



HAL
open science

ANALYSE ERGONOMIQUE DE L'ACTIVITÉ DES PROFESSEURS D'ARTS PLASTIQUES AU COLLÈGE: Les “ sous-entendus ” du métier.

Laurence Espinassy

► **To cite this version:**

Laurence Espinassy. ANALYSE ERGONOMIQUE DE L'ACTIVITÉ DES PROFESSEURS D'ARTS PLASTIQUES AU COLLÈGE: Les “ sous-entendus ” du métier.. Education. Université de Provence - Aix-Marseille I, 2006. Français. NNT: 2006AIX10055 . tel-00569271

HAL Id: tel-00569271

<https://theses.hal.science/tel-00569271>

Submitted on 24 Feb 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université AIX-MARSEILLE I – Université de Provence
UFR de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

THÈSE
pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ AIX-MARSEILLE I
Formation doctorale : Systèmes d'apprentissage – Systèmes d'évaluation
Présentée et soutenue publiquement
Le 13/12/2006
par

Laurence ESPINASSY

**ANALYSE ERGONOMIQUE DE L'ACTIVITÉ
DES PROFESSEURS D'ARTS PLASTIQUES AU COLLÈGE :
Les “ sous-entendus ” du métier**

Directeur de thèse : René AMIGUES, Professeur à l'IUFM Aix-Marseille

Jury :

- René AMIGUES, Professeur des Universités à l'IUFM Aix-Marseille
- Daniel DANETIS, Professeur des Universités, Paris VIII
- Daniel FAÏTA, Professeur des Universités à l'IUFM Aix-Marseille
- Bernard-André GAILLOT, Maître de Conférences à l'IUFM Aix-Marseille
- René RICKENMANN, Professeur à l'Université de Genève
- Gérard SENSEVY, Professeur des Universités à l'IUFM de Bretagne

TABLE DES MATIÈRES

TOME 1

INTRODUCTION

Première partie

De l'analyse ergonomique de l'activité : objet, cadres et méthodologies



Chapitre 1

D'une histoire de travail à une question de recherche

<i>I . UNE HISTOIRE DE TRAVAIL</i>	7
I.a - Une histoire de métier	7
I.b - Une histoire collective	10
I.c - Une histoire parallèle	12
I.d - Une histoire de recherche	13
I.e - Tableau récapitulatif	14
II. ANALYSE DU TRAVAIL ENSEIGNANT	15
II.a - Des recherches puerocentrées	15
II.b - L'enseignant efficace	16
II.c - L'enseignant rationnel	17
II.d - L'analyse plurielle	18
II.e - D'autres regards sur métier d'enseignant	18
II.f - Pour conclure	19
III. UNE QUESTION DE RECHERCHE	21



Chapitre 2

Cadres épistémologiques et théoriques

I. L'ANALYSE DU TRAVAIL (AdT)	25
I.a - Distinction tâche et activité	27
I.a.1 <i>Un système en tension</i>	29
I.a.2 <i>Efficacité et efficacité</i>	30
I.a.3 <i>Du sens au développement</i>	30
I.a.4 <i>Conceptions du travail et de son organisation</i>	32
I.a.5 <i>Vers une clinique</i>	33
I.a.6 <i>Du singulier au collectif</i>	35
I.b - Production de connaissances sur l'activité et sur le processus d'intervention	
I.b.1 <i>Que peut-on espérer apprendre à l'aide de l'AdT ?</i>	36
I.b.2 <i>L'AdT : cadre et objet de recherche</i>	37
I.b.3 <i>L'AdT : un projet</i>	38
I.b.4 <i>Critères de validité des connaissances</i>	39
I.c - Intervention	41
I.c.1 <i>Le cadre d'intervention</i>	41
I.c.2 <i>Recherche – Intervention</i>	42
I.d - Place et rôle du chercheur en ergonomie	44
I.d.1 <i>L'ergonome comme concepteur</i>	45
I.d.2 <i>L'évaluation de l'activité des ergonomes</i>	46
I.d.3 <i>Les valeurs du dehors et les valeurs du dedans</i>	46
I.e - Multidisciplinarité et débat épistémologique	47
I.e.1 <i>Entre ergonomie et sciences expérimentales : des règles achevées ou en devenir</i>	48
I.e.2 <i>Des Sciences Humaines</i>	49
I.e.3 <i>Ergonomie et Psychologie</i>	49
I.e.4 <i>Ergonomie et Sociologie</i>	50
I.e.5 <i>Des disciplines « sœurs »</i>	51
I.f - Pour conclure	54
II. CONTEXTES, MILIEUX	56
II.a – Contextes	56
II.a.1 <i>La psychologie et le contexte</i>	56
II.a.2 <i>Le contexte : une notion mal définie</i>	58
II.b - Milieux	60

<i>II.b.1 Milieu didactique</i>	60
<i>II.b.2 Les influences du milieu</i>	63
II.b.3 Milieu intérieur et milieu extérieur chez Leroi-Gourhan	64
<i>II.b.4 Milieu, sens et activité</i>	65
II.b.4 - 1 Chez Canguilhem	65
II.b.4 - 2 Chez Wallon	67
II.b.4 - 3 « Personne » et milieu	68
<i>II.b.5 Synthèse</i>	69
III. MILIEU et DÉVELOPPEMENT	71
III.a - Conscience	71
<i>III.a.1 Conscience et développement pour Wallon</i>	71
<i>III.a.2 Conscience et développement pour Vygotski</i>	72
III.b - Langage et conscience sociale	73
III.c - Mise en mouvement	74



Chapitre 3 *Cadre méthodologique*

I. MÉTHODOLOGIES INDIRECTES	77
I.a - Dire et faire	77
I.b - Intervention et principe extopique	79
II. AUTOCONFRONTATIONS	81
III. LE MÉTIER DE PROFESSEUR D'ARTS PLASTIQUES	84
III.a - Conditions de travail	84
<i>III.a.1 Contraintes</i>	84
<i>III.a.2 Libertés</i>	86
III.b - Un métier ?	86
IV. ANALYSE DIALOGIQUE	89
IV.a - Echanges langagiers	90
<i>IV.a.1 Énoncés</i>	92
<i>IV.a.2 Polyphonie et genres de discours</i>	93

Seconde partie

Effets du cadre méthodologique



Chapitre 4 *Ce qui est dit*

I. AUTOCONFRONTATION SIMPLE LÉA	98
I.a - Les protagonistes	98
I.b - Analyse empirique : critères d'analyse	99
II. UN EXEMPLE D'ANALYSE de MOUVEMENT DIALOGIQUE	103
II.a - Contextes – Milieux	104
II.b - Indices temporels	108
II.c - Premiers constats	112
III. ANALYSE THÉMATIQUE	114
<i>La situation de cours</i>	114
III.a - Rapports entre individus et collectif	115
III.a .1 <i>Le bruit dans la classe</i>	117
III.a .2 <i>Éducation à la citoyenneté</i>	118
III.b - Sens donné à l'activité par Léa	119
III.b.1 <i>Objectifs et incitation</i>	121
III.b.2 <i>La construction</i>	125
III.c - Dynamique de l'action	127
III.c .1 <i>Les postures</i>	128
III.c .2 <i>Le mouvement</i>	130
III.c .2 -1 <i>Le mouvement du professeur</i>	130
III.c .2 -2 <i>Mouvement général</i>	131
III.c .3 <i>Le passé en ZEP</i>	133
III.d – Conclusion	135
IV. AUTOCONFRONTATION CROISÉE	138

IV.a - Des pratiques communes.....	138
<i>IV.a.1 Un lieu pour travailler.....</i>	138
<i>IV.a.2 Un temps pour travailler.....</i>	141
<i>IV.a.3 Un établissement pour travailler.....</i>	142
<i>IV.a.4. Des prescriptions pour travailler.....</i>	143
 V. CONCLUSION	 146



Chapitre 5
Développement de l'objet de recherche
et du cadre d'intervention

.....149



Chapitre 6
Ce qui est vu

I. DU CÔTÉ DE LA DÉBUTANTE.....	154
I.a - Avec Jean	154
I.b - Avec Lucie	156
 II. DU CÔTÉ DES PCP	 159
II.a - Développement de Jean	159
II.b - Développement conjoint des PCP	160
 III. CONCLUSION	 162

TOME 2

Troisième partie

Règles de métier et organisation collective du travail



Chapitre 7 *Faire produire les élèves*

I. RÔLE DE L'INCITATION	166
I.a - “ Soyez ‘créatifs’ et ‘original’ ! ”	166
I.b - “ <i>Top chono ! C’est parti !</i> ”	167
I.c - L’incitation, un principe d’action	168
II. “CATACHRÈSE : ÉLOGE DU DÉTOURNEMENT ”	171
<i>II.a - Ouverture des possibles</i>	171
<i>II.b - “ Il y a une virgule, il n’y a pas ‘et’, il y a une respiration ... ”</i>	173
II.c - Incitation : nécessité et intention	174
III. LES RÉVÉLATIONS DES PRODUCTIONS	
III.a - Le regard des PCP	176
III.b - Conflits de logiques	179
III.c - La double vie des productions	180
III.d - Du PAP novice au genre débutant	180
IV. DÉVELOPPEMENT CONJOINT DES ÉLÈVES ET DU PAP	
IV. a - Contraintes – Amputation du pouvoir d’agir ?	182
IV.b - Adaptation des prescriptions	183
IV.c - Le travail « hors les murs »	185
IV.d – Mouvement	187



Chapitre 8 *Compétences professionnelles et Reconnaissance du travail*

I. CHARGE MENTALE	189
II. CHARGE DE TRAVAIL	191
III. RELATIONS SANTÉ / TRAVAIL	193
III.a - Compétence /Défense.....	193
III.b - Santé	195
III.c - Reconnaissance du Travail	197
III.d - Conclusion	199



Chapitre 9 *Ressources collectives*

I. UNE STRUCTURE ASSOCIATIVE	2 01
II. OUTILS COLLECTIFS	203
II.a - Des politiques d'établissement ?	203
II.b - Un collègue	203
II.c - Des professeurs d'arts plastiques	205
<i>II.d - Genèse instrumentale collective</i>	207
II.e – Conclusion	208



Chapitre 10 *Valeurs collectives*

I. LES VALEURS « HISTORIQUES »	213
II. LES ARTS « CHOSE PUBLIQUE »	216
II.a - La valeur du travail	216
II.b - Du dessin aux arts visuels	218
<i>II.c - Des politiques éducatives</i>	220
<i>II.d - Un plan pour les arts à l'École.....</i>	221
III. LA DÉFINITION D'UNE DISCIPLINE	224
III.a - La percolation des mots	225
III.b - La question des prescriptions	229



Chapitre 11
Du plasticien au PAP

I . DE L'ARTISTE AU PROF ET RETOUR	236
I.a - Une continuité de milieu	236
I.b - Une phénoménologie de l'événement	238
I.c - <i>Le travail d'artiste</i>	243
I.c.1- <i>La valorisation de la « créativité »</i>	244
I.d - <i>Les références et l'expérience artistique</i>	246
I.d.1 - <i>Le rapport aux œuvres</i>	249
II. L'EXPÉRIENCE TRANSPOSÉE	251
II.a - « Un acte de conscience total »	253
II.b - La matière et la vie	255
II.c - Résolution de conflits	257



Chapitre 12
La cohérence du genre

I. LA FLUIDITÉ COMME COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE	260
II. « L'EFFET DE LOUPE » en ZEP	261
III. RECONNAISSANCE DE L'EFFICACITÉ	264



CONCLUSION INTERMÉDIAIRE	265
--------------------------------	-----

Quatrième partie

Entrée dans le métier et formation



Chapitre 13 *Entrée dans le métier*

I. LE CONSEIL PÉDAGOGIQUE

I.a - Le conseil pédagogique : les textes officiels	268
I.b - Les PCP connaissent-ils leur mission	270
I.c - Au-delà des prescriptions	271

II. LE CONSEIL PÉDAGOGIQUE EN AP 272

<i>II.a - Un exemple : la question de l' « écrit »</i>	<i>273</i>
II.b - Négociation des compromis et repères pour l'action	275
II.c - Petits arrangements entre pairs	277
II.d - Circulation des outils	280
<i>II.d.1 Conseil pédagogique et développement conjoint.....</i>	<i>283</i>
II.d.2 Zone de développement potentiel	284
<i>II.d.3 Concepts scientifiques et quotidiens</i>	<i>285</i>
II.e - Transmission des outils : vers quelle formation ?	285

III. POUR CONCLURE 289



Chapitre 14 *Analyse du travail et Formation*

I. LE MALAISE INSTITUTIONNEL DES PCP 295

II. UN AUTRE TYPE DE FORMATION ? 298

II.a - Changement de perspective	298
II.b - Comment allier analyse du travail et formation ?	299
II.c - Passage de l'analyse du travail à l'analyse de la formation	302

CONCLUSION GÉNÉRALE 304

Discussion, questions et perspectives de recherche

BIBLIOGRAPHIE	319
----------------------------	-----

ANNEXES en TOME 3 (*non publiées ici*)

**ANALYSE ERGONOMIQUE DE L'ACTIVITÉ
DES PROFESSEURS D'ARTS PLASTIQUES AU COLLÈGE :
*Les sous-entendus du métier***

- *Introduction* -

Une question guide cette thèse : que sait-on de l'activité des professeurs d'arts plastiques au collège ? De cette interrogation initiale en découlent d'autres : comment circonscrire cette activité ? Quels outils théoriques et méthodologiques permettent une telle entreprise ? Quels types de connaissances peut-on apporter dans ce domaine ?

L'*analyse ergonomique de l'activité* adoptée ici pour analyser celle des professeurs d'arts plastiques (PAP) au collège se fonde clairement sur l'approche historico-culturelle. L'expérience et son développement n'étant pas immédiatement accessibles par l'observation directe, mais à partir de "traces" qu'il faut reconstruire, nous avons eu recours à des "méthodes indirectes" (Vygotski, 1999 ; Clot, 2001).

Le cadre méthodologique utilisé est la création d'un espace-temps particulier qui consiste en la mise en place d'un dispositif d'"autoconfrontations" (Clot et Faïta) permettant de mettre au jour les zones d'ombre de l'activité professorale en arts plastiques : depuis l'interprétation individuelle et collective des prescriptions officielles, jusqu'au travail du débutant et du conseiller pédagogique ; ou encore, de l'aménagement d'un milieu de travail pour les élèves, à la création d'outils professionnels.

L'analyse ergonomique se fondant sur l'intervention en milieu de travail, notre recherche vise autant à produire des connaissances sur l'objet d'étude (l'activité de travail des PAP) que sur le processus de recherche provoquant, à la fois, le développement des situations et des individus en présence, (y compris celui du chercheur).

Par la confrontation de façons individuelles et collectives de penser, de faire et de dire le métier de PAP, notre recherche croise la spécificité de la didactique des arts plastiques et le caractère générique du métier enseignant, questionnant par là-même les dispositifs de formation.

Plus précisément, notre thèse se présente en quatre parties.

La première intitulée *De l'analyse ergonomique de l'activité : objet, cadres et méthodologies* se centrera sur l'analyse de l'activité des PAP, plus spécifiquement en situation d'enseignement en classe. Rapidement, le sens de l'activité des individus ne s'est avéré compréhensible qu'en regard du travail de leurs collègues et de leur milieu de travail. Nous avons donc été amenée à prendre en compte l'histoire singulière et collective des

acteurs « hors la classe ». C'est notre premier chapitre, *D'une histoire de travail à une question de recherche* qui décrit ce cadre complexe, et qui donne un aperçu des recherches en Sciences de l'Éducation et de leurs résultats en analyses de pratiques, tout à fait éclairants sur de nombreux aspects du travail enseignant. Leur portée est discutée quant à leur capacité à expliquer les mécanismes de processus en cours, la complexité de situations en mouvement, et pour prendre en compte la durée de la période étudiée.

Le chapitre 2 présente le cadre théorique qui sous-tend nos choix méthodologiques. Cette partie est nécessairement détaillée, car « l'activité est quelque chose de profondément énigmatique, dont personne ne peut faire la théorie parce qu'aucune discipline n'a en elle-même la légitimité pour la circonscrire » (Schwartz, 2005, p.151). L'ergonomie est toujours « en quête de ses principes » (ed. Daniellou, 1996) ; nous en présentons les fondements historiques, puis les différents courants et les débats épistémologiques menés entre eux et avec d'autres disciplines, pour présenter ce que recouvre « l'ergonomie de l'activité » que nous adoptons.

Une grande part de l'activité humaine étant invisible, autant pour les observateurs que pour les acteurs eux-mêmes, le chapitre 3 est consacré au cadre méthodologique de notre recherche, mis en œuvre pour nous aider à mieux connaître le travail des PAP. Clot rappelle que « l'activité n'est pas une chose ou un objet, mais un rapport qui pose, par définition, un problème scientifique majeur » (2005, p.154).

Nous y détaillons la façon dont nous créons un milieu spécifique, prenant en compte l'expérience des acteurs, selon le principe des « autoconfrontations ».

Après avoir constaté que de nombreuses questions concernant l'activité enseignante des PAP (dont nous exposons les aspects visibles dans ce chapitre), restent sans réponse en regard des connaissances apportées par la recherche en Éducation, nous rendons compte de la façon dont nous analysons les dialogues, issus de la co-analyse des situations de travail par les protagonistes, en empruntant aux théories langagières.

La seconde partie *Effets du cadre méthodologique* montre les transformations et les résultats produits par le cadre méthodologique mis en œuvre, pour tenter d'apporter des éléments de réponse aux questions posées. À l'instar de Scheller (2003), « notre intention est d'apporter une contribution aux réflexions théoriques et cliniques qui, en psychologie du travail, se sont particulièrement souciées de la *posture méthodologique* nécessaire à la

transformation de situations de travail traversées par des problèmes, conflits ou difficultés insolubles de l'intérieur ».

Notre ambition est de proposer une avancée progressive dans la mise en œuvre du processus méthodologique, tout en montrant, parallèlement, le type d'analyse que l'on peut y mener, et les résultats produits à chaque stade. Ainsi, nous proposons de faire partager notre expérience de recherche. En partant de l'analyse d'abord textuelle, puis thématique, d'un extrait d'autoconfrontation simple, nous élargissons nos investigations au cadre des autoconfrontations croisées, poursuivant le fil conducteur des thèmes mis au jour précédemment ; enfin, nous comparons nos premières constatations à l'ensemble des données dont nous disposons par ailleurs.

La durée, incluse dans nos préoccupations de recherche, nous oblige à prendre en considération, chapitre 5, le *Développement de l'objet de recherche et du cadre d'intervention*, y compris la place et le rôle de la chercheuse, ici prénommée Lucie. Dans la logique de ce que nous venons d'exposer de notre projet de recherche, partant de la confrontation initiale de deux enseignantes, notre milieu d'intervention a progressivement évolué vers d'autres acteurs, en intégrant, au fur et à mesure qu'ils se révélaient, les nouveaux horizons de leur activité.

À partir de cet instant, notre analyse de l'activité des PAP s'oriente vers les questions de transmission de l'expérience professionnelle, toujours en explorant les potentialités heuristiques du cadre méthodologique. Pour savoir ce qui peut se transmettre entre PAP, - dans une relation de conseil pédagogique, ou au sein des instituts de formation -, nous avons cherché à distinguer ce qu'ils partagent et ce qui fonde leur métier.

Dans la troisième partie, intitulée *Règles de métier et organisation collective du travail*, toujours en exploitant les données recueillies, nous cherchons à établir ce qui caractérise les compétences professionnelles des PAP, et à déterminer si ces dernières sont spécifiques à la discipline, ou sont génériques du métier enseignant.

Les questions d'efficacité, de prescriptions, de reconnaissance du travail sont au cœur de nos réflexions. Nous prenons en compte autant ce qui se passe dans les classes, qu'en dehors : les préoccupations des acteurs hors temps scolaire, de l'établissement d'exercice, aux sphères des prescripteurs, reflétant les valeurs héritées de l'histoire de la discipline.

La dernière partie, *Entrée dans le métier et formation*, s'interroge sur les problèmes rencontrés par les débutants, les conseillers pédagogiques qui les accompagnent, et les

dispositifs de formation. Le dernier chapitre pose les termes d'une possible rencontre entre *Analyse du travail et Formation*.

Des conclusions intermédiaires permettent des bilans réguliers de l'avancée de notre recherche. Enfin, la *Conclusion générale* met en discussion l'ensemble des résultats obtenus en élargissant le débat aux perspectives de recherches et de formation en éducation, ouvertes par ce type d'études. Nous y proposons également des prolongements du développement de cette thèse et des pistes de réflexion sur le devenir du métier de PAP.

I.

*De l'analyse ergonomique de l'activité :
objet, cadres et méthodologies*

Chapitre 1

D'une histoire de travail à une question de recherche

I. UNE HISTOIRE DE TRAVAIL

Dans l'exposé chronologique qui va suivre, il n'est pas question de dérouler par le menu les hauts faits pédagogiques et didactiques d'un petit groupe de PAP, mais de comprendre le développement professionnel d'un collectif de travail. Notre objectif initial était d'analyser l'activité des PAP, plus spécifiquement en situation d'enseignement en classe ; cette dernière ne s'est avérée compréhensible qu'en mettant en regard le travail des individus et le cadre qui les entoure. La mise à plat du déroulement temporel des activités entremêlées des acteurs concernés, vise à établir comment les différents milieux dans lesquels ils travaillent se superposent et interagissent.

En exposant la complexité des situations au sein desquelles ils évoluent, individuellement ou collectivement, ainsi que la durée de la période étudiée, nous déterminons les préoccupations de recherche qui ont guidé l'adoption du cadre théorique qui sous-tend nos choix méthodologiques.

Cette nécessaire description objectivée de l'enchaînement des faits, n'apparaissait évidemment pas en ces termes aux acteurs concernés tout au long de ces années. Chez ces derniers, on trouve notamment, Inès, Sabine et Lucie , toutes trois PAP.

Un tableau récapitulatif des faits décrits ci-après permet de les percevoir de façon synchronoptique (cf. **I.e**). Les périodes y sont numérotées dans le texte, et on les retrouvera ainsi désignées : (*tab. n° x*).

I.a - Une histoire de métier

Cette histoire professionnelle débute en 1989, (soit vingt ans après la création de la section « arts plastiques » à l'université), date à laquelle **L** est nommée titulaire, dans son académie d'origine (Aix-Marseille), et où un nouvel IPR prend ses fonctions (*tab. n° 4*). Il réunit l'ensemble des PAP lors d'une réunion de présentation et prise de contact. Également à l'ordre du jour, l'exposé de la théorie de « la situation problème » en référence à Meirieu, (1987).

