

Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée

Frédéric Yvon et Roseline Garon

Volume 26, numéro 1, 2006

Nouvelles approches et nouveaux outils pour mieux comprendre et mieux intervenir

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1085398ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1085398ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association pour la recherche qualitative (ARQ), Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

1715-8702 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Yvon, F. & Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26(1), 51–80. <https://doi.org/10.7202/1085398ar>

Résumé de l'article

Cet article cherche à présenter et à illustrer l'intérêt que pourrait avoir en sciences de l'éducation un dispositif méthodologique issu de l'analyse ergonomique du travail, soit l'autoconfrontation croisée. Après une brève présentation de l'analyse du travail en ergonomie, le dispositif d'autoconfrontation croisée est décrit et suivi d'un exemple tiré d'une recherche auprès d'enseignants de philosophie. Les apports de cette méthode en éducation sont ensuite déclinés selon une perspective professionnelle et théorique.

Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée

Frédéric Yvon, Ph. D

Université de Montréal

Roseline Garon, Ph. D.

Université de Montréal

Résumé

Cet article cherche à présenter et à illustrer l'intérêt que pourrait avoir en sciences de l'éducation un dispositif méthodologique issu de l'analyse ergonomique du travail, soit l'autoconfrontation croisée. Après une brève présentation de l'analyse du travail en ergonomie, le dispositif d'autoconfrontation croisée est décrit et suivi d'un exemple tiré d'une recherche auprès d'enseignants de philosophie. Les apports de cette méthode en éducation sont ensuite déclinés selon une perspective professionnelle et théorique.

Mots-clés

ERGONOMIE, ANALYSE DU TRAVAIL, ACTIVITÉ, ENSEIGNEMENT, MÉTHODE QUALITATIVE

Introduction

Il existe un intérêt croissant dans les sciences de l'éducation pour diversifier les méthodes de recherche. Parmi celles disponibles et évoquées figure en bonne place l'analyse ergonomique du travail. Une question se pose d'emblée, à savoir si ces méthodes peuvent être convoquées pour les études en éducation, et en particulier pour décrire et connaître le travail des enseignants. Plutôt que de détailler un argumentaire théorique en faveur d'une application de l'analyse ergonomique du travail aux situations éducatives, cet article en présentera une tentative concrète. Cette présentation ne va pas de soi : l'ergonomie est

Note des auteurs : Cet article a bénéficié de la lecture critique de Geneviève Guilpain, professeur de philosophie au Lycée Jean Jaurès de Montreuil. Qu'elle en soit ici vivement remerciée.

RECHERCHES QUALITATIVES – VOL. 26(1), 2006, pp. 51-80
ISSN 1715-8705 – <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
© 2006 Association pour la recherche qualitative

associée de façon classique aux métiers de l'industrie, quelques fois aux relations de service (Valléry, 2006; Caroly & Weil-Fassina, 2004 Falzon & Lapeyrière, 1998) et au travail sur poste informatique (Poulmaire, Orihuela & Weil-Fassina, 2001), appuyant une ergonomie du travail mental (Spérandio, 1983, 1996). L'application aux métiers de l'éducation est plus récente (Amigues, Saujat, & Faïta, 2004; Durand, 1996; Faingold, 1996; Goigoux, 2001, 2002; Saujat, 2002; Yvon & Clot, 2003), mais semble prometteuse. Nous voudrions développer cet aspect en montrant comment une application de l'analyse du travail entendue comme activité au travail des enseignants est en mesure de produire des connaissances professionnelles et théoriques complémentaires aux recherches actuelles, tout en ne perdant pas de vue ce qui fait l'essence de ce courant de l'ergonomie : la transformation des milieux de travail.

L'objectif de ce texte est donc d'explorer les possibilités d'une utilisation de l'analyse ergonomique du travail pour étudier et développer l'activité enseignante. On se demandera plus particulièrement si une méthode particulière d'analyse du travail, l'autoconfrontation croisée peut être un outil de connaissance et d'intervention pour le travail enseignant.

Avant de présenter cette méthode, nous décrirons son contexte d'origine, soit l'ergonomie de langue française et l'analyse ergonomique du travail. Suivra ensuite la présentation des résultats de recherche, qui précédera une réflexion sur les perspectives professionnelles et théoriques qu'une telle analyse semble en mesure d'ouvrir.

Le point de départ : l'analyse psychologique du travail en ergonomie de langue française

Qu'est-ce que l'ergonomie de langue française ?

L'ergonomie est une discipline tournée vers l'action, née durant la deuxième guerre mondiale pour répondre à des problèmes de conception et d'utilisation des dispositifs militaires. Pour diminuer le nombre d'incidents, on a cherché à intégrer les caractéristiques humaines au cahier des charges des concepteurs. S'est donc développé un courant *d'human engineering* ou *d'human factor* cherchant à établir les normes du fonctionnement humain (Lévy-Leboyer & Spérandio, 1987). Si on s'intéresse par exemple aux postures et aux mouvements sollicités par la conduite d'une machine, on va tenter de rendre les leviers et instruments de contrôle plus accessibles pour diminuer les risques d'erreur de manipulation. L'ergonomie s'oppose de ce fait au taylorisme et à une sélection de l'homme par le poste (Resche-Rigon, 1984). Il s'agit « d'adapter le travail à l'homme » plutôt qu'obliger l'homme à s'adapter à son

poste de travail, à « n'importe quel coût » (physique ou psychologique) (Faverge, Leplat, & Guiguet, 1958).

Cependant, dans la perspective de concevoir des postes de travail sur les standards humains, s'est profilée la question de savoir « à quel homme le travail devait être adapté » (Wisner, 1995). Les travailleurs ne sont pas taillés sur le même moule ; ils présentent des caractéristiques différentes telles l'âge, le sexe, la taille. Si on peut parler de diversité et de variabilité de l'homme au travail, il faut parler aussi de la diversité et de la variabilité des situations dans lesquelles prend lieu l'activité productive (Daniellou, & Béguin, 2004). Cette prise en compte de la variabilité humaine et de la diversité des situations a poussé les ergonomes francophones à « sortir du laboratoire » où l'on déterminait les seuils de tolérance au bruit, à la lumière, à certaines postures de manière universelle, applicable à tout humain et transférable à toute situation, pour aller sur le terrain à la rencontre des travailleurs (Wisner, 1995). C'est précisément ce qui différencie une ergonomie de langue française, plus adéquatement désignée comme ergonomie de l'activité parce que centrée sur l'activité humaine et non sur les objets techniques (Laville, 2004; Montmollin, 1986). Elle répond au besoin de mener des interventions dans les entreprises à la demande des milieux de travail pour améliorer les conditions de travail sur la base d'analyses en situation.

Qu'est-ce que l'analyse ergonomique du travail ?

Pour mener de telles interventions, ce courant de l'ergonomie mobilise une méthodologie spécifique : l'analyse ergonomique du travail. Cette analyse du travail « vise à produire des connaissances comme à orienter les actions en vue de la transformation du travail » (Leplat, 1997, p. 107). C'est une méthodologie d'intervention qui se décompose en six étapes (Daniellou, 1996; Guérin, Laville, Daniellou, Duraffourg, & Kerguelen, 1991; Wisner, 1995) au cours desquelles plusieurs méthodes peuvent être convoquées.

L'analyse de la demande vise tout d'abord à évaluer jusqu'à quel point la commande formulée par l'entreprise correspond au problème réel qui semble se manifester. On peut faire une distinction entre la demande officielle et le besoin réel. Une demande officielle peut dissimuler un autre problème ou des enjeux plus profonds que n'est prête à l'admettre dans un premier temps l'organisation. Par ailleurs, il importe aussi de se tourner du côté des travailleurs afin de jauger comment ils comprennent la demande. L'analyse de la situation, deuxième étape, vise à observer l'environnement, à prendre connaissance de la situation, du contexte. L'analyse de la tâche arrive en troisième lieu et permet d'identifier ce que doivent faire les opérateurs, ce que

sont les procédures, les prescriptions. La quatrième étape, l'analyse de l'activité, vise à dégager, *in situ*, ce que font réellement les acteurs. Cinquièmement, la formulation du diagnostic peut dès lors suivre en tant qu'hypothèse sur la situation, hypothèse qui devra être validée par les partenaires, opérateurs et décideurs de l'entreprise. Ce n'est qu'à la sixième étape, après la validation, que se retrouve la formulation de recommandations sous forme de pistes pour améliorer le travail ou résoudre le problème de départ.

