

TRAVAILLER SUR SON TRAVAIL DE PROFESSEUR
EN DIALOGUANT ENTRE PAIRS FACE A LA VIDEO D'UN DE SES PROPRES COURS
ET FACE AUX VIDEOS DES AUTO-CONFRONTATIONS¹ A CES TRACES VIDEO DE COURS

Christine GRANDJEAN, Géraldine JACQUIN, David MARECHAL, Lydia BARTHOD
Groupe Métier, IREM de Besançon

Avec la méthodologie de la Clinique de l'Activité au cœur des études que l'équipe de recherche de Y. Clot, titulaire de la chaire de psychologie du travail au CNAM, mène sur le développement de l'activité professionnelle.

1. Présentation de la méthodologie (Christine Grandjean) : « Un usage spécifique de la vidéo, dans une démarche d'observation mutuelle, dialogique, par les professeurs, de ce qu'ils font dans leur classe. »

Nous sommes professeurs dans l'académie de Besançon : deux d'entre nous, Géraldine Jacquin et Christine Grandjean enseignent en collège, et deux, David Maréchal et Lydia Barthod enseignent actuellement en lycée.

Nous avons travaillé depuis quelques années (2003) avec Danielle Ruelland-Roger, qui fait partie de l'équipe de recherche de Yves Clot (équipe de Clinique de l'activité, LRTD, CNAM). Nous avons pu faire, dans ce cadre, un travail sur notre travail de professeurs de mathématiques², avec la démarche élaborée par Yves Clot et adaptée au milieu professionnel particulier des professeurs. En voilà une description : un binôme de professeurs est constitué ; ils choisissent ensemble un thème sur lequel porte le cours qui va être filmé : le choix est fait de regarder la mise en place d'une notion nouvelle. Dans un premier temps, le professeur, seul avec l'intervenant-chercheur (ici Danielle Roger), regarde les images de son cours : il est conduit à revisiter son activité, grâce aux questions que lui pose l'intervenant-chercheur : c'est l'auto-confrontation simple. Cette auto-confrontation débouche souvent sur la définition d'une question de métier. Puis, dans un deuxième temps, des moments de ce cours sont regardés, avec l'intervenant et le collègue du binôme : ce sont les auto-confrontations croisées. Ensuite, dans un collectif élargi, de pairs qui ont chacun vécu une démarche similaire, sans rapports de pouvoir ni

¹ Quelques jours après avoir été filmé tout au long d'un de ses cours, le professeur est à nouveau filmé s'observant au travail sur la vidéo de son cours en présence du chercheur avec qui il dialogue sur ce qu'ils regardent l'un et l'autre. Puis à nouveau peu de temps après, il est encore une fois filmé observant, cette fois en présence du collègue de son binôme dans l'expérience et toujours du chercheur, son propre cours et celui de son *collègue*. C'est ce qui constitue les vidéos des confrontations des professeurs aux traces vidéos de leurs propres cours. Les vidéos des autoconfrontations installent dans le travail du collectif une activité dialogique orientée vers ce qui étonne, ce qui est difficile à comprendre, et aussi ce qui est difficile à dire. Ce sont des artefacts puissants dont les professeurs se saisissent pour développer leur pouvoir d'agir professionnellement (cf : J.L. Roger ; *Refaire son métier* ; 2007 ; Erès.)

² Conférence de Danielle Roger au colloque de la CORFEM en 2007.

recherche d'un consensus sur ce qu'il faut faire, cette question de métier peut être discutée à nouveau.

Dans l'atelier, la projection de deux courts montages filmés dans ce cadre a permis de voir cet usage spécifique de la vidéo, dans une démarche d'observation mutuelle, dialogique, par les professeurs de ce qu'ils font dans leur classe.

Deux d'entre eux, Géraldine Jacquin et David Maréchal ont ensuite parlé des ressources nouvelles qu'ils ont tirées de ce travail et ont montré comment ils ont pu ainsi développer leur pouvoir d'agir sur leur métier, comment ils ont pu inventer de nouvelles manières de concevoir et de faire, par l'apport des controverses constructives qui se sont développées dans les collectifs constitués.

2. Intervention de Géraldine Jacquin : « J'ai pu arrêter la course infernale après le temps. »

Au vu des vidéos de nos cours et de l'auto-confrontation simple de chacun, il nous est apparu que nous avions l'un et l'autre un problème quant au rythme de la classe. Plus précisément nous allions trop vite pour beaucoup d'élèves.