Considérons le contexte de l'enseignement disciplinaire des AP de l'époque : les programmes de 1985 étaient alors en vigueur (*tab. n° 1 & 4*), annonçant que les AP doivent

éduquer « l'œil, la main, l'esprit », mettant en avant la place et la fonction des références artistiques, de la créativité, et de l'image. Normalement, comme l'ont relevé M-J Brondeau et M. Terville (1996) une des applications sur le terrain de cet enseignement devrait être à la fin des années 80, le “cours en proposition”, dont on trouve les prémices dans les instructions officielles précédentes (1977/78), mais qui acquiert manifestement sa reconnaissance dans les textes de 1985. « *On n'attend plus maintenant des productions qu'elles soient conformes à un standard unique, mais on cherche à susciter et à prendre en compte la diversité des réponses possibles à une question ou à un problème posé (...)* » (compléments aux programmes de 6e 5°, 1987)

Mais en fait, la majorité des PAP traduisait le plus souvent ces termes dans leur classe par “*cours en proposition*”, ou « *ma proposition à la manière de ...* », et attendait des élèves qu'ils réalisent fidèlement une procédure, préconçue à leur intention par leur enseignant en s'inspirant de l'œuvre d'un artiste. En témoignent ces propos relevés dans le rapport de l'Inspection Générale d'AP de 1993 : « *l'observation des pédagogies pratiquées montre que la notion « d'activité » est comprise au niveau apparent de « participation active » et non au sens « d'activité constructrice » tel qu'on l'entend lorsqu'il s'agit d'apprentissage. Dans la quasi-totalité des cas les méthodes, plus ou moins ouvertes, sont centrées sur l'enseignant* ». La marge de manœuvre laissée aux élèves est ici minime, le guidage de l'enseignant prégnant. La quasi-similitude des réalisations plastiques produites au sein de la classe, autorise encore une évaluation portant principalement sur les écarts techniques repérables par rapport au modèle proposé.

Même si de nombreux PAP, (notamment ceux informés des avancées didactiques des académies parisiennes où se structurait la discipline), se donnent beaucoup de mal pour concevoir des dispositifs tout à fait intéressants à l'intention de leurs élèves, l'exposé de l'IPR a un fort impact au sein de ce collectif de travail, et ce, à plus d'un titre.

En premier lieu, il faut prendre conscience que pour la première fois, les PAP de cette académie, le plus souvent isolés dans leur établissement, sont réunis en un même lieu et appréhendent la réalité de l'existence physique et institutionnelle de leur collectif.

Par ailleurs, il faut comprendre que le corps des PAP est pris d'un malaise diffus : l'exposé de l'IPR, met en évidence l'ignorance de la majorité des enseignants présents quant à la façon d'enseigner qu'on leur décrit.

Le message transmis par l'IPR, garant et évaluateur des pratiques pédagogiques, est perçu à un double niveau : la plupart des situations d'apprentissage en vigueur s'avèrent obsolètes ; cette nouvelle manière de les penser est, de fait, devenue prescription.

Les PAP présents en concluent qu'ils doivent réinterroger leurs pratiques enseignantes au risque de se trouver hors des attentes institutionnelles (place qu'ils occupaient déjà, mais en l'ignorant soit par dilettantisme, soit par manque d'informations ...). Il leur faut passer du rôle d'analyste de pratiques artistiques existantes (pour les mettre à la portée des élèves afin qu'ils en reproduisent les étapes de production), au statut de concepteur de situations, mettant les élèves en position de se confronter à un problème plastique, tout en leur laissant un espace de liberté suffisant dans le but qu'ils puissent effectuer certains choix, notamment techniques.

Comprenons bien que cette réunion générale, qui promettait de donner à chacun l'occasion de retrouver certains collègues éloignés et surtout d'échanger de « bonnes recettes », des « sujets qui marchent bien », ébranla le moral des effectifs.

Certains en concluent que ce jeune IPR veut asseoir son autorité et marquer sa prise de fonction en relayant les théories émanant du Ministère, et donc déconnectées de leurs préoccupations en classe. À leurs yeux, il est donc inutile de se préoccuper de cet « effet de mode ». Les PAP réagissant ainsi, ayant fait leurs preuves depuis de longues années dans leur classe selon les « anciennes méthodes », considèrent que tout ceci – comme l'art contemporain, auquel les programmes demandent de se référer- est « *n'importe quoi* ».

D'autres repartent avec le sentiment confus que du statut de professeur apprécié par la hiérarchie précédente, ils viennent de passer à celui de pédagogue médiocre.

Nous y reviendrons, mais chez certains naît à cette époque un sentiment de manque de reconnaissance du travail accompli jusqu'alors, qui se transformera en malaise professionnel persistant.

Enfin, au moins trois personnes se concertent immédiatement à l'issue de la réunion, à propos du bouleversement professionnel annoncé et décident de se retrouver au plus tôt pour travailler selon ces nouvelles perspectives.

Les réunions deviennent régulières : c'est ici que commence notre histoire.

I.b - Une histoire collective

Pendant plusieurs années, ces collègues remettent en question, non sans mal, leurs pratiques de classe, échangeant idées, documents, supports, références ... Deux d'entre elles, Inès et Sabine, se présentent à l'agrégation interne, et l'obtiennent. La troisième, Lucie, plus jeune, fera de même quelques années plus tard. Entre temps, elles sont désignées PCP et prennent donc en charge l'accompagnement de professeurs stagiaires. Parallèlement, la formation à l'IUFM fraîchement créé en 1991 se structure et « une lettre de rentrée » diffusée

par l'IPR (*tab. n° 5*), qui deviendra rendez-vous annuel, donne à tous accès aux informations disciplinaires.

D'autres PAP se joignent avec plus ou moins d'assiduité à leurs rencontres de travail.

Nous pouvons d'ores et déjà constater que plusieurs milieux, (voir Chapitre 2, II.), commencent à se mêler et à interagir : celui d'une sphère privée qui s'organise pour palier ses propres carences didactiques et ainsi compenser les manques d'une formation en cours de structuration ; celui de l'IUFM naissant qui, par le biais des réunions prévues pour discuter des cas des stagiaires, crée du lien avec la réalité quotidienne vécue par les PCP dans leur classe et l'institut de formation ; enfin, le milieu institutionnel de l'Education Nationale, à la structure duquel les trois collègues se confrontent à nouveau (elles sont déjà capétiennes), en obtenant l'agrégation interne (*tab. n° 4 à 7*). En changeant ainsi de grade, comme de nombreux collègues à cette époque, dynamisés par le nouvel élan des AP dans l'académie d'Aix-Marseille, elles contribuent par ailleurs à la reconnaissance de leur discipline d'enseignement : à l'époque, « l'agrégé d'arts plastiques » est rarissime dans les salles des professeurs de collègue (6 % des PAP selon le rapport de l'Inspection Générale 1993).

Parallèlement, au niveau académique, l'IPR leur confiera la responsabilité de l'animation des « stages de bassin » (*tab. n° 8*) qui accompagneront la mise en œuvre des nouveaux programmes. Ces formations, novatrices à l'époque, sont des regroupements bi-annuels des PAP par secteurs géographiques, offrant l'occasion à des enseignants exerçant dans des contextes comparables d'échanger à propos des nouvelles prescriptions. Il est à noter que le bassin dans lequel exercent et interviennent Sabine et Inès, zone urbaine privilégiée, s'avère réticent aux changements institutionnels ; en revanche, celui regroupant des collègues de ZEP- zone sensible où enseigne Lucie, devient au fil des rencontres un lieu de riches échanges, les PAP présents, tous confrontés à de rudes contextes d'enseignement encore peu reconnus à l'époque, l'arrêté désignant le collège de Lucie « zone sensible » date de 1993, y trouvent l'opportunité d'inventer de nouvelles solutions didactiques, de se rassurer mutuellement concernant leurs capacités à enseigner les AP dans de telles conditions, et donc de s'y sentir moins démunis. Ces réunions que certains, en milieu privilégié, prennent pour des contraintes supplémentaires visant à leur faire rompre avec leurs routines professionnelles, sont perçues par d'autres comme une ressource leur permettant de penser et faire vivre leur métier dans les conditions particulières où ils l'exercent.

Là encore, plusieurs milieux de travail s'imbriquent. Il s'agit pour Inès, Sabine, Lucie et pour leurs collègues en charge des autres regroupements, d'animer des groupes de travail dont elles sont professionnellement issues ; cette situation de pair et de relais institutionnel à la fois, ne s'avère tenable qu'à condition que des débats s'orientent vraiment autour des questions de l'activité de travail des acteurs, mettant ainsi le métier, et non pas des jugements de valeur quant à la façon d'appliquer les nouvelles instructions officielles, au cœur des discussions. Il ne s'agit pas de diffuser de nouvelles normes, mais de comprendre comment s'ancrent dans le vivant de l'activité les nouvelles pratiques professionnelles, tout en se renormalisant.

Le fait, pour nos actrices, d'appartenir au même milieu de travail que les collègues à qui elles s'adressent, leur donne l'opportunité d'être au diapason avec eux lorsque les discussions s'orientent sur des façons de dire, de penser et d'exercer le métier dans leur contexte d'exercice commun. Ainsi des liens se tissent ou se rompent lors de négociations autour de règles de métier (Cru, 1986). On peut considérer qu'à ces occasions le « genre professionnel PAP » (Espinassy 2004) se révèle à ses acteurs, s'actualise et permet à chacun d'exprimer son style, pour emprunter les termes de Clot et Faïta (2000). On y décèle aussi l'émergence de façons de faire et de penser spécifiques aux contextes d'exercice dits « difficiles ».

I.c - Une histoire parallèle

C'est l'époque aussi où Inès, Sabine et Lucie fondent une association de PAP « loi de 1901 » (*tab. n° 9*) dont les statuts annoncent « *qu'elle a pour but de faire connaître à l'extérieur des collèges les arts plastiques tels qu'ils sont enseignés et pratiqués aujourd'hui, et approfondir leur relation au champ de l'art contemporain* » (J.O du 27 mars 1996, p.1541, ref. 288).

Trois ans plus tard, un additif stipule à la suite de la déclaration précédente, que l'association vise également à « *fournir des possibilités de réflexion, de débats et d'échanges avec divers partenaires culturels* » (J.O du 14/08/99, p. 3593, ref. 209).

Les rencontres professionnelles occasionnées par les quatre expositions annuelles de travaux d'élèves organisées dans ce cadre, autour d'une thématique commune et dans un lieu institutionnel d'accueil de l'art contemporain, permettent des confrontations didactiques en AP sans précédent dans l'académie. On y trouve à la disposition de tous, (PAP expérimentés et débutants, élèves, parents, équipes éducatives et administratives des établissements

concernés, formateurs et stagiaires IUFM), des réalisations plastiques en regard des incitations de départ, originaires de collèges et lycées très différents. Ainsi, il apparaît manifestement que « même en ZEP » l'on peut enseigner les AP et mettre en œuvre les nouveaux programmes.

Le réseau professionnel qui se tisse au fil des ans (réunions préparatoires, correspondances ...), en lien, mais hors institution scolaire, devient un lieu de débat de normes et de valeurs autour de pratiques réelles, de mémoire, de diffusion, d'actualisation d'un genre professionnel.

Ce maillage toujours existant aujourd'hui peut, selon les occasions, se réactiver selon d'autres modalités. Par ailleurs, le cadre associatif devient aussi un outil permettant de tordre en les adaptant certaines contraintes administratives.

Entre temps, soit environ dix après leur première rencontre professionnelle, Inès, Sabine et Lucie sont, l'une après l'autre, recrutées à des degrés divers comme formatrices à l'IUFM (*tab. n° 10*).

I.d - Une histoire de recherche

C'est dans ce contexte que Lucie, selon ses termes, pour « *comprendre et mettre des mots sur ce que l'on fait* » entreprend des études en sciences de l'éducation (*tab. n° 11*). Le versant didactique de l'enseignement des AP a été déjà étudié par Gaillot (1997), et l'historique de la discipline établie notamment par Roux (1999), la rencontre avec l'équipe Ergape en voie de constitution (ERGonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education), permet à Lucie d'appréhender l'activité enseignante des PAP comme « travail » (Amigues 2002), et à ce titre de s'initier aux théories et cadres méthodologiques de l'ergonomie dite « de langue française » (cf. Chapitre 2, I.).

Le cadre associatif a permis la confrontation de réalisations achevées ; mais la compréhension de la manière dont procèdent les PAP dans leur classe pour faire passer leurs élèves de « l'incitation » (voir seconde partie) qu'ils leur proposent, à la production à laquelle ces derniers aboutissent, reste mystérieuse. Certains collègues exerçant dans le même type de contexte tentent de concevoir ensemble incitations et dispositifs d'enseignement. Les productions de leurs élèves, bien que de proche nature, diffèrent systématiquement ; il s'avère, après analyse verbale rétroactive du déroulement du cours, que ces PAP n'ont ni organisé, ni prescrit de la même façon le travail à leurs classes respectives.

On trouve trace officielle des préoccupations de ce groupe de travail dans la lettre de préparation de rentrée aux adhérents, annonçant le projet pluriannuel 2001, intitulé « *Processus* » en partenariat avec le FRAC (Fonds régional d'art contemporain). Ce dernier vise à éclairer l'activité de l'élève : « *l'un de nos objectifs majeur n'est pas atteint : comment donner à voir le mûrissement d'un projet dans la tête de l'élève depuis l'incitation du professeur, jusqu'au résultat final ? Comment rendre tangible, visible : ce cheminement interne, ces choix plastiques, ces tâtonnements, cette démarche enfin ?* ». Ce projet n'arrive pas à son terme : les collectes des étapes intermédiaires, brouillons et autres croquis s'avèrent difficiles et surtout peu exploitables dans le cadre d'échanges professionnels, encore moins dans une perspective d'exposition au public.

Pourtant, la démarche d'investigation pour découvrir ce qui se passe réellement dans le secret des classes, est amorcée.

Quand Lucie fait part de son intérêt, dans le cadre de ses études, pour l'activité enseignante abordée sous l'angle ergonomique, plusieurs PAP assidus aux réunions associatives y virent l'opportunité de mieux comprendre leur métier. Aucun n'avait jamais vu travailler l'un des ses collègues (mis à part Inès qui a été PCP de Léa). Quand Lucie leur présente la procédure des autoconfrontations (cf. Chapitre 3) quatre d'entre eux se portent volontaires : Inès, Sabine, Léa et un collègue masculin, Eric.

I.e - Tableau récapitulatif *Voir ci-contre*

II. QUELS OUTILS POUR REGARDER LE TRAVAIL ENSEIGNANT ?

À la suite de cette mise à plat des multiples aspects de l'activité des PAP, nous avons cherché comment le travail enseignant était considéré par la recherche, et quels outils permettaient d'en faire l'analyse.

Nous dressons ici un inventaire des grands courants de recherche en éducation, sans prétendre à l'exhaustivité.

Depuis le début du siècle, en France, la recherche s'intéresse à l'enseignement, mais une intensification est perceptible depuis deuxième partie du XX^e siècle, accompagnant le très fort développement du système éducatif. L'amélioration de l'accueil et de la condition des élèves dans un contexte de massification, d'accroissement des effectifs et d'allongement de la scolarité, après la fin de la deuxième guerre mondiale, va mobiliser les forces vives de la recherche et des pouvoirs publics, dans les pays développés. Des problèmes jusque-là inexistantes ou invisibles surgissent (orientation, échec scolaire, gestion de publics hétérogènes, etc.). Le recrutement et la formation des enseignants vont devenir, notamment à partir des années quatre-vingt, un enjeu de société criant. Cette urgence peut en partie expliquer l'orientation progressive des recherches menées en éducation vers la figure de l'enseignant.

II.a - Des recherches puerocentrées

Les recherches sur l'enseignement décrivent les pratiques enseignantes selon diverses dimensions (cognitives, affectives, didactiques, sociales...), étudiées chacune par une discipline : psychologie cognitive, psychologie clinique, psychanalyse, didactique, sociologie, etc.

Pour des raisons liées à son développement historique, la psychologie de l'éducation s'est surtout centrée sur les processus sous-jacents aux apprentissages des élèves. En France, la forte tradition psychopédagogique, inspirée à la fois par l'œuvre de Piaget et par les mouvements d'éducation nouvelle, a fortement influencé à la fois la formation des enseignants et les courants de recherche.

Amigues, R., Faïta, D., Saujat, F., (2004 b) dressent un aperçu de ces derniers. Pour étudier les « situations d'enseignement-apprentissage », la recherche en éducation et la psychologie de l'éducation, en particulier, se centrent surtout sur les conditions qui permettent

aux élèves d'apprendre et de développer des compétences dans les situations scolaires. Les travaux de laboratoire ou expérimentaux de terrain se distribuent selon des perspectives cognitives, développementales ou psychosociales. Dans cette tradition, la psychologie cognitive met à la disposition des enseignants les résultats de recherches et tente d'établir des ponts entre ces résultats et les pratiques pédagogiques.

Les mêmes auteurs précisent (2004a) que, dans une perspective socio-constructiviste, de nombreux chercheurs tentent de savoir comment se construisent les connaissances dans les interactions entre pairs (Gilly, Trognon, Roux, 2000), ou entre professeur et élèves à propos de connaissances spécifiques. D'une façon générale, la figure professorale est davantage évoquée que réellement étudiée par les psychologues dont les travaux s'inscrivent dans une tradition « pédocentrique » (Bressoux, 2002).

Mais les études sur le travail enseignant lui-même sont encore rares. Certaines se développent selon une approche sociologique du travail (Tardif et Lessard, 1999) sans entrer dans le travail réel des enseignants. Nous parcourons ci-après, de façon synthétique, les diverses approches de recherche concernant l'activité professorale.

II.b - L'enseignant efficace

Les systèmes éducatifs se sont progressivement organisés selon l'idée que certaines formes d'action chez les enseignants seraient plus efficaces que d'autres, qu'il suffirait de les modéliser et de les généraliser pour gagner en efficacité.

Ce paradigme comportementaliste venu des États-Unis va marquer durablement le secteur de la recherche en éducation. Le modèle « processus-produit » directement calqué sur le schéma béhavioriste « stimulus réponse » vise à mettre en évidence les incidences des pratiques enseignantes sur les résultats des élèves.

II.c - L'enseignant rationnel

L'apport des sciences cognitives oriente des travaux de recherche sur « la pensée enseignante » (*teacher's thinkings*), en réaction aux recherches américaines du type processus-produit, majoritaires tout au long des années soixante-dix.

L'enseignant en situation de travail est observé comme un acteur planifiant ses actions, anticipant sur les situations, sachant mener une analyse - en cours d'action et après

coup - sur les paramètres en jeu (Schön, 1983). Il apparaît tel un stratège qui serait, à chaque instant, pleinement conscient des choix effectués, des effets prévisibles de ses décisions (Tochon, 1993).

Les méthodologies mises en œuvre dans ces recherches restent tributaires du stade implicite de la verbalisation des acteurs. Bru (2002), cherchant à surmonter ces difficultés, insiste sur la nécessité de distinguer la réflexion *en* action et la réflexion *sur* l'action. Lataillade (2005), à qui nous empruntons quelques éléments de synthèse, souligne que, si le paradigme de la pensée enseignante donne du pouvoir aux professeurs sur la production de leurs savoirs professionnels, il réduit cependant l'analyse de l'activité des enseignants à ce qu'ils disent, aux souvenirs idéalisés de ce qu'ils ont fait, sans possibilité de vérification. Clanet (2002) distingue les pratiques « déclarées » qui coïncident avec le « dire sur le faire » et les pratiques « constatées » qui correspondent à des observations effectuées en contexte. Bru (2002) invite le chercheur à la modestie et la prudence, en soulignant l'écart irréductible entre les pratiques enseignantes et l'intelligibilité ou la connaissance qui peuvent en être retirées.

II.d - L'analyse plurielle

De son côté, Altet (1994) propose le modèle des « processus interactifs contextualisés », dans une perspective interdisciplinaire, rejoignant l'approche systémique de Bru. Cette auteure, au sein du réseau qu'elle a initié (OPEN - Observatoire des pratiques d'enseignement), cherche à comprendre l'articulation des comportements des acteurs dans la complexité des problèmes d'interaction pédagogique en classe (Altet, 1994, p. 137). Les propositions d'Altet constituent une avancée importante dans la prise en compte d'une large palette de variables complémentaires pour l'étude des situations d'enseignement-apprentissage. Elle développe son modèle (Altet, 2002), qualifié d'« analyse plurielle », qu'elle situe dans le courant théorique des modèles interactionnistes et intégrateurs. Dans un entretien récent (Altet 2006), elle donne un aperçu des avancées historiques de la structuration des recherches qu'elle coordonne, des connaissances importantes qu'elles ont produites, et des perspectives ainsi ouvertes en analyses de pratiques. Cependant elles ne parviennent pas à identifier la « figure du bon enseignant », ni à définir l'enseignement comme travail. L'auteure reconnaît que dans la plupart des recherches menées, le problème de la co-analyse avec l'enseignant reste en suspens, et que ces analyses sont le plus souvent « externes » à l'activité du professeur. De plus, ces approches découpent dans le travail enseignant des

composantes qui sont analysées séparément, et qu'on essaie ensuite d'articuler pour reconstituer la logique du « tout ». Mais comment reconstituer le tout lorsqu'on a commencé par le décomposer en autant d'objets que de regards disciplinaires posés sur lui ? (Saujat, 2002)

II.e -D'autres regards sur métier d'enseignant

L'approche *didactique*, davantage axée sur l'entrée par les savoirs des disciplines d'enseignement, s'intéresse en général très peu à l'enseignant. Les rares travaux qui y prêtent attention portent essentiellement sur les différents rôles que tient le professeur dans le cadre de la situation didactique, dans son rapport entre l'élève et le savoir. Les dimensions institutionnelles, historiques et sociales n'entrent pas en considération.

D'autres courants actuels, notamment celui défini par Durand (1996), qui s'inscrit dans le champ de la *cognition située*, accordent un rôle central aux significations que les enseignants attribuent à leur action au cours de son déroulement.

II.f - Pour conclure

Dans la plupart des recherches en éducation le travail de l'enseignant est laissé dans l'ombre. Quand la recherche s'en préoccupe, elle se positionne en qualité d'expert externe au milieu de travail. La plupart des observations menées dans le cadre de ces travaux donnent lieu à un traitement quantitatif des données, souvent complété par des analyses qualitatives, s'appuyant sur des entretiens préalables ou consécutifs aux situations observées. En définitive, « tout se passe comme si les actions pratiques étaient gouvernées par les catégories d'interprétation que se donne le chercheur pour en rendre compte » (Amigues, 1995 p. 182).

Si nous revenons à la situation qui nous intéresse, l'activité des PAP décrite plus haut, très peu de recherches s'y sont intéressées. En dehors de la structuration didactique de la discipline « Arts Plastiques » qu'a menée Gaillot (1997), et le regard historique de l'évolution de la discipline scolaire établi par Roux (1999), les contributions théoriques ne concernent généralement que des aspects didactiques assez restreints. D'autres débats s'emparent de questions de politique éducative, ou de philosophie de l'éducation ; ainsi Michaux (1999) se demande si on peut enseigner l'art ?

Partant du constat qu'il s'enseigne, nous remarquons qu'aucun des cadrages théoriques décrits jusqu'ici n'apporte de réponse à certains points relevés dans l'histoire de métier de nos PAP.