C'est la quatrième étape (l'analyse de l'activité) qui représente en fait le cœur de l'analyse ergonomique du travail. Elle consiste à procéder à une observation fine des gestes des travailleurs, souvent en les faisant verbaliser. Au fondement de la démarche ergonomique francophone, il y a donc ce regard précis sur l'activité de travail, non pas pour l'expliquer en rapport à la personnalité de travailleurs, mais comme réponse à des contraintes organisationnelles, aux conditions de travail. Les techniques utilisées dans ce dessein sont multiples et comprennent les entretiens sur l'activité, l'observation, l'étude des traces et l'expérimentation (Leplat, 2000; Noulin, 1996; Spérandio, 1980).

L'analyse de l'activité consiste ainsi à se porter au devant des situations de travail pour aller étudier le travail des opérateurs. Elle procède d'une observation de la situation, des gestes, mais aussi d'un dialogue, d'entretiens avec les travailleurs, en situation de travail, pour qu'eux-mêmes expliquent le fonctionnement d'une machine, tel déplacement physique, telle opération manuelle. En faisant cela, l'intervenant ergonomiste s'informe de la réalité du travail et surtout de la distance existant entre ce qui est fait réellement (l'activité) et ce qui est prévu par l'organisation du travail (la tâche). On découvre souvent que le fonctionnement théorique d'une machine ne correspond pas à son fonctionnement réel. Le comportement du travailleur va consister à combler cet écart. Par exemple, un agent d'une entreprise ferroviaire tentera de donner le départ d'un train malgré l'impossibilité de s'assurer que toutes les conditions de sécurité sont respectées (Yvon, 2003). Mais comme il ne peut faire le deuil de la sécurité, il transgressera le prescrit, se mettant quelques fois en danger physique et psychique afin que les trains continuent de rouler.

On retiendra de cette démarche intensive, l'accès au terrain, la suspension du jugement, l'inversion des étapes classiques de la recherche qui voudrait que des hypothèses soient formulées avant l'observation, le regard inductif plutôt que déductif, une démarche de découverte plutôt que de vérification. On comprendra aisément que, dans cette perspective, l'efficacité

ait pour effet de malmener la rigueur scientifique traditionnelle. Néanmoins, la science se met ici à l'école du réel, du singulier. La démarche est à reprendre à chaque intervention, mais aussi à adapter. Ces caractéristiques en font une méthode qui la situe résolument aux côtés des autres démarches qualitatives, capables de produire des connaissances et des descriptions concrètes de l'humain au travail. On comprend alors qu'elle ait pu attirer l'attention de chercheurs en sciences de l'éducation (Durand, 1996; Perrenoud, 2001).

L'utilisation de l'analyse ergonomique du travail en éducation consisterait ainsi à analyser l'activité des enseignants ou des chefs d'établissement comme réponse à des contraintes, mobilisant des instruments et des ressources collectives et personnelles. C'est une tentative d'application de cette méthode de recherche et d'intervention que nous allons maintenant présenter.

Cadre méthodologique

Une commande

L'origine de cette recherche provient de la demande du principal syndicat enseignant français de réaliser une étude sur le métier enseignant (Roger, Roger, & Yvon, 2001). Cette préoccupation est en lien avec les départs à la retraite de nombreux enseignants et l'arrivée conséquente de jeunes professionnels. La recherche a pris pour objet l'enseignement dans trois disciplines distinctes (Roger, Roger & Yvon, 2001; Clot, Litim, Prot, Roge, & Ruelland, 2005). On laissait ouverte la possibilité que l'activité enseignante soit différente selon les disciplines. Dans ce qui suit, on convoquera les matériaux de recherche constitués auprès des enseignants de philosophie (Yvon, Victorri, Hassenteufel, Guilpain, Vignard, Grataloup, & Moro, 2003).

Cette partie de la recherche a débuté l'année suivant l'élaboration d'un nouveau programme d'enseignement qui a suscité d'âpres débats dans le corps enseignant entre partisans du nouveau et de l'ancien. Ce débat a porté plus particulièrement sur le degré de détermination des contenus qu'un programme est susceptible de prescrire. En outre, les résultats des élèves au bac, systématiquement inférieurs à ceux qu'ils obtiennent dans d'autres disciplines, font douter de la valeur formatrice et de la crédibilité de l'évaluation de l'enseignement de philosophie. Ces facteurs alimentaient depuis plusieurs années un malaise persistant dans la profession. Devant cette situation, nous avons eu du mal à rassembler un collectif de recherche associé. Pourtant l'idée était de mettre entre parenthèses les débats idéologiques et corporatistes, pour nous intéresser au détail de l'activité concrète des professeurs de philosophie : comment font-ils leur métier ?

Dès le début de l'étude, nous avons donc posé pour principe de ne procéder à aucune évaluation de l'activité, mais avant tout de la décrire dans sa complexité. Le second organisateur de notre travail a été de porter moins attention aux contenus du cours qu'à la façon dont ils se déroulaient. Non pas parce que les contenus seraient secondaires, mais pour déplacer notre regard sur le détail de l'activité professionnelle (qui présuppose évidemment des contenus disciplinaires).

Choix des sujets et des lieux d'observation

Il a fallu une année pour rassembler des volontaires pour participer à cette recherche. L'encadré suivant donne une idée de ce qui a pu motiver certains enseignants à accepter. Il est mentionné ici du risque de la répétition et de la solitude de ce métier.

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 (...). Réfléchir seul au contenu et à la forme de mes cours m'apporte en effet de moins en moins : je tourne en rond et rencontre les mêmes possibilités et limites. En termes plus syndicaux, il y a là à mon avis un élément incontournable ; il n'est pas possible de continuer à revendiquer une organisation du travail qui fasse l'économie du collectif. Nous étouffons seuls face à nos classes, même quand elles sont brillantes et sympathiques.

Une première phase s'est déroulée entre septembre et novembre 2001, dans six établissements : 3 en région parisienne, 2 à Lille et 1 à Angers. Six enseignants ont accepté de nous accueillir dans leur classe durant cette période de 3 mois, à raison de 1 à 2 fois par semaine.

Dispositif de recherche et analyse

Les observations de chaque heure de cours ont été consignées dans un cahier et faisaient l'objet d'un travail avec l'enseignant afin de décrire et de commenter les événements et le déroulement de la séance. Très vite, il nous a semblé que les observations ne permettaient de capturer qu'une très faible part de l'activité déployée par les enseignants observés. La quantité de gestes et la rapidité des événements nous ont amené à envisager des enregistrements vidéo sur lesquels l'analyse pourrait s'attarder avec plus de détails et de précision.

Quant au cadre de ces enregistrements, il nous a été fourni par un dispositif connu sous le nom d'autoconfrontation croisée (ACC) qui a déjà fait

l'objet de plusieurs présentations (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2000 ; Faïta, 1997; Faïta, & Vieira, 2003; Yvon, & Clot, 2003). Il se déroule en trois temps, conformément à la figure suivante :

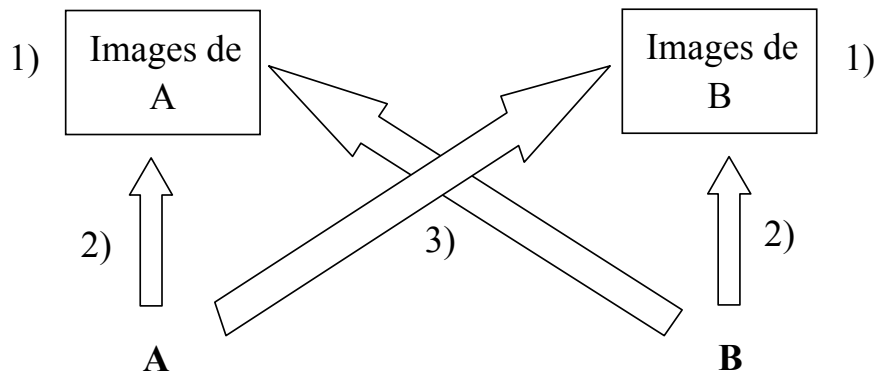


Figure 1 : Représentation des trois temps de l'ACC

Légende : 1) Enregistrement vidéo d'une séquence d'activité. 2) Confrontation du professionnel à l'enregistrement vidéo de son activité en présence du chercheur (Autoconfrontation simple), 3) Confrontation du même professionnel au même enregistrement, en présence du chercheur et d'un pair s'étant lui aussi confronté à ses propres images de son activité (ACC).

Concrètement, on enregistre d'abord, grâce à la vidéo, des séquences d'enseignement auprès de deux enseignants, A et B, qui ont accepté de collaborer. Ensuite, la séquence enregistrée de A est visionnée par A en présence d'un chercheur (Autoconfrontation simple ou ACS). De son côté, B visionne lui aussi sa séquence B avec le chercheur. Par la suite, on croise le commentaire de deux professionnels sur leurs activités respectives (Autoconfrontation croisée). Ainsi, A et B discutent ensemble et successivement de leurs séquences en présence du chercheur.

