

Comment conclure ?

Cet ouvrage collectif, de 160 pages, n'est pas un ouvrage scientifique au sens où les témoignages réunis ne sont pas analysés, comme pourraient l'être des « récits de vie ». Cela est logique puisque ce n'était pas l'intention des auteurs. On peut regretter aussi l'absence de conclusions susceptibles de faire apparaître les convergences et divergences entre les auteurs d'une part et les deux types d'écritures d'autre part (formalisées ou plus descriptives). Les praticiens-chercheurs-écrivains « réflexifs » auraient-ils omis de s'appliquer à eux-mêmes ce qu'ils préconisent par ailleurs ?

Ces remarques critiques, n'empêchent aucunement une appréciation positive sur d'autres aspects. Cet ouvrage est une contribution effective aux recherches en cours sur les dialectiques possibles entre savoirs d'action et savoirs de recherche. Cet ouvrage est aussi à recommander à tous les professionnels qui ont fait ou qui engagent des reprises d'études en maîtrise, en troisième cycle. D'un point de vue pédagogique, j'en recommanderai, la lecture à tous les professionnels en reprise d'études, qu'ils appartiennent, ou non, au champ du travail social et de la santé.

Jacques HÉDOUX
Université de Lille 3

Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM (2000). – *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF.

181

Cet ouvrage, issu du Séminaire du centre de recherche sur la formation du CNAM, ne traite ni de la profession enseignante, ni des professions éducatives et pourtant son questionnement sur l'activité professionnelle et son environnement ouvre des orientations fécondes et originales qui débordent largement les cas des conducteurs de train ou des opérateurs de salles de contrôle qui y sont évoqués. Nous ne passerons pas en revue les onze contributions, ce serait difficile compte tenu de leur richesse. Ce serait aussi faire une présentation éclatée d'un ouvrage dont l'organisation est structurée par une orientation qui lui confère une cohérence et suscite des effets de miroirs stimulants.

En effet, il s'agit de proposer un panorama de problématiques s'attachant à une meilleure connaissance non des fonctionnements prescrits, conçus ou planifiés, mais des fonctionnements réels. « L'action située » est le pivot de ce cadre théorique, J. Leplat en reprend la définition de Suchman : « Par actions situées, j'entends simplement des actions prises dans le contexte de circonstances particulières, concrètes [...] ». Les circonstances de nos actions ne sont jamais pleinement anticipées

et changent continuellement autour de nous » (Leplat, p. 115). En deçà de leurs nuances et de leurs divergences, ces problématiques sont traversées par des préoccupations communes. Nous en retiendrons trois comme fils conducteurs : la contextualisation, la distribution de la connaissance, la critique des représentations. Et, ponctuellement, nous tisserons des liens avec ce qui constitue le quotidien de l'activité enseignante pour l'appréhender sous l'angle ainsi esquissé.

Tout d'abord ce courant a souligné de façon systématique « l'existence d'écart entre la tâche telle qu'elle est prescrite par l'organisation et l'activité qui répond à cette tâche, entre ce qu'il y a à faire et ce qui est fait réellement. » (Leplat, p. 112). Ces écarts tiennent à ce que l'activité s'articule à un environnement complexe dont les conditions ne sont pas nécessairement reconnues et prises en compte explicitement. Un problème essentiel, comme le souligne Y. Clot, est que l'expérience n'est pas transparente. Le sujet peut ignorer certaines de ces conditions environnementales et en utiliser d'autres. Comme le montre les analyses du travail, c'est l'agent qui crée son propre environnement. Cependant cette création n'est pas à envisager exclusivement sur un mode clairvoyant et rationnel, elle se joue dans le cours de l'action elle-même. C'est une des fonctions de ces analyses d'identifier ce qui constitue, de fait, l'environnement du sujet par rapport à son activité, ce qui en détermine l'extension spatiale et temporelle, ou encore institutionnelle et relationnelle. Ainsi, par exemple, on pourrait s'interroger : par rapport à quoi l'action est-elle « située » dans une classe ? Un niveau et le programme qui lui correspond, une salle et les spécificités de son équipement, un collectif d'élèves, des individus-élèves... ? Quels sont les éléments pris en compte, de fait, en fonction de quelles circonstances et selon quelle configuration ? Et l'action conduite en classe est-elle « située » dans l'environnement plus large qu'est l'établissement en dehors des moments où un élève est mis à la porte pour retard ou pour insolence ?

Situer l'action, c'est aussi, au-delà des personnes, de leur place et de leur rôle, mettre l'accent sur l'environnement matériel comme inducteur de façons de faire, comme porteur de sens et de connaissances. C'est ce que signifie l'expression « cognition distribuée ». De ce point de vue, le savoir n'est pas l'exclusivité du sujet agissant, ni de ces supports particuliers que sont les écrits de toutes sortes. Il est partagé et se développe dans les interactions du sujet, notamment, avec les machines qu'il utilise. « La cognition sera dans l'environnement quand celui-ci sera couplé à l'agent de telle façon qu'il appelle pour cet agent l'activité souhaitée sans qu'il soit besoin de consigne particulière. » (Leplat, p. 120). Une telle conception conduit à repenser le triangle pédagogique et la place, ou plutôt les places du savoir. Dans une classe, comment la cognition est-elle « distribuée » ? On peut penser, d'emblée, aux manuels, aux fichiers d'exercices à auto-corriger, aux dictionnaires... Mais ce serait, implicitement, en rester à une approche classique privilégiant les contenus alors qu'il s'agit de prendre en compte le « couplage » agent/environnement. Les observations

et les analyses d'A.-M. Chartier sur l'usage des cahiers ou des classeurs sont là tout à fait pertinentes (1). Elles montrent combien ces supports matériels sont porteurs de savoirs et de pratiques (liés à l'allongement de la scolarité et au modèle de l'enseignement secondaire) sur les modes de découpage et de classement des travaux et des disciplines. Ainsi la cognition est « distribuée » bien au-delà des limites du contexte de l'expérience immédiate (2).

