

## De l'action à la transformation du métier : l'activité enseignante au quotidien

---

JEAN-LUC ROGER, DANIELLE RUELLAND ET YVES CLOT

Équipe de Clinique de l'Activité

Conservatoire National des Arts et Métiers

41 rue Gay-Lussac

75005 Paris

Longtemps absent des analyses portant sur le système éducatif, le métier enseignant, celui qui s'effectue pour et dans la classe et qui reste aux yeux des intéressés l'essentiel de leurs occupations et préoccupations, est devenu en quelques années, tant dans le domaine institutionnel que dans celui de la recherche, une préoccupation majeure liée aux mutations du travail et aux tentatives de réformes en cours. Au cœur de cette préoccupation se trouve le problème de l'action : que font les professeurs ? Pourquoi le font-ils ? Peuvent-ils –ou peut-on– changer ces manières de faire et comment, afin qu'elles répondent aux situations nouvelles du système éducatif ? Telles sont les interrogations les plus fréquentes. Des questions portent aussi, pour les explorer ou les déplorer, sur les résistances aux changements en cours : quelles sont-elles ? Se justifient-elles ? Que portent-elles ? Dans le domaine qui nous concerne, celui de la recherche, existe une grande variété d'approche de ces questions. Impossible ici de discuter toutes ces démarches, ce que nous faisons pour partie par ailleurs (Roger 2007).

### Action et activité

Dans le cadre des cliniques du travail (Lhuilier 2006), nous nous demandons si l'unité pertinente d'analyse ne pourrait pas être étoffée par l'ajout, aux notions d'actes et d'action généralement utilisées, de celle de l'activité. La description et l'analyse des actes réalisés ne manquent pas d'intérêt. Elles permettent de recenser ce qui est fait et de le replacer dans un cadre interprétatif général. Mais si on s'interroge plutôt sur la causalité des actes, leur dynamique et leur développement, il semble nécessaire de se situer dans une unité d'analyse plus ample. En effet, dans l'exercice professionnel, celui des enseignants comme celui des autres, ce que fait celui qui agit ne se résume pas à ce qui se manifeste dans l'action. Ce qui est réellement fait occupe un volume beaucoup plus vaste, inapparent

par nature. C'est celui d'une activité réelle que l'action réalisée, manifeste mais n'épuise pas (Clot 2002a). Ce que fait réellement celui qui agit doit donc être examiné à cette échelle. Or elle est lieu de conflits entre et à l'intérieur de divers pôles auxquels celui qui agit adresse son activité.

Le premier de ces pôles est l'objet du travail que, nous définissons pour l'enseignant, comme pluridimensionnel, constitué à la fois de connaissances, de mises en forme et de pratiques destinées à les faire approprier par les élèves, de modalités de rapport à soi-même, aux autres et au monde que ces pratiques supposent pour les élèves et qu'il s'agit de leur faire adopter (Roger, Roger & Yvon 2001). Un deuxième pôle est l'activité des autres sur le même objet, autres immédiatement présents, les élèves, mais autres aussi dont l'activité intervient constamment sous une forme ou une autre : concepteurs de programmes et de manuels, prescripteurs administratifs ou sociaux, collègues, hiérarchie pédagogique, parents, etc. Le troisième pôle enfin où celui qui travaille adresse son activité est lui-même, son propre rapport aux savoirs scientifiques, scolaires, pédagogiques, son rapport aussi à l'école, à la société, etc.

Agir c'est donc, à chaque moment, se trouver dans des conflits de l'activité réelle où le rapport à soi-même, dans ses contradictions, est confronté en permanence à l'objet de l'activité et aux activités des autres sur ce même objet, dans leur diversité et leurs propres contradictions. Agir, c'est alors et, de façon largement non sue mais nécessaire, trouver une solution à ces conflits : c'est une action, activité réalisée, celle qui a surgi parmi bien d'autres possibles qui auraient pu se faire mais que, pour de nombreuses raisons, on ne peut réaliser à ce moment-là (Vygotski 2003). Cette action, ce qui apparaît de l'activité réelle, permet de s'affranchir des conflits de l'activité, de faire ce qu'on a à faire, mais laisse des résidus, des possibles non réalisés qui vont habiter, nourrir, parfois parasiter l'activité à venir.

Ainsi, l'acte professionnel n'est-il, à nos yeux, que la partie émergée d'un processus dans lequel l'activité réelle tient la place décisive. Dans certains cas, surtout quand les dilemmes du travail, obstacles et potentialités, se multiplient devenant un maquis trop dense, largement inextricable, les conflits de l'activité réelle peuvent se bloquer dans une configuration particulière, répétée malgré les circonstances, et produisant des actes inadaptés aux situations affrontées (Roger & Ruelland 2004). Une telle configuration n'est pas rare dans le métier enseignant aujourd'hui, où les problèmes à résoudre peuvent devenir extraordinairement difficiles. Mais, plus généralement, tout en mobilisant nécessairement le savoir-faire acquis, chacun ne reste pas sur ses façons de faire antérieures. Il faut agir et pour cela, trancher dans les conflits, créer de façon largement non sue, parfois inattendue, parfois déconcertante, aux yeux mêmes de celui qui agit. Ce faisant, l'action reprend et transforme toute l'histoire personnelle des conflits d'activité passés, recycle ce qu'elle a laissé de résidus, de possibles non réalisés. Mais