Dans chacune des autoconfrontations, simples et croisées, le questionnement du chercheur porte sur le comment: « Qu'est-ce que tu fais ? » « Là, que se passe-t-il ? » « Je ne comprends pas ce qui se passe, explique-moi. » « Est-ce que tu peux décrire ce que l'on voit là ? ». La dimension opératoire fait l'objet du questionnement, obligeant le professionnel à confronter ses scénarios d'action à l'action qu'il a effectivement réalisée. Par la suite, enfin, le chercheur oriente les échanges des professionnels vers la comparaison des modes opératoires : « Tiens, tu fais comme cela toi ? ».

L'expérience nous a montré que le commentaire adressé à un autre professionnel diffèrait substantiellement de celui adressé à un chercheur. Les deux temps de l'explicitation de l'activité observée permettent donc d'obtenir des informations complémentaires sur l'activité mentale qui sous-tend l'activité observable du professionnel.

Tentative pour analyser le travail d'une enseignante de philosophie

Nous limiterons cette tentative aux deux étapes centrales de l'analyse ergonomique du travail : l'analyse de la tâche (3.1) et l'analyse de l'activité (3.2). Rappelons que la tâche désigne ce qui est à faire, les objectifs à atteindre, ainsi que les procédures (Leplat & Hoc, 1983; Montmollin, 1995), alors que l'activité renvoie à ce qui est réellement fait.

Analyse de la tâche : une tâche sans procédures prescrites

La tâche de tout enseignant est définie par un programme. Ce programme, pour l'enseignement de la philosophie en classe de Terminale¹, a fait l'objet de plusieurs réformes² successives ces cinq dernières années, soulevant des débats assez vifs au sein de la profession.

Dans le programme de 2001 en place lors de l'étude, on définit l'enseignement philosophique comme une formation à l'esprit critique. Il s'agit de transmettre une attitude réflexive sur ses apprentissages et sur le monde contemporain. On veut contribuer à former un citoyen conscient des enjeux sociaux, un individu autonome capable d'exercer son jugement critique sur les informations qu'il reçoit. Cela passe par un travail de compréhension des positions existantes, une ouverture sur les différentes conceptions du monde et de la société et la capacité à émettre un jugement personnel et fondé. L'enseignement philosophique a pour fonction d'apprendre aux élèves à penser de façon autonome et critique. Il s'incarne dans une posture s'exerçant sur un champ délimité par trois ensembles de déterminations : une liste de notions, une liste d'auteurs et deux exercices, la dissertation et l'explication de texte. Ces trois pôles forment les piliers du programme de philosophie. En dehors de ces déterminations, on ne trouve aucune mention des dispositifs de formation à la pensée critique. L'enseignant dispose sur ce sujet d'une « liberté philosophique et pédagogique » presque totale.

Les divers éléments du programme sont conçus comme définissant un cadre général à l'intérieur duquel le professeur possède l'entière liberté du choix des modalités de construction et d'organisation de son cours (Ministère de l'Éducation nationale, 2001).

Du point de vue d'une analyse ergonomique, on se trouve devant la situation d'une tâche relativement bien identifiée, mais sans procédures d'accompagnement pour sa réalisation. La nature de la tâche enseignante en philosophie en France est en cela parfaitement atypique par rapport aux situations de travail analysées dans les industries et les services. Est-ce une caractéristique des métiers de l'éducation d'être définis en rapport à des objectifs, sans fixer les moyens pour les atteindre ? On se contentera ici de souligner que la réflexion didactique en philosophie est en deçà de ce qu'elle est en mathématique, en français ou en éducation physique. Pourtant, de manière sous-jacente dans le programme de 2001 et plus claire dans celui de 2003, la méthode est celle du cours-exposé, voire cours dialogué, dans ses formes les plus avancées.

En ergonomie, une telle situation est de nature à étonner le chercheur. Le travail passe par des gestes, des opérations, des séquences opératoires. Si celles-ci ne sont pas définies par l'organisation du travail, cette élaboration revient au professionnel, ce qui implique à la fois un travail de conception et de réalisation de la tâche. Quand les procédures existent, il est possible de les adapter, voire de s'en affranchir. La règle sert de repère pour la transgression (Girin, & Grosjean, 1996). Dans le cas de l'enseignant de philosophie, la transgression n'est pas possible. La mobilisation psychologique est doublement convoquée : dans la conception des procédures (et non dans leur re-conception, ce qui est classique en ergonomie) et leur mobilisation dans l'action (application avec adaptation). On peut imaginer le coût que représente cette activité pour chaque enseignant.

Le cours dit magistral est une forme d'enseignement qui a longtemps atteint son public. La démocratisation de l'enseignement a rendu nécessaires des dispositifs dans lesquels l'élève peut s'approprier activement les contenus de connaissances. L'enseignant qui enseigne par exposés peut se trouver dans une situation d'efficacité face à un public qui a intériorisé les normes de l'attitude scolaire : écoute, prise de notes, travail personnel important. En leur absence, on peut faire l'hypothèse qu'à cette conception de l'enseignement font défaut les opérations correspondantes. Cette inadéquation est alors souvent mise en lien avec les résultats de l'épreuve de philosophie que passent les élèves à l'issue de cette seule et unique année d'enseignement philosophique.

Analyse de l'activité d'un enseignant dans sa classe

Nous proposons de mobiliser dans ce qui suit une séquence singulière d'activité pour illustrer la possibilité de procéder à une analyse minutieuse du travail enseignant.

«Ce préambule, je le fais de façon relativement progressive »

Il s'agit d'un cours en classe de Terminale scientifique donné au mois de décembre et les élèves ont eu trois heures de cours hebdomadaire depuis le mois de septembre. L'enseignant aborde ici une nouvelle notion du programme : le désir.

En début d'année, plutôt que de commencer à problématiser la notion du programme et d'amorcer une présentation des positions philosophiques existantes sur cette question, l'enseignante a choisi de faire travailler les élèves sur les notions du programme. Les élèves sont, en ce sens, invités à s'approprier le prescrit en le transformant sous forme de questions. Quelles questions peuvent être associées à la notion de désir par exemple ? Les questions, en début d'année, sont exprimées en langage courant, sous forme naïve.

Le traitement de la notion du programme se fera alors en lien avec les questions initiales. Dans le cas de la notion du désir, par exemple, l'enseignante aura demandé aux élèves de retrouver ces questions. Sont inscrites au tableau les quatre questions suivantes. Exceptée la troisième, ces questions ont une forme plutôt spontanée :

« Pourquoi l'homme désire-t-il ?
 D'où vient le désir ?
 Tout désir doit-il être satisfait au nom de la
 liberté ?
 Le désir est-il néfaste ? »

En créant un intermédiaire entre des notions données à l'avance, base de l'enseignement philosophique, et la problématique du cours, l'enseignante se donne une nouvelle difficulté, ou plutôt la déplace. Comment alors passer de « leurs » questions à une problématique philosophique dont le traitement fera l'objet d'un cours sur le désir ?

Trois étapes sont mobilisées ensuite pour opérer cette transformation de la question initiale des élèves en une question philosophique. La première étape consiste à opérer un tri dans la banque de questions disponibles. Deux des quatre questions sont donc écartées. Cette opération de sélection s'appuie sur des éléments abordés dans les cours précédents. Ne s'agissant pas du premier cours de philosophie, les élèves disposent en effet d'un acquis de connaissance. Cette mise en relation des acquis et des questions permet d'éliminer les deux premières, en rapport au cours précédent qui abordait la notion d'inconscient.

La seconde étape est un exercice sur les termes de l'énoncé, et plus particulièrement sur le mot désir dont on veut faire un concept. Ce travail sur le vocabulaire passe par un travail sur les termes. Le désir est alors défini comme recherche d'une satisfaction. Ce ne sont pas les termes de la question qui sont changés véritablement. Le travail de précision terminologique invite à penser les termes de la question comme des concepts. Le signe linguistique reste le même, mais sa nature est modifiée à travers l'activité de détermination de la signification des mots. Le passage par la définition oblige ainsi les élèves à changer de rapport vis-à-vis de cette question.

Dans le sens commun, une question appelle une réponse. En philosophie, ce n'est pas tant la réponse qui compte que la construction de cette réponse. Cela passe par une analyse de l'énoncé de la question et en particulier des termes qui peuvent être équivoques. En définissant le terme de désir, l'enseignante construit une exigence conceptuelle envers les termes de l'énoncé qui préparent la problématisation.