Le travail sur notre travail m'a fait prendre conscience de ce qui était sous-jacent à cette façon de faire : c'était ma manière de garder le contrôle de la classe en cherchant à occuper toujours les élèves pour ne pas qu'ils décrochent, qu'ils se déconcentrent, qu'ils s'agitent. En fait, c'est la crainte que la gestion de la classe ne soit plus possible, du débordement. Pour y remédier, j'avais adopté la stratégie du « zéro temps mort », c'est-à-dire être toujours en activité (corrections, cours, exercices d'application) sans leur laisser le temps de chercher, de prendre quelques instants pour « ingurgiter » une nouvelle notion, de respirer en quelque sorte.

Quand j'ai vu le film avec mes 6èmes, j'ai trouvé que se dégageait des images une frénésie, une « hyperactivité » que j'ai perçue comme fatigante ; et en effet, ces heures de cours m'épuisaient. Et ces images m'ont révélé que finalement, j'arrivais au but inverse de celui que je voulais atteindre. Au lieu de calmer la classe, cette suractivité excitait les élèves.

Ère piste choisie pour améliorer l'activité en classe : calmer le jeu, ralentir le rythme, laisser les élèves chercher, leur laisser du temps pour comprendre, pour « digérer » mes paroles. Mais je n'avais toujours pas l'esprit tranquille, le problème suivant restant presque entier. Si les élèves n'étaient pas assez occupés, la classe allait se déconcentrer, s'agiter et devenir ingérable.

Ce sont les images de Marie-Jo (Marie-José Houssin³), une collègue parisienne qui a participé au dispositif et avec qui nous avons eu des débats collectifs, qui m'ont permis de voir ce problème sous un autre angle de vue et d'avancer dans la résolution de mon problème de légitimité. J'y ai vu une classe où un débat mathématique avait lieu entre élèves, supervisé et organisé par l'enseignante. J'ai essayé de comprendre, d'analyser comment elle se positionnait, ce qui faisait qu'il y avait de l'écoute entre élèves, que la parole de chacun était prise en compte et respectée. Et tout cela sans que l'enseignante paraisse un « monstre » de sévérité et d'autorité.

³ Marie-José Houssin a participé à l'expérience de travail sur le travail, comme le proposaient les chercheurs en clinique de l'activité, dans un autre collectif regroupant six professeurs de mathématiques de collège de l'académie de Créteil.

Cette réflexion m'a conduite à la deuxième piste suivante.

En fait je ne basais ma légitimité que sur le contenu de ce que je leur proposais et non pas sur mon statut de professeur. Je ne me donnais pas en fait de légitimité propre. Je ne pensais être légitime que si le contenu de mon cours était assez bien pour les intéresser, les motiver, leur donner envie de chercher. Donc il fallait que je propose sans arrêt des activités, des exercices écrits ou oraux, des séances de cours, remplir l'heure au maximum.

Et j'en suis arrivée à la conclusion suivante. Ma légitimité, c'est tout d'abord sur mon statut de professeur que je devais la baser, ma place d'adulte dans la classe, dont la parole a un statut différent de celle des élèves. Pas dans le sens qu'elle est supérieure mais dans le sens que nos paroles (la mienne et la leur) n'avaient pas le même rôle à jouer. Cela paraît peut-être bizarre, mais à l'époque, je pensais que je devais sans arrêt « gagner » mon droit de parole par son contenu. Et j'ai repositionné les choses. J'ai posé dans ma tête (et forcément par conséquent dans ma façon d'être dans ma classe) comme postulat de départ que je suis par mon statut de professeur, l'adulte référent de la classe, celui dont la parole est légitime et qui doit être écouté et respecté. Et aussi celui qui distribue la parole des élèves, car bien sûr, chacun a le droit de s'exprimer, mais pour que la classe reste gérable, cette parole doit être régulée, organisée, et donc c'est mon rôle de le faire. Avec le silence et l'écoute de chaque élève comme point de départ.

C'est ce silence et cette écoute, que je pose en fait maintenant comme règle de vie numéro 1 de la classe, que je m'épuisais avant à justifier par des « Tais-toi, tu as un exercice à faire » ou « tu n'as pas fini de copier ton cours » et autres. J'ai réalisé que c'est la qualité d'écoute et de calme qui amène à l'activité et non pas l'inverse. D'avoir vu Marie-José, j'ai vu que c'était possible. Elle, avec sa manière de faire, alors pourquoi pas moi, en adaptant bien sûr à ma personnalité.