elle recycle aussi toute l'histoire des solutions qui ont collectivement permis de s'affranchir de ces conflits, le stock des manières de faire techniques et symboliques accumulées, fossilisées dans l'histoire d'une profession, ce que nous nommons le "genre professionnel", patrimoine collectif, tissu de soutien incorporé comme ressource et répondant de l'activité personnelle et permettant à celui qui agit de répondre en retour du métier (Fernandez & al 2003). Comme le dit Vygotski, l'histoire ne concerne pas le passé. L'histoire est très précisément la transformation du passé en devenir ou l'échec de cette transformation. On est toujours "simultanément sur deux plans : ce qui est et ce qui était. La forme fossilisée est l'extrémité du fil qui lie le présent et le passé". Ainsi, "le présent est un moment où convergent de façon singulière un ensemble d'antécédents qui auraient pu être autres et un futur d'issues possibles" (Vygotski 1978, 64-65).

Davantage que le recensement des actes professionnels, l'affrontement aux dilemmes du travail et ses effets, entre passé et futur, le processus selon lequel le donné devient créé et ses résultats retiennent notre attention. En d'autres termes, ce qui nous intéresse, ce sont les modalités de développement de l'expérience personnelle et collective, la transformation possible ou impossible de cette expérience vécue en moyen de vivre de nouvelles expériences. La méthodologie utilisée consiste, dans une visée pratique profitable aux intéressés pour le développement de leurs possibilités d'action tout autant que par intérêt scientifique pour analyser les modalités d'un tel développement, à seconder des professionnels qui cherchent à élargir leur rayon d'action comme leur pouvoir d'agir sur le milieu et sur eux-mêmes. Les méthodes ici employées consistent d'abord en une observation qui engage l'observé dans un travail réflexif sur sa propre action, puis dans l'enregistrement vidéo d'un cours. Celui-ci constitue des traces de l'activité qui vont faire, sous l'impulsion et en présence d'un chercheur-clinicien visant à obtenir que les professionnels s'interrogent sur ce qu'ils se voient faire, l'objet d'analyses répétées, tout d'abord par confrontation du professionnel à son enregistrement (autoconfrontation simple), puis à ce même enregistrement en présence d'un pair s'étant lui aussi confronté à ses propres séquences d'activité (autoconfrontation croisée). La phase suivante est une restitution au petit groupe de travail de professionnels volontaires engagés dans le même processus. Tout au long de ces démarches, au lieu d'isoler des éléments de l'activité dont le chercheur aurait à recomposer la logique, chaque sujet défait et refait les liens entre ce qu'il se voit faire, ce qu'il y a à faire, ce qu'il voudrait faire, ce qu'il aurait pu faire ou encore qui serait à refaire. Il peut s'engager alors dans une élaboration personnelle et collective (Clot 2004).

Nous tentons ici, à partir de débats choisis chez des enseignants de mathématiques en collèges difficiles, de montrer quelques aspects de la complexité et les côtés paradoxaux que prennent ces processus d'affrontement aux dilemmes du travail et de développement de l'expérience.

## Comment “faire des maths” dans une classe difficile ?

Pour les enseignants avec lesquels nous avons travaillé, les classes difficiles sont celles où se manifeste d’abord, sous les formes les plus diverses, le manque d’attention et de disponibilité scolaire. Ce sont celles aussi où les difficultés d’apprentissage, souvent caractérisées en termes de manque d’acquis ou de niveau sont généralisées. Ici ce qu’on pratique dans une conjoncture moins dégradée conduit à des impasses, révélant de manière aiguë les limites du métier. Comme on le constate dans ce que dit une enseignante, les conflits d’activité opposent, souvent douloureusement, l’adresse à l’élève et l’adresse à l’objet mathématique : “c’est vraiment terrible quand, avec un élève, on a tout essayé, d’une manière, d’une autre et encore d’une autre et il ne se passe rien pour lui, il n’arrive à rien en mathématiques, il ne fait rien... moi ça me touche beaucoup... c’est dur à accepter.” Car pour les enseignants avec lesquels nous avons travaillé, la question principale reste celle de l’efficacité pédagogique : comment enseigner “malgré tout”, c’est-à-dire permettre que puisse s’établir, au travers de tous les obstacles, un rapport suffisamment pertinent en termes de contenu mathématique entre les élèves et l’objet de savoir proposé. C’est sur ce thème que se développe, lors d’une réunion du groupe de travail, une controverse entre deux enseignantes expérimentées A. et N.

- 1 A. : Quand je lui dis (à une élève) ‘c’est quoi la méthode ?’, je vise à l’efficacité.
- 2 N. : J’ai le même objectif, mais justement...”