La troisième étape, dernière avant l'installation d'une problématique, opère un travail sur deux textes abordant la question du désir. Ce n'est donc qu'à l'issue de l'analyse des textes que sera élaborée la problématique. Entre la notion du programme et la problématique du cours, on compte donc 4 médiations successives :

- transformation des notions en questions signifiantes pour les élèves
- confrontation de ces questions avec le cours précédent pour opérer un tri
- définition du désir prenant alors le statut de concept
- étude de deux textes situant le concept de désir dans un espace de problème.

Ces médiations ont pour fonction d'organiser une rencontre entre des contenus de savoir, une tâche de formation et la pensée des élèves. Elle vise à prévenir la rupture que créerait l'imposition directe de la notion du programme ou de la problématique.

On peut voir dans cet exemple l'illustration de la transformation du prescrit inhérente à tout travail. Il s'agit, en particulier ici, à la fois d'une appropriation des termes du programme et d'une substitution du cours magistral par un cours en associant les élèves à sa construction. Bien que l'on pourrait trouver dans le milieu professionnel des sources d'influence du dispositif conçu, la conception de ce cours relève d'une activité solitaire, mobilisant une intelligence pratique (Jobert, 1999). Dans son ACS, l'enseignante revient sur l'économie générale de ce début de cours :

Là il trouve que ce préambule, je le fais de façon relativement progressive, enfin il me semble, même si je leur demande plusieurs opérations. Il ne me semble pas que je produise un discours extrêmement complexe. Et elle ajoute immédiatement : Dans d'autres cas, il arrive que l'on se lance complètement dans la complexité conceptuelle. Là, cela se fait de cette façon là.

Dans d'autres cas, il arrive que l'on se lance complètement dans la complexité...

La mention d'une autre façon de faire ne doit pas être écartée trop rapidement de l'analyse. Dans d'autres cas, la progression du cours prend une forme différente. Il ne s'agit pas d'un autre enseignant, mais de la même enseignante qui évoque une autre manière de construire son cours qu'elle n'a pas mobilisée ici. Le comportement observé est sous-tendu par d'autres comportements qui auraient pu advenir. « Le comportement tel qu'il s'est réalisé est une infime part de ce qui est possible » et Vygotski ajoute : « l'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (1925/2003, p. 76). Le cours, effectivement posé et pensé par l'enseignante, n'est qu'une possibilité parmi d'autres. Pourquoi est-ce cette organisation-là et pas une autre qui a été choisie ici ? C'est un objet complexe à étudier. Dans un message écrit le soir même de l'autoconfrontation, elle soulignera cette dimension de l'analyse qui permet de retrouver le possible derrière chaque geste.

L'intérêt de cette méthode consiste en ce que l'on revit vraiment en direct tout ce que l'on peut cogiter dans le cours et qu'on s'efforce de ne pas laisser apparaître (je le dis ou non ? je ris ou je fronce les sourcils, etc.) ; bref on peut reconstituer sans peine la version off de l'histoire du cours et cela me paraît le plus passionnant, ce qu'aurait pu être le cours et ce s'il n'a pas été, ce qui est finalement assez vertigineux ; de plus la proximité de ce cours dans le temps et l'espace donne l'illusion que l'on va vraiment pouvoir intervenir pour changer le cours du cours.

En regardant son enregistrement vidéo³, elle fait l'expérience assez commune que notre activité ne se réduit pas à ce que l'on a fait. On se sent à l'étroit face à l'observation d'une action située. On aurait pu faire différemment, mieux peut-être, dans d'autres circonstances. L'activité professionnelle a du jeu. Chaque professionnel dispose d'une réserve de gestes possibles, comparables à une boîte à outil où puiser. L'activité en situation consiste à trancher entre ces différents possibles, pour faire face aux caractéristiques de la situation singulière. Si travailler ne consistait qu'à

appliquer des procédures, l'efficacité professionnelle serait souvent en danger. Tout travail consiste à adapter la tâche aux situations réelles. Ce travail psychique consiste, entre autres, à chaque moment de son activité à opérer des choix qui reposent sur des automatismes et pas nécessairement sur des décisions conscientes. Une analyse de l'activité, telle que nous la proposons ici, permet de retrouver l'épaisseur du réel derrière l'activité réalisée. Le réalisé n'épuise pas le réel. Chacun de nous se sent plus riche que ses actes passés. Sans ce jeu, il n'y aurait pas de plasticité dans l'action, ni de développement possible de notre activité.

« *Peut-être que j'ai mal joué...* »

La marche logique du cours est, au moment de la définition du désir, perturbée par une question ; on pourrait désirer autre chose que la satisfaction, le désir pourrait se porter sur la transgression des interdits. Cette objection a pour effet de faire entrer la définition dans une phase de discussion potentielle sur le rapport entre désir et morale. Le cas du désir de la transgression est-il un cas particulier de la définition précédente ou un type pathologique du désir ? Se pointe ici des éléments d'une problématique. A une définition simple, on oppose un cas particulier du désir qui remet éventuellement en question le bien fondé de la définition. Soit la définition est fausse ou incomplète, soit le désir de la transgression ne relève pas véritablement du désir. Il y a un écart entre le concept et les réalités qu'il est censé désigné.

Ainsi, au lieu de construire pas à pas la problématique du cours de façon progressive et continue, en allant du plus immédiat du plus simple au plus complexe, l'élève « brûle » les étapes en introduisant un élément problématique dès la définition et avant les textes. Si dans sa réaction en situation, l'enseignante trouve une stratégie pour éluder partiellement cette objection et préserver la construction progressive du cours, l'ACS lui permet de revenir sur ce passage, oublié, vite réglé (« *je ne me souvenais plus de son intervention* »), mais qui recèle une difficulté récurrente des débuts de cours.

M. : Cette question, le fait que ce qui peut nous faire plaisir, cela peut être effectivement de transgresser les lois, d'une certaine manière, cela vient trop tôt. Mais c'est là que l'on perçoit la difficulté d'articuler des exigences pédago..., enfin, un certain type d'exigence pédagogique qui vont dans le sens d'une préparation, d'une progression, d'une progression de la pensée et puis ce qu'est la pensée en mouvement, où les choses jaillissent de tous les côtés.

On pourrait interroger la pertinence du choix du terme pédagogique ici, ce qu'elle fait d'ailleurs elle-même. L'important est qu'elle relève une contradiction entre deux exigences : 1) la présentation progressive du contenu respecte une logique de la construction de l'objet et penche vers des éléments de didactique et 2) la pensée réelle et vivante des élèves prend parfois des raccourcis et menace et la logique du cours.

Sans doute, cette remarque pourrait être attribuée à un élève plus vif, et ne reflétant pas les besoins de clarification des autres. Mais, il prend la figure inverse d'un révélateur en étant associé au manque « d'effervescence » durant ce cours. Les élèves ne lui ont pas paru très enthousiastes. Ils n'ont pas particulièrement participé. Se pose la question pour elle de la pertinence de ce début de cours. Ne serait-il pas trop long ou trop lent ? Ne faudrait-il pas aller directement dans les éléments de complexité ? Est-ce que la rigueur de la construction de ce début ne refroidit pas leur entrain, voire paralyse leur activité spontanée ? Les exigences didactiques ne rentrent-elles pas ici en contradiction avec d'autres exigences, plus pédagogiques, relevant de la mise en activité des élèves ?

M. : En fait, les tensions, les nœuds, c'est vrai que je m'attendais à ce qu'ils arrivent plus après l'étude des textes. Peut-être que j'ai mal joué, peut-être qu'il aurait fallu que je commence par les lâcher tout de suite dans le texte, enfin dans les deux textes, et donc peut-être que c'était inutile ce début, c'est possible.

Mettre en place des repères, faire émerger des problèmes

La question soulevée en termes d'organisation du cours est reformulée dans la suite de l'ACS.

M. : On n'a pas tout de suite problématisé et on s'est quand même attardé, peut-être plus que moi-même je ne le pensais, sur la phase de la conceptualisation, donc de la mise en place des repères, des cadres. Là, c'est vrai qu'il y a un côté un peu didactique, classificateur, et cela peut tuer aussi le plaisir de problématiser, le plaisir de faire émerger les problèmes.

C'est, par conséquent, deux phases de l'activité philosophique qui sont ici distinguées. Toutes deux sont également nécessaires. La conceptualisation permet de définir les termes, de les clarifier et d'anticiper des confusions. Elle est la condition de la problématisation. Des termes mal définis peuvent orienter vers de faux problèmes mal formulés. La caractéristique d'une problématique philosophique est qu'elle porte sur le sens des termes et les contradictions

éventuelles entre ces termes ou entre des conceptions différentes associées à un sens face à un autre. La phase de conceptualisation est donc la condition *sine qua non* de la problématisation, de la même manière qu'une problématique de recherche se base sur des éléments scientifiques existants.