Par exemple, la question des *prescriptions* est rarement évoquée dans les travaux en l'éducation ; pourtant, rappelons que c'est la présentation de nouvelles méthodes pédagogiques par l'IPR qui a déclenché un grand nombre d'effets en cascade sur le travail des PAP, notamment leurs rencontres.

Les recherches évoquées jusqu'ici ne montrent pas le rôle que jouent les *collectifs*, non seulement dans la production de *règles communes*, mais également dans la définition des *outils* et des *méthodes* mis en œuvre individuellement par les professeurs dans les classes. Pourtant, dans l'histoire de nos acteurs, il semble que ces aspects ne soient pas négligeables.

Nous avons donc cherché les cadres théoriques qui pourraient prendre en compte leur activité dans une vision plus englobante.

III. UNE QUESTION DE RECHERCHE

L'analyse de l'activité que nous devons mener ne se réduit pas à la situation de travail observée. La réalité du travail des PAP, dont nous avons eu un aperçu en début de chapitre, est inscrite dans la vie. Difficilement saisissable, et variable selon les individus et les conditions d'exercice, elle est inscrite dans une histoire de métier et dans des parcours individuels.

Comment observer et analyser cette complexité ?

Quelles connaissances espérer produire ?

Dans un premier temps, nous avons pensé pouvoir nous appuyer sur les travaux de Lévi-Strauss, pour tenter d'établir quelques réflexions entre nos préoccupations et ce qu'il nomme, en se référant à l'œuvre de Mauss, « fait social total ». Ce dernier « se présente avec un caractère tri-dimensionnel. Il doit faire coïncider la dimension profondément sociologique avec ses multiples aspects synchroniques ; la dimension historique, ou diachronique ; et enfin la dimension physio-psychologique. Or, c'est seulement chez des individus que ce triple rapprochement peut prendre place (...) » (Lévi-Strauss, 1950, p.25).

Nous avons souhaité prendre en compte autant l'histoire de ce groupe professionnel que la singularité de ces individus. « ... La seule garantie que nous puissions avoir qu'un fait total corresponde à la réalité, au lieu d'être l'accumulation arbitraire de détails plus ou moins véridiques, est qu'il soit saisissable dans une expérience concrète : d'abord dans une société localisée dans l'espace et le temps, ... ; mais aussi d'un individu quelconque de l'une quelconque de ces sociétés » (Lévi-Strauss, 1950, p.26).

Nous avons voulu être autant au cœur du concret de l'activité de travail de ces acteurs, « qu'être sûrs d'avoir atteint le sens et la fonction d'une institution » ; il nous fallait donc nous mettre « en mesure de revivre son incidence sur une conscience individuelle » (ibid.).

Notre cadre méthodologique doit donc, même en s'éloignant fortement de la sociologie et de l'ethnologie, présenter quelques similitudes de pensée avec Lévi-Strauss pour qui : « toute interprétation doit faire coïncider l'objectivité de l'analyse historique ou comparative avec la subjectivité de l'expérience vécue ». Nous souhaitons également prendre en compte cet aspect différentiel, car la valeur de ce qui est fait dans un milieu, dépend aussi de celle que lui en attribue un autre.

Notre recherche doit laisser toute sa place au vécu des acteurs, y compris à celui du chercheur.

Là encore, nous avons trouvé chez Lévi-Strauss (1950, p.27), une réflexion qui fait écho à nos préoccupations : « que le fait social soit total ne signifie pas seulement que *tout ce qui est observé fait partie de l'observation* ; mais aussi et surtout, que dans une science où l'observateur est de même nature que son objet, *l'observateur est lui-même une partie de son observation* ». Ainsi, si nous voulons comprendre ce contexte vivant, notre recherche peut être considérée comme une intervention permettant de produire des connaissances scientifiques tout en rendant compte du processus d'intervention.

Mais ici s'arrête le parallèle avec les thèses de Levi-Strauss pour qui la démarche anthropologique cherche à « faire de la subjectivité la plus intime un moyen de démonstration objective ».

Dans notre perspective, il ne s'agit pas de classer, de nommer les éléments rencontrés « sur le terrain » selon les normes d'une science objective, ni de questionner la subjectivité de l'observateur dans une visée objectiviste.

Nous détaillons dans le chapitre suivant quels sont les outils théoriques et méthodologiques choisis pour analyser ce qui s'est joué et développé dans ce contexte ; tant au niveau des prescriptions et de leur influence sur la façon d'enseigner les AP des protagonistes, que concernant leur collectif de travail. Enfin, les PAP en présence étant impliqués dans des dispositifs de formations ou d'accompagnement des débutants, les retombées de ces résultats en terme de formation professionnelle ont du aussi être envisagés. Les points énoncés ci-dessus n'ont pas été séparés les uns des autres, mais compris dans leurs interactions entre différents milieux.

Les acteurs impliqués évoluant parallèlement dans différentes sphères, notre problème méthodologique est de pouvoir « tenir ensemble » les développements conjoints des objets, des situations et de la position du chercheur.

Notre postulat de départ, conforté par les résultats mis en évidence lors d'un DEA (Espinassy 2001), a été de supposer que l'activité de travail des PAP est une réalité vivante qui nécessite de mettre en place un dispositif de recherche permettant d'en saisir les composantes.

Il n'est pas question pour nous de juxtaposer divers éléments d'analyse - didactiques, sociologiques, psychologiques, etc - mais de comprendre l'activité des PAP dans sa globalité, de leurs pré-occupations, au réel de leur travail.

Un courant de recherche s'inscrivant dans la perspective d'une « ergonomie de l'activité enseignante » vise à rendre compte, par l'analyse du travail réel du professeur, du développement de l'expérience professionnelle (Amigues, Faïta, Saujat, F. 2004 a). Dans cette perspective on considère que l'activité du professeur engage celui-ci dans un ensemble de dilemmes exigeant des compromis qui peuvent engendrer aussi bien des satisfactions professionnelles que des déconvenues, voire de la souffrance. Elle cherche à éclairer la façon dont les « choix » réalisés mettent à l'épreuve les prescriptions institutionnelles, les convictions professionnelles de l'enseignant, ses exigences envers ses élèves ou envers lui-même, l'affirmation de sa position professionnelle auprès de ses collègues, etc. (Amigues, Faïta, Saujat, F. 2004 a). C'est dans ce courant de recherche que s'inscrivent nos travaux.

Cette thèse veut mettre en évidence en quoi l'analyse ergonomique du travail (notée AdT ensuite), par les transformations qu'elle induit et accompagne, est un outil pour comprendre l'activité des PAP.

Chapitre 2

Cadres épistémologiques et théoriques

Afin de permettre une meilleure compréhension de nos choix théoriques, il nous semble nécessaire de commencer par une présentation rapide de l'historique de l'ergonomie, puis des différents courants qui y cohabitent. Le champ est complexe : l'ergonomie n'est qu'une des composantes indispensables de l'ensemble, nécessairement plus vaste, des sciences du travail. L'ergonomie est elle-même divisée selon des spécificités.

L'ergonomie est toujours "en quête de ses principes" (ed. Daniellou, 1996) ; nous distinguons dans ce chapitre ceux que nous adoptons, notamment concernant « l'ergonomie de l'activité ».

I. L'ANALYSE DU TRAVAIL

(noté AdT par la suite)

Le domaine d'étude des comportements humains au travail est l'ergonomie.

On trouve sur le site Internet du CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers) la définition adoptée par l'Association Internationale d'Ergonomie (IEA) en 2000 :

« L'ergonomie (ou Human Factors) est la discipline scientifique qui vise la compréhension fondamentale des interactions entre les humains et les autres composantes d'un système, et la profession qui applique principes théoriques, données et méthodes en vue d'optimiser le bien-être des personnes et la performance globale des systèmes.

Les praticiens de l'ergonomie, les ergonomes, contribuent à la planification, la conception et l'évaluation des tâches, des emplois, des produits, des organisations, des environnements et des systèmes en vue de les rendre compatibles avec les besoins, les capacités et les limites des personnes ». Généralement une « analyse du travail », relevant les facteurs des conditions de travail, ainsi que les caractéristiques des travailleurs, est menée en amont de « l'analyse de l'activité » de ce dernier.

L'IEA définit ensuite des domaines de spécialisation :

« Dérivée du grec *ergon* (travail) et *nomos* (règles) pour signifier la science du travail, l'ergonomie est une discipline orientée système, qui s'applique aujourd'hui à tous les aspects de l'activité humaine. Les ergonomes praticiens doivent avoir une compréhension large de l'ensemble de la discipline, prenant en compte les facteurs physiques, cognitifs, sociaux, organisationnels, environnementaux et d'autres encore ... Ses domaines d'application ne sont pas mutuellement exclusifs et évoluent constamment ... Au sein de la discipline, les domaines de spécialisation constituent des compétences plus fouillées dans des attributs humains spécifiques ou dans des caractéristiques de l'interaction humaine ».

Parmi les spécificités reconnues, *l'ergonomie cognitive* « s'intéresse aux processus mentaux, tels que la perception, la mémoire, le raisonnement et les réponses motrices, dans leurs effets sur les interactions entre les personnes et d'autres composantes d'un système. Les thèmes pertinents comprennent la charge mentale, la prise de décision, la performance experte, ..., le stress professionnel et la formation dans leur relation à la conception personne-système ». L'ergonomie cognitive a pour objet, au départ, l'ensemble des activités mentales des sujets engagés dans la réalisation d'une tâche (Falzon, 1989). Pour d'autres, l'ergonomie cognitive doit être « [...] l'ergonomie de l'activité de l'opérateur compétent » (De Montmollin, 1990, p. 77).

D'autre part, *l'ergonomie organisationnelle* « s'intéresse à l'optimisation des systèmes socio-techniques, ceci incluant leur structure organisationnelle, règles et processus. Les thèmes pertinents comprennent la communication, la gestion des ressources des collectifs, la conception du travail, la conception des horaires de travail, le travail en équipe, ...».

Mais ces conceptions de l'ergonomie, centrées sur des aspects spécifiques des comportements humains au travail, ne sont pas celles que nous utiliserons pour analyser l'activité des PAP. Tout au long de cette thèse, nous empruntons à Daniellou (1992, p.27) ses définitions :

« Nous désignerons par *analyse de l'activité* l'analyse des comportements, processus cognitifs, et interactions mis en œuvre par un opérateur ou une opératrice au moment des observations », ce qui sous-entend que nous considérerons autant des parts visibles qu'invisibles de la situation de travail observée .

« Nous désignerons par *analyse du travail* la démarche plus globale où l'analyse de l'activité est insérée dans une analyse des facteurs économiques, techniques et sociaux auxquels l'opérateur ou l'opératrice est confronté et une analyse des traces du fonctionnement de l'entreprise sur la population concernée et l'efficacité économique ».

Même si l'activité des PAP semble à première vue éloignée des préoccupations de productivité d'une entreprise, la description précédente de la complexité dans laquelle elle s'inscrit nous laisse à penser que l'Analyse du Travail (AdT) selon la définition de Daniellou, englobant l'activité des acteurs, est un cadre théorique et méthodologique qu'il nous convient d'adopter. Nous ne retiendrons pas le terme d'AET (analyse ergonomique du travail) trop attaché aux spécificités anthropotechnologiques de la démarche de Wisner.

À la posture de recherche prenant en compte le dire des protagonistes, s'oppose le poids du discours scientifique (voir ci-après paragraphe 1.e), qui considère qu'une parole d'acteur ne peut être que de l'ordre de l'opinion. Il est légitime de questionner le statut de la parole dans l'analyse, et celui du travail institué en cadre d'analyse. Pour répondre à ces interrogations, disons avec Curie J. & Cellier J-M, (1987) que la psychologie du travail « ne cherche pas des solutions mais des explications ». Trois questions doivent être ainsi abordées : « la construction d'un objet de recherche, la définition du paradigme scientifique, la mise en œuvre de ce paradigme ». Notre cadre méthodologique doit permettre à la fois de susciter, de recueillir et de faire évoluer la parole des acteurs.

Les chapitres suivants visent à éclaircir les objets et moyens de recherche de l'ergonomie et des différentes disciplines « sœurs » visant à analyser le travail humain. Nous

définissons ce qui les distingue ou les rapproche, en observant le type de connaissances sur l'activité qu'elles produisent, et en élucidant la place et le rôle qu'elles accordent au chercheur. Ces postures de recherche, le plus souvent multidisciplinaires, soulèvent et nourrissent des débats épistémologiques que nous n'évudons pas.

Ainsi, nous commencerons l'approfondissement de la définition de l'AdT par la distinction entre tâche et activité.

La - Distinction tâche et activité

Généralement, on oppose tâche et activité en considérant que la première est une somme de prescriptions pour atteindre un objectif, sans laisser place à la dimension créative de l'activité humaine. Cette définition réductrice de la tâche laisse penser qu'elle est systématiquement une contrainte à la liberté de l'activité.

Clot définit dans sa thèse (1992) « la tâche comme le cadre nécessaire de la réalisation finale d'un complexe de réflexions, de choix, d'arbitrages qui doivent à un moment donné trouver forme et se réaliser ». L'activité humaine ne saurait donc se résumer à l'exécution d'une tâche prescrite, elle est de fait un compromis entre des contraintes, des attentes sociales et des choix de l'acteur. Ce dernier redéfinit l'activité pour lui-même au travers de son interprétation de la prescription, (c'est ainsi dans le cas qui nous intéresse, que les professeurs sont amenés, à réinterpréter les programmes) ; ainsi le prescrit et le réel ne sont jamais superposables.

Deux idées fortes émergent ici, qui loin d'être des exceptions, s'avèrent être la règle : la ré-interprétation, la redéfinition pour soi des prescriptions, et, la différence entre prescrit et réalisé. Selon Leplat (2000, p.112) : « les analyses de l'activité en situation de travail ont souligné avec une grande unanimité l'existence d'écarts entre la tâche telle 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 ».

Les termes de « compromis » et de « choix », soulevés par Clot, sont également au cœur de nos réflexions à venir.

Les affirmations de ce dernier trouvent leur source dans la théorie de l'activité proposée par Léontiev (1984) à la suite des thèses vygotkiennes, qui distingue d'un côté, l'**action** visant la réalisation d'un but dans des conditions données, c'est ce que les ergonomes désignent sous le terme de **tâche** et, d'un autre côté, l'**activité** de l'acteur qui répond à des motifs (Saujat, Amigues, Faïta 2004). Léontiev appelle **action** les processus dont l'objet et le

motif ne coïncident pas ; il considère l'activité, sur le plan psychologique, comme l'unité de base des conduites humaines dans sa relation au monde médiatisée par la pensée consciente.

« Le point central qui forme pour ainsi dire la ligne de partage dans la façon de concevoir la place de la catégorie de l'activité, réside dans la question de savoir si l'on considère l'activité concrète uniquement comme la condition du reflet psychique et son expression, ou si on la considère comme un processus porteur des contradictions motrices internes, des dédoublements et des transformations qui engendrent le psychisme, lequel est un moment nécessaire du mouvement propre de l'activité, de son développement » (Léontiev 1984, p.13). Même si la finalité de l'activité est de permettre au sujet de s'orienter dans un monde d'objets, il ne s'agit pas d'une réaction ou d'un ensemble de réactions de l'organisme dans son adaptation à son environnement, mais d'un système avec sa structure propre, comme pour son développement et ses transformations internes.

1.a.1 Un système en tension

Ce système, qui médiatise les relations des hommes avec le monde qui les entoure, est à considérer dans ses versants objectif et subjectif comme en tension. Pour le dire autrement : « l'activité est un dilemme entre plusieurs options et chacune de ces options peut être considérée comme une réponse, une certaine forme de dialogue, même s'il est silencieux, avec l'activité des autres auxquels cette activité s'adresse » (Prot, 2004, p.80).

L'activité renvoie ainsi à des ressorts sociaux, des valeurs partagées, à l'histoire ou la tradition d'un groupe social.

L'action, qui répond à un but précis, peut se réaliser de façon individuelle, collective ou partagée. Mais pour être comprise, pour en saisir le sens, il faut pouvoir relier l'action à l'activité des autres et aux motifs qui la suscitent (Saujat, Amigues, Faïta 2004).

Selon Léontiev, il faut comprendre l'activité comme un ensemble de rapports, en tension, faisant système, et dont les discordances produisent sa mise en mouvement.

Il distingue trois niveaux :

- l'activité est elle-même associée à un motif (ou sphère motivante chez Vygotski), ce qui incite un sujet à se lancer dans telle ou telle action sur le monde.
- l'action est associée à un but, elle est dirigée par l'anticipation que le sujet fait du résultat attendu.
- Les opérations sont associées aux conditions de réalisation.

Une action peut servir plusieurs activités : elle s'effectue par des opérations déterminées par les conditions concrètes de réalisation de l'action (contraintes et ressources). Ainsi, nous comprenons qu'il ne suffira pas d'observer les actions menées par le PAP dans sa classe, pour saisir le sens de son activité. Dans cette conception de l'activité, le travail ne va pas sans l'homme ; il revêt dans l'existence humaine une fonction psychologique centrale.

1.a.2 Efficacité et efficience

Les discordances entre les trois niveaux décrits ci-dessus et définis par Léontiev permettent le développement de l'activité, mais elles imposent au sujet des réajustements en cours de réalisation. La réduction de l'écart entre le but visé et le résultat obtenu participe de l'efficacité de l'activité, et demande une régulation en cours d'action. Le coût mental et physique, en terme d'usure pour la santé du sujet, n'est pas le même selon les opérations et les moyens matériels mis en jeu.

Dans ce rapport entre actions et opérations, il y a une recherche d'efficience pour arriver au même but, au moindre coût physique et psychique. Quand ce processus est contrarié, les conditions du développement du pouvoir d'agir des acteurs se sont pas réunies.

Nous verrons que les fortes contraintes matérielles et temporelles qui régissent l'activité des PAP obligent ces derniers à une recherche d'efficacité de leur activité enseignante tout en économisant leur personne. Le coût des compromis négociés entre les projets initiaux et la réalité des classes est déterminant quant au sentiment de bien-être au travail qui en résulte.

Le réel de l'activité est donc tout autant fait des « activités suspendues, contrariées ou empêchées (...), contre-activités qui éventuellement empoisonnent » que l'on ne voit pas, que l'activité effectuée (Clot, 2000, p.11).

1.a.3 Du sens au développement

Ce rapport entre ce qui motive l'activité et le but qui oriente l'action, entre ce pourquoi l'on agit sur le monde et ce que l'on fait concrètement, ainsi que l'activité occultée ou l'activité échaffaudée, (mais non réalisées), n'en sont pas moins présentes dans la vie d'un sujet ; elles contribuent à lui donner ou lui retirer du sens (Champy-Remoussenard, 2005, p.23).

Efficacité, efficience et sens sont donc trois variables d'ajustement de l'activité. Dans la situation vécue, l'activité « est simultanément tournée vers l'objet immédiat de l'action et vers l'activité des autres portant sur ces objets » (Clot, 2000, p.135). Nous l'avons évoqué :

plus les actions se transforment en opérations, plus le sujet peut s'ouvrir de nouvelles perspectives, de nouveaux buts : ce changement de sens de la situation par le sujet ne laisse pas les activités en l'état et les développe.

Ce déploiement temporel est central dans notre objet de recherche.

Dans la perspective historico-culturelle dans laquelle se situe cette approche, les outils qui assurent notamment la médiation entre le but de l'action et les motifs de l'activité, modifient à la fois le milieu qui les fournit, et l'activité première. Cette conception souligne l'importance du milieu comme source et lieu du développement. Celui-ci est conçu comme une co-évolution du milieu, des outils et de l'activité (Saujat, Amigues, Faïta 2004).

Pour résumer, la distinction entre activité et action introduit des « catégories » ou des principes sur lesquels se fonde l'approche ergonomique de l'activité. Dans le cadre qui nous préoccupe, l'activité enseignante des PAP n'est pas réductible à l'action visible ; l'étude de l'action ne renseigne pas forcément sur l'activité sous-jacente car elles ne sont pas bornées par les mêmes limites spatiales et temporelles. L'action (la tâche) fait généralement l'objet d'une prescription alors que l'activité est imprescriptible, et dépend du rapport que le sujet instaure entre son action et le milieu dans lequel elle s'exerce. Ce dernier est constitué de « caractéristiques » historico-culturelles particulières ; le milieu (de travail) dans lequel se réalise une action est une source de réorganisation des processus psychiques qui la composent, et donc du développement de l'expérience (Saujat, Amigues, Faïta 2004).

Suite à ce résumé, on comprend que les notions de « Milieu » et de « Développement » revêtent une importance capitale dans notre propos ; les paragraphes II. et III. qui suivent, leurs sont respectivement consacrés.

La distinction entre tâche et activité n'est pas seulement un moyen de détailler le travail humain, elle entraîne avec elle de nombreux sous-entendus concernant notamment la répartition du travail et des rôles et la conception de leur organisation. Même si, de prime abord, ces préoccupations semblent éloignées de l'activité du PAP, nous constaterons leurs incidences par rapport à la prise en compte des prescriptions, et l'organisation du travail des élèves.

1.a.4 Conceptions du travail et de son organisation

Selon Hubault (2001, p.17), « tâche et activité renvoient à titre principal à une répartition sociale et organisationnelle des rôles tenus par des acteurs différents – le rôle de conception des « ingénieurs » et le rôle de réalisation des « travailleurs » ». Ainsi se dégage

fortement une hiérarchie, qui trouve son origine dans la répartition des tâches, et qui se transpose au niveau social.

Mais, cette catégorisation n'est évidemment pas imputable aux seuls travailleurs ; de nombreux facteurs internes et externes influent sur l'activité de travail ; c'est pourquoi « l'analyse du travail ne vise pas seulement à la connaissance du comportement humain, elle comporte une *identification des déterminants* de ce comportement, afin d'agir sur ceux-ci » (Daniellou, 1992).

Parmi ces causalités externes, les rapports entre le travail et le système organisationnel qui le régit sont déterminants. Selon Rabardel (1998, p.202), on retrouve trois modèles principaux : la conception Tayloriste où les concepteurs pensent et organisent le travail, et où l'acteur se charge d'ajuster en temps réel son action à la tâche qu'il doit exécuter ; un modèle entièrement construit par l'acteur, et enfin, un modèle où l'acteur et le système se co-construisent.

D'après Maggi (1993, p.77), qui rejoint en partie les propos de Rabardel, on peut selon le point de vue adopté sur le travail, distinguer une *logique mécaniste* et une *logique organique du système*¹, ou dans une autre perspective parler d'une *logique de l'acteur*¹ ; selon une troisième vision, le système est *un processus* d'actions et de décisions, douées de sens et dirigées vers des résultats et des valeurs. On est en présence d'une *logique de l'action*¹, qui ne sépare pas l'acteur et le système et qui ne réifie pas le système ».

En fonction de la description préalable de l'activité des PAP que nous avons faite, la troisième perspective nous interpelle plus particulièrement. Mais ici, Maggi n'énonce pas encore les moyens qui permettent l'analyse du travail compris comme « *un processus* d'actions et de décisions, douées de sens et dirigées vers des résultats et des valeurs».

