'eux-mêmes un travail psychique de dé-liaison et re-liaison de leurs représentations et de leurs manières de faire. Les actes professionnels, aussi bien ceux qu'ils voient faire par leurs collègues, que ceux qui sont prescrits par l'institution, que ceux aussi qui émanent de leur milieu professionnel, tous ces actes professionnels cessent d'être, pour eux, des normes pour devenir des ressources dans lesquelles ils peuvent puiser pour agir. Au lieu de chercher à faire « comme on doit », ou au contraire de faire « de la seule manière qui lui convienne », l'enseignant s'engage alors le plus souvent, c'est ce qui s'est passé dans notre expérience, dans un enrichissement de sa palette d'actes réalisables dans le cours de sa propre action.

Une forme de travail collectif s'avère donc indispensable. Ce travail collectif joue un rôle psychologique qui consiste à susciter et alimenter pour chacun le travail intérieur de dé-liaison et de re-liaison mentionné ci-dessus. Le collectif est d'abord une ressource pour se tirer des situations compliquées dans lesquelles tous se trouvent placés parfois, et plus souvent encore ceux qui débutent. Il soutient l'effort de chacun pour se sortir des situations complexes, quand c'est possible. Chacun découvre ensuite dans le collectif des choses auxquelles il n'avait pas pensé et son activité peut se transformer à cette occasion-là.

Ainsi, la clinique de l'activité est conçue pour transformer le pouvoir d'agir des professionnels concernés, pour le développer. En 2001, à l'occasion du colloque de la revue « Education Permanente » consacré à la clinique de l'activité³⁰, Y. Clot disait : « Les travailleurs qui cherchent en formation de quoi étendre leur rayon d'action, le mesurent bien. Ils sentent que leur pouvoir d'agir sur le milieu et sur eux-mêmes, reliant santé et efficacité, a une double racine : le développement du sens de leur expérience et celui de son efficience... C'est précisément ce que, depuis 1997, on appelle, en clinique de l'activité, le pouvoir d'agir, dont l'extension est l'objet des efforts consentis par les protagonistes de la recherche... L'analyse du travail se révèle comme un instrument de formation des sujets à la condition de chercher à devenir un instrument de transformation de l'expérience. Ce qui est formateur pour les travailleurs, c'est-à-dire ce qui accroît leur pouvoir d'agir, c'est de rencontrer la possibilité de changer le statut de leur vécu : d'objet d'analyse, le vécu doit devenir un moyen de vivre d'autres vies. »

3.2. Un « travail sur le travail »

À ce jour, les recherches effectuées dans l'équipe de clinique de l'activité dans des milieux professionnels divers, même si elles ont révélé des obstacles sérieux pas toujours aisément surmontables aussi bien du côté des chercheurs que du côté des professionnels, confirment ce qui a été dit à ce colloque. Il en est de même pour les recherches que nous avons menées avec les professeurs du second degré pas seulement en mathématiques au collège, mais aussi en histoire-géographie au lycée et en philosophie. Ainsi, Th. M., une des professeurs de philosophie, qui a participé à ces recherches, analyse ce qu'elle a vécu comme une réponse adaptée à son besoin de

³⁰ Clot, Y., (2001) Art. cit. p. 15.

formation que, pourtant, elle qualifie elle-même de contradictoire. Elle écrit : « *Le besoin de formation est une exigence qui vient du cœur de l'exercice du métier. D'abord les certitudes suffisent, les prescriptions inconscientes ou institutionnelles qui accompagnent une entrée dans le métier. Les aménagements avec la réalité se font au gré de l'expérience, apprentissage hasardeux que notre réflexion essaie de rationaliser. Mais l'expérience a des limites... Or les offres de formation qui sont faites aux professeurs sont pauvres ou vaines. Elles consistent en effet à mettre le professeur dans une situation de faux-apprenti, passif, susceptible de recevoir de bons conseils. Une formation donc en toute extériorité avec sa pratique réelle et personnelle. Elle nie l'expérience et la réflexion développées par chacun... Le professeur ne peut pas être réceptif à ce qui ne part pas de lui, du moment professionnel qui est le sien. Autrement dit, j'arrivai à la réflexion qu'il n'y a de formation qu'auto-formation.*