D'un côté, la conceptualisation est un préalable, mais aussi un moyen qui n'a de sens que par rapport à une fin, la problématisation. C'est la problématisation qui donne de l'intérêt à la conceptualisation. Les concepts ont successivement, dans une activité, le statut d'objet (on éclaircit, on définit) et, dans une autre, le statut de moyen (pour réfléchir, construire un raisonnement). Les deux activités sont indissociables, mais leur articulation logique et temporelle pose problème.

D'un autre côté, la problématisation consiste à soulever un problème, une difficulté. On peut alors organiser un débat, formule appréciée des élèves. Elle pourrait être le centre d'une activité collective à partir de laquelle chacun se situe. Cet échange vivant, qui échappe en partie à la maîtrise de l'enseignante, aurait l'avantage de forcer chacun, pour peu que le problème discuté fasse sens pour chacun, à s'impliquer.

Mais on le sait bien, entre le débat populaire et le débat philosophique, il y a une différence de nature. Le débat populaire mobilise souvent des valeurs, des préjugés, des *a priori* et une dimension affective. Le débat philosophique est un débat raisonné qui porte sur le sens et l'interprétation des mots ; c'est un débat articulé fondé sur une analyse intellectuelle des thèses en parties. L'entrée par la problématisation, mettant provisoirement entre parenthèses les précisions terminologiques, mène forcément à une reprise des éléments de la confrontation. Ce premier mouvement fait d'échanges collectifs devrait entrer dans une phase de classification qui peut « casser » tout autant le plaisir premier.

Autrement dit, le passage entre conceptualisation et problématisation pose problème, dans un sens ou dans l'autre. La première activité est associée à la catégorisation, à l'élémentaire, à un exercice logique et intellectuel. Elle renvoie à des exigences didactiques. La seconde est associée au plaisir, au vivant, mais aussi à l'éclatement, la complexité, flirtant avec des confusions éventuelles. Elle permet néanmoins de provoquer l'activité des élèves. Elle relève plutôt d'une préoccupation pédagogique.

Cette distinction, on pourrait la retrouver dans les autres disciplines sous d'autres formes, dans d'autres déclinaisons de l'élémentaire et du complexe : entre la décomposition des opérations et leur recombinaison, entre

la présentation d'outils et leur utilisation en situation, entre le technique et l'action.

L'ACS, en mettant en évidence une tension interne à l'enseignement de la philosophie en Terminale, ouvre aussi un espace de développement pour la réflexion et l'action de cette enseignante. Il est possible que ce début de cours ne soit pas le plus adéquat. De toute évidence, il est possible de faire autrement; mais faut-il le faire? Plutôt que de laisser cette enseignante poursuivre un processus d'élaboration solitaire, le dispositif s'adjoint une autre étape, l'ACC, qui permet de mettre en commun cette problématique avec une autre enseignante ayant traversé les mêmes étapes

« Toutes les questions que je te pose, je te les pose parce que je me les suis posées »

L'hypothèse que nous faisons est que les préoccupations précédentes peuvent entrer en écho avec celles d'un collègue pour être travaillées collectivement, comme contenu d'un métier commun. Cela n'est d'ailleurs pas une mince affaire. L'enseignement se faisant porte fermée, c'est donc une activité éminemment solitaire. Souvent on est renvoyé à soi-même; on n'ose parler de ce que l'on fait en classe de peur d'être jugé. Le partage des expériences est souvent inhibé par une attitude évaluative de l'institution que les enseignants ont intériorisée et qu'ils exercent les uns sur les autres. Existe aussi la difficulté de raconter, de nommer, de décrire, de parler de son travail. Cela suppose de se donner le temps d'explicitier et d'avancer dans la description de la complexité de la situation. Les situations pédagogiques ont la propriété de mobiliser un groupe (la classe), une histoire de la relation avec cet élève, mais aussi des relations de cet élève avec les autres élèves et avec les autres enseignants. Dans le cas qui nous préoccupe, le clivage entre la conceptualisation « froide » et la problématisation « vivante » est aussi vécue par l'autre enseignante, S.

S. : Enfin, là, c'est un moment de réflexion qui est plus vivant, ou plus ouvert. Tandis que, après, dans le cours, bon, par exemple, il faut faire des textes, il faut... c'est plus carré, c'est plus, c'est plus froid d'une certaine manière. Enfin, j'ai pas...

La différence notable est que S. procède de manière diamétralement opposée lors de ses débuts de cours. Elle pose d'emblée sa question au tableau. De cette question naît un échange avec la classe en vue de soulever d'autres questions et des éléments de problématique. On est placé, ici, directement dans la construction de la problématique à laquelle viennent s'adjoindre progressivement des éléments de définition. La problématisation précède ici la conceptualisation. Le risque que mentionne M. est celui d'une redite entre la

problématisation « spontanée » et la problématique formulée en termes philosophiques.

M.: C'est un nouveau sujet, alors il y a peut-être un moment, enfin, on sent, il y a un moment d'attente, d'intérêt. Et effectivement, un début de cours, c'est ça, c'est les mettre dans cet état de, de déjà le susciter, ce n'est pas toujours le cas en fait, puis aussi maintenir cet état d'intérêt dans lequel il y a beaucoup de choses essentielles qui peuvent se dire. Mais le problème ensuite, c'est l'articulation avec, bon, ce qui va être le développement du cours, où souvent, moi je constate, effectivement une brisure, parce qu'en fait, on apporte d'une certaine manière des éléments déjà constitués, alors que là, on est en phase effectivement de constitution. Et l'articulation entre les deux, elle n'est pas forcément très facile à faire.

S. : Non, c'est vrai. Cela fait toujours un peu artificiel et il faut l'accepter comme tel et...

M. : C'est-à-dire artificiel ?

S.: Quand tu poses ton grand 1, après avoir fait pendant deux ou trois heures, par exemple éventuellement l'intro, et avoir remanié...

M.: Ah, bon, tu fais des intros de 2 ou 3 heures ?

S.: Ben, oui, parce que je te dis, j'ai fait une heure et l'heure d'après, j'ai recommencé.

M.: Pour dire la même chose ?

S.: Pour redire la même chose, et puis pour approfondir les termes du problème, pour reformuler, et là pour leur <poser> plein de question pour voir s'ils ont bien compris, etc. J'y ai passé plusieurs heures et après...

M.: Et ensuite, tu <attaques> le sujet.

S.: Voilà.

M.: Mais alors, parfois, est-ce que tu n'as pas l'impression, enfin, toutes les questions que je te pose, je te les pose parce que je me les suis posées, est-ce que tu n'as pas parfois l'impression d'une redite par rapport à ce qui a déjà été posé en préambule, enfin en intro ?

S.: Euh, oui, sans doute un peu. Il y a des choses que je répète mais ça, je ne trouve pas que cela soit très grave.

Une première interprétation voudrait que l'activité de S. résolve le problème soulevé par M. dans son ACS. On pourrait aussi y voir « l'autre cours possible » évoquée plus haut par M.. Le dialogue entre soi et soi peut prendre une autre forme en voyant dans l'autre l'incarnation d'une autre partie de soi. Les questions que l'on se pose à soi-même peuvent être posées à l'autre.

Une deuxième interprétation, parfaitement formulée par M., nous semble plus nuancée et fait le point sur cet aspect de son expérience de l'ACC plus de deux années plus tard.⁴

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.

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. : 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.

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 description 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.

Perspectives professionnelles et de recherche de ce type d'analyse du travail

Portée professionnelle d'un tel dispositif

La première remarque porte sur le développement du commentaire de cette enseignante : un premier effet de cette confrontation est d'avoir réveillé chez elle d'autres possibilités d'action face à un dilemme mis en évidence et pris comme objet de travail. Ce dilemme n'est pas d'ordre personnel : il est d'ordre professionnel. À sa manière, sa collègue le rencontre, mais le surmonte avec sérénité.

Les conséquences de cette confrontation aux images de son activité sont incontestables : ouverture d'une zone de développement potentiel, développement de la pensée et du pouvoir d'agir, prise de conscience, interrogation, mention d'autres possibilités d'action et dialogue sur ce thème avec une collègue.

On voit donc clairement comment ce dispositif d'analyse peut contribuer à développer et soutenir l'analyse des professionnels de leur propre activité. Il permet de faire émerger des questions ancrées dans les opérations concrètes et régulières. Ces questions sont ensuite travaillées et alimentées par le questionnement du chercheur et la confrontation à l'activité d'un collègue.