Ce qui provoque la controverse est l’observation dialogique du cours d’A. et de son autoconfrontation croisée avec une autre enseignante, D. On y voit, dans une classe de troisième particulièrement difficile, la manière de faire d’A. à propos de l’apprentissage de la résolution des systèmes d’équations. Sans que cela soit précisé dans les programmes, cet apprentissage peut comporter l’acquisition de deux méthodes, l’une par combinaison, l’autre par substitution, entre lesquelles on opte en fonction des spécificités des situations mathématiques envisagées. Or, à la différence de D., A. choisit de ne faire porter l’apprentissage que sur une seule d’entre elles, celle par combinaison, sur laquelle elle insiste fortement. Une première controverse s’était déjà engagée entre A. et D. Surprise par ce “LA méthode”, D. estime pour sa part que celle abandonnée par A. –par substitution– était plus naturelle, plus spontanément compréhensible par les élèves. Ce à quoi A. avait répliqué que la méthode qu’elle abandonne présente une complexité opératoire plus grande et qu’elle est plus risquée pour les élèves parce que plus riche de variantes, plus exigeante en termes de maîtrise des opérations algébriques. Pour sa part, elle préfère retenir ici une méthode où on procède de façon systématique, unique et quasi automatique. Cette controverse rebondit ici de manière vive entre A. et N., qui insiste sur la rigidité de la méthode retenue par A. et la complication qui peut en découler dans des cas particuliers simples.

– 3 N. : Et dans le cas des systèmes avec des coefficients qui sont très simples pour nous du genre 1 et -1 ?

– 4 A. : Ah bien, ils multiplient par 1, ils multiplient par -1. Jamais ils ne vont additionner ; si quelques-uns le font, je suis super-contente, je les laisse faire.

– 5 N. : Et ça ne leur complique pas la vie ?

– 6 A. : Tu leur compliques la vie, quand tu dis : eh bien là, voyez, on ne va pas multiplier, on va ajouter et ça va marcher. 'Mais madame, pourquoi on ne soustrait pas ?' Parce qu'ils s'embrouillent ; alors là c'est foutu. Ce n'est plus la méthode, quoi, tu vois.

– 7 N. : Attends, parce que la méthode par combinaison pour eux, c'est : on multiplie par le coefficient et on soustrait et (...) on soustrait !”

Tout se passe donc ici comme si A. pour réduire la tension au sein de son activité entre son adresse à l'objet mathématique et son adresse aux élèves renonçait, aux yeux de N., à une partie de cet objet. Le débat s'amplifie quand A. attire avec insistance l'attention de ses collègues sur le fait que c'est la trop faible implication des élèves de cette classe qui ne permet pas d'enseigner les deux méthodes. Puis, poussée par N., elle dit faire en fait désormais la même seule méthode dans toutes ses troisièmes, mais qu'à son avis il “faut les laisser (les élèves), aller là où ils veulent aller”, suggérant ainsi que, dans d'autres circonstances, avec d'autres élèves, elle peut agir différemment. Position qu'elle développe ensuite, confirmant qu'en réalité elle ajuste au cas par cas l'objet mathématique à l'activité effective des élèves. C'est par cet acte qu'elle se libère, dans chaque situation précise, des conflits d'activité qu'elle vit.

– 8 A. : Dans une classe normale, il y en a toujours un qui a une autre idée que celle que tu as proposée. Donc ils t'amènent à faire d'autres choses et donc ils t'amènent à faire toutes les méthodes... Tu vois un gamin qui est à fond dans ce que tu dis, il imagine d'autres méthodes, alors qu'eux, [les élèves de la classe difficile] ils n'étaient pas du tout à fond dans ce que je faisais.

– 9 N. : Tu exagères parce que tu dis le contraire maintenant.

– 10 A. : Non, non, attends. Je simplifie, si tu veux ; maintenant s'ils me poussent, je réponds. Mais c'est vrai que ce n'est pas moi qui d'emblée vais leur dire (...) Tu vois, c'est toujours eux qui me poussent à être compliquée... Mais je crois qu'il faut laisser un peu faire ; il y a des classes qui ont envie et d'autres qui n'ont pas envie de savoir des choses.”

On pourrait interpréter ces déclarations d'A. comme l'expression d'un relativisme des contenus en fonction des classes et des élèves, relativisme permettant de continuer à agir dans des situations professionnelles difficiles. Cependant, ce qui fait leur intérêt pour notre réflexion, c'est que paradoxalement ce débat sur l'apprentissage de la résolution des systèmes d'équation par une ou deux méthodes ne porte pas simplement sur la façon dont on s'adapte ou non au public scolaire. Une seconde phase fait en effet apparaître que ce qui se joue ici et qui fait le dialogue entre collègues porte sur la nature même d'une activité mathématique et du sens qu'elle peut revêtir pour un élève en difficulté.

L'occasion en est donnée par le chercheur-clinicien, quelque temps après la première phase de dialogue, au cours d'une nouvelle réunion du groupe de travail,

à nouveau confronté aux mêmes vidéos. A. est sollicitée par une question du clinicien sur l'insistance avec laquelle on la voit et on l'entend inciter ses élèves à "faire" pour utiliser la méthode qu'elle veut les voir utiliser.