Cette idée peut sembler contradictoire : nous le disions, les limites de l'expérience et de la réflexion personnelles sont réelles et palpables pour chacun... Quelle réalité se cache dès lors derrière ce terme d'auto-formation ? Une formation dont je serais l'actrice et en même temps le résultat, par l'intermédiaire d'un autre que moi qui me ramènerait cependant à moi. C'est précisément ce que la clinique de l'activité m'a permis de pratiquer. »

L'idée que cette collègue énonce, qu'elle a été à la fois actrice et résultat de sa formation, à partir du moment professionnel qui était le sien, montre qu'elle a effectué un travail sur son travail. Celui-ci lui a permis de s'appuyer sur ses expériences vécues pour vivre d'autres expériences plus larges, différentes dont elle précise que c'est « par l'intermédiaire d'un autre que moi qui me ramènerait cependant à moi ». Elle aurait pu tout aussi bien écrire autres au pluriel, puisqu'elle désigne en réalité non seulement le chercheur mais aussi les autres membres du collectif des professeurs de philosophie, avec lesquels elle a vécu cette expérience. Elle pointe là un des résultats de nos recherches avec les enseignants : le pouvoir d'agir d'un enseignant est étroitement dépendant du dynamisme d'un collectif, car un tel collectif a une fonction psychologique essentielle pour son développement. Autrement dit, développer le pouvoir d'agir passe par la restauration de *la fonction psychologique du collectif*.

Entendons nous bien sur ce que nous appelons collectif. On a l'habitude de dire que nous vivons chacun individuellement dans des collectifs (les collègues, les associations, les organisations, etc.). En réalité pour exercer son métier sans usure excessive, il faut surtout que le collectif soit intérieur à soi, participe à son propre dialogue intérieur sur son travail, à la fois comme soutien, et comme partenaire vraiment engagé dans la même histoire difficile. C'est peut-être une étrange manière de dire les choses, et pourtant c'est une manière de dire qui éclaire bien sur ce qui se passe dans certains établissements scolaires où ces collectifs n'existent pas, où chacun travaille dans une très grande solitude, avec une fatigue excessive. On appartient véritablement à un collectif lorsqu'on partage de manière consciente et engagée une même histoire. On fait souvent comme si nous étions dans des collectifs, mais en réalité nous sommes bien plus dans des collections, c'est-à-dire nous sommes dans des équipes où nous sommes juxtaposés, où nous cheminons en parallèle les uns avec les autres. Mais nous n'avons que très rarement une histoire commune.

Un collectif qui remplit sa fonction psychologique, c'est pour nous un collectif dont les membres vivent une histoire au cours de laquelle ils travaillent vraiment sur leur travail, une histoire où, parce qu'ils sont ensemble pour ce travail sur le travail, ils *refont leur métier*.³¹

4. La clinique de l'activité comme méthodologie : Installer un cadre d'observation dialogique pour sa propre activité.

4.1. Extérioriser le dialogue intérieur.

³¹ Roger, J.L. (2007) *Op. cit.*

Pour mettre en œuvre un véritable travail sur le travail, il faut inventer des instruments de développement du pouvoir d'agir des professionnels. C'est en faisant cela qu'on produira aussi les matériaux nécessaires aux chercheurs sur la question des invariants du fonctionnement et du développement de l'activité professionnelle.

Ce qui nous est apparu, c'est que cet objectif peut être atteint si l'on engage les sujets professionnels concernés à devenir les interprètes de leur propre activité au travers d'un dialogue visant à « faire parler le métier ». Pour ce faire, on considère l'activité la plus ordinaire – l'activité réalisée, observable et l'activité non réalisée, possible, impossible, ravalée, etc. – non pas comme simple objet d'analyse, ce qui est assez classique, mais comme point de départ d'une possible activité dialogique. Qu'entend-t-on par « faire parler le métier » ? Cela consiste à interpréter sa propre activité, dans le cadre réglé d'un groupe restreint de pairs (cinq ou six). On cherchera alors à analyser les situations de travail qui sont problématiques, pour tous souvent, pour certains plus particulièrement parfois, c'est-à-dire les situations de travail où il est difficile de trouver des manières de faire qui, d'une part, soit suffisamment efficaces et, d'autre part, soit satisfaisantes pour ce qu'on attend soi-même de son métier.