Du point de vue des sujets engagés dans l'expérience, les autoconfrontations sont le moment où leur propre activité peut acquérir le statut d'instruments pour repenser leur expérience professionnelle. Cherchant à explorer les dissonances entre les objectifs, les représentations du sujet et le travail réalisé, le chercheur soutient l'exploration d'autres possibilités laissées en friches dont ils sont cependant porteurs. Il ne fait que réveiller, par son questionnement, les autres possibilités de l'action, permettant aux sujets de reparcourir des impasses qui, considérées comme incontournables, les conduisent à la résignation, en cherchant en eux-mêmes et dans leur milieu les ressources leur permettant de s'en affranchir. Les développements inhibés gagnent alors la possibilité d'advenir. Il apparaît alors aux participants que les limites de leurs actions sont souvent autant le produit de leur propre activité que celui du milieu lui-même.

En ré-instaurant l'adresse à ses collègues, nous faisons l'hypothèse que le professionnel peut faire appel à des gestes, des manières de faire, des références mobilisables dans son activité sous la double condition de les avoir vus mis en œuvre par un(e) autre, et de trouver les moyens de se les approprier

en fonction des finalités, des nécessités et des difficultés qui correspondent à ses préoccupations et à sa situation.

Apports théoriques du dispositif

La mise en évidence des conflits de l'activité

L'apport de ce dispositif particulier d'analyse du travail ne s'arrête pas là. Il se mesure aussi en termes de connaissances sur l'activité des enseignants. Bien que les connaissances produites par ce dispositif d'analyse pourraient passer pour minimales, nous voudrions défendre ici l'affirmation contraire. En effet, appliqué à la singularité d'une situation (enseignement, philosophie, début de cours), ce dispositif recèle cependant de façon latente une portée scientifique majeure pour la connaissance de l'activité enseignante.

On l'a vu : cette analyse, ou plutôt cette co-analyse en ce qu'elle est menée par le professionnel lui-même, soutenue et guidée par le chercheur, permet de mettre en évidence un conflit contenu dans l'activité. Il faudrait convoquer d'autres exemples d'analyse pour mesurer l'importance de cette remarque : l'activité des sujets au travail consiste bien souvent à faire face à des dilemmes et à trancher entre des conflits. Si l'on comprend le travail enseignant en général comme autre chose que l'exécution ou la réalisation d'une planification établie à l'avance, il faut alors convenir que l'imprévisible, la complexité, la diversité et la singularité des situations de travail obligent l'enseignant à continuellement faire des choix entre différents possibles. Ces choix se font en cours d'action, souvent dans l'urgence. Le dispositif d'autoconfrontation permet ainsi au sujet de revenir sur la résolution de micro-difficultés et d'en interroger l'efficacité et la pertinence. En cela il a une portée professionnelle et peut contribuer à un changement des pratiques enseignantes en vue d'une plus grande efficacité.

Mais du point de vue scientifique, ce sont ces conflits continuels contenus dans l'activité qui sont l'objet d'une explicitation. L'activité enseignante est faite de conflits, d'épreuves partagées face auxquelles les professionnels mobilisent des stratégies différentes. En identifiant ces conflits, en les révélant aux yeux des professionnels et des chercheurs, on met en évidence de quoi sont faits les métiers de l'éducation : quelles contradictions, quelles tensions, quels dilemmes, quels obstacles ? Ces conflits sont les sources des dynamiques professionnelles : si tout était résolu d'avance, il n'y aurait pas développement des pratiques et pas de développement des sujets eux-mêmes. Nous soutenons donc que l'identification des conflits de l'activité contribue à enrichir la connaissance des métiers, et des métiers éducatifs en particulier

Un conflit inhérent à l'enseignement

À un premier niveau, c'est le conflit entre l'activité de conceptualisation (décomposition) et de problématisation (unité d'un problème) qui est mis en évidence à partir d'une courte séquence. La diversité des configurations et des situations d'enseignement laisse entrevoir le nombre d'autres conflits que recèlent les activités d'enseignement.

Mais ce n'est pas tout. Le conflit en question est sous-tendu par l'opposition entre deux logiques distinctes présentes dans tout enseignement. Reprenons les formulations de M. en y accordant la plus grande attention :

C'est là que l'on perçoit la difficulté d'articuler des exigences pédago..., enfin, un certain type d'exigence pédagogique qui vont dans le sens d'une préparation, d'une progression, d'une progression de la pensée et puis ce qu'est la pensée en mouvement, où les choses jaillissent de tous les côtés.

En se gardant de projeter une problématique extérieure à cette activité, il faut bien reconnaître que la difficulté nommée par M. consiste à articuler deux mouvements opposés : une construction progressive de la pensée qui va des éléments au tout et une pensée en mouvement qui « fait feu de tout bois ».

D'un côté, la décomposition de l'objet en éléments que l'on va introduire de façon progressive en allant du plus simple, et du plus immédiat (les opinions, les termes) au plus compliqué (une problématique qui s'appuie sur des termes et des opinions contraires) répond à des exigences didactiques, autrement dit à un travail sur l'objet, un contenu disciplinaire. La logique d'action ici relève donc de la didactique.

De l'autre côté, l'enseignant est en relation avec des élèves réels, vivants qui peuvent malmener, comme ici, la progression du cours en posant une question qui brise l'organisation logique. Un enseignant fixé sur le déploiement du contenu pourrait renier la question en disant qu'elle est hors de propos ou qu'elle sera traitée plus tard. Par contre, l'enseignant qui aura souci d'avancer avec les élèves en s'appuyant sur leurs réactions et leurs interrogations sera mis en demeure d'y répondre sous peine de briser la collaboration qu'il suscite et cherche à préserver. L'activité effective des élèves malmène l'ordre logique. La mise en activité des élèves et le maintien de cette activité orientée vers l'objet d'apprentissage répond à des exigences pédagogiques.

À un second niveau, ce même conflit singulier entre deux termes philosophiques relève d'une opposition transversale de toutes les situations d'enseignement : l'activité de tout enseignant, quel que soit la priorité qu'il

donne à ces deux dimensions, est simultanément tournée vers les contenus, l'objet à enseigner, et vers l'activité des élèves. L'objet de travail est donc double : des savoirs à transmettre et les activités multiples des élèves (tous les élèves ne sont pas dans la même activité simultanément et chaque élève peut être pris dans deux, voire trois activités simultanément ou successivement dans un temps très court). La logique d'exposition ne correspond pas à la logique d'appropriation.

Nous voudrions aller encore plus loin. Si l'on accepte de voir dans cette séquence l'illustration singulière d'une tension générique à tout enseignement, l'articulation entre deux dimensions de l'activité d'enseignement – transmettre quelque chose à quelqu'un et placer quelqu'un dans la disposition d'apprendre quelque chose- cette articulation même devient un objet d'étude : comment les enseignants réconcilient ces deux dimensions : de façon temporelle (à des moments différents), logique (le premier étant la condition de la première), déterministe (l'une des dimensions entraîne la seconde de manière mécanique)?

Cette question ne peut être tranchée sur la base des seuls matériaux convoqués ici. Cependant, il est possible de faire des hypothèses sur la manière dont M. articule les deux directions de son activité. La définition des termes est l'objet partagé de l'activité à un moment de la progression du cours. Les élèves sont mobilisés pour définir ce qu'est le désir. C'est l'objet immédiat de leur activité. Mais d'objet, la définition se révélera à un autre moment comme le moyen de problématiser. On parlera ici d'« alternance fonctionnelle » (Clot, 2004, 2006; Prot, & Yvon, 2005) de la conceptualisation : de fin de l'activité, elle devient moyen de l'activité.

Mais dans un autre sens, la problématisation, en mobilisant des termes, conduit à les redéfinir : la question de l'élève sur le rapport entre moral et désir oblige l'enseignant à redéfinir le concept de désir, soit en enrichissant la définition, soit en la précisant : le désir peut être de nature subversive. C'est peut-être l'une de ses caractéristiques ontologique qui le distingue du besoin. La problématisation, réflexion vivante des élèves (dans le meilleur des cas comme ici) est successivement objet de l'activité des élèves et moyen pour une autre activité.

Pour une théorie de l'activité enseignante.