– 11 Cli. : Quand tu es avec eux, tu es toujours dans le 'faire' : il faut faire ci, il faut faire ça, etc. En fait, quand tu parles avec eux, tu parles toujours d'une action ?

– 12 A. : Moi je pense que c'est en faisant qu'on comprend, si tu veux. Comme je leur dis souvent, les mathématiques ce n'est pas de l'art, donc ça ne se regarde pas, ce n'est pas la peine de me regarder, ce n'est pas marqué sur mon nez, ce n'est pas marqué au tableau, les mathématiques, ça ne se lit pas, ce n'est pas en lisant. Pour moi, les mathématiques, ça s'apprend en faisant, donc on fait. On fait des choses et, après je pense que ça fait sens (...) Mais il faut d'abord les faire. Si tu ne les fais pas, ça n'a pas de sens (...) On fait et on va trouver des solutions, donc ça n'est peut-être pas mal ce qu'on a fait."

Ainsi, l'option qu'A. prend de ne retenir qu'une méthode de résolution des systèmes d'équations s'accompagne-t-elle d'une conception des mathématiques où le "faire" permet de traiter la question du sens de l'activité. C'est à partir de cela qu'elle va, finalement, chercher à mobiliser les élèves, à "les mettre en activité" comme on le dit dans ce milieu professionnel. Bien souvent, dans les classes difficiles, l'action est bloquée par un manque d'intérêt pour le but proposé – l'exercice, etc.–, manque d'intérêt qui se manifeste dans la manière que les élèves ont de dire que ça ne leur servira de toute manière à rien et qu'ils n'arriveront pas de toute façon. Très sensible à ce phénomène, A. le vit comme un obstacle important à l'efficacité de sa propre activité. Pour elle, plus ou moins clairement, ce n'est pas le but en soi de l'action demandée à l'élève qui le pousse à agir. Elle cherche donc à ce que les élèves, par le "faire", puissent donner un sens personnel à une activité mathématique. Pour cela, permettre à chaque élève d'agir dans et sur les situations mathématiques qu'il a à travailler, de faire et de réussir dans la transformation demandée d'une situation mathématique, est décisif à ses yeux. Faute de quoi l'élève n'a pas la satisfaction de trouver des solutions et les objets, opérations et méthodes mathématiques, ne prendront pas de sens dans sa propre activité.

En fait, ici, A. travaille avec ses élèves un phénomène sur lequel Vygotski s'est penché à la fin de sa vie, celui de la dynamique commune de l'intellect et de l'affect à l'égard des mouvements de l'activité (Vygotski 1935/1994, 230-231). Comme le rappelle Clot (1999, 178), dans *La Théorie des émotions* (Vygotski 1933/1998, 256), "il cite longuement un texte de Brett de 1928 dans lequel ce dernier emploie le mot 'sens' pour désigner toute forme de rapport entre une situation donnée et d'autres situations, qu'elles soient remémorées ou anticipées." D'une certaine manière, c'est ce rapport de situations que travaille A. dans ses choix pour l'apprentissage des mathématiques dans ses classes de collège, dans la mesure où elle cherche à faire que l'activité de ses élèves puisse renvoyer à des situations de réussite remémorées ou anticipées. En d'autres termes, elle travaille le sens de l'activité qui, comme l'a défini ultérieurement de façon plus précise

Léontiev (1976, 89-90, 289-290), “met en rapport la conscience et la vie, rapport entre les incitations vitales qui poussent le sujet à agir et ce vers quoi est consciemment tournée son action immédiate”. En donnant à ses élèves en difficulté une possibilité de réussite, dans le cadre de la seule méthode de résolution des systèmes d'équations qui lui semble accessible, A. cherche donc plus ou moins consciemment à prendre en compte ce problème du sens qui revêt de nos jours une forme aiguë.

Mais l'action d'A., qui tente de résoudre ici le conflit entre ses adresses à des élèves en difficulté mathématique et à l'objet mathématique qu'elle doit enseigner, pose une autre question, celle de la signification. Pour aller vite, faire des mathématiques, c'est transformer des situations où s'agencent, de manières diverses, des objets mathématiques toujours virtuels, nombres, figures géométriques, expressions algébriques, etc., appartenant à des systèmes très réglés munis d'opérations aux propriétés nombreuses et très précises. Il y a une certaine réalité à ce monde virtuel (Granger 1995, 81-85), mais encore faut-il y pénétrer vraiment, faute de quoi, il reste un univers étrange de règles arbitraires, qui n'ont aucune signification. Réussir à “faire” des mathématiques, comme A. le propose à ses élèves n'est donc pas seulement le moyen d'y trouver un sens personnel, c'est aussi, pour elle, accéder à la signification. En reprenant ce que dit A. (12), on se rend compte que cet aspect est bien présent, mais au prix d'une certaine confusion dans l'emploi du terme sens, utilisé de deux façons différentes. La première renvoie au sens personnel, pour l'élève de l'activité mathématique proposée. Mais la seconde concerne en fait la signification, dans l'ordre de la connaissance, des objets, opérations et méthodes mathématiques en jeu dans l'activité proposée. Cette dualité dans l'usage du terme n'est pas propre à A. Elle est extrêmement fréquente dans le milieu des professeurs de mathématiques. Elle renvoie peut-être au présupposé que, si une activité a du sens personnel pour un élève, elle a aussi pour lui une signification dans le domaine de la connaissance et inversement.