Avant de présenter précisément les dispositifs que nous utilisons, il faut souligner l'importance que nous attachons à l'activité dialogique personnelle, au dialogue intérieur. Henri Wallon relevait que, même lorsqu'il s'agit d'une simple observation : « *L'attention que le sujet sent fixée sur lui, semble, par une sorte de contagion très élémentaire, l'obliger à s'observer. S'il est en train d'agir, l'objet de son action et l'action elle-même sont brusquement supplantées 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.*³² » Ainsi, même si ce n'est pas sa visée, une simple observation produit chez l'observé un dialogue intérieur : le professionnel se met à penser, sur le moment, et ensuite, à ce qu'il a fait, à ce qu'il fait d'habitude. En tout cas, l'observation par un autre -chercheur ou pair- fait qu'on se pose des questions sur ce qu'on a fait, sur ce qu'on aurait dû faire, sur ce qu'on a montré de soi-même en se disant que le collègue, peut-être, n'aurait pas fait pareil, en se demandant ce qu'il va penser de ce qu'on a fait, etc.

Notre méthodologie consiste à permettre le développement d'un tel dialogue intérieur et à lui donner un destin. Pour cela il faut instaurer un constant aller et retour entre dialogue intérieur et dialogue extérieur, avec un ou plusieurs autres sujets. Concrètement on procède en plusieurs étapes.

La première phase est consacrée à la constitution de groupes de travail de professionnels volontaires. Puis on organise la présence d'un intervenant-clinicien lors de diverses situations d'exercice du métier afin de déterminer ensuite, avec le groupe, à la détermination d'une séquence commune pertinente. Celle-ci fera ultérieurement l'objet d'un enregistrement vidéo. Au cours de cette première phase, il ne s'agit pas d'« observer » au sens habituel du terme, mais d'amorcer et de développer le dialogue intérieur à chacun dans le cadre d'un dialogue interpersonnel. Les analyses sont portées au niveau du collectif pour faire l'objet d'une élaboration. On redécouvre chaque fois que le sujet porte et transporte une histoire et une expérience qu'une observation extérieure confond trop vite avec un ensemble d'automatismes et de routines. Ceux-ci sont en réalité supportés par des choix et un engagement subjectif. C'est cette redécouverte de l'expérience, de sa richesse mais aussi de ses limites et de ses dilemmes que la première phase cherche à instruire individuellement et collectivement, à la recherche d'un objet « difficile à expliquer », autour duquel peut se dérouler la confrontation entre « connaisseurs ».

³² Wallon, H. (1941/1965). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Colin.

Une seconde phase se déroule en trois étapes. Pour commencer, on fait l'enregistrement vidéo de la séquence de travail retenue. On constitue par là même des traces de l'activité, plus précisément de ce qui est réalisé de l'activité elle-même, qui, elle, reste inaccessible. Ces traces font ensuite l'objet d'analyses répétées d'abord au cours d'une confrontation du professionnel concerné à l'enregistrement en présence de l'intervenant (Autoconfrontation simple), puis, à une seconde confrontation du même professionnel au même enregistrement, en présence d'un intervenant et d'un pair qui s'est lui aussi confronté à ses propres séquences d'activité (Autoconfrontation croisée). On cherche à obtenir que les professionnels s'interrogent sur le détail de ce qu'ils se voient faire. Autrement dit, qu'ils décrivent le plus précisément possible les gestes et opérations observables sur l'enregistrement vidéo jusqu'à ce que les limites de cette description se manifestent, jusqu'à ce que la vérité établie soit prise en défaut dans la véracité du dialogue, par l'authenticité dialogique. La décomposition des gestes par le professionnel acquiert de la sorte un tout autre statut. Au lieu d'isoler des éléments de l'activité dont le clinicien aurait à recomposer la logique, le sujet défait et refait les liens entre ce qu'il se voit faire, ce qu'il y a à faire, ce qu'il voudrait faire, ce qu'il aurait pu faire ou encore ce qui serait à refaire, etc. Autrement dit, le résultat de l'analyse ne débouche pas d'abord sur une connaissance de l'activité, mais souvent sur des étonnements autour d'évènements difficiles à interpréter dans les canons du discours convenu. La mise à jour de ces moments de l'action, qui résistent à une interprétation plus ou moins banalisée, permet, à l'un et à l'autre, c'est-à-dire au chercheur (ou à l'intervenant-clinicien) et au professionnel qui se regarde faire, de tourner leurs commentaires vers ces moments-là. Le commentaire devient alors l'instrument d'une élaboration psychique d'abord personnelle puis interpersonnelle. Le commentaire croisé oriente dans un second temps les dialogues sur la confrontation des manières de faire différentes pour atteindre les mêmes objectifs ou s'en fixer d'autres. Les travailleurs concernés font alors l'expérience du plurilinguisme professionnel. D'autres gestes possibles, restés insoupçonnés, peuvent être imaginés dans cette confrontation à soi et à l'autre. Ils peuvent être « pris à l'autre » On assiste, quand on parvient à « tenir bon » sur ce cadre dialogique à l'ouverture de *zones de développement potentiel* du pouvoir d'agir.