L'activité d'enseignement, c'est notre hypothèse, est continuellement marquée par cette alternance fonctionnelle : tantôt c'est l'ordre de la présentation, l'activité tournée vers le contenu d'enseignement qui va être l'objet de l'activité de l'enseignant (présenter une opération ou un contenu, une idée), tantôt cette même présentation va être un moyen de provoquer les réactions et

l'activité des élèves. Cette activité est elle aussi successivement objet et moyen : les réactions des élèves, incompréhensions, hésitations, maladresses, tâtonnements, erreurs, vont obliger l'enseignant à revoir son objet, à le voir autrement, par exemple en se demandant si le désir de la transgression est encore un cas de désir. Cette résistance de l'élève offre la possibilité à l'enseignant de développer sa maîtrise et sa connaissance du contenu enseigné (Yvon, & Clot, 2003). Il lui est possible de le voir autrement, de le reconsidérer, de développer sa compréhension de l'objet. L'activité de l'élève devient un moyen de développer sa connaissance de l'objet.

Cependant, en définissant l'activité enseignante comme simultanément tournée vers un contenu (disciplinaire le plus souvent) et l'activité des élèves, il manque deux dimensions que l'analyse précédente a déjà signalées. L'activité d'enseignement peut aussi être tournée vers soi-même : enseigner nous oblige à développer des opérations, des gestes, des techniques, mais aussi nos connaissances. On apprend à enseigner en enseignant et notre compréhension des contenus enseignés se développe en traversant l'activité d'autrui. Orienté vers les élèves, vers les contenus et vers soi-même, le travail enseignant est triplement dirigé. Il faudrait ajouter aussitôt quadruplement dirigé. Enseigner est souvent une activité solitaire, mais elle se déroule dans un contexte social et professionnel. D'autres personnes, les collègues, ont en commun d'enseigner les mêmes contenus à d'autres élèves ou d'enseigner d'autres contenus aux mêmes élèves. L'enseignant peut donc être en dialogue avec ses pairs à travers l'activité des élèves : ce qu'ils ont appris ailleurs, ou bien souvent ce qu'ils n'ont pas appris et auraient dû apprendre, ce qu'aurait fait un collègue dans cette situation, ce qu'aurait fait en particulier l'enseignant modèle que nous voudrions être et qu'ont incarné partiellement ou complètement nos propres maîtres, ce que d'autres font dans la même situation... Gageons ici que l'épisode de l'ACC a nourri le dialogue intérieur de M.. L'activité de celle-ci peut à présent trouver comme destinataire potentielle l'activité de S. Son activité dans cette situation précise est à présent habitée par la présence de S. qu'elle a vu opérer de manière différente dans la même situation, comme elle opérait elle-même auparavant. Cette présence de l'autre dans sa propre activité n'est pas seulement un effet du dispositif d'analyse. Si cette présence a pu émerger, c'est qu'elle y était déjà. Il faudrait ici convoquer les travaux de Vygotski sur l'origine des fonctions supérieures et de la conscience pour prolonger cette discussion (Vygotski, 1931/1997; Brossard, 2004; Wertsch, 1985). Terminons simplement sur le fait qu'une telle théorie de l'activité serait incomplète si elle ne tenait pas compte du poids de l'activité des pairs constituant une culture professionnelle commune faite de tensions et de différences.

La proposition d'une quadruple orientation de l'activité enseignante, vers les objets de savoirs, vers les élèves, vers soi-même et vers le corps professionnel constitue selon nous une piste de compréhension de l'activité professionnelle des enseignants et de ses transformations. Puisque ces quatre orientations peuvent entrer en tension ou en conflit entre elles, leur articulation est la condition du développement de l'activité opératoire et de la pensée des enseignants au travail, de la même manière qu'elle peut en être un obstacle.

Conclusion

Nous pensons avoir montré dans ce qui précède en quoi l'analyse ergonomique du travail, particulièrement en autoconfrontation croisée entendu comme dispositif de co-analyse et de confrontation des manières de faire, permet de contribuer à l'élaboration d'une théorie de l'activité, et en particulier de l'activité enseignante, tout en étant un instrument de transformation de l'activité professionnelle. En cela, l'analyse ergonomique du travail, sous la forme d'ACC, associe ce qui fait la richesse de la recherche qualitative : action et connaissance, singulier et général.

L'analyse développée ici prend pour fil directeur l'exploration d'une distinction entre problématisation et conceptualisation dans l'enseignement philosophique, distinction dont l'articulation pose justement problème. Cette difficulté est vécue différemment par l'une et l'autre enseignante, mais elle est bien réelle. Elle fait partie du métier. Nous faisons l'hypothèse qu'elle est sous-jacente à l'activité des uns et des autres, opérant parfois à leur insu. La mise en commun de cette tension permet d'en faire l'objet d'une élaboration collective, donc d'un développement de l'activité commune.

Un tel espace de travail et de réflexion ne fait pas l'objet d'une reconnaissance institutionnelle. On l'a vu, du point de vue de l'organisation de la tâche, ce problème n'est même pas envisagé. Dans son versant radical, c'est le cours magistral, forme de dialogue intérieur, qui implicitement est donné comme la forme de transmission adéquate. Dans les cas où cette forme est mise à mal par l'activité des élèves, les enseignants n'ont d'autres choix que d'innover en puisant dans leurs ressources propres les moyens de faire face à cette difficulté. Nous pensons avoir montré ici que les difficultés vécues dans la pratique ne sont pas du ressort personnel, mais constituent des questions de métier (Yvon et al., 2003). Ce qui manque, ce sont les dispositifs pour les expliciter et les travailler en commun. L'instrument que nous avons illustré ici tente de se porter au-devant de cette difficulté avec, sans doute aussi, ses limites (Faïta, 2005). Cependant, il constitue un outil d'exploration des métiers de l'éducation, tout en se mettant au service des professionnels pour leur

permettre, sinon de transformer leurs pratiques, du moins de développer de l'expertise professionnelle.

Une telle analyse de l'activité enseignante nous a aussi conduit à poser les prémisses d'une théorie de l'activité enseignante. On excéderait les limites de ce texte en montrant ce qui distingue et rapproche une telle théorie d'autres courants de recherche ayant pour visée eux aussi une théorie de l'action ou de l'activité : action située, cognition située, cognition distribuée, théorie de l'acteur-réseau, analyse du cours d'action, théorie de l'activité (Béguin & Clot, 2004; Conein & Jacopin, 1994; Engeström & Cole, 1997; Barbier & Durand, 2006; Nardi, 1996). Cet article s'inscrit toutefois dans une telle tentative.

Notes

¹ La classe de Terminale correspond à la dernière année avant l'entrée à l'université et est sanctionnée par un examen (Baccalauréat).

² Une première refonte des programmes a été proposée en 2001. Devant l'opposition d'une majorité de professeurs, ce programme a été amendé à la dernière minute et appliqué pour la rentrée 2001. Un groupe d'expert a alors travaillé à une nouvelle version qui a été mise en application pour la rentrée 2003.

³ Citons à ce sujet ce beau texte écrit par cette enseignante quelques mois après l'autoconfrontation croisée comme bilan de son expérience du dispositif. Cette description complète de façon magistrale la présentation formelle qui en a été faite plus haut : « *Qu'une action soit filmée est chose courante ; que cette action soit en partie une activité de réflexion avec d'autres l'est déjà moins ; enfin que l'on soit filmé en train de réfléchir pour soi-même et pour l'autre c'est-à-dire d'élucider sa propre pensée est assez étonnant ; et que cette seconde cassette puisse à son tour devenir un objet de travail, et même l'objet principal, ceci est inattendu. Et pourtant c'est cette seconde cassette qui peut stimuler par la suite le travail de réflexion ; ce qui retient l'attention du professeur qui observe son autoconfrontation, est ce qui l'arrête dans son cours au moment où il le visionne , la façon dont il s'empare de son activité rétroactivement , le type de questions qu'il fait surgir et qui correspondent évidemment à des objets de préoccupations, parfois anciens. Surgit alors en négatif (et sous l'impulsion des questions de l'enquêteur) un autre scénario possible, actualisant tout ce que ne fut justement pas cette séquence, et surtout les raisons pour lesquelles nous ne fîmes pas ce que peu à peu nous commençons à concevoir comme étant possible en l'imaginant (là encore cela peut secréter des illusions) ».*

⁴ Les enseignants ont souhaité poursuivre les analyses avec un autre chercheur, le premier ayant été appelé à d'autres fonctions. La rédaction du rapport final a donné lieu à de nouvelles analyses qui ont été consignées dans des textes écrits par les professionnels eux-mêmes et repris en annexe du rapport.