Dans cette perspective, on comprend que le cadre théorique de l'action située « revient à minorer le rôle des représentations, voire pour certaines positions extrêmes à l'éliminer » (Leplat, p. 126). Ce qui est visé dans cette critique, c'est l'idée que l'action soit organisée à partir de représentations, c'est-à-dire à partir d'un modèle rationnel de la réalité élaborée par le sujet. Se manifeste là une remise en cause du rôle prépondérant du plan et de la planification comme guide nécessaire (et exclusif) de l'action, ou encore de l'activité considérée comme un enchaînement de décisions. Si, comme le note J.-M. Barbier, théorie de l'action et théorie de l'acteur apparaissent comme deux versants d'une même réalité, ce n'est pas dans une perspective intellectualiste ou rationaliste. Le poids des interactions du sujet et de son environnement tend plutôt à mettre à jour ce que Bourdieu nommait « le sens pratique ».

Une telle approche implique de regarder autrement ce qui se passe en classe. Ainsi, par exemple, la représentation qu'ont les enseignants du bon élève correspond à celle de l'élève attentif, c'est-à-dire celui qui est sage, regarde le tableau, se fixe exclusivement sur l'activité en cours. Or, que découvrent les analystes du travail quand ils s'intéressent aux pratiques des conducteurs de train pour se maintenir attentifs ? Pour s'empêcher de divaguer « les solutions sont multiples. On peut se fixer l'esprit en emboquant des « mots fléchés » en cabine. Mais à une condition, les choisir facile puisque le but n'est pas de jouer pour de bon, mais de rester présent en cabine. [...] Autre exemple : en banlieue, tel conducteur utilisera la feuille de marche pour « s'accrocher » aux horaires. [...] Tel autre se récite le règlement. Tel autre encore « transforme le rythme du bruit des roues en tempo pour chanter [...] » (Clot, pp. 64-65). Et si les élèves qui jouent avec leur gomme, farfouillent dans leur cartable, secouent les jambes, font et refont leur laçage de baskets étaient considérés comme développant des stratégies pour se maintenir attentifs ? La logique des pratiques et de leur efficacité peut déconcerter dans la mesure où elle détourne d'approches rationnelles trop réductrices.

1 - A.-M. Chartier, « Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs à l'école primaire », *Hermès*, 25, 1999, pp. 207-218.

2 - Voir la définition de l'interaction dans B. Latour « Une sociologie sans objet ? Remarques sur l'interobjectivité », *Sociologie du travail*, 4, 1994, pp. 587-607.

En conséquence, d'un point de vue méthodologique, le recueil des discours des acteurs, parasités qu'ils sont par les objectifs visés, par la planification élaborée et par l'impact reconstruc-teur de la situation d'entretien, est inadap-té ou pour le moins insuffisant. C'est pourquoi J. Theureau (parmi d'autres) associe des modalités complémentaires de recueil de données : des observations directes de l'activité en situa-tion de travail, des enregistrements du com-portement des acteurs, des verbalisations provoquées en activité et des verbalisations des acteurs concernés se confrontant entre eux. Ainsi par exemple, après avoir observé et filmé des cours, pourquoi ne pas concevoir, plutôt que des entretiens individuels, des verbalisations à trois : l'en-seignant, la conseillère principale d'éducation, l'infirmière ?

Enfin, l'attention portée à ces problématiques, centrées sur les activités en situations et sur leurs spécificités irréductibles, peut aider à comprendre les critiques répétitives à l'égard des formations théoriques et, en contrepartie, l'intérêt marqué pour des pratiques de terrain accompagnées : « La formation consiste alors aussi à introduire celui qui apprend dans l'environnement social dont il fera ultérieurement partie, de le faire participer à une « pratique sociale », de l'insérer dans une « communauté de pratiques » (3). Ne nous y trompons pas, il ne s'agit en aucun cas de « former sur le tas ». Il s'agit de former (au moins partiellement) en situation, c'est-à-dire d'ac-compagner le novice dans la participation active à son nouvel univers professionnel.

Cette exploration de l'ouvrage mis en perspective par J.-M. Barbier et O. Galatanu est rapide et incomplète. Ont été retenues des approches et des ouvertures qui sont d'autant plus stimulantes qu'elles sont éloignées des orientations en œuvre habituel-lement dans les recherches sur la professionnalité enseignante. Il faut souligner, de plus, que ces modèles pour penser l'activité ne concernent pas seulement les cher-cheurs, ils concernent aussi les professionnels aux prises avec l'ordinaire de leur acti-vité. Les présentations, ainsi rassemblées, de ces autres façons de voir et d'analyser la singularité de l'action peuvent déranger, il est sûr qu'elles donnent à réfléchir.

Michèle GUIGUE
Université de Lille 3.

3 - J. Leplat, p. 130, souligné par nous