La troisième phase permet de déplacer la confrontation et de la faire « monter » ou « descendre » à d'autres étages, c'est-à-dire soit au niveau du collectif professionnel de départ, soit à celui d'un comité de pilotage de l'intervention, soit à celui d'un collectif professionnel élargi, autrement dit l'ensemble des pairs affrontés aux mêmes épreuves professionnelles. C'est le moment de la restitution des analyses au collectif à l'aide des documents vidéos de travail. La confrontation entre les différents milieux que la démarche traverse (intervenants compris) se trouve encore réveillée par les limites du travail d'interprétation de l'activité concrète qui maintient tous les protagonistes à découvert. Ou plutôt qui les expose aux plaisirs éventuels de la découverte. Ce mouvement de confrontation dialogique sur l'activité de travail n'a, a priori, pas de limites. Le dernier mot ne peut pas être dit. Mais ce mouvement interprétatif doit se mesurer à de nombreux obstacles, notamment en trouvant sa place dans l'histoire du milieu et du collectif professionnel.

4.2. Faire l'apprentissage de la limite des mots usuels pour penser les choses.

Comme on le voit, il ne s'agit pas, dans les dispositifs que nous mettons en place, de se tenir à distance, en disant par exemple au professionnel qu'on ne veut pas le déranger. L'objectif est qu'il soit « affecté » par ce qu'il découvre et analyse ce qu'il fait dans les dialogues auxquels il participe. Les moments les plus fructueux sont ceux où la parole hésite, où l'on n'arrive plus à comprendre, où l'on cherche à comprendre et où peu à peu le dialogue reprend en même temps qu'on fait de nouvelles interprétations dans le vif de l'activité dialogique.

Que se passe-t-il exactement dans ces moments-là ? On est en fait devant un conflit très intéressant car la parole est dans une sorte de lutte interminable entre deux processus. Un processus *centripète* du « déjà dit » et un processus *centrifuge* du « pas encore dit ». Le dialogue hésite continuellement

en effet entre les histoires qu'on se raconte, les vérités catégoriques auxquelles on ne déroge pas pour ne pas se mettre à découvert ou en situation de risque, et les énoncés qui tentent de ne pas tricher avec le réel, qui cherchent à attraper ce qu'on se représente avec difficulté, ce qui est difficile à dire. La clinique de l'activité, c'est fait pour que les professionnels trouvent les mots pour dire d'autres choses que ce qu'on a dit jusqu'à maintenant. Ce passage du « déjà dit » au « pas encore dit » semble décisif pour que les professionnels fassent l'expérience de la limite des mots habituels pour penser les choses, de la nécessité d'autres mots, et la fassent personnellement dans un cadre collectif.