Références

- Amigues, R., Faïta, D., & Saujat, F. (2004). L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 469, 57(1), 41-44.
- Barbier, & Durand, (2006). *Sujets, activités, environnements. Approches transverses*. Paris : PUF.
- Béguin, P., & Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *Activités, revue électronique*, 1(2), 33-49. En ligne : <http://www.activites.org/>
- Brossard, M. (2004). *Vygotski, Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion
- Caroly S., & Weill-Fassina, A. (2004). Évolutions des régulations de situations critiques au cours de la vie professionnelle dans des activités de relations de service. *Le Travail Humain*, 67(4), 304-327.
- Clot, Y. (2004). Action et connaissance en clinique de l'activité. *Activités, revue électronique*, 1(1), 23-33. En ligne : <http://www.activites.org/>
- Clot, Y. (2006). L'activité entre l'individuel et le collectif : une approche développementale. Dans G. Valléry, & R. Amalberti (Eds). *L'analyse du travail en perspectives - Influences et évolutions* (pp. 148-157). Toulouse : Octarès.
- Clot, Y., Faïta D., Fernandez M., & Scheller, L. (2000). Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes, revue électronique*, 1, mai. En ligne : <http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/sommaire.html>
- Clot, Y., Litim, M., Prot, B., Roge J.-L., & Ruelland, D. (2005). *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 de recherche, Laboratoire de psychologie du travail et de l'action. CNAM.
- Conein, B., & Jacopin, E. (1994). Action située et cognition. Le savoir en place. *Sociologie du travail*, 4, 475-500.

- Daniellou, F., & Béguin, P. (2004). Méthodologie de l'action ergonomique : approches du travail réel. Dans P. Falzon (Ed.). *Ergonomie*. (pp. 335-358). Paris : PUF.
- Daniellou, F. (1996). Questions épistémologiques soulevées par l'ergonomie de conception Dans F. Daniellou. (Ed.), *L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques*. (pp. 183-200). Toulouse : Octarès.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF
- Engeström, Y., & Cole, M. (1997). Situated Cognition in search of an Agenda. Dans D. Kirshner & J.A. Whitson (Eds). *Situated cognition. Social, semiotic, and psychological Perspectives*. (pp. 301-309). Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Faingold, N. (1996). Du stagiaire à l'expert. Construire les compétences professionnelles. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & Ph. Perrenoud (Eds) *Former des enseignants professionnels* (pp. 137- 152). Bruxelles : De Boeck.
- Faïta, D., & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *D.E.L.T.A.*, 19, 125-154.
- Faïta, D. (1997). La conduite du TGV : exercices de styles. *Champs Visuels*, 6, 122-128.
- Faïta, D. (2005). Genres de langage, genres d'activité : D'une notion ouverte à l'artefact analytique. *Symposium international ARTECO, action située et théories de l'activité*. Le 5 juillet 2005, Marcy l'Etoile, France.
- Falzon, P., & Lapeyrière, S. (1998). L'utilisateur et l'opérateur : Ergonomie et relation de service. *Le Travail Humain*, 1, 69-91.
- Faverge, J.-M., Leplat, J., & Guiguet, B. (1958). *L'adaptation de la machine à l'homme*. Paris : PUF.
- Girin, J., & Grosjean, M. (Eds) (1996). *La transgression des règles au travail*. Paris : L'Harmattan.
- Goigoux (2001). Lector in didactica. Dans J.P. Bernié (Ed.) (2001). *Apprentissage, développement et significations*. (pp. 129-153). Bordeaux: PUB.
- Goigoux, R. (2002). Analyse de l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue Française de pédagogie*, 138, 125-134.

- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg J., & Kerguelen, A. (1991). *Comprendre le travail pour le transformer : la pratique de l'ergonomie*. Montrouge : ANACS.
- Jobert, M. (1999). L'intelligence au travail. Dans P. Carré & P. Caspar (Eds), *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod
- Laville, A. (2004). Repères pour une histoire de l'ergonomie francophone. Dans P. Falzon (Ed.), *Ergonomie*. Paris : PUF
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse : Octarès.
- Leplat, J., & Hoc J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.
- Lévy-Leboyer, C., & Spérandio, J.-C. (1987). La psychologie du travail en France. Naissance et développement. Dans C. Lévy-Leboyer, & J.-C. Spérandio (Eds) *Traité de psychologie du travail et des organisations*. (pp.9-18). Paris : PUF
- Ministère de l'Éducation nationale (2001). Programme d'enseignement de la philosophie en classe de Terminale des séries générales. *Bulletin officiel n°28* du 12 juillet 2001.
- Montmollin, M., de (1986). *L'ergonomie*. Paris : La découverte.
- Montmollin, M., de (Ed.) (1995). *Vocabulaire de l'ergonomie*. Toulouse : Octarès.
- Nardi, B. (1996). Studying Context : A Comparison of Activity Theory, Situated Action Models, and Distributed Cognition. Dans B. Nardi (Ed.), *Context and conciousness. Activity theory and Human Computer Interaction* (pp. 69-102). Cambridge : the MIT Press.
- Noulin, M. (1996). La pratique de l'analyse ergonomique du travail. In. P. Cazamian, F. Hubault, & M. Noulin (Ed.). *Traité d'ergonomie*. (pp. 325-338). Toulouse : Octarès.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.

- Poulmaire, S., Orihuela, M.E., & Weill-Fassina, A. (2001). *Les incidences de nouveaux logiciels et de nouvelles formes d'organisation du travail sur l'activité professionnelle des agents de la CPAM*. Rapport final. EPHE.
- Prot, B., & Yvon, F. (2005). Analyse du travail et développement du métier d'enseignant. *Faut-il parler pour apprendre ? Dialogues, verbalisation et apprentissages en situation de travail à l'école : acquis et questions vives*. Colloque organisé par l'IUFM Nord - Pas-de-Calais Université Lille 3 Laboratoire Théodile du 17 au 19 mars 2004.
- Resche-Rigon, P. (1984). 50 ans de Travail humain. Histoire d'une revue : évolution d'une discipline. *Le Travail humain*, 1, 5-17
- Roger, D., Roger J-L., & Yvon, F. (2001). Interrogations pour une analyse de l'activité enseignante. *Education permanente*, 146, 115-125.
- Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail de professeur*. Marseille : Thèse.
- Spérandio, J.-C. (1980). *La psychologie en ergonomie*. Paris : PUF.
- Spérandio, J.-C. (1983). *L'ergonomie du travail mental*. Paris : Masson.
- Spérandio, J.-C. (1996). L'apport de la psychologie du travail. Dans P. Cazamian, F. Hubault, & M. Noulain (Eds). *Traité d'ergonomie* (pp. 165-207).
- Valléry, G. (2006). L'analyse des relations de service : fondements, réflexions et enjeux. Dans G. Valléry, & R. Amalberti (Eds). *L'analyse du travail en perspectives - Influences et évolutions* (pp. 197-211). Toulouse : Octarès.
- Vygotski, L. S. (1931/1997). The history of the development of higher mental functions. Dans *The collected works of L.S. Vygotski* (vol. 4). New York ; London : Plenum.
- Vygotski, L.S. (1925/2003). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. Dans L.-S Vygotski, *Conscience, inconscient, émotion*. Paris : La Dispute.
- Wertsch J.V. (1985). La médiation sémantique de la vie mentale : L.S. Vygotski et M.M. Bakhtine. Dans B. Schneuwly, & J.-P Bronckart (Eds) *Vygotsky aujourd'hui* (pp.139-168). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie (1962-1995)*. Toulouse: Octarès.

- Yvon, F., & Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Pratiques Psychologiques*, 66, 17-33.
- Yvon, F. (2003). Résoudre le stress par l'analyse du travail ? Dans G. Karnas, Ch. Vandenberghe, & N. Delobbe (Eds). *Bien-être au travail et transformation des organisations*. Actes du 12ième congrès de psychologie du travail et des organisations (tome 3) (p. 321-329). Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Yvon, F., Victorri, C., Hassenteufel, E., Guilpain, M., Vignard, M., Grataloup, N., & Moro, T. (2003). *Professeur de philosophie : Questions de métier*. Recherche sur le développement du métier enseignant. Laboratoire de psychologie du travail et de l'action. CNAM.

Frédéric Yvon est professeur adjoint au Département Administration et Fondements de l'éducation à la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Il est également titulaire d'un doctorat en psychologie du travail, a développé une expertise en analyse du travail, plus particulièrement en analyse de l'activité enseignante. Il s'intéresse aux dispositifs et aux théories du développement de l'activité professionnelle. Ses recherches portent sur les conditions du développement, ses empêchements et ses effets sur la santé au travail.

Roseline Garon est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal. Offrant un cours sur le comportement organisationnel en éducation, de même que divers cours en recherche, dont celui sur les méthodes d'analyse de données qualitatives, elle s'intéresse aussi aux méthodes d'observation et aux schèmes de recherche à cas unique. Ses objets de recherche tournent autour de la gestion d'établissement scolaire en milieux défavorisés (résilience des chefs d'établissement, leadership).