1.a.5 Vers une clinique

Notre désir de considérer l'activité des PAP selon « l'analyse ergonomique de l'activité » incluse selon la définition de Daniellou dans l'analyse du travail (AdT) nécessite l'éclaircissement de certains choix épistémologiques et méthodologiques qu'elle implique. Nous empruntons souvent les réflexions de F. Hubault ; précisons que, bien que n'étant pas l'un des

¹ C'est l'auteur qui souligne

pères fondateurs de la discipline, ses écrits ont le mérite, du moins à nos yeux, de synthétiser et d'éclaircir les enjeux de l'AdT.

Vouloir observer des situations de travail qui « ne séparent pas l'acteur et le système, et qui ne réifient pas le système » (Maggi, 1993), sous-entend d'aller au plus près de ces situations. Mais cependant, « l'observation du travail réel n'empêche pas par elle-même le risque de la déréalisation du travail » (Hubault, 1993, p.5).

Il faut donc définir des moyens qui permettent de « découper, jusqu'à ce qui fait sens » (Hubault, 1993, p.5). Reprenant la thèse initiale de Vygotski (1997, p.54) qui « par l'unité de base », entend « des produits de l'analyse tels qu'à la différence des éléments, ils possèdent toutes les propriétés fondamentales du tout », nous retrouvons celle de Léontiev. Selon lui, l'activité comme unité d'analyse permet de faire tenir ensemble les dimensions collectives et individuelles. Hubault s'approprie cette définition pour justifier de l'AdT : « l'activité de travail est question de finesse du grain de l'analyse, l'autonomie dans le travail est question de précision dans le niveau de l'organisation, et l'ergonomie repose sur le pari clinique que seule l'intervention locale est vraiment globale, porteuse de projets réellement conséquents » (Hubault, 1993, p.5).

La méthode clinique est, à l'origine, issue de la pratique médicale (Foucault 1964). Même si nos recherches ne rentrent pas dans ce champ, si elles ne cherchent pas rationaliser les symptômes observés, elles sont également centrées sur le cas. La clinique médicale s'intéresse au discours singulier du sujet, et par l'étude approfondie d'individus, elle accède à travers eux à une dimension générique. Le chercheur qui utilise une méthode clinique est donc amené à formuler des questions à partir de la réalité de terrain ; son but n'est pas d'apporter des solutions immédiates mais de participer avec l'autre (sujet, groupe ou situation) au travail sur le sens de son projet, de son cheminement. On le comprend, la méthode clinique œuvre en reconnaissant la subjectivité du chercheur et celle du cas étudié (voir dans ce chapitre, paragraphe I.d).

Cette position rompt avec celles des recherches qui « reposent sur le postulat de l'existence de « procédures cognitives générales », et par rapport à l'hypothèse qu'elles peuvent se généraliser d'autant mieux qu'elles seraient apprises dans des situations « sans contenu » (sans signification particulière)» (Hubault, 1993).

Nous cherchons, au contraire, à contextualiser les savoirs, sans oublier le sens donné au travail et leur expérience par les acteurs.

Clot cherche à emprunter « une troisième voie », pour dépasser l'antagonisme entre positions cognitivistes et subjectivistes, qui toutes deux font l'impasse sur la vie de l'expérience professionnelle (2000a, p.146). C'est dans cette perspective que l'auteur a créé la « clinique de l'activité¹ », héritière de l'ergonomie française et de la psychopathologie du travail. Cette discipline se trouve ici convoquée, car le bien-être des acteurs au travail est l'une des composantes incontournables de ce type de recherche, (voir dans ce chapitre, paragraphe I.d). En effet, « l'ergonomie de l'activité soutient la thèse que travailler, c'est gérer une tension issue d'une double exigence. D'une part l'efficacité qui renvoie aux attentes de l'entreprise, ce qu'elle demande à travers la tâche, et d'autre part, la santé qui renvoie aux attentes de la personne, ce qu'elle vise au travers son engagement dans l'activité » (Hubault et Bourgeois, 2004, p.35).

La question de cette double efficacité que l'acteur développe d'une part envers son milieu de travail, d'autre part envers lui-même, est au cœur de notre recherche.

Dans le cadre de l'activité des PAP, ces questions d'attentes, de demandes et d'engagement dans le métier trouvent écho, notamment en termes de reconnaissance du travail, et donc, d'épanouissement ou de malaise professionnel.

1.a.6 Du singulier au collectif

L'AdT n'a pas simplement en charge de décrire ce que fait l'opérateur, elle a aussi une dimension collective. Selon Hubault et Bourgeois (2004), « elle doit aussi servir au *développement* de l'activité, dans l'ordre subjectif comme dans l'ordre économique. En d'autres termes, elle doit s'intéresser à ce que *on* (l'opérateur, l'entreprise, ... mais aussi, il faut bien le dire, la société - *peut et veut faire du « travail² »*. Il en découle une double exigence pour l'ergonome, celle de « répondre à ... » un problème, mais aussi de « répondre de » ce qu'il fait lui-même dans l'intervention (en répondre) ».

Concluons cette présentation générale de l'AdT avant d'en détailler les objets et méthodes nous concernant plus précisément.

¹ Ces termes désignent, une démarche caractérisée par des options scientifiques et méthodologiques visant à favoriser un processus de développement des situations ainsi que du *pouvoir d'agir* des individus et des collectifs de travail, ainsi que l'équipe de recherche d'Y.Clot (Lab. Psychologie du Travail. CNAM, Paris).

² C'est l'auteur qui souligne

Selon Hubault et Bourgeois (2004), « la recherche ergonomique ne vise pas tant la conception d'outils nouveaux, mais la compréhension-promotion de leur usage. Identifier, comprendre, expliquer et tenir compte de ce qu'on conçoit ne « marche » jamais « comme ça » ..., c'est le socle du savoir ergonomique. (...) On retrouve la question du *statut*, du *sens*, de l'écart Tâche-Activité ».

Concernant l'activité des PAP et la complexité des situations décrites, il nous importe de comprendre, d'une part la façon dont ils pensent et pratiquent leur métier individuellement, d'autre part comment ils créent et font circuler collectivement des outils pour y parvenir, en fonctions de situations particulières.

Gommant en partie les catégorisations rapides dont peuvent découler la répartition du travail autour de la différenciation tâche-activité, nous pouvons conclure avec les mêmes auteurs (2004), que « ce n'est pas parce que l'opérateur n'a pas nécessairement raison contre l'ingénieur, qu'il n'a pas *toujours* des raisons pour agir comme il le fait. C'est là que se joue le statut et le sens de l'analyse du travail : rendre intelligible ce à quoi l'opérateur s'affronte, à quoi il est confronté – les dimensions hétérogènes et hétéronomes de son travail ».

Pour le dire autrement avec Clot, Faïta, Fernandez, Scheller (2000, p2), « l'activité est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres tout en se mesurant au réel, pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire ». Nous regarderons le travail comme une *activité dirigée en situation réelle*, où « le donné se transfigure dans le créé » (Bakhtine 1984, p.329).

I.b -Production de connaissances sur l'activité et sur le processus d'intervention

I.b.1 Que peut-on espérer apprendre à l'aide de l'AdT ?

Selon Falzon, « l'ergonomie s'est constituée sur le projet de construire des connaissances sur l'homme (la femme, les hommes, les femmes) qui soient utiles à l'action, qu'il s'agisse de transformations ou de conception des situations de travail ou d'objets techniques » (1998, p. 226). Constatons que le champ est large et que les possibilités de découvertes multiples.

Précisons que cet auteur se situe dans un courant d'ergonomie cognitive qui n'est pas celui dans lequel nous sitons notre recherche ; cependant, nous lui empruntons ici quelques conceptions générales concernant l'ergonomie. Situait cette dernière dans une approche holistique de l'homme, où celui-ci est simultanément pensé dans ses dimensions physiologiques, cognitives, sociales, etc ..., « cette dernière doit élaborer des connaissances

sur l'action ergonomique : méthodologie d'analyse et d'intervention sur les situations de travail, méthodologie de participation à la conception et l'évaluation des dispositifs techniques et organisationnels » (Falzon 1998, p. 226). La responsabilité qui incombe à l'AdT est donc importante, il ne lui suffit pas d'être une « simple mise en œuvre des connaissances sur l'homme et relevant de l'application. Il lui faut être elle-même un objet de connaissances et donc être passible des méthodes de la recherche scientifique ».

Pour Falzon, il importe aujourd'hui que l'ergonomie identifie clairement ces deux types de connaissances (connaissances sur l'homme, connaissances sur l'action) et leur accorde un statut égal. Mais soulignons que, si la qualité de "science de l'action" accordée à l'ergonomie est indubitable, il ne faut pas pour autant oublier, comme nous allons le voir ci-après, que son caractère scientifique est toujours en débat.

Nous l'avons déjà évoqué, notamment à propos de la clinique : « à la différence des connaissances sur l'homme, les connaissances méthodologiques ne peuvent se construire et s'évaluer en dehors des pratiques d'action ... mais cette dernière, si elle est une condition nécessaire, n'est pas suffisante pour construire des connaissances d'action » (Falzon 1998, p.227).

Nous allons à présent spécifier les modalités et les objectifs de l'intervention ergonomique.

1.b.2 L'AdT : cadre et objet de recherche

Quelles sont les conditions à réunir afin que l'objet d'une recherche soit à la fois une étude de l'action, et également la méthodologie qui permet l'intervention en milieu de travail ? En quoi l'AdT, par les transformations qu'elle induit et accompagne, est-elle un outil pour comprendre l'activité de travail ?

La responsabilité du chercheur en AdT, ne s'arrête pas à ses conclusions écrites *a posteriori*. Étant « engagé dans l'étude d'une situation de travail réelle, il a le devoir, au minimum de rapporter les résultats de sa recherche. (...) Il a un engagement social qui dépasse le cadre du terrain : celui de mettre en œuvre tous les moyens dont il dispose pour aboutir à des résultats généralisables, utiles à la compréhension des situations et à l'action sur celles-ci » (Falzon, 1998).

Nous exposons dans les paragraphes suivants comment s'organisent les rapports entre milieu de travail et milieu de recherche en AdT.

1.b.3 L'AdT : un projet

L'AdT implique les acteurs « de terrain » autant que le chercheur dans une durée qui s'étire au-delà de l'intervention. Pour Daniellou (1998, p. 216), « l'ergonomie se caractérise par un projet » laissant entendre qu'il y aurait un amont de l'intervention, et Curie affirme que « l'ergonomie cherche à agir sur les situations de travail pour qu'elles “permettent à l'homme de croître ” » (1996). Cette croissance, difficile à cerner, doit d'être accompagnée en aval de l'intervention.

Ainsi, dans notre étude, nous devons tenir compte de l'évolution du projet professionnel du groupe de PAP que nous avons décrit précédemment, depuis leur constitution en collectif de travail, leur nantissement d'outils et de structures, jusqu'à la restitution de leurs travaux à une communauté élargie de pairs.

Daniellou (1998, p.218) évoque l'activité de travail par la métaphore du « tissage » entre de multiples fils, qui « la relie à l'homme et à l'environnement, dont la plupart sont décrits par des disciplines particulières ». Il constate qu'aucune d'elles ne peut prétendre seule saisir ce qui se joue dans l'activité, et en conclut que « le premier champ d'investigation spécifique qui s'offre ainsi à une recherche scientifique en ergonomie concerne donc *l'interprétation des compromis* « multi-niveaux » qui se jouent dans le travail et le rapport travail/santé » (Daniellou *ibid.*).

1.b.4 Critères de validité des connaissances

Rabardel (1998) se demande si « la validité des connaissances ne tient pas autant à la caractéristique de ce qui a été produit par l'analyse, qu'au *sens* que vont lui donner les acteurs dans le champ social ? ». Il semble que l'implication des acteurs à la restitution des résultats soit dans la logique de ce que nous avançons jusqu'à présent, considérant que le regard ergonomique se construit entre deux pôles : celui de l'organisation et celui de l'identité des individus.

Le premier pôle est défini par Maggi (1993) comme un processus tout à la fois de production (ce qui permet aux opérateurs d'évoluer dans leurs représentations, apprendre et produire d'autres possibles...), mais aussi comme un produit (la forme opératoire que prend à un moment donné le système de ces représentations). Ainsi, selon Hubault (1993) : « l'enrichissement du registre des « orientations socio-cognitives » *dans et par* la participation

des opérateurs au processus de conception, n'est possible qu'inscrit dans l'histoire d'une pratique qui doit viser à faire des ingénieurs et des opérateurs des *concepteurs-ensemble*³.

Il n'est donc pas question de renouveler la distinction entre, d'une part, les concepteurs pensant en amont l'activité, et, de l'autre, des opérateurs qui en aval accomplissent les tâches définies à l'issue conclusions de l'AdT. Il s'agit, au contraire, d'associer les points de vue de tous les acteurs concernés. Nous retrouverons des similitudes de pensée dans les thèses de Schwartz et de Clot et Faïta.

Concernant le second pôle, il ne semble pas envisageable d'exclure les acteurs des conclusions et décisions se rapportant à leur activité, et par conséquent, à leur engagement physique et psychique. Selon Hubault, « le processus de travail doit offrir une « issue structurante » ; même vaincu un sujet doit pouvoir rester un sujet, sans quoi aucune négociation n'est possible, aucune décision ne peut plus être prise » (1993).

Sans l'implication des acteurs dans la suite de l'histoire professionnelle, à l'issue de l'AdT, rien de constructif ne pourrait en effet advenir. Dans la perspective développementale des situations que nous adoptons, « nous ne saisissons pas le psychisme comme une scène séparée des actes qui le réalisent » (Clot 1992, cité par Hubault 1993).

Les critères de validité des connaissances produites dans le champ de l'AdT sont donc co-construits par les acteurs qui, de l'intérieur de la situation de travail, en connaissent les effets sur leur personne et leur collectif. Pour Hubault (1993) évaluer ses « activités », - et parmi elles nous incluons l'AdT - , « c'est permettre à l'entreprise de se définir et de se conduire non plus à partir de ses seuls produits (ce qu'on demande) mais sur ce que ces produits engagent pour être obtenus (ce que ça demande) : le travail ».

Ainsi, par cette sociabilisation, l'AdT considérée comme travail offre une « issue structurante » incluant en son sein les acteurs et le sens de l'activité des hommes et, les invite de fait, à participer à *tout*. Cette globalité est donc garante des connaissances produites par l'AdT.

Mais avant de produire des savoirs, le chercheur en ergonomie doit lui aussi s'inscrire dans cette logique d'ensemble ; il ne suffit pas de s'immerger dans un milieu pour en tirer des connaissances valides. Nous entrons ci-après dans le détail des modalités et enjeux de l'intervention.

³ C'est l'auteur qui souligne

Si l'on considère la façon dont les connaissances sur l'activité enseignante sont produites (voir Chapitre 1, II.), nous constatons que les recherches en éducation sont le plus souvent menées de façon externalistes. Certes, le chercheur va dans les classes et l'enseignant se prête aux exigences de la recherche ; mais ce dernier est généralement considéré comme objet, plutôt qu'acteur, de la recherche en cours. Le projet de l'équipe de recherche ERGAPE (Ergonomie de l'Activité des Personnels de l'Éducation) dans le cadre duquel s'inscrivent nos travaux, a pour objectif de remettre en débat des résultats et des conceptualisations antérieures. La logique d'intervention adoptée et la co-analyse menée avec les acteurs, - prenant en compte l'expérience de chacun, ainsi que la dimension collective du travail -, permettent de considérer sous angle nouveau les connaissances établies par d'autres disciplines sur l'activité enseignante.

I.c - Intervention

Hubault et Bourgeois offrent une synthèse des enjeux et statuts de l'intervention ergonomique (2004).

Constatons avec eux, en premier lieu, que la réflexion sur le statut scientifique de l'intervention, autant que sa valeur d'objet de recherche, n'est pas souvent prise en charge par les Sciences Humaines et Sociales qui, d'après les auteurs (p.37) «ne pensent pas assez le changement de cadre comme un objet qu'il leur revient de traiter aussi ».

On sait pourtant que « toute observation prolongée *agit*, et construit donc un objet qui devient, ainsi, le résultat de ce que l'observation *produit* ...la question est de comprendre comment on peut se servir de cette dynamique pour *penser l'acte de transformation de la réalité qu'on « observe»⁴* » (Hubault, 2001, p.21).

1.c.1 Le cadre d'intervention

Notre démarche est clinique ; mais « pour développer une approche globale du local, elle s'appuie sur un dispositif qui permet de comprendre ce qu'elle fait. Un dispositif, c'est-à-dire, à la fois un **cadre** (un agencement structuré) et **un processus** » (Hubault, 2001 p.45).

Puisque nous raisonnons en termes de transformation des situations, nous n'attendons donc pas, de l'ergonomie qu'elle fournisse des connaissances directement applicables. Mais le changement des situations de travail « passe par le détour, non seulement des valeurs qui le

⁴ C'est Hubault qui souligne

fondent, ce que les personnes *attendent* de leur propre activité, mais aussi des valeurs qui structurent, à travers ce que l'entreprise *attend* du travail, ce qu'elle demande aux personnes qu'elle sollicite » (Hubault, 2001 p.45). Dans la situation de travail qui nous intéresse, nous regarderons combien l'institution Education Nationale - par le biais des prescriptions qu'elle produit, les contraintes qu'elle crée et les systèmes de formation qu'elle propose -, « demande » à ses acteurs.

Dans ce contexte, « il faut pouvoir *penser l'intervention* en termes de *dispositif*, épistémologique, méthodologique et politique, renouvelé. C'est en cela que l'intervention constitue un objet de recherche, central pour l'avenir de l'ergonomie comme métier (Hubault et Bourgeois, 2004).

1.c.2 Recherche - Intervention

Hubault a proposé le concept de « réfutabilité diversifiée » (1996) et soutient que l'intervention ergonomique est une pratique de recherche dès lors qu'elle ambitionne un certain degré de généralisation à partir des faits particuliers sur lesquels elle peut établir son influence (Hubault et Bourgeois, 2004).

Les auteurs constatent que trois logiques s'emmêlent toujours dans toute intervention, qu'il faut retrouver pour juger de sa valeur (ibid.p.48) :

- la logique des domaines dans lesquels l'ergonomie a choisi de s'investir
- la logique de la discipline ergonomique
- la logique du projet

En ce qui nous concerne, il nous faudra comprendre le milieu de travail des PAP, y superposer la logique de l'AdT - son cadre, ses méthodes, ses effets -, et mettre à plat le projet initial qui lie les deux parties.

Pour Hubault et Bourgeois (2004), la forme la plus modeste de la scientificité consiste à « tenir que *rester fidèle aux faits, c'est rester fidèle à « l'histoire qui nous intéresse à travers eux »*. C'est-à-dire, tout à la fois que les « faits » nous intéressent à travers la visée qui les saisit (ce que Clot citant Bakhtine nomme « le paradigme extopique » (Clot 1995, p.176-177), mais qu'il ne s'agit pas pour autant de ne retenir que ce qui conforterait cette visée ».

En les paraphrasant, nous dirons que le chercheur observe l'objet qui l'intéresse au travers de son projet d'étude, mais que sa responsabilité est engagée tout du long de ce dernier, sans que personne ne sache, a priori, ce qu'il va advenir.

La durée nécessaire au développement des situations et la fidélité qu'elle induit, positionne l'ergonome, tout autant dans une dimension conceptuelle que sociale. Les auteurs se réfèrent à Schwartz (1996), pour qui « l'intervenant ne peut revendiquer aucune « exterritorialité », ni envers la situation d'intervention, ni envers son propre système de valeurs ».

Selon Schwartz, il est essentiel que l'intervention s'inscrive dans un réseau où le « rapport entre valeurs, activités et savoirs devienne l'objet d'une épistémologie explicite ».

Il propose (1996, p.156) « un dispositif à trois pôles » qui se structure par ce que qu'Hubault a appelé le principe de « réfutation diversifiée ».

En établissant un parallèle entre le sens du travail pour les opérateurs, qui se noue dans la tension entre tâche et activité, et le sens de l'intervention ergonomique, ce qui confère du sens aux activités, - autant de l'opérateur à son poste de travail, que de l'ergonome en situation d'intervention -, c'est la question de l'utilité de son travail réel.

Pour Hubault (2001, p.21), « l'enjeu de la démarche ergonomique est de connaître, reconnaître, pour *transformer*. Au plan de l'analyse de l'activité de travail des « opérateurs », c'est l'enjeu de reconnaissance de leur compétence ; au plan de l'intervention ergonomique (l'activité de travail des ergonomes), c'est l'enjeu du type d'espace politique ouvert par l'intervention ».

Comprenons que le mouvement créé par l'AdT se poursuit au-delà de l'intervention de l'ergonome ; la prise de conscience permise aux acteurs par son intermédiaire, leur ouvre des possibles jusqu'alors insoupçonnés dans leur milieu de travail ; à eux d'en mesurer les perspectives et de s'emparer de ce nouveau pouvoir d'agir.

Cette capacité à produire du changement, - sur les situations, les acteurs et l'activité de l'ergonome, tenant ensemble valeurs, santé, efficacité -, est observable et atteste que l'AdT peut prétendre au statut de pratique de recherche.

I.d - Place et rôle du chercheur en ergonomie

Dans le cadre de notre recherche, nous avons signalé (chapitre 1, I.) notre statut particulier : sous le nom de Lucie, nous sommes intervenante et chercheuse d'une part, et à la fois, initialement PAP et formatrice d'autre part. Il est donc essentiel d'éclaircir la place et le rôle que nous jouons dans ce processus.

Être chercheur en ergonomie, c'est à la fois, initier et suivre un processus qui va évoluer, sans savoir ce qu'il va advenir ; Clot revendique « une psychologie du travail qui se définit toujours comme une tension : science et art de la pratique ne sont jamais que les deux termes entre lesquels l'activité de l'analyste du travail établit le lien d'un va-et-vient » (1995, p.17). Il s'agit donc de déterminer la posture permettant de produire du savoir en associant les objets de développement, les situations, et notre propre position en tant que chercheur.

En revendiquant la position de chercheur, et pas seulement d'intervenant, l'ergonome se retrouve concepteur à la fois de la problématique, et du cadre méthodologique déclencheur de développement. Il lui revient d'assumer l'antériorité de cette conception, de la réponse accordée à la demande du « terrain », au choix de la situation et des outils d'observation. « Le chercheur a un devoir de prospective, qui peut l'amener à choisir l'étude de situations encore rares, (voire aujourd'hui inexistantes) ou d'aspects très particuliers, partiels, de certaines activités. L'écueil à éviter est bien sûr celui d'une recherche complètement déconnectée d'une demande sociale, avançant sur ses motivations propres, engendrées par sa seule dynamique» (Falzon 1998).

Concernant l'objet d'étude qui nous intéresse, l'activité des PAP - situation peu connue -, nous devons mettre en évidence les liens établis, la mise en tension et le va-et-vient créés entre le chercheur et la demande du milieu de travail.