La voie que nous incitons le professionnel à suivre consiste donc à ne jamais renoncer à s'emparer de l'objectivité du métier, à la recherche de ce qu'on n'a pas encore fait, de ce qu'on n'a pas encore dit. Il s'agit de faire reculer non pas les limites de sa subjectivité individuelle mais, ce qui n'est pas du tout pareil, les limites des façons de faire son métier et du métier en général. Pour ce faire, l'activité dialogique installée par les autoconfrontations d'abord simples, puis croisées, rapatriées ensuite dans le collectif, a pour but de faire naître de la controverse professionnelle. En effet ce qui peut produire du développement du pouvoir d'agir, c'est que le dernier mot ne soit jamais dit, qu'il n'y ait pas une seule pratique possible mais plusieurs et que cela se discute. C'est pour ces raisons qu'il importe de construire et de stabiliser un collectif de professionnels uni sur une idée, à savoir que c'est la différence des façons de faire et les controverses, au bon sens du terme, sur cette différence qui sont motrices. Un collectif qui vive de l'accord de tous pour faire un travail sur le possible, l'impossible, le non-réalisé.

En bref, on peut dire que la méthodologie de la clinique de l'activité n'est pas conçue pour savoir pourquoi ce qui est fait est fait. Nous pensons en effet que cette « vérité » n'est pas accessible et ne le sera jamais. La finalité du dispositif, c'est que les professionnels s'interrogent sur ce qu'ils se voient faire, s'interrogent aussi les uns les autres sur ce qu'ils font. Comme l'écrit Y. Clot³³, « le genre dialogique de l'autoconfrontation croisée [et des échanges et controverses dans le collectif] vise surtout à contaminer l'activité ordinaire, non pour la soumettre à des canons qui ne sont pas les siens mais pour l'affranchir de tout ce qui est conventionnel, nécrosé, ampoulé, amorphe, de tout ce qui freine sa propre évolution ». En cela, il rejoint Bakhtine³⁴ pour qui « il reste toujours un excédent d'humanité non réalisée ».

Nous nous sommes interrogés sur les réticences que provoquent chez les enseignants, et aussi chez les stagiaires, certains dispositifs qui s'attachent à développer ce qu'on appelle parfois la professionnalisation du métier enseignant. Nous nous demandons si les difficultés rencontrées ne sont pas à chercher dans le rapport qu'entretiennent connaissance, action sur le terrain et développement du métier. Les données recueillies au cours de nos propres démarches semblent attester que ce n'est jamais la connaissance en tant que telle qui engendre les modifications de l'action. Au contraire, l'interprétation d'une situation à partir d'un cadre théorique préalable provoque inévitablement un silence de la part des professionnels. Silence qui ne surprend pas vraiment si on fait l'hypothèse, avec Vygotski, que « la pensée ne prend pas naissance dans une autre pensée »³⁵ mais dans la confrontation aux dilemmes du réel. Ce ne sont donc pas directement l'interprétation, les représentations et les idées qui peuvent produire du développement. Par contre, la confrontation aux conflits du métier peut amener celui qui agit à *s'expliquer* avec la connaissance, *explication* active qui peut participer à l'ouverture de nouvelles issues dans des situations complexes ou difficiles, qui peut « contaminer l'activité ordinaire », pourrait-on encore dire.

³³ 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.

³⁴ Bakhtine, M. (1978) *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard. p. 470.

³⁵ Vygotski, L.S. (1934-1997) *Pensée et langage*. Paris : la Dispute. p. 493.

Pour conclure on peut dire qu'en clinique de l'activité, nous ne visons pas l'expression d'une subjectivité qui confesserait ses limites. La voie proposée aux professionnels, c'est de ne jamais renoncer à s'emparer de l'objectivité du métier, à la recherche de ce qu'on n'a pas encore fait, de ce qu'on n'a pas encore dit, pour faire reculer non pas les limites de sa subjectivité, mais les limites du métier. Car c'est ça qui fait du bien comme le souligne Georges Canguilhem³⁶. Et c'est aussi ça qui permet de bien faire son métier, de faire qu'il remplisse son rôle social.

Du coup, à nos yeux « la bonne pratique », c'est la capacité de développement du pouvoir d'agir. C'est la controverse professionnelle, c'est le fait que le dernier mot ne soit jamais dit, c'est-à-dire qu'il n'y ait pas une seule manière de faire possible mais plusieurs, que ça se discute et que cette discussion fasse partie du métier. Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y a pas à un moment donné des accords. Il peut y avoir, entre professionnels, des ententes sur les bonnes manières de faire. Mais il faut qu'elles soient raccordées de l'intérieur au fait que le dernier acte n'est jamais accompli et que le dernier mot n'est pas dit, que même ce qui semble marcher se discute. Pour cela il faut du collectif mais à la fois un collectif réalisé, celui de l'accord, et un réel du collectif, c'est-à-dire celui du travail sur le possible, l'impossible, le non réalisé, un collectif qui passe finalement par un travail d'observation des différences et des controverses.