Cependant, au moins dans le cas précis étudié, une telle supposition ne tient pas aux yeux de certains collègues de A. Même si ce que fait A. peut fonctionner (22) il n'en reste pas moins que la question de la signification à laquelle cela renvoie reste posée. La remarque de N. “attends, parce que la méthode par combinaison pour eux, c'est : on multiplie par le coefficient et on soustrait et on soustrait !” (7) suggère que la démarche de A. ne permettrait pas de faire accéder les élèves à la pleine signification mathématique de la méthode même que A. leur fait mettre en œuvre. Du coup, cette façon de faire, trop rigide, ne leur permettrait pas non plus d'affronter toute la variabilité des situations mathématiques de résolution de tels systèmes d'équations. Ce problème de la généralisation, c'est-à-dire de l'usage possible ou impossible dans des situations élargies de leurs acquis par les élèves, usage qui suppose qu'ils aient, au moins partiellement accédé à leur signification, se

manifeste également dans un débat entre A. et D. S'y pose, en filigrane, le problème de la possibilité d'accès des élèves à la pleine signification des objets, des opérations et des méthodes mathématiques. C'est-à-dire à la généralisation si on l'entend au sens de Vygotski : "la voie de la généralisation n'est pas la voie de la distinction formelle de certaines caractéristiques, mais la découverte de liens et de rapports entre un objet donné et d'autres ; si l'objet ne se découvre pas réellement lors de l'expérience directe, mais dans sa diversité de liens et de rapports qui déterminent sa place dans le monde et sa liaison avec les restes de la réalité, la notion sera plus profonde, elle correspondra davantage à la réalité, elle sera plus exacte et son expression plus complète que la représentation" (Vygotski 1931/1994, 185).

– 13 A. : Moi, j'ai abandonné plusieurs méthodes. Moi je leur dis qu'il y a une méthode. C'est bon. Sinon ils mélangent tout, ils multiplient, après, ils transforment, ils remplacent.

– 14 D. : Mais moi, j'ai été obligée, enfin pas obligée, mais c'est vrai, comme on a fait les affines avant, c'est plus facile, on avait déjà vu la substitution avant. Moi je fais toujours les deux.

– 15 A. : Alors en affine, j'ai soustrait, moi, je n'ai pas pris de risque. Vu qu'il y avait 'y' tout le temps, j'ai soustrait.

– 16 D. : Tu soustrais ?

– 17 A. : Oui et là je leur ai dit : 'comme c'est un peu plus compliqué que les affines, on va d'abord multiplier et après, on va quand même soustraire'."

– 18 Cli. : Les affines, c'est-à-dire ?

– 19 A. :  $y = ax + b$ . Les équations affines, parce qu'on leur en a déjà parlé. Tu sais quand c'est l'intersection de deux droites, tu résous le système formé par les deux équations de droite. Donc c'est déjà un système.

...

– 20 D. : Ou bien quand ils cherchent le coefficient aussi, parce qu'on leur donne avec le rapport de la différence des images sur la différence des variables. Alors je leur dis de prendre ça, moi, et je leur ai parlé un peu d'une autre façon, qu'il peut y avoir une autre façon pour résoudre ce système.

– 21 A. : Ah non, moi, j'avais soustrait. Ça marche tout le temps, parce que le b s'en va tout le temps, que tu fasses l'intersection de deux droites ou que tu fasses chercher a et b, tu soustrais, ça marche. Donc moi, je leur ai fait juste la soustraction. Je simplifie de plus en plus, moi.

...

– 22 D. : Ah, c'est vrai que ce n'est pas bête, parce que finalement celle-là, elle fonctionne bien.

– 23 A. : Surtout qu'en seconde, on va leur en apprendre d'autres.

– 24 Cli. (à D.) : Et pourtant, moi, j'ai vu la substitution, comme tu leur as fait, ça avait l'air de marcher.

– 25 A. : Ce qui ne marche pas, c'est quand tu en fais deux des méthodes, parce que là ils te font un petit pot-pourri de tes deux méthodes. À partir du moment où tu fais première méthode, deuxième méthode, après, eux, ils mélangent les deux méthodes, tu vois. Et là ils te font des trucs ou alors ils n'arrivent pas à voir les deux inconnues.



- 26 Cli. : Et toi, tu sens la même chose ou pas ? En tout cas ?
- 27 D. : Non, en fait chacun choisit sa méthode.
- 28 A. : C'est ce que je faisais avant ; je n'y arrive plus.
- 29 D. : Et donc je n'impose pas la méthode, sauf quand on est en train d'étudier une méthode. Mais il y en a qui préfèrent absolument faire substitution ; et moi je leur dis, non, là celle-là, c'est peut-être mieux."