1.d.1 L'ergonome comme concepteur

Il ne s'agit pas de concevoir un objet ou produit fini, ni de penser un dispositif permettant de « démontrer que ... » au sens expérimental, ni de trouver des « solutions », car « il n'y a pas de représentation *a priori* d'un état normal ou d'un état cible : la solution ne pré-existe pas à l'intervention de l'ergonome (...). Le problème posé ne dépend pas du seul demandeur : il résulte aussi de l'ergonome et de son analyse de la demande » (Falzon 1998, p.228). Cette mise en tension a été évoquée à plusieurs reprises : la validité des « solutions » à apporter, concerne d'abord les acteurs de la situation de travail, avec qui il aura été défini, progressivement et en interaction avec le chercheur, la nature du problème à « traiter » et la nature de la solution à apporter.

Pour Falzon « l'intervention ergonomique ne peut être que négociée. (...) L'ergonome ne peut prétendre qu'à une vision supplémentaire, qu'il peut espérer plus globale que d'autres, articulant des modèles de la réalité multiples » (1998, p.229). Son travail consisterait donc, -

pour le dire à la manière de Vygotski faisant l'analogie avec une partie d'échecs - à créer un dispositif permettant de voir la situation « une tête plus haut » et proposer des outils « pour la jouer autrement », et ce, en associant du début à la fin les acteurs concernés.

Nous retrouvons ici la répartition des rôles qu'induisait la distinction entre tâche et activité : mais il n'y a pas dans notre cadre de recherche des concepteurs d'un côté, et des opérateurs de l'autre. Hubault et Bourgeois pensent « qu'en tant qu'ergonomes, nous ne nous situons, ni *entre* l'ingénieur et l'opérateur, ni *contre* l'un ou l'autre, (...), mais *avec*⁵. C'est-à-dire, en recherche des tensions, confrontations, comme autant de ressources pour co-opérer ... » (2004, p.38).

1.d.2 L'évaluation de l'activité des ergonomes

Nous avons établi que les connaissances produites par l'AdT se trouvent validées en retour par le collectif des opérateurs concernés, elles le sont tout autant par celui des ergonomes. « Concernant le chercheur, l'évaluation concerne donc (outre la rigueur méthodologique de l'étude) la plausibilité des connaissances produites, (...) elle est réalisée par les pairs de ce chercheur (...) » (Falzon 1998). C'est cette implication du chercheur, le liant à la fois au milieu de la situation étudiée et à celui de la recherche, qui fait la spécificité de l'ergonome qui se retrouve dans l'obligation de rendre des comptes de son action aux deux parties.

Reprenant la métaphore du jeu, Hubault (2001, p.17) pense que « dans toute activité il s'agit de *jouer à la fois le coup et la partie*, faire *et* juger ce que ça fait, être impliqué dans *et* conduire du dehors ... et ceci est aussi tout autant en cause dans l'intervention ergonomique elle-même puisqu'elle est aussi un "acte" ». Pour argumenter son propos, il emprunte à Mendel (1998, p.86) l'exemple de Napoléon à Austerlitz qui déclarant : « on s'engage et on voit », illustre le « *clivage du sujet* dont une partie s'engage et l'autre s'oblige à rester à distance, permet le dosage parfait du stratège et du tacticien ».

L'ergonome doit donc jouer sur au moins deux tableaux, sans y perdre son âme, il lui faut trouver des moyens de les conjuguer. Nous suivons par la suite plus particulièrement, tel un fil conducteur, les réflexions de Daniellou qui cherche à établir les cadres de ces rapports toujours en questionnement.

⁵ C'est l'auteur qui souligne

1.d.3 Les valeurs du dehors et les valeurs du dedans

« Peut-on être chercheur en ergonomie ? » se demande Daniellou (1998).

On considère généralement que la science implique des valeurs (exigences de rigueur, de publication ...), que celles-ci doivent guider l'action du chercheur, et que seules ces valeurs « intrinsèques » ont une influence légitime sur l'activité scientifique.

Cette conception implique par ailleurs, que les autres valeurs dont le chercheur est porteur sont respectables, mais qu'elles ne doivent en aucun cas influencer sur ses recherches. De ce point de vue, tous les objets de recherche sont strictement équivalents quant aux exigences morales qui s'imposent au chercheur (Daniellou, 1998).

D'autres considèrent l'activité scientifique, comme n'importe quelle activité, faisant partie du triangle « valeurs – savoirs – activité » (Schwartz, 1996). Ils prennent en compte le fait que « la recherche scientifique est faite par des femmes et des hommes, travailleurs-chercheurs, qui mobilisent, comme tout travailleur, des ressources biologiques, cognitives, psychiques et axiologiques » (Schwartz, 1996). L'AdT adopte ce point de vue.

L'enjeu est de taille, et le projet ergonomique ébranle fortement certaines valeurs établies dans le monde des sciences. Pour Daniellou « des scientifiques consacrent leur vie à chercher d'autres manières de modéliser que celles qui dominent la pensée de leur époque. Les valeurs, dont ils sont porteurs, sont l'un des moteurs de cette mobilisation sur le très long terme, l'un des moteurs du renouvellement des théories ».

En effet, - dans la perspective de l'AdT qui cherche à transformer pour comprendre les situations, et inversement - en considérant la recherche comme une activité parmi d'autres, on peut prétendre en faire l'analyse et donc initier son « développement ». Hubault et Bourgeois rejoignent ici Daniellou dans cette perspective, en concluant : « ce dont le monde a besoin c'est de personnes capables d'abord de transformer les situations de travail, (...). Notre position est donc que le métier d'ergonome, aujourd'hui, concentre beaucoup plus d'enjeux que l'ergonomie » (2004, p.38).

L'ergonomie, comme l'un des moyens de connaissance de l'activité humaine, avance en dialoguant et en partageant certains outils, avec les disciplines permettant une coopération dans ce vaste domaine. Restent à déterminer quels sont nos interlocuteurs scientifiques privilégiés.

I.e - Multidisciplinarité et débat épistémologique

Les disciplines qui s'intéressent à l'humain sont nombreuses, et même si l'homme est, par principe, placé au centre des recherches en ergonomie, les conceptions de l'homme sur lesquelles s'appuient les différentes recherches dans d'autres domaines apparaissent assez diversifiées.

Elles s'inscrivent dans un continuum entre deux positions, d'une part l'une considérant l'homme en tant que sujet, acteur, et d'autre part une conception en terme d'homme fonctionnant, d'organisme siège de processus » (Rabardel, 1998 p.201). Ces divergences entraînent des choix épistémologiques assez profondément différenciés. Nous en traçons les grandes lignes.

1.e.1 Entre ergonomie et sciences expérimentales : des règles achevées ou en devenir.

Pour Daniellou « les sciences expérimentales, éclairent d'une grande lumière de petites zones du monde, et notamment de la biologie et de la cognition humaine » (1992, p.84). Il complète (en 1998) : « elles laissent dans l'ombre, simultanément, de nombreuses composantes des compromis construits par les femmes et les hommes dans le travail, vis-à-vis de leur santé et de leur identité ». Cette différence de l'échelle de l'objet d'étude est à la base des différences entre les deux champs disciplinaires. L'auteur poursuit :

« Pour les uns, « une discipline se définit par son objet », et donc appelée à une certaine pérennité. Pour d'autres, les frontières d'une discipline sont surtout le résultat d'un accord social provisoire, ...Les frontières disciplinaires sont appelées à être en permanence traversées, déplacées ou abolies, et l'histoire des sciences reflète éclatements et recombinaison constants ».

L'AdT ne prétend ni définir son objet d'étude *a priori*, ni en circonscrire le développement. Après avoir énoncé au chapitre précédent des différences concernant les valeurs qui les sous-tendent, puis ici leurs objets de travail, Daniellou complète la comparaison (ibid., p.221) :

- « Pour les uns, les règles qui gouvernent la recherche scientifique ont un caractère achevé et stable. Quiconque « entre en science » se doit de les prendre comme telles et de les faire siennes.

- Pour les autres, l'une des dimensions de l'activité scientifique est la réflexion sur ces règles, dont le caractère définitif est sans cesse mis à mal par l'exploration de nouveaux objets, l'émergence de nouvelles théories ».

L'idée de « faire bouger les choses » ressurgit, à la fois pour mieux les comprendre et les transformer ; l'AdT, par sa perspective développementale, se situe donc dans le second paradigme.

1.e.2 Des Sciences Humaines

Pour Clot, « tout le problème de l'exactitude des sciences humaines tient à la difficulté de « surmonter l'altérité de ce qui est *autre* sans le transformer en quelque chose *à soi* » (1995, p.177). Il reprend à son compte les propos de Bakhtine (1984, p392) dans ses « Remarques sur l'épistémologie des sciences humaines ». Il faut donc parvenir à entrer dans la logique de l'autre, tout en gardant une certaine distance.

1.e.3 Ergonomie et Psychologie

Afin de mettre en perspective ses conclusions, l'AdT cherche des interlocuteurs. D'autres cadres disciplinaires permettent de saisir les actions et interactions entre les éléments de l'ensemble d'une situation, et d'interpréter la spécificité du sens de chaque élément dans des configurations particulières.

La psychologie, visant à comprendre les comportements et prises de décisions humaines, peut évidemment être interpellée à la condition qu'elle soit, comme le réclame Clot (1995), : *une psychologie des milieux de travail et de vie*.

L'auteur revendique l'héritage d'Henri Wallon (1930, p.67, qu'il cite *ibid.* p.205) : « Entre l'objet à mesurer et la mesure il faut choisir. Si c'est elle qui l'emporte dans l'esprit du chercheur, il saura dire seulement de l'objet s'il est conforme ou non ». Ainsi il rejette l'idée de découper l'entité humaine en de multiples petits objets d'étude pour en comprendre le comportement. Pour ce précurseur, « l'homme que doit étudier la psychologie, c'est l'homme concret, non l'identité formelle que trop souvent encore elle débite en facultés ou en activités sans objet défini. (...) ». Il dénonce le fait d'isoler dans des conditions de laboratoire les activités humaines de leur milieu environnant : « Une activité pure est proprement inconcevable. Il n'y a pas d'activité qui n'ait un objet. Une fonction est déterminée par ses effets. Pour la déceler et la mesurer, il faut la mettre à l'épreuve des tâches qui lui répondent (...). Mais les tâches que lui imposent les circonstances et l'activité du sujet, son milieu, sa profession, toutes les exigences de sa vie, ne peuvent manquer à leur tour de la modifier ». (Bautier et Rochex, 1999, pp 121-125, citant Wallon, 1938). Dans ces conditions, la psychologie qui nous intéresse n'est pas expérimentale, (nous ne nions évidemment pas les

connaissances fondamentales qu'elle apporte), c'est celle qui se préoccupe *des milieux de travail et de vie*, les incluant ainsi que leurs effets au cadre de son analyse.

1.e.4 Ergonomie et Sociologie

Il existe des différences d'objets entre les sciences sociales et l'ergonomie, mais également des différences de point de vue à l'intérieur de ces mêmes disciplines.

« En sociologie, la question du travail est au cœur de l'investigation sur le rapport entre le lien social et la solidarité entre les acteurs. (...) À l'heure actuelle, la question centrale est celle de l'action organisée, collective, sociale, qui apparaît comme une sorte de paradigme dominant pour étudier l'activité de travail » (Rabardel, 1998, p.202). Cette vision de l'homme au travail laisse de côté les apports que l'auteur juge être ceux de l'ergonomie : « les concepts de variabilité et de diversité des contextes mais aussi des personnes, de tâche et d'activité, ainsi que toutes les questions qui sont autour de la régulation de l'activité en situation, et les conceptualisations correspondantes, notamment la représentation pour l'action et les compétences » .

Même si les données produites par la sociologie s'avèrent fort utiles pour éclairer certaines situations, il ne s'agit pas en ergonomie de l'activité de repérer des invariants, d'établir des statistiques selon les cohortes d'individus et d'obtenir une vision momentanément stable d'un contexte, mais au contraire, d'en saisir le mouvement interne, puisque l'un des champs spécifique « qui s'offre à la "recherche en ergonomie" est l'interprétation des effets de l'action sur les situations de travail ... » (Daniellou, 1998, p.219).

1.e.5 Des disciplines « sœurs »

Plusieurs disciplines ont pour objet l'analyse du travail ; elles se différencient par leurs cadres théoriques et méthodologiques. Afin de mieux situer la spécificité de notre approche, nous dressons ici aperçu des principaux courants de recherche.

Selon Wisner, considéré comme le fondateur de l'ergonomie du travail (AET) « à la française », « l'*anthropotechnologie* comme l'ergonomie, possède une caractéristique méthodologique essentielle. Elle approche les situations par l'analyse ergonomique du travail, c'est-à-dire qu'elle ne cherche pas à vérifier sur le terrain une hypothèse théorique élaborée ailleurs et choisie avant l'approche de la réalité complexe ». Pour l'auteur, ces deux disciplines « utilisent une méthode ascendante (Bottom-up), c'est-à-dire qu'elles considèrent la réalité de la situation dans toute sa complexité. Elles approchent cette complexité avec pour

fil directeur la question posée par les utilisateurs » (Wisner, 1997, p.230). Toujours pour l'auteur, cette analyse de la situation permet avec les utilisateurs « une nouvelle formulation de la question posée, formulation qui regroupe des phénomènes critiques et qui détermine un cadre, des limites d'intervention, si ce n'est d'exploration ».

Clot ajoute à ces réflexions un phénomène de réciprocité qui spécifie l'approche *ergonomique de l'activité* : il intitule l'un des chapitres de son ouvrage (1995, § 12) « Du travail à l'anthropologie : aller et retour ». Pour lui, c'est seulement « en inscrivant l'enquête dans la longue durée qu'on peut observer comment l'objet de l'analyse – le travail humain- ne cesse de prendre de l'avance sur l'analyse elle-même » (Clot, 1995, p.225). Les questions des utilisateurs s'enrichissant des fruits de l'AET (effet « Down »), elles se déplacent et poursuivent leur chemin.

Plusieurs domaines de recherche concernant l'activité de travail découlent, à l'origine, d'une volonté d'améliorer la formation des futurs professionnels (élaboration de référentiels, certifications ...) et durent prendre en compte l'activité et l'expérience des apprenants, ces derniers étant reliés à un univers de pratiques. La volonté de découvrir la part cachée du travail va amener à explorer de nouvelles formes de partenariat entre chercheurs et praticiens.

Champy-Remoussenard (2005, p.21-37) dresse un panorama des différents courants des travaux portant sur l'activité, que nous résumons ici. Les trois derniers nous intéressent plus particulièrement.

La *didactique professionnelle* (Pastré, 2002) se situe au croisement de l'analyse de l'activité proposée par l'ergonomie cognitive (Leplat), du courant piagétien (Vergnaud) et de la didactique des disciplines scientifiques (Pastré, 1999c). Elle envisage l'analyse du travail comme un moyen de construire des situations de formation en tenant compte des situations de travail, et d'utiliser les situations de travail comme support pour la formation des compétences. Les concepts de situation, et le couplage situation-activité y sont centraux.

Le concept de *schème* désigne une « forme d'organisation invariante de l'activité » qui permet « d'engendrer une activité et une conduite variable selon les caractéristiques propres à chaque situation » (Samurçay et Vergnaud, 2000). Ce concept va de pair avec celui de *classe de situations*, dans une perspective d'apprentissage par adaptation active.

L'entretien d'explicitation initié par P. Vermersch (1994) a donné naissance à la *psychophénoménologie*, qui a pour projet d'étudier l'expérience subjective du sujet, à partir de ce qui peut être empiriquement recueilli des dimensions implicites, pré-réfléchies, de l'expérience vécue en première personne. Toute la démarche repose sur l'hypothèse que

l'expérience vécue peut constituer un objet d'étude par le moyen de la mise en mots a posteriori de l'action. Dans le chapitre consacré à la méthodologie, nous aurons l'occasion de revenir sur ce qui nous différencie de la méthode de Vermersch.

La démarche du *cours d'action* née des travaux de Pinsky et Theureau (1991) se réclame d'une anthropologie cognitive située qui vise « une connaissance scientifique de l'activité de travail mettant en œuvre et construisant à chaque instant des compétences » (Theureau, 2000, p.1), et débouche sur des recommandations ergonomiques. Cette approche se situe dans le paradigme de la cognition située, où l'activité de travail est vue comme un tout dynamique (proche des conceptions vygotkiennes), dont la description doit être effectuée du point de vue de la dynamique interne de l'acteur. La signification des actions pour ce dernier y est centrale.

Nous avons déjà longuement cité Clot, dont la « *clinique de l'activité* » se réclame à la fois de l'héritage de l'ergonomie française (Wisner, Daniellou), et de la psychopathologie du travail. Sur le plan conceptuel elle se réfère à Wallon, Canguilhem, Vygotski, Bakhtine. Ce courant dans lequel nous nous inscrivons, revendique une *fonction psychologique* au travail.

L'APST (*analyse pluridisciplinaire des situations de travail*) fondée par Y. Schwartz déjà cité, fait référence notamment aux thèses marxistes du travail, et à celles de Canguilhem concernant la vie, la santé, le normal, le pathologique. Proche de la clinique de l'activité, l'APST (dont Clot est issu) revendique un mode de connaissance clinique des situations de travail et montre le besoin d'éclairage et de croisements disciplinaires pour appréhender la part énigmatique du travail. Ces thèses, auxquelles nous emprunterons souvent, débouchent sur une approche théorique nommée « *ergologie* » qui propose de penser l'activité humaine comme une expérience historique et collective. Le travail y est appréhendé comme une expérience inscrite dans une histoire. L'ergologie propose d'envisager le travail comme un *usage de soi* qui restitue « l'épaisseur historique et dramatique de l'agir » (Schwartz, 1987). Le concept d'historicité est ici central.

L'analyse psychodynamique du travail est issue de la psychologie, de la psychiatrie et de la psychanalyse et fut repérable initialement sous le nom de *psychopathologie* du travail. Mais, un renversement théorique a conduit cette dernière à vouloir comprendre quelles stratégies les acteurs mettent en œuvre, dans le travail quotidien, pour ne pas se laisser gagner par ces pathologies (Dejours 1993). Ainsi, les stratégies défensives, les échanges entre acteurs, la distinction travail/hors travail, l'intelligence mobilisée dans ce cadre, appartiennent

au registre des objets observés par la psychodynamique du travail, contribuant à l'exploration des processus qui font de celui-ci une expérience formatrice. Nous serons amenés souvent à faire référence aux conclusions issues de ces études.

Nous arrêterons-là cette revue des disciplines dont l'objet est l'analyse de l'activité, constatant que notre approche peut être qualifiée de « clinique des situations », conjugant à l'instar de « la clinique de l'activité » de Clot l'ergonomie francophone et la psychodynamique du travail, mettant au centre de nos analyses les rapports entre activité et subjectivité.

1.f - Pour conclure

À la question « qu'est-ce que l'AdT ? » posée en tête de ce chapitre I., nous avons répondu en premier lieu en distinguant tâche et activité, comme un système de tensions mettant à l'épreuve l'acteur qui doit gérer au mieux efficacité et efficience, dans son milieu de travail.

Nous en avons évoqué ensuite les dimensions singulières et collectives, les aspects visibles et cachés. Par ailleurs, nous avons établi que l'AdT relevait du projet, émanant de la demande d'un milieu de travail et de ses acteurs, avec qui l'ergonome conçoit un dispositif d'analyse ; il s'engage ainsi à accompagner le collectif et lui restituer les résultats de sa recherche.

« En ergonomie donc, construire un problème c'est trouver le périmètre qui permet de comprendre comment l'activité est une synthèse dont on cherche à produire l'analyse pour en faire le levier d'un projet. Mais il faut valider cette construction, la juger » (Hubault et Bourgeois, 2004). Nous avons également évoqué que la validation des connaissances produites ne pouvait se faire que par un système de mise en tension entre des « forces d'appel et de rappel » (Schwartz), ou d'une « communauté scientifique élargie » (Oddone 1981), et le sens qu'elles donnent à ces résultats dans le champ social. Il existe donc un « pré » et un « post » AdT, et « l'enjeu est de savoir comment l'intervention fait histoire, comment telle « amélioration » *transforme*, (...) comment le coup fait avancer la partie » (Hubault et Bourgeois, 2004, p.50). Ce développement temporel des situations, des acteurs, des objets est central dans notre démarche ; ici c'est donc le « cadre et l'encadrement » de l'intervention qui se trouvent exposés (ibid.).

Selon Hubault (1998) « l'ergonomie a une responsabilité de vigilance : faire la vigie, c'est voir plus haut, plus loin, c'est conduire *ce qui se fait* du point de vue dont *ça agit* ... ». Cette intervention clinique demande à l'ergonome d'être à la fois stratège et tacticien, de conjuguer valeurs internes et externes.

À cette dimension, et aux « enjeux de cette écologie à double face » que nous avons proposée pour le cadre de l'ergonomie, Hubault et Bourgeois (2004), ajoutent celles des milieux : « toute intervention gère la tension entre deux modes de constitution, la constitution de l'entreprise comme milieu de travail, et la constitution de l'Homme comme milieu de l'entreprise ... ».

C'est cette notion de « milieu », fondamentale dans le cadre de notre réflexion, qui est l'objet du chapitre suivant.

II. CONTEXTES, MILIEUX

L'AdT s'intéressant au développement des situations et individus au travail, place la variabilité au cœur de ses préoccupations, autant celle des personnes que des contextes. Selon Saujat (2002), « une situation de travail n'est pas identique à elle-même dans le temps, et, de plus, rien ne permet d'avancer que deux situations présentant les mêmes caractéristiques sont similaires ». Les termes de « situation », « contexte », « milieu » sont au cœur de nos objets de recherche, mais ils sont souvent employés de façon confuse et interchangeable dans le langage commun et scientifique. Il nous a paru nécessaire d'éclaircir les définitions des deux derniers. Les deux mots sont polysémiques et voisins. Mais autant la notion de « contexte » semble facilement se circonscrire à une situation, lieu, ou moment particulier, autant celle de « milieu » recouvre des champs d'acception beaucoup plus vastes.

Nous dressons un aperçu des usages de ces termes.

II.a - Contextes

Afin d'établir leurs expérimentations et d'en tirer des connaissances, de nombreuses théories générales du fonctionnement cognitif séparent le psychisme humain de tout contexte, dont le dictionnaire donne la définition suivante : « ensemble des circonstances dans lesquelles s'insère un fait » (Petit Robert).

Afin de comprendre rapidement l'évolution des conceptions des relations entre l'homme et son environnement, nous extrayons le résumé suivant de l'historique dressé par Lieury (1997, pp.2-10) en début de son Manuel de psychologie générale.

II.a.1 La psychologie et le contexte

Depuis l'origine de la psychologie, (« étude de l'âme » basée sur l'introspection), uniquement fondée sur le comportement humain, aux débuts de la psychologie scientifique, les conceptions ont radicalement changé.

Au cours du XIX^e s., du spiritualisme au matérialisme, le développement de la psychologie scientifique est dû essentiellement aux prolongement des recherches physiologiques, en particulier sur le plan technique (mesure des sensations ...), et, à la théorie de l'évolution des espèces de Darwin (1859). Les implications de son ouvrage sont considérables pour la psychologie : l'homme fait partie du règne animal.