Grâce à ce nouveau positionnement, j'ai pu arrêter la course infernale après le temps, qui était ma stratégie d'évitement des temps morts. Je suis plus détendue, plus disponible en fait car moi aussi plus à leur écoute. Et sans bien sûr avoir renoncé à les motiver, à les intéresser, à les faire réfléchir et chercher, au contraire. Mais le fait d'avoir positionné tout cela en aval de l'écoute et non plus en amont comme je le faisais auparavant me permet d'atteindre mes objectifs beaucoup plus efficacement et avec beaucoup plus de sérénité.

Ceci n'est qu'un problème parmi tant d'autres. Nous sommes toujours en questionnement dans notre métier, avec sans cesse de nouveaux conflits d'activités, de nouveaux empêchements. Le travail en clinique de l'activité nous permet de faire émerger ces problèmes de métier, de les empoigner en collectif. Alors apparaissent à chacun d'entre nous d'autres possibles, d'autres façons de faire à explorer, à adapter, à essayer, un puits de ressources de gestes de métiers. Chacun des échanges étant bien sûr sans jugement des uns par les autres, sans modèle à suivre, et tous nos conflits d'activités sont toujours en chantier, en perpétuelle évolution et questionnement.

3. Présentation de David Maréchal : « Laisser de longs moments de recherche aux élèves, leur proposer des problèmes plus riches, c'est devenu une priorité. Je ne suis plus en quête de rentabilité quantitative pédagogique. »

Les images que vous allez voir sont des images brutes, sélectionnées mais pas retouchées. Elles sont le matériau de travail. Elles datent de 2003. Vous y verrez un extrait de mon auto-confrontation simple, de mon auto-confrontation croisée avec Géraldine ainsi qu'un extrait d'une auto-confrontation croisée venant du collectif de Paris.

C'est, pour moi quelque chose de très personnel, qui ne correspond pas à un discours que l'on a l'habitude d'entendre entre collègues, même entre collègues qui échangent sur leurs pratiques. *Il s'agit d'un discours spontané, libre qui n'est soumis à aucun jugement, à aucune autorité.*

Lecture du montage VIDEO

Je vais vous montrer comment ces images illustrent un début d'évolution sur un problème de métier que nous rencontrons tous. Ce procédé peut être grossièrement simplifié en trois étapes :

- Lors de l'auto-confrontation simple, je suis frappé par l'image d'une élève qui n'a pas le temps de coller son polycopié alors que j'avance dans les explications. Je prends conscience du problème, à savoir le rythme, la gestion du temps et au-delà, la crainte de ne plus maîtriser la classe si je laisse les élèves plus autonomes. L'analyse que j'en fais est une analyse fermée sur moi-même, me « chargeant » d'arguments personnels : « je suis impatient, pressé dans la vie » et je fais le lien avec mon expérience personnelle passée. Il s'agit là d'une défense naturelle et face à un problème de métier récurrent, c'est souvent là que s'arrête l'analyse de la plupart des professionnels.
- L'auto-confrontation croisée avec Géraldine me permet de réaliser que je ne suis pas seul face à ce problème et que ma collègue, même si elle a une façon différente de remédier à ce problème, le vit également. C'est assez troublant car il s'agit d'une collègue avec qui je mettais beaucoup de choses en commun et vis-à-vis de qui il ne me semblait pas avoir de tabous professionnels. L'analyse que j'en fais est différente, moins isolée. Je comprends qu'il s'agit d'un problème de métier. Je passe donc la barrière Personnel / Problème de métier. Cette étape m'amène à me déculpabiliser. Ceci dit, déculpabilisation ne rime pas avec abandon du problème. Bien au contraire, donner une autre dimension à ce problème me permet d'être plus disposé psychologiquement à prendre ce problème à bras le corps.
- La troisième étape correspond aux confrontations avec le collectif (celui de Besançon ou celui de Paris). Déculpabilisé et disposé à changer, je vois, en regardant un cours comme celui de Marie José, une façon de faire complètement différente de la mienne, voire même à l'opposé. Cela n'est pas un modèle mais c'est un possible, un possible concret. Comme tout enseignant j'avais suivi des formations me vantant une flopée de méthodes différentes de la mienne, mais cela n'était toujours que des possibles abstraits. La vidéo les a rendus concrets.