Comme on le constate, A. avance un argument nouveau pour valider son acte, à savoir que les élèves qui poursuivront leur apprentissage de mathématiques au lycée reprendront en seconde l'étude de la recherche de solutions de systèmes d'équations. Elle reporte donc la question de la généralisation à une étape ultérieure, confirmant son choix de se centrer, pour les raisons examinées ci-dessus, sur des exercices potentiellement porteurs de sens personnel pour les élèves. D., tout en reconnaissant une certaine validité à cette posture (22), agit différemment : dans ce qu'elle dit de ses gestes de métier, elle fait apparaître une autre façon de s'affranchir, pour sa part, de ses conflits d'activité. Elle s'appuie sur ce qui a été fait avant (14), elle varie les points de vue (20). Ainsi elle ne renonce pas à apprendre à ses élèves de troisième, même en difficulté, à repérer les particularités des situations mathématiques dans lesquelles ils auront à trouver la valeur des inconnues d'un système d'équations et à les prendre en compte pour choisir une des deux méthodes (lignes 20, 29). Elle précise son geste professionnel d'intervention auprès de ceux des élèves qui en restent d'eux-mêmes à une méthode, celle qui à ses yeux est la plus naturelle, dite "méthode de substitution", pour les faire tester l'autre quand elle est plus efficace (29). Elle garde l'objectif de développer leurs manières de faire en les accompagnant dans une démarche mathématique moins rigide, moins strictement calculatoire.

## Une transformation du métier

Les actes par lesquels A. s'affranchit des conflits d'activité qu'elle vit dans son affrontement aux dilemmes du travail débouchent sur un développement paradoxal de son expérience. Elle a, en effet, contrairement à sa collègue, réduit le contenu enseigné (13) pour gagner, comme on l'a vu, en efficacité tant sur le plan du sens de l'activité pour ses élèves que sur celui d'une activité mathématique effective. D'autres exemples seraient possibles, moins ou tout aussi paradoxaux. Mais nous voudrions souligner maintenant un autre fait : si les actes effectués par les enseignants les conduisent à interroger de facto leurs façons habituelles de concevoir et de faire et celles du milieu professionnel, ils les amènent à se confronter aussi aux prescriptions programmatiques qui orientent, en principe, leur activité.

Ainsi en est-il, par exemple, sur la question de l'organisation de l'enseignement des mathématiques au collège. Avec une insistance variable selon les

niveaux de classes, les préconisations institutionnelles incitent à créer des situations-problèmes et activités permettant aux élèves, à partir de techniques et de notions déjà acquises, d'aboutir à la découverte ou à l'assimilation de notions nouvelles, étape suivie d'une brève synthèse par le professeur. Très vite, à l'occasion de dialogues dans les groupes de travail, il apparaît que cette orientation, tournée vers une activité espérée des élèves créée, pour les professeurs, un véritable problème de métier. Ils sont alors amenés à préciser ce qu'ils peuvent ou ne peuvent pas faire, en cours d'action. Et là aussi, ils ne font pas la même chose.

– 30 A. : Ce sont des activités qui devraient les amener à sentir pourquoi tu vas leur amener une nouvelle notion. Ce que je ne fais pas, moi. Je fais toujours des prérequis, ce n'est pas pareil que des activités. Moi c'est : on va entamer ça, qu'est-ce que vous savez sur la question. Ce n'est pas le même principe que l'activité.

– 31 D. : Oui, mais pour certains chapitres, ça peut être la même chose.

– 32 N. : Pour moi, les prérequis ça existe aussi mais c'est encore avant.

– 33 G. : Eh bien disons que c'est... Moi je trouve que c'est quelque chose d'intéressant parce que ça permet de travailler un peu différemment les mathématiques. C'est-à-dire ça fait plus appel à leur inventivité

– 34 A. : Oui ça donne souvent ça : j'ai rien compris. Enfin, je ne sais pas toi, peut-être que tu as plus élaboré, mais moi ça donne souvent ça. Le problème, c'est que ces activités sont plus compliquées que ce que tu vas amener après et donc, soit ils ne comprennent pas du tout le but de l'activité, parce qu'ils ne savent pas ce qu'on va faire après et qu'ils ne savent pas non plus ce à quoi ça va arriver et des fois ça n'aide pas. Des fois, ça aide, ça dépend effectivement du style d'activité que tu vas faire. Ça prend beaucoup de temps pour n'avoir pas toujours de résultat.

– 35 D. : J'aime bien ça parce que c'est un moyen de réviser sans en avoir l'air, sans marquer révision."