Les changements radicaux qui fondent l'actuelle *psychologie scientifique* seront provoquées par les thèses de Watson dans les années 1920, héritières de Darwin. Le principe est d'étudier l'homme selon les mêmes méthodes que l'animal. L'observation objective ne peut s'appliquer que sur deux sortes de *variables* vérifiables : celles de *situation* et de *comportement* (behavior en anglais). Par l'étude des associations stimulus-réponse, ces recherches donnent naissance au *Behaviorisme*.

D'autres théories ont permis de dépasser ces limites et d'enrichir considérablement la psychologie, et l'étude des relations entre l'homme et son contexte d'évolution.

La *Gestalt* démontre que les éléments d'une situation ne sont pas associés comme dans une chaîne mais sont en *interaction*, de sorte que tout équilibre peut être rompu par l'addition d'un nouvel élément. Ces structures d'équilibre, dont le modèle est le « champ », sont appelées Gestalt.

Parallèlement, dans les années 1950-1960, l'essor de la *neurophysiologie* remet en cause l'idée béhavioriste selon laquelle ce sont les stimulations qui déclenchent l'activité du psychologique. L'enregistrement de l'activité électrique du cerveau indique au contraire que celui-ci a une activité autonome : le sommeil et les rêves. D'autres études mettent en évidence l'existence de structures spécifiques du cerveau.

Piaget (1896-1980) utilise des concepts structuraux. Pour lui l'intelligence est constituée de structures analogues à celles de la logique et des mathématiques, les opérations intellectuelles. On retrouve ce courant de pensée *structuraliste* dans plusieurs domaines.

Le développement de la cybernétique et de l'informatique va créer un nouveau mode de pensée chez les chercheurs à partir des années 60 : les mécanismes psychologiques sont conçus comme un traitement des l'informations (physiques : son, lumière ...); elles sont « codées » au niveau de nos organes sensoriels avant d'être restituées en objets mentaux, mots et images. C'est la naissance de la *psychologie cognitive*.

Ainsi, l'étude du fonctionnement du sujet en situation, interagissant avec son environnement est un objet central de la pensée humaine et, aujourd'hui, des sciences cognitives. Elles ont mis en évidence des modèles de fonctionnements locaux, permis d'isoler des types de contraintes de situations, de contextes agissant sur les prises de décision humaines. Le contexte n'est donc plus seulement défini comme un ensemble de caractéristiques externes.

II.a.2 Le contexte : une notion mal définie

Malgré la banalité de son usage, le statut épistémologique de « contexte » n'est pas clairement défini. Dans le domaine de l'enseignement et les recherches qui s'y rapportent, « contexte » peut désigner, tout à la fois :

- un établissement scolaire, ou une classe (où l'on observe son influence sur le comportement individuel des élèves ; la situation étant étudiée pour elle-même, sans prendre en compte, par exemple, la temporalité).

- Une tâche scolaire particulière et les composantes relationnelles qui y sont rattachées (contexte individuel et collectif).

- Une tâche considérée comme « situation problème », où le contexte serait « l'habillage » (nombre de filles, de garçons, cohortes d'âges ...) qui permet un éclairage sur les performances des élèves dans la résolution de problème.

Le contexte est donc ici une « juxtaposition de deux identités : un événement focal et le champ d'action dans lequel cet événement est pris » (Grossen, 2001, p.66). Même si l'idée prédominante est généralement celle d'un contexte externe qui modifie, inhibe, stimule les performances des sujets, affecte les processus sous-jacents d'apprentissage, du constat précédent l'auteure retient deux éléments :

- le contexte « n'est plus considéré comme une entité stable et déterminée, mais comme le résultat toujours temporaire des interactions entre participants (...). Les éléments concrets de la situation dans laquelle se trouvent les sujets apparaissent comme des ressources susceptibles ou non d'être prises en compte par les interactants pour donner un sens aux événements et à leurs interactions» (Grossen, 2001).

- Considérer que le contexte « n'est plus un contenant aux contours dessinés une fois pour toutes, mais qu'il se redéfinit au gré des interactions, signifie qu'une interaction ne constitue pas un ensemble homogène d'actions, de discours, de rôle, de places, d'identité » (Grossen, 2001). Transparaît ici l'influence des travaux de linguistique de Bakhtine sur lesquels nous reviendrons Chapitre 3. Cependant, nous pouvons ici souligner la nature originelle de « contexte », constituant le référent des actes de parole, permettant de les interpréter dans les discours, textes, etc.

Nous constatons que la définition de contexte est floue, et renvoie toujours à un autre « contexte » qui permet de le situer. Ainsi, autant dans l'études de textes que dans les interactions décrites par Grossen, il s'agit de comprendre la place et le rôle de chacun des acteurs dans une situation particulière, en regard d'une autre.

Si nous revenons au champ éducatif, pour la psychologie, l'école reste bien souvent un lieu social riche, favorisant les échanges entre individu(s) et environnement. Elle demeure un ressort externe, et n'accède pas au statut de milieu constitutif du développement et du fonctionnement cognitif (Grossen dit : *un contexte comme un système cognitif* ; 2001, p.71). Cette dernière acception est en contradiction avec la conception piagetienne pour qui, le développement et les fonctions cognitives correspondent à des lois internes, en réponse aux éléments externes.

Si nous considérons qu'au cœur d'un système, d'une situation, se joue « une interdépendance de chaque élément par rapport au tout et une irréductibilité du tout par rapport aux parties » (Grossen, 2001, p72), il nous faut alors trouver un cadre permettant de prendre en compte ces rapports multiples.

Dans les études sur le travail scolaire, le « contexte » ne nous a pas donné de réponse satisfaisante par rapport à ce que nous cherchons à découvrir de l'activité enseignante. Rappelons que l'AdT considère autant l'efficacité de l'acteur dans son environnement de travail, que les effets en retour engendrés par son activité sur la personne. Ce dernier aspect est occulté par les définitions de contexte trouvées jusqu'ici. Nous préférons donc à « contexte », la notion de « milieu » qui semble plus ouverte.

Mais là encore, nous constatons que de nombreuses définitions coexistent. Généralement, dans l'enseignement, « milieu » est associé à « didactique » ; c'est par là que nous débiterons l'analyse de la notion de « milieu ». Nous poursuivrons par la façon dont sa définition a évolué, de Leroi-Gourhan à Vygotski, Canguilhem Wallon, Bruner. Pour ces derniers, le « milieu » est constitutif du fonctionnement cognitif des individus, leur permettant d'agir et, en retour, modifie leur comportement. Ainsi, dans leurs thèses, il s'agit d'externaliser les ressources internes, conception qui convient aux exigences de l'AdT.

II.b - Milieux

II.b.1 Milieu didactique

Dans le cadre de notre objet d'étude, inscrit dans le champ de l'enseignement, l'usage du terme de « milieu didactique » est commun.

Nous nous référons à l'inventaire de l'usage de cette notion, et des nuances qui en sont faites, dressé par Roustan et Amade-Escot (2003).

Guy Brousseau a été le premier didacticien à traiter de cette notion (1998, p.25) « ...on peut décrire grâce à l'analyse des systèmes, les situations d'enseignement et les classes à partir des échanges entre les élèves, le professeur et le milieu ». Le milieu peut être social, physique, culturel ou autre, il est tout ce qui agit sur l'élève ou ce sur quoi l'élève agit.

Margolinas (1998) ajoute, qu'en référence à la théorie piagétienne, on fait l'hypothèse psychologique suivante : le sujet apprend en s'adaptant (assimilation et accommodation) à un milieu qui est producteur de contradictions, de déséquilibres. Dans cette perspective, c'est le professeur qui est l'organisateur des jeux des élèves avec le milieu.

Le milieu n'englobe pas l'univers dans son ensemble, il correspond à l'environnement spécifique d'un savoir ou d'un de ses aspects. L'élève est amené à jouer « contre » le milieu (dit « antagoniste ») et pour gagner il doit développer une stratégie gagnante.

Y. Chevallard (1989, p.5), dans son approche anthropologique, ne limite pas le milieu aux seuls objets présents, car la nature de l'objet dépend en partie de l'institution où il vit, tout comme le rapport à cet objet. Contrairement à Brousseau et son milieu « antagoniste », il décrit le milieu comme « institutionnel », comprenant des éléments stabilisés par les usages, nécessaires au fonctionnement d'un système didactique et de son évolution.

Johnsua et Félix (2002) emploient la notion de « milieu pour l'étude ». Considérant que le milieu doit être modifié pour qu'il y ait apprentissage (en effet, certains éléments stables finissent par devenir transparents et inefficaces), il est nécessaire de créer de l'ignorance, de créer un « milieu à trous ». La construction de ce milieu pour l'étude, doit amener pour reprendre la métaphore des auteurs, à délimiter un enclos dans lesquelles certaines ignorances sont à prévoir et d'autres, non souhaitées, à éviter. Il incombe aux élèves de combler ces « trous » pour apprendre des savoirs nouveaux.

Ces modèles, puérocentrés, s'appuient sur l'idée que l'élève doit réagir aux contraintes externes qu'impose le milieu créé par l'enseignant. Ce dernier, comme nous l'avons dit du « contexte », demeure un ressort externe, et n'accède pas au statut de milieu constitutif du développement et du fonctionnement cognitif. Mais, de la même façon que nous l'avons constaté pour la notion de contexte, la conception du « milieu didactique » évolue.

Roustan et Amade-Escot prônent un milieu co-construit, où le milieu créé par l'enseignant va subir l'activité de l'élève et ainsi se trouver modifié en retour ; elles se rapprochent ainsi des conceptions walloniennes (décrites ci-après en II.b.4 - 2), où un sujet se construit en s'appropriant ses milieux et en agissant sur eux.

Toutefois, ces théories didactiques à propos du milieu nous semblent rester généralement axées sur des analyses de dispositifs, de scénario, (pour le versant professeur) et de résultats (du côté des élèves), de tâches, laissant à l'écart l'activité (visible ou non) des acteurs.

Nous cherchons une définition du « milieu », - non plus constitué ou existant *a priori* comme chez les didacticiens et agissant sur les élèves de l'extérieur -, qui permette de prendre en compte la façon dont ces derniers le constituent et le modifient par leurs activités conjointes, entre eux, et avec le professeur. Nous cherchons une définition de « milieu » qui ne considère plus l'activité scolaire, pour dirigée qu'elle soit, seulement comme l'exploration d'un milieu de vie par l'acteur.

Enfin, l'une des différences entre les milieux didactiques décrits plus haut, et le cadre de réflexion que nous recherchons, réside dans le fait que ces derniers nous semblent donner une vision très normée des situations scolaires. Le Blanc (2004, p.21) nous rappelle qu'introduire cette dimension « normale », c'est « rapporter une qualification à une action » qui n'a de valeur que contextuelle dans la mesure où la norme de l'action est fixée par la situation dans laquelle elle s'inscrit. Nous retrouvons ici la définition originelle de contexte, comme élément permettant d'en interpréter, d'en distinguer un autre, en fonction de ses propres critères. Ainsi par la description d'un contexte relativement balisé (par les objets pré-existants, ou qu'y introduit le professeur), les théories des situations didactiques se privent d'analyser « ce qui déborde », ou se qui pré-existe. Bien souvent, en classe, le savoir scolaire est normatif ; le passé et la progression de l'élève y sont évalués selon les normes pré-existantes définies en regard de savoirs balisés. De la même façon, l'activité professorale est souvent jugée en fonction de « bonnes pratiques » que certains pensent avoir référencées.

Or, dans le cas de l'activité des professeurs d'arts plastiques que nous voulons analyser, ni la question des savoirs scolaires, ni celles des pratiques enseignantes ne sont bien stabilisées ; la renormalisation qui se produit en classe d'AP, concernant à la fois le travail enseignant et les savoirs disciplinaires, nous intéresse particulièrement.

Notre préoccupation est l'observation une situation dans ce qu'elle a de vivant et de mouvant, du point de vue de l'activité du professeur. Nous ne ferons que peu référence par la suite aux théories des situations didactiques.

Nous décrivons à présent, à la suite des évolutions et des sens différents attribués à cette notion, les définitions de « milieu » qui nous intéressent en regard de l'AdT.

II.b.2 Les influences du milieu

De la même façon que celle de « contexte », la définition et l'usage de la notion de « milieu » évolue ; avant d'en arriver à celle que nous adoptons, nous dressons un rapide aperçu de ces changements.

À l'origine, on conçoit que le milieu, par ses composantes, agit sur les êtres vivants (milieu ambiant, ...). De cette interprétation, découle l'explication mécaniste des mouvements de l'organisme dans le milieu : ainsi par exemple, pour les béhavioristes, le réflexe est considéré comme la réponse basique d'un segment du corps à un stimulus physique élémentaire. Ici, le milieu se trouve investi de tout pouvoir à l'égard des individus. Sa puissance domine et même abolit celle de l'hérédité.

Les controverses théoriques à propos du « milieu » et de son influence sur le vivant traversent les grands courants de pensée scientifique. Ainsi, la Gestalt fait la différence entre le milieu de comportement et le milieu géographique. De ce constat découlent des choix méthodologiques : étudier un être vivant dans des conditions expérimentales construites, c'est du même coup lui imposer un milieu artificiel, et, vraisemblablement modifier son comportement. Or, d'après ce courant théorique, c'est par l'intermédiaire du besoin, (notion subjective impliquant la référence à un pôle positif des valeurs vitales), que le milieu domine et commande l'évolution des vivants. Par conséquent, s'il y a changement des circonstances, les besoins évoluent, et à leur tour des actions sont modifiées. De cette réaction en chaîne, découlent, sur des actions répétées dans le temps, l'usage ou non de certains organes, qui du coup, se développent ou s'atrophient.

Ainsi, « l'adaptation au milieu » pour la survie des espèces ne s'accomplit pas selon les mêmes modalités selon les courants scientifiques : soit, la vie est l'ensemble des fonctions qui résistent à la mort (Bichat), soit, elle résiste uniquement en se déformant pour survivre (Lamarck) ; enfin, pour Darwin, le rapport biologique fondamental est celui d'êtres vivants à d'autres, précisant la relation entre le vivant et son milieu, entendu comme un ensemble de forces physiques.

Ces définitions du « milieu », comme force extérieure à laquelle le vivant se soumet et s'adapte est trop réductrice ; jusqu'ici, elle pourrait sembler équivalente à celle de « contexte ». La différence entre les deux termes, réside principalement dans le fait que le « contexte » permet de situer des acteurs et des actions les unes par rapport aux autres, alors que le « milieu » détermine des activités, et se trouve déterminé par elles.

Nous avons cherché d'autres « milieux », incluant de plus larges horizons.

II.b.3 Milieu intérieur et milieu extérieur chez Leroi-Gourhan

Leroi-Gourhan (1945) différencie le « Milieu extérieur », du « Milieu intérieur ». Le premier étant tout ce qui matériellement entoure l'homme : milieu géologique, climatique, animal et végétal ; le second désigne « non pas ce qui est propre à l'homme nu et naissant, mais à chaque moment du temps, dans une masse humaine circonscrite (le plus souvent incomplètement), ce qui constitue le capital intellectuel de cette masse, c'est-à-dire, un bain extrêmement complexe de traditions mentales ».

Le milieu intérieur apparaît donc comme essentiellement vivant et instable, en perpétuel remaniement, alors que le milieu extérieur est d'abord un milieu naturel, inerte. L'enveloppe technique d'un groupe parfaitement clos sera celle qui permet de d'utiliser au mieux les matières simplement consommables fournies par le milieu extérieur, par des aptitudes du milieu intérieur.

Pour Leroi-Gourhan (1945, p.332), « le groupe humain se comporte dans la nature comme un organisme vivant (...). Il assimile son milieu à travers un rideau d'objets (outils et instruments) ». L'étude de cette enveloppe artificielle est la technologie (ibid., p.333) : « les techniques sont implicitement contenues dans le jeu de deux milieux : le milieu intérieur et le milieu extérieur du groupe humain ».

Leroi-Gourhan considère que les échanges entre milieux évoluent au fil du temps, et par conséquent que : « le progrès consiste, à emprunter, de siècle en siècle, les matières d'efficacité croissante qui sont fournies par l'équipement de plus en plus perfectionné des hommes. L'action technique bénéficie par conséquent de l'évolution du *milieu technique* » (1945, p.310).

Nous nous trouvons donc en présence d'une notion de milieu associée « à » et pensée « en fonction de » l'histoire, et sur lequel l'homme peut agir.

II.b.4 Milieu, sens et activité

Afin de relier la notion de « milieu » au cadre de l'AdT dans lequel nous nous inscrivons, nous souhaitons ici mettre en relation les thèses respectives de Canguilhem et Wallon concernant le(s) milieu(x) et la conception de l'activité selon Léontiev (cf. dans ce chapitre, I.a).

II.b.4 - 1 Chez Canguilhem

Pour Canguilhem, le milieu est considéré comme « un champ d'expérience et d'entreprise », « un horizon de significations vitales et sociales ». Nous retrouvons le système de tension décrit plus tôt entre sens et efficacité à propos de l'activité, où l'acteur doit gérer des compromis concernant « l'usage de soi » (cf. Schwartz) en situation de travail.

Selon Canguilhem (cité par Le Blanc, 2002, p.178), « la persévérance de l'individualité, relative à sa capacité fonctionnelle, se joue dans la conquête d'un milieu ».

Pour lui, « le vivant est sujet de son milieu. Ainsi, l'excitation extérieure n'est pas cause du comportement du vivant, mais suppose, à titre d'anticipation, une *attitude du sujet* ».

Pour le dire autrement, si le vivant ne cherche pas en dehors de lui, il ne reçoit rien.

Il existe donc un débat entre le vivant qui apporte ses propres normes, et, son milieu, qu'il souhaite dominer et accommoder à ses besoins. C'est cette tension qui donne du sens aux actions du vivant. Il y a d'un côté le vivant social saturé de valeurs, de normes, de choix à opérer ; de l'autre, le vivant animal-le vivant humain entre lesquels Canguilhem ne voit pas de rupture : « le terme de milieu, d'emploi éthologique, suggère une continuité entre le vivant animal et le vivant humain. Le milieu est le fait de tout vivant » (Le Blanc 2002, p.177).

Ce dernier auteur résume ainsi la production des milieux selon Canguilhem (Le Blanc 2002, p.177) : « il y a milieu lorsqu'il y a recentrement de l'espace extérieur par l'activité du vivant. Le vivant individualise le monde externe, l'incorpore à son fonctionnement. Le milieu ne désigne pas le corrélat mondain extérieur du vivant mais s'offre comme le prolongement de son organisation ... ». Cette dernière définition du milieu nous intéresse particulièrement : contrairement au « contexte », le milieu n'est milieu que parce que les activités, et les moyens qu'elles se donnent pour agir, lui donnent forme.

Par cette assimilation machiniste d'incorporation, Canguilhem décrit comme une « opération » ce qui permet l'accomplissement individuel, il établit ainsi un parallèle avec des techniques de réalisation d'une tâche par un machiniste qui « trouvent leur unité dans le centre subjectif que représente le sujet travaillant » (ibid. p.179) ; cette opération qui fixe la valeur d'accomplissement de la tâche, est dotée d'un intérêt spirituel pour l'acteur, mais exige une sortie de soi.

Ces thèses seront reprises par Schwartz pour qui le « centre énigmatique de soi », la subjectivité se révèle par le biais de l'insatisfaction comme moteur de l'activité du vivant humain. Ce dernier prélève à l'extérieur, notamment dans le milieu travail, des éléments qui lui permettent de « faire son milieu ».

Clot qualifie le travail « d'activité dirigée » et lui attribue une « fonction psychologique ». Le Blanc (2004, p.90) complète sa réflexion en la rapprochant de celle de Canguilhem. Certes, le travail est une activité dirigée, contrainte, encadrée par des normes prescrites, mais qui malgré tout « reste une activité qui doit être comprise comme l'exploration d'un milieu de vie par un sujet. C'est précisément sur ce point que le travail exerce une fonction psychologique primordiale. Il donne l'occasion à un sujet, avec le langage et l'amour, de se réaliser comme sujet. Cette occasion peut être bonne ou mauvaise. Surtout une occasion n'est pas une vérité. C'est bien plutôt un milieu potentiellement individuante, un milieu en attente d'individuation ».

Ainsi à l'homme au travail s'offrent deux options : soit il réduit le sens de son activité à l'accomplissement des normes du travail, soit il les accomplit en les mettant en rapport avec d'autres activités ...

Nous verrons que la réinterprétation des prescriptions et la renormalisation de leur propre activité est au centre des préoccupations des PAP, chevronnés autant que novices.

Notre exposé de l'approche de la notion de milieu chez Canguilhem s'arrête ici, afin d'établir le parallèle avec celle de Wallon.

II.b.4 - 2 Chez Wallon

La convergence avec les thèses de Wallon est manifeste. Pour Bautier et Rochex, (1999, p.18) Wallon prône une « *psychologie de l'efficacité* », centrée sur les activités par lesquelles un sujet se construit en s'appropriant ses milieux et en agissant sur eux.

Nous sommes ici en présence d'une conception affirmant l'importance des conduites sociales, leur action réciproque sur les déterminismes biologiques, en rupture avec ce qu'il nomme « une psychologie de la conscience ».

Selon les mêmes auteurs (1999, p.5), l'intérêt de la notion de milieu, chez Wallon, réside dans le fait qu'elle ne limite pas l'environnement de l'enfant à son milieu familial, mais l'étend à l'ensemble des situations sociales dans lesquelles il agit et interagit, les groupes de pairs apparaissant aussi importants que la famille ou le maître.

Plusieurs milieux se recoupent donc dans chaque individu et le sujet se construit comme une instance de choix, d'arbitrage entre ces milieux pluriels. D'inévitables discordances, conflits émergent et sollicitent le sujet. Ce dernier se trouve dans l'obligation d'opérer des choix à l'issue de délibérations pas toujours conscientes, appartenant à la « face cachée de l'activité » déjà abordée.

Nous trouvons ci-après une récapitulation des conceptions de Wallon concernant le/les milieu(x), établie par Bautier et Rochex (1999, p.124-125)

- Le milieu de chaque espèce est toujours spécifique, et il ne se confond pas avec le milieu commun et universel.

- Le milieu humain n'est pas (ou n'est plus) un milieu naturel, mais un milieu culturel et technique, un milieu social façonné et transformé par l'histoire humaine.

- Wallon n'identifie jamais l'enfant, le sujet, à ses conditions de vie, à son (ou à ses) milieu(x), à ses appartenances sociales ou familiales.

- Il met « milieu » au pluriel, désignant ainsi une pluralité qui interdit d'identifier l'enfant, le sujet, à l'un de ses milieux ou de ses systèmes d'appartenances.