En conclusion, quand je regarde ce montage vidéo et que je vois ce professeur parler ou faire, je ne me reconnais pas. Je n'ai pas l'impression que c'est moi. Il est très difficile d'évaluer une modification ou évolution de sa pratique professionnelle, mais je sais que

je n'ai plus les craintes et les tourments que décrit cet enseignant que je vois parler, qui pourtant n'est autre que moi-même quand a débuté notre expérience commune. Laisser de longs moments de recherche aux élèves, leur proposer des problèmes plus riches, c'est devenu une priorité. Je ne suis plus en quête de rentabilité quantitative pédagogique.

4. Conclusion (Lydia Barthod) : « En se montrant à voir, en acceptant la controverse, la différence, dans un cadre sécurisé, on acquiert une palette de possibles, sans jugement, sans modèle à suivre. On s'approprie de nouveaux gestes de métier, que l'on va piocher dans le « pot commun » du collectif. »

On voit dans la présentation proposée UN exemple de problème de métier⁴, comment ce problème se met en mots, par un individu, puis deux, puis par le collectif.

Le problème de métier soulevé ici n'a pas de lien avec la notion mathématique étudiée à ce moment. Cela s'est présenté souvent au cours de l'expérience commune. D'autres types de problème de métier sont apparus lors de notre travail (le bruit, les bavardages, la mise en place et le maintien des règles, comment faire avec la volatilité accrue de l'attention des élèves, etc.). Ces problèmes, nous les rencontrons tous dans nos cours et pourtant nous n'avons pas d'espace où en parler. D'autant plus qu'il ne faut pas oublier que le métier d'enseignant est un métier solitaire.

Si ces problèmes ne sont pas d'ordre de la didactique à proprement parler, ils n'en sont pas moins là, et tant qu'ils envahissent nos cours, nous ne sommes pas disposés à appliquer, ou même à entendre, ce qui nous est proposé en formation⁵. En effet, le contenu proposé en formation nous semble inadaptable concrètement dans le quotidien de notre métier et on peut alors se réfugier derrière un discours de rejet du type « c'est bien joli ce qu'ils disent mais avec « Truc » et « Machin » dans la classe, je ne pourrai jamais le faire etc.... » avec tout de même la culpabilité de ne pas être capable de réaliser ce qui a été proposé, d'autant plus si ce qui a été proposé est sorti du contexte classe, ou présenté dans une situation idéale. C'est alors une source de tension et de souffrance pour le professeur.

La mise en place de collectifs entre pairs, donc sans hiérarchie, permet de créer une différenciation entre problème de métier et problème de personne.

En se montrant à voir, en acceptant la controverse, la différence, dans un cadre sécurisé, on acquiert une palette de possibles, sans jugement, sans modèle à suivre. On s'approprie de nouveaux gestes de métier, que l'on va piocher dans le « pot commun » du collectif.

La culpabilité de ne pas réussir à réaliser ce que l'on est censé faire est remplacé par un nouveau pouvoir d'agir dans les situations de travail que nous vivons, par des

⁴ D'autres problèmes de métier vécus du côté des enseignants sont analysées dans les articles suivants : Clot Y., Ruelland-Roger D.; *Enseigner les mathématiques au lycée et au collège : un ou deux métiers ?* dans Recherche et Formation, n°57 et Roger J.L., Ruelland D., Clot Y.; *De l'action à la transformation du métier : l'activité enseignante au quotidien* dans Education et Sociétés n°19 pp. 133-145.

⁵ Cf au colloque de l'INRP à Lyon, *Le travail enseignant au XXI^e* en mars 2011, la présentation de Ruelland-Roger D., Matos S. et Moro Th. « S'expliquer » entre professionnels pour « s'expliquer » avec les didactiques.

*possibilités nouvelles de changement dans nos pratiques, par un sentiment renforcé de notre légitimité professionnelle, car celle-ci est portée par le collectif.*⁶

Pour en revenir au questionnement du colloque

Tout d'abord, il faut insister sur le fait que la confrontation aux images est bouleversante, et doit être utilisée avec précaution, dans un cadre structuré.

Par ailleurs, les images de quelqu'un seul n'apportent pas grand-chose. C'est de la controverse que naît la possibilité de changement.