On relève ici que la diversité de conceptions et de réalisations recouvre finalement un conflit d'activité largement partagé, qui oppose incitations officielles, façons de faire établies du milieu comme les révisions ou la recherche des prérequis, ce que les enseignants perçoivent des possibilités effectives des élèves. Mais la poursuite des échanges révèle un autre conflit d'activité plus prégnant encore semble-t-il et qui oppose, quant à lui, l'adresse à l'activité soit de tous les élèves, soit de quelques-uns seuls à s'approprier la démarche demandée. Pour D., ce conflit l'oppose à elle-même et l'oblige parfois, pour agir, à renoncer à ce qu'elle aurait voulu faire : "Quand les élèves font, on s'appuie dessus, parce qu'ils n'ont pas forcément tous fait la même chose, on en profite pour causer, pour discuter et pour amener. Mais avec eux (les élèves d'une troisième difficile), ça n'est pas la peine, avec eux je suis obligée de faire moi-même". Pour E., d'un autre groupe de travail, un tel conflit menace toute son activité. Sa crainte est que, décrochés, certains élèves fassent "autre chose". Aussi sa réponse est-elle double : beaucoup de petites questions directes et simples, mais aussi une certaine distance prise avec ce qu'on préconise à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) dans le cadre des orientations officielles.

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

Ainsi, pour E., le conflit non résolu qu'ouvrent dans son activité professionnelle les préconisations institutionnelles, ne reste pas en l'état. Il le pousse à la recherche de solutions qui modifient sa façon de travailler, mais aussi son rapport à ces préconisations telles qu'il les a rencontrées en formation initiale puis continue en IUFM. Une autre enseignante, déjà expérimentée, H., est pour sa part amenée non seulement à modifier les manières de faire qu'elle met en œuvre dans son activité quotidienne mais aussi à bousculer sa conception de l'apprentissage construite, au moins en partie, au cours de sa formation initiale. Elle est ainsi conduite à penser que l'apprentissage, c'est aussi de faire en étant guidé par le professeur dans le détail des opérations mathématiques, pour pouvoir ensuite se passer du soutien de celui qui sait et faire seul. On retrouve là quelque chose qui renvoie à ce que dit Vygotski sur l'imitation et la collaboration dans l'apprentissage scolaire (1925/1994, 352-361).

“37 Cli : Je vous pose la question parce que justement ça, c'est vraiment une question qui est très facilement tranchée, du moins me semble-t-il, par les inspections, par l'IUFM, etc., où il semble que cet apprentissage comme ça, parce qu'on a vu faire, parce qu'on refait ce qui a été fait, c'est pas trop accepté quelque part.

38 H. : Moi je pense que... en formation c'était beaucoup dans la mouvance : l'enfant au centre, l'enfant qui devait découvrir par lui-même les choses, à qui tu ne devais pas donner de recettes, qu'il fallait qu'ils trouvent tout seuls, etc. Il y a des choses que j'ai gardées de ça et il y a des choses pour lesquelles je me dis qu'après tout, moi, quand j'ai appris à jouer au saxo, il y a des choses que, si on ne me les avait pas montrées, je n'aurais jamais su faire toute seule. Il y a des choses que tu fais quand même par imitation. Avant, pour moi, l'imitation, c'était vraiment nul pour le gamin, alors que maintenant je me dis qu'il

ne faut pas faire que de l'imitation mais l'apprentissage, c'est aussi de l'imitation. Ça fait partie de l'apprentissage que de refaire quelque chose que tu as vu faire. Alors j'ai moins d'arrière-pensées négatives. Avant, je m'interdisais carrément de le faire en me disant qu'il fallait qu'ils devinent tout. Puis après, je me suis dit : il y a des trucs et pas rien qu'en maths, il y a des choses que tu ne devines pas. On te les apprend puis après tu apprends à refaire."

On voit ici que les actes qui permettent aux professionnels de s'affranchir de leurs conflits d'activité face aux dilemmes du travail et de développer, à leur manière, leur expérience, sont dans le même temps le ferment de changements aussi bien dans leurs façons techniques et symboliques de faire que dans leurs rapports à ce qui est préconisé. On peut observer quelques caractéristiques de ces changements. D'abord, ils ne vont pas linéairement de l'ancien au nouveau. Ils impliquent un double mouvement, d'un côté de déstructuration de ce qui est prescrit ou proposé par mise à l'écart et tri (H. en 38), de l'autre de réagencement à partir du développement de l'expérience personnelle et par là de construction de nouveau (E. en 36, H., en 38). Ainsi le changement a-t-il à voir avec la possibilité et la capacité, personnelle et collective, de retourner, de faire migrer de contraintes en ressources, en les subvertissant en situation réelle de travail, les prescriptions pour faire ce qu'il y a à faire surtout quand cela ne répète pas des situations déjà connues. Une autre caractéristique des changements est qu'ils ne se produisent pas, ex nihilo, selon des schémas établis hors du processus lui-même. Il n'y a pas de références extérieures, incitatives ou autres, qui vaillent programmation. Certes, ces éléments interviennent comme composantes des conflits d'activité. Mais c'est dans l'activité elle-même, en réponse aux conflits engendrés par l'affrontement aux dilemmes du travail que se produit concrètement du nouveau, comme, par exemple, le retournement qui est fait par H. des préconisations de mise en activité préalable des élèves comme mode d'accès à la connaissance.