Pour Wallon c'est *entre* ces milieux, à leur intersection que le sujet se construit. Nous avons évoqué dans la description de « l'histoire de métier » que nous analysons, le fait qu'Inès, Sabine et Lucie, nos PAP protagonistes de la première heure, se retrouvaient à l'intersection de plusieurs sphères qui interagissaient : privée, professionnelle « habituelle » et institutionnelle par le biais de l'IUFM. Ces multiples influences et les compromis nécessaires pour les conjuguer, et y affirmer sa place singulière, sont l'un de nos objets d'étude.

II.b.4 - 3 « Personne » et milieu

Selon Malrieu (1979), la notion de « personne » se trouve définie par « l'activité par laquelle le sujet régule ses comportements dans un domaine de sa vie par la signification qu'il leur accorde dans d'autres domaines ». Notons qu'il rejoint ici Meyerson (1987) pour qui c'est de la pluralité de la « polyphonie des classes d'œuvres » (savoirs, arts, techniques, religion, etc ...) dans lesquelles la vie sociale permet à chaque sujet de s'inscrire, que naît le procès de personnalisation. Meyerson reconnaît aussi la « fonction psychologique du travail » (1987, pp. 252-263), rejoignant ici les réflexions de Canguilhem, Clot et Le Blanc, citées plus haut à ce sujet.

Pour Wallon, : « le sujet est l'effet d'un retrait de sociabilité ». Il constate que « l'enfant commence par une sociabilité étroite avec son ambiance humaine, puisqu'il commence par en être une stricte dépendance (...). Il est imprégné d'elle à tout nouvel éveil de sa conscience ». Afin d'accéder à l'autonomie de sa personne et d'établir des intersignifications entre activités, « ce qui lui est nécessaire, ce n'est pas un progrès, c'est un retrait de sociabilité. L'enfant doit pouvoir se ressaisir vis-à-vis d'autrui. Cette délimitation,

loin de commander l'évolution intellectuelle, ne peut en être que l'effet ». (Bautier et Rochex, (1999, p.24), citant Wallon, (1942, p.75-76))

L'auteur critique la conception piagetienne pour qui le développement et les fonctions cognitives correspondent à des lois internes, en réponse aux éléments externes.

II.b.5 Synthèse

Pour conclure, sans prétendre avoir épuisé le sujet, nous avons considéré « milieu » entendu comme un ensemble externe de forces physiques, puis dans un second temps Leroi-Gourhan introduit l'idée de « milieu intérieur » assimilant le premier, ainsi que la notion de milieu pensée « en fonction de » l'histoire. Avec Canguilhem, Le Blanc, Clot, Schwartz nous avons ajouté la dimension du milieu, notamment celui du travail, comme « recentrement de l'espace extérieur par l'activité du vivant », dans lequel « le vivant individualise le monde externe, l'incorpore à son fonctionnement » en s'obligeant à une sortie de soi.

Wallon est partisan d'une psychologie centrée sur les activités par lesquelles un sujet se construit en s'appropriant ses milieux et en agissant sur eux. Pour lui, il n'y a pas de connaissance en dehors des actions sur le milieu. Il souligne : « il y a plus de possibilités dans l'organisme que le milieu social ne permet à l'individu d'en réaliser, et il y a dans ce milieu plus de problèmes que le sujet ne saurait embrasser et résoudre : l'existence de ces surplus de potentialités et de problèmes est la garantie que le progrès est indéfini ».

La relation avec les théories de l'activité de Léontiev telles que nous les avons résumées dans ce chapitre (I.a.3) est ainsi avérée : « l'action (la tâche) fait généralement l'objet d'une prescription alors que l'activité est imprescriptible, elle dépend du rapport que le sujet instaure entre son action et le milieu dans lequel elle s'exerce ; ce dernier est constitué de « caractéristiques » historico-culturelles particulières ; le milieu (de travail) dans lequel se réalise une action est une source de réorganisation des processus psychiques qui la composent, et donc du développement de l'expérience » (Saujat, Amigues, Faïta 2004).

Nous constatons que le milieu que nous cherchons à appréhender est une réalité mouvante, en changement incessant du fait des activités humaines, mais également de la façon dont il les influence en retour. Il est donc à présent nécessaire de nous préoccuper de la manière dont l'homme prend conscience de ces changements, afin de développer et d'ajuster en permanence son emprise sur son milieu

Les interactions entre « milieu » et « développement » sont l'objet du chapitre III. suivant.

III. MILIEU et DÉVELOPPEMENT

Si avec Wallon, nous adoptons l'idée d'une psychologie centrée sur les activités par lesquelles un sujet se construit en s'appropriant ses milieux et en agissant sur eux, nous devons mettre au centre de nos préoccupations les processus par lesquels, non seulement il « prend conscience », mais également par lesquels il la « développe ». Nous retrouvons, dans ce chapitre, les thèses des auteurs dont nous avons retenu précédemment la définition de milieu.

III.a - Conscience

III.a.1 Conscience et développement pour Wallon

Selon Bautier et Rochex, (1999 p.25) il s'agit de penser et de décrire ce rapport d'appropriation « comme mode d'échange, comme système de relations entre l'individu et son milieu. Dès lors, le développement consiste en une série de transformations de ces modes d'échanges et de relations ». Les mêmes auteurs (ibid.p.27) notent que Wallon (1941 p.11 le conçoit comme *histoire*, c'est-à-dire comme ouvert aux surprises et à l'inattendu, lesquels peuvent surgir non seulement des contradictions propres à chaque étape, mais aussi de celles qui relèvent des rapports entre les différentes étapes successives de l'histoire du sujet : « En dépit du choix, rien n'est détruit de ce qui est abandonné, rien même n'est sans action de ce qui est dépassé. À chaque étape franchie, l'enfant laisse derrière lui des possibilités qui ne sont pas mortes. La réalisation par l'enfant de l'adulte qu'il doit devenir ne suit donc pas un tracé sans traverses, bifurcations ni détours ». Cette conception s'oppose à celle de Piaget qui pense le développement comme processus régi par une logique interne, dont le milieu ne saurait être que « l'adjuvant » (expression de G. Tiberghien), accélérateur ou inhibiteur.

Au centre de ce processus de transformation et d'appropriation des milieux, se trouve la « conscience » que l'on a de ces derniers. Pour Wallon, « la conscience ne se borne pas à être une somme de sensations, de perceptions, d'images, d'idées, de raisonnements différemment combinés ; elle suppose un sujet qui sent, connaît, délibère, décide et en fonction de qui jouent les lois de ses activités diverses » (1958, p.362, cité par Bautier et Rochex, 1999 p.19-20). Le sujet agit sur le monde qui l'entoure, arbitre et choisit parmi plusieurs options possibles, et en retour, son activité s'en trouve modifiée.

Pour Wallon (ibid., p.367) « c'est une partie qui se joue pour chacun, à coup d'échanges avec autrui et d'accords ou de conflits avec le milieu. Une action où sont en perpétuelle répercussion mutuelle des dispositions naturelles et l'ambiance matérielle ou spirituelle ». Il en conclut que le psychisme est une réalité surgissant des rapports réciproques entre le biologique et le social. Il reste à définir par quel biais ces rapports s'établissent.

III.a.2 Conscience et développement pour Vygotski

Les thèses de Wallon croisent celles de Vygotski ; elles étudient, toutes deux, la mise en tension de la pluralité des milieux dans lesquels l'individu évolue, mettant en œuvre des actes moteurs et mentaux. Une psychologie de l'efficacité est revendiquée, en rupture avec une psychologie de la conscience (nous ne développons pas ici les différences de point de vue avec les thèses Freudiennes et psychanalytiques).

Bronckart (1999) emprunte à Vygotski la définition de conscience comme « capacité qu'a le psychisme humain de « revenir sur lui-même » (...) être conscient, c'est pouvoir accéder à sa propre pensée et agir sur elle ».

Le même auteur (1999, p.30) note que pour Vygotski, « le mécanisme même de la conscience » tient à la capacité de notre corps à être un excitant (par ses actes) pour lui-même (pour de nouveaux actes) ». Il en conclut que la conscience relève donc des réactions circulaires secondaires, et que sa fonction est de réguler le comportement en dirigeant et en aiguillant les interactions entre les différents sous-systèmes de réflexes.

Dans cette optique, le sentiment conscient est un « réflexe de réflexe » et le raisonnement vygotkien met en évidence le caractère autoréflexif du mécanisme de la conscience.

Ce processus ne saurait être strictement individuel ; dans son analyse Bronckart (1999, p.31) souligne que « la conscience constitue simultanément un lieu d'intégration de l'expérience acquise, elle est sociale dans son fondement même, (...) car selon Vygotski, c'est du langage que dérivent les réflexes constitutifs de la conscience ».

III.b - Langage et conscience sociale

C'est donc de ce rapport langagier, au monde comme à soi-même, que naît le processus de prise de conscience : « nous nous connaissons nous-mêmes parce que nous connaissons les autres, et par le même procédé que celui par lequel nous connaissons les autres, parce que nous sommes à l'égard de nous-mêmes dans le même rapport que les autres

par rapport à nous. (...) La conscience est en quelque sorte un contact social avec soi-même (...)» (Vygotski, 1925/1994, p.48).

Nous adoptons pour résumer la pensée de Vygotski, les propos de Guidetti, (2003, p.92) : « le passage de l'interpsychique à l'intrapsychique est une loi générale de développement de toutes les fonctions psychologiques. Il marque le passage des formes d'activité sociale à des formes individuelles. Le développement consiste en une individuation progressive ».

Dans cette approche, il y a nécessité de considérer le langage comme une « activité » permettant d'agir sur les autres et soi-même, selon la définition qu'en donne Noulin (1995), pour qui elle est « le reflet et la construction d'une histoire : celle du sujet actif qui arbitre entre ce qu'on lui demande et ce que ça lui demande, celle d'un sujet divisé dans ses dimensions psychologiques, physique et sociale, et qui toujours doit garder son unicité en gérant le rapport qui le lie au réel et aux autres ».

Cette relation au monde environnant, Engeström l'a théorisée selon un modèle présentant l'activité comme moyen de saisir simultanément le travail d'un individu ou d'un collectif restreint et son inscription dans une organisation ; l'auteur s'intéresse aux apprentissages que les acteurs réalisent dans ce cadre. Les concepts de *système d'activité* et « d'expansive learning » qu'il développe (1987, 1999a et b), permettent d'envisager un élargissement de la notion de « développement ».

Dans le cadre de notre recherche, nous nous occupons autant de quelques individus, qu'à leurs rapports aux autres dans leur(s) milieu(x) de travail. L'inscription de certains protagonistes dans les collectifs de travail institués ou occasionnels (décrite chapitre 1) nous donne l'occasion de nous pencher sur les développements individuels et collectifs ainsi provoqués. La prise de conscience de ce qui fait l'efficacité des gestes professionnels (notamment entre pairs chevronnés, mais aussi dans la perspective d'une transmission de l'expérience professionnelle, entre expérimenté et débutant) est au centre d'une « analyse ergonomique de l'activité des PAP ». Mais ce processus de prise de conscience ne se décrète pas ; il nécessite certaines conditions décrites ci-après.

III.c - Mise en mouvement

Si comme énoncé précédemment, « le mécanisme même de la conscience » tient à la capacité de notre corps à être un excitant (par ses actes) pour lui-même (pour de nouveaux

actes) », il n'en demeure pas moins que, selon Clot (2003, p.11) : « la conscience n'existe pas comme un état mental séparé mais comme un rapport réel ». L'auteur poursuit : « C'est seulement en mouvement qu'elle montre ce qu'elle est ».

C'est donc cette mise en mouvement qui nous importe, afin que les acteurs de notre histoire accèdent à la conscience de leur propre activité et en suscitent de nouvelles. Toujours selon Clot, (2003, p.12), la conscience « en passant d'une activité dans une autre « se réalise ». Elle n'est donc pas seulement représentation et organisation mentale d'une activité – ce à quoi on la réduit souvent – mais traduction d'une activité dans une autre activité, rapport entre ces activités, liaison des activités ».

Cette mise en lien est essentielle à l'individu qui peut ainsi orienter son activité et lui donner sens en fonction des milieux avec lesquels il interagit. Clot conclut (2003, p.59), en définissant la conscience - autant pour l'individu que pour le collectif -, comme : « travail psychique de civilisation du réel du sujet ».

Il remarque que Canguilhem a malicieusement écrit qu' « il n'y a de conscience que professionnelle » et interprète ainsi sa pensée : « la conscience est la reprise d'une activité par une autre activité. C'est un travail. Un travail de liaison toujours exposé à la déliaison ».

C'est parce qu'il est un milieu occasionnant sans cesse des discordances entre ses actions (motivées par l'atteinte d'un but immédiat) et le sens qu'un sujet donne à son activité, que le travail est particulièrement propice au développement.

Les enjeux méthodologiques de notre recherche vont être centrés sur la mise en mouvement nécessaire pour mieux comprendre ce développement, car comme le font remarquer Saujat, Amigues, Faïta (2004), « le chercheur en sciences de l'éducation est précédé, sur le "terrain", par des femmes et des hommes qui y travaillent et n'ont pu faire autrement que de donner, conserver ou redonner un sens à l'activité qu'ils y déploient. C'est ce qui rend, selon nous, nécessaire le recours à une approche clinique du travail enseignant, une « clinique du lien entre activité et subjectivité, que le langage ne cesse de "trahir", à tous les sens du terme » (Clot, 1995, p. 186).

C'est sur ces fondements historico-culturels et développementaux que s'appuie le cadre méthodologique présenté dans le chapitre suivant.

Chapitre 3 **Cadre méthodologique**

Une grande part de l'activité humaine étant invisible, autant pour les observateurs que pour les acteurs eux-mêmes, nous avons évoqué précédemment l'importance du langage dans le processus de prise de conscience de ces derniers, et la nécessité de trouver un cadre propice à la mise en mouvement qui le sous-tend. Mais, ce mouvement, une fois déclenché, doit encore être entretenu, et c'est par le dialogue que se perpétue cette dynamique. Cependant, au-delà de l'interdiction fréquente de discuter sur les lieux de travail, la « mise en mots » de l'expérience des femmes et des hommes à propos de leur travail, et la prise en compte de cette parole dans un dispositif de recherche est souvent controversée. Cette démarche suppose la place centrale accordée au sujet, réceptacle des déterminations et prescriptions de son milieu de travail, ce que conçoivent les théories de l'activité que nous adoptons. Par ailleurs, rappelons que l'AdT implique conjointement l'acteur et le chercheur au processus d'analyse. Il s'agit donc de créer un milieu autorisant cette co-analyse, prenant en compte l'expérience des acteurs, déclenchant leur prise de conscience et les engageant dans un processus dialogique dynamique, de transformation et de développement conjoint. C'est ce que propose Vygotski, afin d'échapper aux logiques cognitivistes ou subjectivistes, sous le nom de « méthodes indirectes », et c'est « la troisième voix » que cherche Clot à sa suite (2000).

Nous exposons dans ce chapitre : dans un premier temps, les enjeux d'un tel cadre méthodologique, puis dans un second temps, le principe des « autoconfrontations » adopté dans nos recherches. Nous expliquons ensuite, ce que nous savons, de l'extérieur, de l'activité enseignante des PAP, et ce qu'il reste à en découvrir. Enfin, nous expliquons la façon dont nous analysons les dialogues issus de la co-analyse des situations de travail par les protagonistes.

I. MÉTHODOLOGIES INDIRECTES

La - Dire et faire

Bruner (1991 p.30) fait remarquer que : « la méfiance que nos concepts explicatifs affichent vis-à-vis du subjectivisme semble reposer sur l'écart supposé entre ce que les gens *disent* et ce qu'ils *font* ». En effet, la parole des acteurs est souvent suspectée d'être partielle, superficielle, ou pire, manquant de moyens langagiers pour exprimer précisément leur pensée. Bruner souligne, qu' « une psychologie sensible à la dimension culturelle (...) s'appuie (et doit s'appuyer) non seulement sur ce que les gens *font* réellement, mais aussi sur ce *qu'ils disent qu'ils font*, et sur ce *qu'ils disent des raisons qui les ont poussé à faire ce qu'ils ont fait*. Elle doit également prendre en compte ce que les gens disent de ce que les autres font et les raisons qui les y ont poussés. Par-dessus tout, elle doit s'intéresser à ce que les gens disent du monde où ils vivent » (1991 p.30).

Nous retrouvons dans les propos de l'auteur la prise en compte de l'histoire et des milieux dans lesquels s'inscrivent les acteurs, caractéristique d'une conception historico-culturelle de l'activité.

Bruner (ibid.p.32) avance que « l'affirmation selon laquelle « ce que les gens disent n'est pas nécessairement ce qu'ils font » a subi une étrange distorsion. Elle implique que ce que les gens *font* est plus important que ce qu'ils *disent*, que c'est plus *vrai*, ou que ce qu'ils disent n'a d'intérêt que dans ce que cela peut révéler de ce qu'ils font ». Il s'interroge sur les motifs d'une psychologie qui raisonne comme si le fait de « dire » n'était qu'une résultante de ce que l'on pense, ressent, croit ou vit. Bruner s'étonne qu'il existe aussi peu d'études qui se proposent d'aller en sens inverse : « en quoi ce que l'on *fait* révèle-t-il ce que l'on pense, ce que l'on sent ou croit ? », phénomène d'autant plus curieux que cela va à l'encontre de la manière dont nous traitons quotidiennement des relations entre dire et faire (par exemple, quand quelqu'un nous insulte, on se demande si ses paroles correspondent bien à son état d'esprit).

En nous inscrivant dans une démarche ergonomique, nous allons au plus près du « faire » au travail ; mais si ce dernier se voit, l'activité, elle, « ne se touche pas du doigt », de même que l'expérience professionnelle, dans ses dimensions cachées et ses pratiques incorporées, échappe à l'observation et à la mise en mot.

Notre objectif est donc mettre en mouvement les situations de travail, afin de donner la possibilité aux acteurs de dire leur expérience, et ainsi, de prendre conscience de la situation et de restaurer leur pouvoir d'agir. Mais, il ne peut y avoir de transformation durable d'une situation de travail que si elle est portée par les professionnels eux-mêmes, si elle est inscrite dans l'histoire d'un milieu de travail, si elle est assumée par un collectif (car l'on ne peut comprendre que ce que l'on met en mouvement de façon interactive).

L'enjeu méthodologique étant de restituer au travail son statut d'objet de pensée individuel et collectif, il est donc inutile de renier la subjectivité, qui « reparait sur chaque plan où l'on tente de nier, en le dépassant, le « heurt » qu'elle inflige à la recherche objective » (Clot 1995 p.13 citant Canguilhem 1947). Nous cherchons à faire s'exprimer, et à considérer pleinement les significations et des valeurs partagées des individus et collectifs qui participent à notre étude.

La prise en compte de ces processus langagiers et des “données subjectives” qui témoignent du sens que les enseignants d'arts plastiques attribuent à leurs actions lorsqu'ils “fabriquent”, interprètent ou modifient leur milieu de travail, requiert l'élaboration d'une méthodologie “indirecte” (Clot, 2001), susceptible de “travailler” les rapports entre ce que les gens font, ce qu'ils disent de ce qu'ils font, et enfin ce qu'ils font de ce qu'ils disent (Saujat, Amigues, Faïta 2004).

Ainsi, nous assumons ce que, littéralement, travailler *veut dire*, sachant qu'« (...) en se transformant en langage la pensée se réorganise et se modifie ; elle ne s'exprime pas, mais se réalise dans le mot », et que les significations attachées aux mots varient en fonction du « travail de la pensée » (Vygotski, 1934-1997).

La pensée modifie donc aussi le langage, et en outre si la pensée naît dans le mot, ce processus est inséparable d'un autre, « celui du devenir du mot dans l'échange entre les hommes et en chacun d'eux » (Clot1999)

Il nous faut donc, dans le cadre d'une psychologie des milieux de travail et de vie, nous doter des instruments d'analyse nécessaires pour reconnaître dans chaque situation singulière, l'état des rapports entre l'efficacité et le sens de l'action ; selon Clot (1995, p.135), il y a ceux qui s'attachent à la collecte des données, touchant aussi bien à l'efficacité des actions observées qu'à leur sens ; ceux qui concernent la constitution en commun avec les travailleurs intéressés à l'analyse de leur situation de travail, d'un milieu de recherche adéquat pour cette situation.

Ce dernier privilégie la création de conditions propices à l'enchaînement du double processus : réalisation de la pensée dans le discours, puis confrontation au discours à la voix

d'autrui au sujet de sa propre activité, dans d'un moment particulier où sont suspendues les différentes contraintes sociales pesant sur l'activité des sujets, de telle sorte que puissent émerger les non dits initiaux, les sous-entendus et informulés inhibés par l'action (Amigues, Faïta et Saujat 2004).

Avant de décrire (en II.) le cadre méthodologique que nous adoptons nommé « autoconfrontations », créé par Clot et Faïta, nous précisons l'une des règles d'interaction entre chercheur et acteurs.

I.b - Intervention et principe extopique

Nous nous situons dans une perspective où l'analyse de l'activité est une interaction entre l'ergonome et l'opérateur ou l'opératrice observé(e), au travers de l'enregistrement vidéo de son activité. Le résultat de l'analyse est une co-production de l'observateur et de l'observé, à l'intérieur de règles particulières d'interaction. D'après Daniellou, ce qui est spécifique de l'analyse ergonomique de l'activité, c'est l'insertion de cette analyse du comportement dans l'ensemble d'une intervention tendue entre les demandes et les possibilités de transformation, et non la mise en œuvre de telle ou telle technique d'analyse du comportement en situation réelle (1992 p.32).

Le chercheur va se trouver au carrefour d'une double expérimentation « dialogique », avec les protagonistes du travail, d'un côté, avec la communauté scientifique, de l'autre. Du coup, ce « milieu » de recherche et d'action se représente comme zone commune de développement pour des compétences hétérogènes se spécifiant mutuellement (voir Ch.14, II.d.2 et Clot, 1995, p.176). Cette « zone » a ses règles, fondées sur ce que Bakhtine nomme un « paradigme extopique ». « ... Une compréhension active ne renonce pas à elle-même, à sa propre place dans le temps, à sa propre culture, et n'oublie rien. (...) Dans le domaine de la culture, l'extopie est le moteur le plus puissant de la compréhension. Une culture étrangère ne se révèle dans sa complétude et dans sa profondeur qu'au regard d'une autre culture » (1984, p.347-348).

C'est la construction de ces milieux sociaux d'analyse et d'actions comme instruments de recherche que nous décrivons ci-après, permettant à la fois d'être au cœur des situations et de les faire dialoguer avec d'autres. Précisons qu'il existe d'autres méthodologies indirectes que celle que nous adoptons, telle que « l'instruction au sosie » (Oddone, 1981) que nous n'aborderons pas ici.

Pour résumer, la méthodologie indirecte que nous adoptons doit permettre d'accéder aux zones d'ombre de l'activité, en maintenant la « dynamique d'échanges intersubjectifs qui met en mouvement l'activité existante ». Ces échanges dialogiques doivent devenir un instrument de transformation de l'expérience, et inscrire « les traces de ces changements dans une histoire personnelle possédant son propre cours, distinct de tel ou tel échange, fait à la fois de potentialités et d'opérationnalités encore inaccomplies » (Clot 2000, p.146).