Est-ce à dire que nous nous limitons à être de simples intervenants de terrain ? Non. Pour nous transformer les possibilités d'action des professionnels c'est aussi se donner les moyens de comprendre les lois du développement du pouvoir d'agir. L'objectif de départ des recherches de Y. Clot et de l'équipe de clinique de l'activité était de mettre en place des méthodes d'analyse du travail qui diffèrent quelque peu de ce qui prévalait dans la tradition de l'ergonomie francophone. Pour celle-ci comprendre vise à transformer une situation, à déboucher sur des préconisations et des modifications des modalités du travail. Il y avait eu, et il y a toujours beaucoup de discussions à ce sujet. Ainsi le courant anglophone continue de penser que la fonction du chercheur, c'est de connaître, éventuellement de comprendre, en tous les cas de produire des savoirs qui vont constituer un patrimoine pour que les décideurs décident. L'ergonomie francophone s'est opposée radicalement à cette position en choisissant de ne s'engager dans un travail de connaissance que s'il était finalisé sur la transformation. Les recherches en clinique de l'activité sont conformes à cette tradition. Mais, ce qui les distingue des recherches qui se font en ergonomie francophone, c'est qu'elles reprennent la thèse vygotskienne selon laquelle en psychologie comprendre pour transformer implique de transformer pour comprendre, comme on le fait depuis longtemps pour les sciences de la nature.

Montage vidéo présenté lors de la conférence.

Ce texte a été rédigé avec la participation de Yolande Allognier, Lydia Barthod, Laurent Danne, Christine Grandjean, Marie-José Houssin, Géraldine Jacquin, Fabrice Madkaud, David Maréchal, Christelle Serra.

³⁶ Canguilhem, G. (1966) *Le normal et le pathologique*. Paris : Puf.

Pour cette conférence, nous avons choisi de montrer un montage vidéo de deux autoconfrontations croisées entre deux enseignants qui étaient l'un, F., professeur stagiaire et l'autre, M., sa tutrice, quand la recherche a commencé. La première autoconfrontation s'est déroulée au début de l'expérience. Nous n'en rapporterons que les questionnements de F. et ses surprises, sans nous étendre sur les réponses de M.. En effet ce qui nous semble intéressant, c'est ce qu'il cherche à comprendre lorsqu'il voit faire sa tutrice et comment il le dit dans ce contexte particulier, qui évacue toute évaluation.

La deuxième autoconfrontation s'est déroulée à la fin de la recherche, après de nombreuses réunions du collectif, au cours desquelles les uns et les autres ont confronté leurs interprétations des images de leurs cours et de leurs autoconfrontations. Au moment de cette deuxième autoconfrontation, F. avait déjà exercé son métier dans plusieurs classes. Il y avait acquis une expérience plus large et plus concrète des situations de travail. Aussi cette deuxième autoconfrontation entre M. et F. sur les mêmes images de cours, celles de l'année de la première autoconfrontation, a-t-elle produit une controverse professionnelle plus dense et plus précise. Nous n'en présenterons ici qu'une partie, celle qui concerne un aspect particulier du métier, à savoir le travail en groupes dans la classe.

F. et M. ont été filmés dans une classe de cinquième. Ils avaient choisi de travailler l'un et l'autre sur les pourcentages, chacun l'envisageant à sa manière sans réflexion préalable commune. Il se trouve que M. a organisé son cours en trois phases repérables par trois dispositifs différents. La première phase a consisté en un exercice en temps limité très court, un test qui lui a apporté une connaissance rapide de ce que les uns et les autres de ses élèves avaient retenu du cours précédent, où elle avait vu avec sa classe les méthodes et opérations relatives au pourcentage. La deuxième phase fut un moment de classe collective où M. a repris un exercice d'application portant sur des données statistiques à organiser en classes d'individus. Cet exercice avait été commencé au cours précédent et devait avoir été poursuivi à la maison. Enfin la troisième phase fut une poursuite en classe de cet exercice dans le cadre d'un travail en groupes. Cette diversité des dispositifs a été évidemment propice au questionnement du stagiaire.