De tels changements interrogent le genre professionnel, ce tissu de soutien et répondant de l'activité personnelle. Il s'agit là d'un processus complexe où intervient diversement ce que chacun de ceux qui sont engagés dans les mêmes activités transforme pour son propre compte. Cependant, ce n'est pas par juxtaposition ou par simple imitation que peut surgir ou ne pas surgir du nouveau dans la palette des manières de faire d'un milieu professionnel. C'est par la confrontation des diverses expériences, sous diverses formes, au sein de milieux, de collectifs de travail vivants et non réduits, comme trop souvent aujourd'hui, à une simple collection d'individus rassemblés plus ou moins durablement autour d'une tâche étroitement technique, prédéfinie de l'extérieur (Litim & al. 2005). D'une certaine façon, c'est cette possibilité de transformation du genre par l'activité au sein d'un véritable collectif de travail, qu'en nous inspirant de Shaeffer (1986, 197-206 ; 1989, 154), nous désignons comme "généricité" (Clot 2002b, 34-35, Clot & Roger 2005, 18) dont nous tentons, certes à petite échelle, de montrer la possibilité en

clinique de l'activité, en organisant la confrontation entre professionnels. Mais il ne s'agit, dans un sens, que d'une expérience. En fait, le déploiement d'un véritable travail collectif dans le milieu enseignant se heurte aujourd'hui à nombre d'obstacles dont le moindre n'est pas, sur le plan de la réflexion comme sur celui de la gestion, une conception essentiellement surplombante de l'expertise. Une telle conception qui réserve le pouvoir de modification du métier d'enseignant à ceux qui à un titre ou à un autre sont censés le connaître, écarte les savoirs d'expérience des professionnels ou en instrumentalise quelques-uns comme de simples leviers des transformations prescrites. Dès lors disparaît la possibilité d'une dispute au sens classique du terme, pourtant nécessaire entre ceux qui font le métier, ceux qui l'étudient, ceux qui le définissent ou l'influencent d'une façon ou d'une autre.

Une telle conjoncture est problématique. C'est, d'une part, ne pas tenir compte de la façon, que nous avons essayé d'aborder ici, dont évoluent les manières de faire d'un milieu professionnel. Mais c'est aussi se priver de l'étonnante capacité, que nous avons pu constater à de multiples reprises au cours de nos recherches, qu'ont généralement les professionnels d'affronter et de trouver des solutions –celles qui sont possibles sinon souhaitables toujours-, personnelles ou génériques quand les conditions s'y prêtent, à des situations de travail parfois fort difficiles.

## Références bibliographiques

- CLOT Y. 1999 *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute
- CLOT Y. 2002a *La fonction psychologique du travail*, Troisième édition augmentée, Paris, PUF
- CLOT Y. 2002b Clinique de l'activité et répétition, *Cliniques méditerranéennes*-66, 23-47
- CLOT Y. 2004 L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue, in Fillietaz L., Bronckart J.-P. *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*, Bruxelles, De Boeck Université
- CLOT Y. & ROGER J.L. 2005 Généricité et stylisation de l'activité : un exemple, *Cahiers de recherche de l'IUFM de Rouen*-5, 13-26
- FERNANDEZ G., GATOUNES F., HERBLAIN P., VALLEJO P. 2003 *Nous conducteurs de train*, Paris, La Dispute
- GRANGER G.G. 1995 *Le probable, le possible et le virtuel*, Paris, Odile Jacob
- LÉONTIEV A. 1972/1976 *Le développement du psychisme*, Paris, Éditions sociales
- LHUILIER D. 2006 *Cliniques du travail*, Toulouse, Érès
- LITIM M., PROT B., ROGER J.-L., RUELLAND D. & CLOT Y. 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 gérontologie*, Rapport pour le ministère de la Recherche, Paris, Laboratoire de psychologie du travail et de l'action, CNAM

- ROGER D., ROGER J.-L. & YVON F. 2001 "Interrogations pour une analyse de l'activité enseignante", *Éducation permanente-146*, 115-126
- ROGER J.-L. & RUELLAND D. 2004 "Analyse et développement de l'activité professionnelle", *À prendre-1*, 55-68, Aoste
- ROGER J.-L. À paraître *Refaire son métier. Essais de clinique de l'activité*, Toulouse, Erès
- SHAEFFER J.-M. 1986 Du texte au genre, in Genette G. & al. *Théorie des genres*, Paris, Le Seuil
- SHAEFFER J.-M. 1989 *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?* Paris, Le Seuil
- VYGOTSKI L. 1925/1994 *Pensée et langage*, Paris, La Dispute
- VYGOTSKI L. 1931/1994 La collectivité comme facteur de développement de l'enfant handicapé, in Vygotski L. *Défectologie et déficience mentale* (Trad. Barisnikov K. & Petitpierre G., Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 155-194
- VYGOTSKI L. 1933/1998 *La Théorie des émotions*, Paris, L'Harmattan
- VYGOTSKI L. 1935/1994 Problématique de l'arriération mentale, in Vygotski L. *Défectologie et déficience mentale* (trad. Barisnikov K. & Petitpierre G., Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 195-235
- VYGOTSKI L. 1978 *Mind in society. The development of higher psychological process*, Cambridge & London, Harvard University Press
- VYGOTSKI L. 2003 *Conscience, inconscient, émotions*, Paris, La Dispute