Pas de bonnes pratiques, ni même de pratiques innovantes dans notre cas, juste des situations du quotidien.

Par rapport à l'analyse des pratiques, si l'on part de sa propre pratique, la particularité ici est que ce que l'on observe au final, c'est le métier. C'est lui qui est au centre de la réflexion.

La clinique de l'activité, nous semble-t-il, trouve plutôt sa place dans la formation continue. Elle crée un va et vient entre des pratiques, qui permettra ensuite le va et vient entre pratique et théorie.⁷

Ce n'est pas un outil de formation mais de transformation, transformation toujours en mouvement, jamais achevée. L'idée d'une pratique idéale, et même d'une bonne pratique est exclue. La richesse est dans le mouvement, pas dans un but idéal à atteindre.

Les questions qui ont suivi la présentation dans l'atelier

Tout d'abord, il a été souligné que c'est un travail courageux, dans le sens où il nous montre nous-mêmes en situation de questionnement par rapport à nos problèmes de métier.

L'aspect le plus déstabilisant pour certains des participants à l'atelier a été l'entrée en matière à partir des images du quotidien d'un cours. Le contenu mathématique, s'il est bien sûr sous-jacent, n'est pas ici le mode d'accès au questionnement.

Des questions sur le dispositif : combien de vidéos ? sur combien de temps ? Notre réponse : on se rend compte que les vidéos les plus utilisées sont celles des auto-confrontations croisées, celles de cours ne sont presque pas utilisées en collectif. Inutile de multiplier les vidéos, nous avons pu exploiter pendant plusieurs années les mêmes vidéos.

Une personne s'est interrogée sur la différence entre ce dispositif et une analyse des pratiques réflexives (sans vidéos). Pourrait-on concevoir ce travail sans vidéo ? Notre

⁶ Il est intéressant de lire à ce propos ce qu'écrit Clot Y. dans son ouvrage *Le travail à cœur* paru en 2010 dans les pages où il s'arrête sur le travail des enseignants. (pp. 56-63) et le contenu de sa conférence au dernier colloque de l'INRP à Lyon, *Le travail enseignant au XXI^e* en mars 2011.

⁷ Cf au colloque de l'INRP à Lyon, *Le travail enseignant au XXI^e* en mars 2011, la présentation de Ruelland-Roger D., Matos S. et Moro Th. « S'expliquer » entre professionnels pour « s'expliquer » avec les didactiques.

réponse : ceux d'entre nous qui ont travaillé avec et sans vidéos peuvent témoigner de la richesse des images, sans lesquelles le travail aurait été autre.

Une personne fait le parallèle entre ce travail dans son aspect professionnalisant et le travail effectué dans le monde médical à l'intérieur des groupes Balint. Pourrait-il prendre sa place en formation initiale ? Notre réponse : c'est une question à laquelle il nous est difficile de répondre. Peut-être cela existe-t-il ailleurs ?

La grande question reste celle de la généralisation du dispositif et de sa transmission. Qui pourrait prendre la place du chercheur ? Y a-t-il besoin d'un intervenant ou pourrait-on créer des groupes « autogérés » ? La question reste ouverte.

BIBLIOGRAPHIE

- Clot, Y. (2007) De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation & Didactique, vol. 1*, 83-94.
- Clot, Y. & Ruelland-Roger, D. (2008) Enseigner les mathématiques au lycée et au collège : un ou deux métiers ? *Recherche et Formation*, 57, 51-63.
- Clot, Y. (2010) *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (2011) Conférence au colloque de l'INRP à Lyon, Le travail enseignant au XXI^e.
- Roger, J.-L. (2007) *Refaire son métier. Essai de clinique de l'activité*. Toulouse : Ères.
- Roger, J.-L., Ruelland, D., Clot, Y. (2007b) De l'action à la transformation du métier : l'activité enseignante au quotidien. *Éducation et Sociétés*, 19, 133-146.
- Roger, D. (2007) *La « clinique de l'activité » : une démarche réflexive et développementale de professionnels. Un terrain parmi d'autres : les professeurs de mathématiques en collège*. Actes du colloque de la CORFEM de 2007.
- Ruelland-Roger, D., Matos, S. et Moro, T. (2011) « S'expliquer » entre professionnels pour « s'expliquer » avec les didactiques. Présentation dans l'atelier 5B au colloque de l'INRP à Lyon, Le travail enseignant au XXI^e.