1. Première autoconfrontation croisée.

1.1. Un questionnement un peu formel du stagiaire.

Le stagiaire F. avait déjà assisté à maintes reprises à des cours de sa tutrice M.. Il connaissait donc déjà certaines de ses façons de faire. Mais le dispositif d'observation dialogique, dans lequel il se trouve placé, à la fois l'aide et le pousse à interroger sa tutrice, et donc à lui poser des questions qu'il a peut-être retenues jusque-là, ou qui émergent à cette occasion particulière.

Des échanges entre M. et F., nous ne rendrons compte ici que du questionnement de F., car il nous informe sur ce qui étonne un stagiaire, sur ce qui lui semble compliqué, sur ce qu'il n'arrive pas à faire et qu'il voudrait faire, aussi sur ce qu'il pense devoir faire. Bien sûr, il n'est pas possible de généraliser à partir d'un seul cas. Il n'empêche qu'on a là des informations qui peuvent fournir des éléments de réflexion sur ce qui est difficile pour un professeur débutant.

F. : Dans la manière dont tu procèdes, j'ai remarqué que tu fais souvent ça : c'est-à-dire tu interrogues un premier élève, puis ensuite tu fais réagir d'autres élèves et puis pour conclure, tu reviens à l'élève de départ pour qu'il

M. : Pour qu'il valide

F. : Pour qu'il valide ce qu'il avait dit ou qu'il invalide ce qu'il avait dit. En fait je n'ai pas vraiment de questions par rapport à ça, mais j'imagine que c'est à la fois pour l'ensemble qui en profite et surtout pour l'élève que tu as interrogé en premier, qu'il s'entraîne à avoir du recul par rapport à ce qu'il dit ?

M. : Oui si je reviens à lui en dernier

.....

F. : Est-ce que l'élève que tu choisis en particulier, c'est le hasard de la situation qui fait que c'est celui-là ou bien est-ce qu'il y a des moments où tu choisis un élève parce que tu as une idée derrière la tête. Enfin, tu le choisis intentionnellement lui et pas simplement par hasard ? parce qu'il faut en choisir un, tu comprends ce que je dis ?

M. : Mais c'est rare que ce soit au hasard parce que ou bien

F. : Et comment, parce que ça c'est quelque chose que je trouve difficile, comment mettre en confiance un élève qui a des difficultés en mathématiques pour qu'il puisse intervenir face aux autres, parce que il y a très souvent comme ça des élèves qui sont très introvertis qui n'osent pas intervenir, d'une part parce qu'ils se sentent en difficulté, d'autre part parce qu'ils ont peur que les autres se moquent d'eux. Alors, comment ? comment dire ? Comment est-ce que tu arrives à instaurer un climat de confiance ? un climat de confiance tel que l'élève ose intervenir vraiment ?

M. : Eh bien, je crois que pour certains élèves, je n'y arrive pas. Ça c'est quelque chose qu'on ne peut pas réussir à 100%.....

F. : Qu'est-ce qui fait que tu passes plus rapidement auprès de certains groupes ou bien que tu t'attardes plus pour d'autres ?

M. : Tout à l'heure au début, je me suis attardée plus.....

F. : Et à quel moment tu décides d'intervenir par rapport à ce qu'ils font et à ce qu'ils ne font pas, parce que lorsqu'on fait une activité, comme ça en principe, il y a la mise en commun. Donc à ce moment-là, on n'intervient pas trop par rapport à ce que les élèves font. S'ils partent sur une fausse piste, on essaie de les faire réfléchir, mais réfléchir par rapport à ce qu'ils font, mais sans pour autant corriger, mais

M. : Là ça n'était pas une activité, c'était plutôt une application des calculs de pourcentage et à la fois d'arrondis. Et c'était quelque chose de beaucoup plus classique comme exercice, bien que ce soit un travail de groupe, mais ce n'était pas une activité de découverte...

Exemples d'évolutions et de résistances de PLC2 de mathématiques dans leurs pratiques d'enseignement de l'algèbre

Agnès LENFANT

IUFM Champagne Ardenne