C'est dans cette perspective que Clot et Faïta ont créé les « autoconfrontations ».

II. AUTOCONFRONTATIONS

L'autoconfrontation vise à instaurer un dialogue entre observateur et opérateur, en le confrontant à l'image de son activité passée.

La première étape consiste à filmer un professionnel à son poste de travail dans son activité habituelle (voir les conditions préalables de la demande du collectif Ch 2 ; I.) ; il lui est demandé ensuite, en visionnant le film aux côtés du chercheur, d'expliquer ce qu'il est en train de faire en répondant aux questions naïves de ce dernier, qui arrêtant le déroulement de l'enregistrement vidéo, demande des explications sur ce qu'il voit à l'écran. Cette deuxième phase est elle aussi filmée. L'acteur se trouve ainsi confronté à sa propre image, en train de commenter son activité de travail ; d'où le terme d' « autoconfrontation ». C'est donc une situation créée, mais pas expérimentale au sens strict, où le professionnel retravaille tout en étant à distance du cadre de son activité, dans un « *espace-temps* » différent (Clot et Faïta 2000 p.25).

La première expérience de ce type est menée par Faïta (1989), dans l'idée de confronter les acteurs à l'enregistrement de leur propre activité (sonore au départ), afin qu'un rapport dialogique entre chercheur et opérateur s'établisse, et qu'en retour, le milieu du travail « bouge » et parle sur lui-même, pour tenter de mettre à jour les développements qui s'initient. Un moment de la médiation de la pensée par la parole, un révélateur, était ainsi inventé, où l'image est un simple support. Leplat, dès 1956 avait utilisé l'image pour observer l'activité d'ouvrières textiles et recueillir leur commentaire, mais sans qu'elles bénéficient d'un retour permettant un éventuel développement de leur expérience.

Dans la pratique, le professionnel confronté à l'image du déroulement de son activité, rencontre quelques écueils : sous les sollicitations du chercheur, il s'aperçoit bien vite que l'essentiel ne se voit pas, que ce qui doit se dire ne figure pas forcément à l'écran. Il se voit dans l'obligation de quitter le fil linéaire du film pour expliquer tout ce qu'il a dû faire pour en arriver là, pour justifier les apparences. Le sujet découvre des aspects de son activité qu'il ne peut pas toujours exprimer. Pour mieux comprendre et mieux expliquer son métier, il se trouve en situation de se mettre, par la force des choses, à distance de lui-même, de se considérer comme l'acteur en partie étranger de sa propre action selon le « principe extopique » décrit plus haut. Le discours de l'opérateur est autant adressé au chercheur qu'à lui-même. On découvre alors que la mise en mots, permet d'engager un processus de découverte de soi, mais incite également l'acteur à prendre position par rapport à des choix

effectifs figurant à l'écran, et dont les raisons n'apparaissent plus, a posteriori, aussi évidentes. Il se trouve dans l'obligation de se situer par rapport à son collectif de travail.

Ce dispositif déclenche et entretient le développement de l'activité par le dialogue, nécessaire à la définition vygotkienne de la « conscience » adoptée plus haut, comme « capacité qu'a le psychisme humain de « revenir sur lui-même » (...). Être conscient, c'est pouvoir accéder à sa propre pensée et agir sur elle ».

L'intérêt majeur de cette méthode est donc qu'elle initie des « analyses, qui sont celles de quelqu'un et de lui seul à propos des moyens utilisés par tous, et donc qu'elles peuvent à la fois enrichir le sujet et le collectif » (Clot Y., Faïta D., Fernandez G., Scheller L., 2000, p.4). Cette approche clinique s'appuie sur l'idée qu'une étude approfondie d'individus particuliers, permet d'accéder à travers eux à une dimension générique de leur activité.

Afin de considérer la dimension collective de l'activité de travail, la méthode s'enrichit d'une troisième phase : toujours en présence du chercheur, on associe au professionnel filmé dans son activité, un collègue de travail volontaire. Pendant la projection, le chercheur sollicite en priorité les commentaires de celui qui n'est pas à l'image, sur l'activité de son collègue. C'est « l'autoconfrontation croisée ». Le but est de provoquer des controverses sur les manières de faire, permettant l'émergence de styles différents. On espère qu'au moyen de ces débats, des pratiques d'expériences professionnelles singulières, peu manifestes habituellement, soient mises à jour. À cette occasion, le discours de l'acteur est triplement adressé : au chercheur encore présent, à son collègue et à lui-même ; cette séance est elle aussi filmée.

Cette nouvelle phase de reconstruction de son activité oblige l'intéressé à aller plus loin, à se contredire ou à confirmer ses propos antérieurs. Ainsi, nous rejoignons les thèses de Bruner sur le dire et le faire : « on doit s'appuyer non seulement sur ce que les gens *font* réellement, mais aussi sur ce *qu'ils disent qu'ils font*, et sur ce *qu'ils disent des raisons qui les ont poussé à faire ce qu'ils ont fait*. Il faut également prendre en compte « ce que les gens disent de ce que les autres font et les raisons qui les y ont poussés » (1991, op. cit dans ce chapitre en I.a).

Une dernière phase consiste à projeter au collectif de travail un montage réalisé en collaboration avec les acteurs des autoconfrontations, intégrant des images de la situation de travail et celles de l'autoconfrontation croisée. Ainsi, l'ensemble du collectif de travail peut repenser son activité dans une perspective de développement collectif et individuel et évaluer la portée de l'AdT.

La mise en œuvre d'un tel cadre méthodologique vise à révéler certaines interrogations concernant un milieu de travail, et éventuellement à y apporter des éléments de réponse.

Nous allons à présent aborder le réel du métier des professeurs d'AP au collège, objet de l'AdT dans laquelle nous nous sommes engagées. Il s'agit d'en exposer sommairement les aspects visibles et institutionnels, et de cerner les secteurs de cette activité, restés jusqu'ici sans éclairage, qui motivent notre recherche.

III. LE MÉTIER DE PROFESSEUR D'ARTS PLASTIQUES

Les « Arts Plastiques » (AP) existent depuis 1969 en tant que discipline universitaire, le CAPES a été créé en 1972 ; ils font partie intégrante du cursus scolaire obligatoire à l'école primaire, au collège et sont optionnels au lycée. Pourtant, peu de personnes connaissent les exigences d'un cours d'AP, ses modalités de fonctionnement, ses spécificités, ses enjeux. Le rapport au « savoir savant » est flou dès lors qu'il s'agit du domaine artistique, autant pour les didacticiens que pour le public en général.

Les AP sont une jeune discipline, dont le genre n'est peut-être pas encore stabilisé, si on la compare aux Mathématiques par exemple. Une liberté pédagogique plus grande semble y faire loi, renforcée par la dimension esthétique et artistique qui fait dire parfois aux professeurs de cette discipline : “ *on enseigne ce que l'on est* ”. Chacun pourrait d'autant mieux faire “ comme il le sent ” que les prescriptions sont floues : programmes larges, absence de manuels. L'investissement subjectif mentionné précédemment est souvent mis en avant et les règles du métier paraissent inexistantes.

Ceci n'est que la représentation extérieure que l'on peut avoir de ce métier ; nous allons, à présent, entrer dans le monde du travail des PAP.

III.a - Conditions de travail

III.a.1 Contraintes

Le professeur d'AP est souvent seul à représenter sa discipline au sein de l'équipe éducative ; son service était jusqu'à la rentrée 2001 de vingt heures hebdomadaires pour un certifié et de dix-sept pour un agrégé ; aujourd'hui l'alignement sur celui des autres disciplines ayant été accompli, le service d'un certifié est de dix huit heures, celui d'un agrégé de quinze.

Il ne travaille avec chacune de ses classes qu'une fois par semaine durant cinquante-cinq minutes et s'occupe de tous les niveaux, (ce qui représentait, jusqu'en 2000, une moyenne hebdomadaire de cinq cents élèves ; aujourd'hui d'environ quatre cent cinquante).

De multiples changements d'activités, d'outils, de matériaux et de nombreux déplacements, sont nécessaires à chaque séance, pour tous les individus en présence : en effet la nature des cours d'AP à dispositifs pédagogiques “ouverts”, vise à une autonomisation de

plus en plus grande des élèves, tant dans la réflexion que dans le choix des moyens de mise en œuvre demandés par la réponse à la proposition du PAP. De ce fait une grande mobilité, physique et intellectuelle, est nécessaire de la part du professeur pour aider à l'avancée de chacun des projets en voie de réalisation.

Mais en amont de ce rôle “ de guide ”, il lui faut surtout pendant cette unique séance hebdomadaire, lancer ou relancer le cours par une « incitation » suffisamment forte (nous approfondirons ultérieurement) pour que la classe entière se mette au travail rapidement et de façon efficace, car tous les élèves doivent obtenir une production plastique plus ou moins aboutie à la fin du cours.

En effet, l'enseignement de notions et vocabulaire nouveau se fondant essentiellement au moment de l'échange verbal à propos des productions (en cours de réalisation ou abouties), et plus particulièrement au moment de l'évaluation, il est impératif que tous produisent et voient les réalisations de leurs camarades. Même si l'accent est mis sur l'aspect différentiel des réponses des élèves, ce dialogue permet à tous de repérer les règles constitutives et communes en jeu, dans le travail proposé. C'est, nous y reviendrons, le moment privilégié où, pour reprendre Vygotski (1934/1997), “dire, faire et penser” sont intimement liés et où la classe se saisit de nouveaux savoirs. La production plastique et le bilan verbal sur lesquels se clôt la séance sont aussi les ancrages qui permettront l'enchaînement avec le cours suivant. À ce temps d'affichage des travaux, s'ajoute celui du rangement en vue de l'arrivée de la classe suivante. De ces contraintes matérielles très fortes, découle une organisation stricte du déroulement de la séance de cours et donc une utilisation optimale de la salle d'AP.

Malgré les recommandations de taille et d'équipement que l'on trouve dans les “ cahiers d'accompagnement des programmes de troisième ” (1999, p26-27) il n'est pas rare, au sein de l'établissement, qu'aucune salle ne soit réservée exclusivement à l'usage des AP.

III.a.2 Libertés

L'enseignant d'AP crée ses dispositifs de toutes pièces, il n'est pas contraint par l'existence de manuels scolaires et opère, par exemple, des choix d'œuvres en référence à son cours selon sa propre initiative. Seuls les programmes officiels indiquent un cadre large dans lequel se situer, des notions à aborder, des objectifs à atteindre, sans préciser comment s'y prendre. Les “ cahiers d'accompagnement ”, comme pour les autres disciplines, donnent des pistes, des repères, parfois des exemples, suggèrent mais ne contraignent pas. L'image du “ prof-artiste ”, à la fois concepteur, maître d'œuvre et évaluateur de son cours perdure ...

III.b - Un métier ?

Existe-t-il des logiques d'action repérables au sein de cette profession, malgré la dispersion géographique des personnels et l'absence de collectif disciplinaire au sein d'un même établissement, que notre recherche puisse à mettre à jour ? Y a-t-il des façons communes de penser et d'exercer le travail de PAP que nous pourrions comprendre ?

En fonction de ce que nous venons de décrire, peut-on utiliser le terme de « métier » pour qualifier la pratique des PAP, quand ce dernier renvoie à une histoire, à des contours socialement lisibles ?

A-t-on intérêt à intégrer l'exercice professionnel des PAP au sein du « métier enseignant », pour avoir davantage de chances d'en repérer les points communs et les spécificités ?

Le terme de « métier » est ambivalent : il se réfère d'un côté à une maîtrise de techniques éprouvées (au sens de Mauss (1950, p. 371) qui les définit par « des gestes traditionnels efficaces »), ainsi qu'à leur conservation. Cette acception est héritée de celle de l'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert où les « arts mécaniques » sous-entendent un apprentissage physiquement coûteux, garant de l'habileté manuelle requise à l'exercice du « métier ». Dans ce cas, l'utilité sociale de ce dernier est reconnue au travers de valeurs d'usage partagées ; par ailleurs, s'inscrivant dans une tradition, l'exercice et la légitimité du métier ne nécessite pour l'acteur que peu de questionnement à propos des objets, des buts poursuivis, des façons de faire. Dans cette perspective, le « métier » est plutôt perçu positivement.

D'un autre côté, de nombreux aspects négatifs sont attachés à ce terme. Derrière « métier », se dissimule des pans d'univers techniques, des recettes jalousement gardées, des routines, des « ficelles de métier » ancestrales. La conservation et transmission de ce patrimoine induit bien souvent des attitudes de repli, de défense, s'appuyant sur des codes internes qui bloquent les innovations, et rendent illisibles les processus d'apprentissage.

Il semble donc que paradoxalement, à la reconnaissance sociale d'un métier, l'on puisse opposer l'opacité du langage permettant de l'apprendre, et de le qualifier. En effet, les termes employés pour le décrire restent de l'ordre d'application de règles, de procédures d'exécution, mais laissent de côté la part d'initiative de l'acteur.

Or, selon Cru (1986), ce qui fait la spécificité d'un « métier » ce sont justement les langues et règles de métier ; ces composantes sont reconnues et intériorisées par ceux qui travaillent ensemble. Cette conception de « métier », implique que l'on ne peut en saisir les contours que de l'intérieur, et se distingue de celle de « profession » qui ne serait qu'une figure du métier pensée de l'extérieur.

Revenant à la définition de Mauss, il ne faut pas perdre de vue la question de « l'efficacité » qui est l'objectif de tout milieu de travail ; cette dernière concerne autant la technique mise au service de la rentabilité, que les compromis passés avec la santé des acteurs. Le « métier » serait donc ce qui permet de tenir « ensemble », à tous les sens du terme, efficacité et santé au travail.

Nous adoptons donc le terme de « métier » pour qualifier le travail enseignant en général car il englobe la dimension collective de l'activité ; mais peut-on en faire autant pour le travail des PAP ? Ces derniers exercent-ils vraiment chacun de façon distincte, ou créent-ils des ressources communes pour faire face à « ce qu'on leur demande » ? Comment font-ils pour se transmettre et pour actualiser leurs pratiques et leurs outils professionnels ?

Un « métier » n'est pas une catégorie définie une fois pour toute : c'est un objet vivant et dynamique, qui se construit et évolue par les actions et échanges internes qu'autorise le milieu qu'il constitue.

Le dispositif de recherche des « autoconfrontations » dans le cadre de l'AdT a été créé pour permettre de saisir ce renouvellement. Nous en avons décrit le cadre, le déroulement ; maintenant, il est nécessaire d'expliquer comment sont traités les résultats des échanges langagiers produits à ces occasions.

Afin de distinguer ce que partagent les PAP, en termes de langue, de ressources communes, de règles internes à leur travail, nous faisons appel aux théories langagières. Clot et Faïta utilisent, en analyse du travail, les catégories de « genre » et de « style » empruntées aux théories bakhtiniennes (Clot 1999, Clot et Faïta, 2000). Nous serons amenée dans le chapitre suivant, à présenter les outils d'analyse langagière que nous empruntons. Nous montrerons en particulier en quoi les catégories de « genre » et de « style » apportent à l'analyse de l'activité des PAP et, comment elles révèlent le fil invisible qui lie ces derniers, qui pourrait servir à définir leur « métier ».

IV. ANALYSE DIALOGIQUE

Au cours des autoconfrontations, le recueil de la parole des acteurs est effectué en présence du chercheur qui intervient lors des projections vidéo ou lors des explications données pour faire part de ses observations. Daniellou (1992) remarque que « les faits d'observation sont en eux-même le résultat d'un travail de l'observateur, qui, parmi la multitude des observations possibles, a décidé d'en retenir certaines. Il a, de ce fait, commencé à prendre sa part dans le processus d'interprétation ».

Au-delà de « l'espace temps » des autoconfrontations, nous abordons à présent cette part du travail de recherche qu'est l'interprétation des textes résultants de la retranscription des dialogues produits à ces occasions.

Nous empruntons certains outils d'analyse inscrits dans une logique bakhtinienne, permettant d'observer les transformations et la motricité des dialogues.

En préambule, précisons que nous travaillons à l'interprétation de textes que nous ne pouvons pas qualifier de « corpus », puisque le recueil initial des paroles des acteurs est amené à vivre, à évoluer au fur et à mesure des stades de la méthodologie, et que, précisément, ces développements sont l'une de nos préoccupations de recherche.

Notre support d'étude est le fruit d'un « processus de textualisation selon lequel le *discours* (l'énoncé spécifique, en situation d'interlocution : paroles, rites, conduites ...) devient *texte* (...), l'*expérience* est transformée en *récit*, les *exemples* en *cas signifiants*, (...). La textualisation peut être aussi définie comme l'opération par laquelle s'opère la dissociation entre l'auteur et l'interlocuteur, la séparation entre le procès de recherche et les textes qui en résultent. C'est en somme cette « action de mise à distance » et de « déplacement » (...) : c'est le déplacement de l'énonciateur, la modification du rapport aux énoncés, le domaine de la connaissance à distance » (Kilani (1990), cité par Amorim, 1996, p.73).

Bakhtine apporte une attention toute particulière aux sciences du langage, se situant entre deux positions extrêmes en vigueur dans les années vingt : la critique stylistique qui ne se soucie que de l'expression de l'individu, et la linguistique structurale naissante (Saussure) qui ne retient dans le langage que la langue, la forme grammaticale abstraite. L'objet privilégié de Bakhtine est l'énoncé humain, « comme produit de l'interaction entre la langue et le contexte d'énonciation, contexte qui appartient à l'histoire ». Todorov (1981, p.8) résume ainsi les axes de la pensée bakhtinienne : l'énoncé n'est pas individuel, il est infiniment variable et ne peut

être source de connaissance. Bakhtine souhaite de passer de l'analyse formelle de la forme et du contenu, à l'analyse formelle des idéologies.

Pour lui, le caractère le plus important de l'énoncé c'est son *dialogisme*, sa dimension intertextuelle. Constatant qu'il n'existe plus, depuis l'origine de l'humanité, d'objets innommés, ni de mots qui n'auraient pas déjà servi, c'est donc, intentionnellement ou non, que chaque discours entre en dialogue avec les discours antérieurs tenus sur le même objet, ainsi que les discours à venir, dont il pressent et prévient les réactions. Pour Bakhtine, la culture est composée des discours que retient la mémoire collective (les lieux communs, les stéréotypes comme les paroles exceptionnelles), et chaque sujet est obligé de se situer par rapport eux.

Afin de découvrir les perspectives de recherche ici offertes, nous précisons en premier lieu ce que notre analyse retient des « échanges langagiers », puis nous définissons les notions d'« énoncé » et de « polyphonie », centrales dans ces théories. Enfin, nous terminons par les notions de « genre » et de « style ».

IV.a - Echanges langagiers

Considérant avec Bakhtine, que « les domaines de l'action humaine aussi variés soient-ils se rattachent toujours aux activités du langage » (1984), il n'est pas pour autant aisé d'obtenir des acteurs une description fidèle de leur activité. Dans la lignée de ce que nous annonçons des relations entre « dire et faire », on constate que lorsqu'on demande aux professionnels de décrire leur travail, ils disent plus volontiers « ce qu'ils font » que « comment » ils font. Notre cadre méthodologique entend mettre au jour ces « commentaires » par la mise en mouvement et la « réalisation » de la pensée des protagonistes au sujet de leur travail. Pour Daniellou (1992, p.13), « le sujet qui parle n'est pas un sujet uniquement « cognitif ». Les énoncés langagiers dans une situation particulière, comme l'activité de travail, sont le résultat d'un compromis qui mobilise à un instant donné les histoires individuelles, les positions sociales et qui doit intégrer la rigidité du code linguistique ainsi que les éventuels « déficits d'énoncés » qui existeraient pour parler du travail ».

Ce qui nous intéresse dans cette conception des rapports langagiers de l'individu à son milieu de travail, ce sont bien ces « compromis », ces hésitations, ces recherches de mots qui témoignent de la réalisation de la pensée, de la prise de distance qui s'opère. Ce sont eux notamment que le chercheur va repérer lors des échanges en visionnant le film de l'activité de son interlocuteur. Pour Daniellou (ibid. p.23), « la représentation qu'un sujet se construit

d'une situation est ainsi ancrée dans l'ensemble de son histoire, qui est, entre autre, une histoire sociale. C'est notamment au cours de son histoire qu'il a acquis des mots, et plus largement des énoncés, et des concepts pour décrire les situations auxquelles il est confronté et pour échanger avec les autres à leur propos ». C'est donc cette langue à soi, cette langue apprise que l'on met en mouvement pour communiquer avec les autres, et donc avec la leur.

Si l'on se réfère à Bakhtine, « on ne peut décrire l'homme intérieur [...] que par la représentation de ses communications avec les autres. Ce n'est que dans l'interaction des hommes que se dévoile « l'homme dans l'homme », pour les autres comme pour lui-même », concluant qu'« être, c'est communiquer dialogiquement » (1970, pp. 343-344).

L'ordre dialogique permet donc aux sujets de se rencontrer, eux-mêmes et les autres, accompagnés que leurs histoires, environnements et circonstances ; milieu riche, permettant de déclencher des mécanismes d'interprétation réciproques.

C'est à ces modes interprétatifs que nous nous attachons, en nous focalisant à l'instar de Bakhtine (1984, p.95) sur les transformations perpétuelles imprimées aux signes, « toujours changeants et souples » dans l'activité langagière des sujets. François (1998) renchérit et précise qu'« il ne s'agit pas de regarder le langage comme mode fondamental de la manifestation du sens ; c'est le lieu où s'explicitent les aspects du sens dans les corps, dans les façons de vivre, façons de sentir nos similitudes et nos différences ... ».

Mais dans le flux des paroles échangées, il est nécessaire d'éclaircir la définition de certains éléments participant de notre analyse, tel que l' « énoncé ».

IV.a.1 Énoncés

Pour Clot et Faïta (2000 p. 20) reprenant les théories bakhtiniennes, « l'énoncé constitue l'unité de base de l'échange verbal et offre toute la place à ces potentialités subjectives [...] Chaque acte devient, en sa qualité d'énoncé, susceptible de manifester en toute équité la « position » de celui qui le produit. ». Dans cette lignée (Bakhtine, [1929] 1977), on peut considérer que tout sujet parlant est pris dans un flux de parole, qu'il n'y a pas de début, ni de fin. Toutefois, l'auteur définit les frontières d'un énoncé par l'alternance des sujets parlants ou locuteurs.

Nous l'avons dit, parler, c'est toujours avoir des activités de reprise, de paraphrase, de réponse par rapport à d'autres énoncés, et ceci même quand on ne le sait pas. Nous chercherons à repérer dans le discours des acteurs, ces récurrences ou ces ruptures.

Bakhtine a formulé sa théorie de l'énoncé une première fois sous le nom de Volochinov à la fin des années vingt dans « Le discours dans la vie, le discours en poésie » (1926), et la reprend trente ans après. Todorov (1981, pp. 67-93) la résume ainsi : la matière linguistique ne constitue qu'une partie de l'énoncé, ignorant sa partie non verbale correspondant au contexte d'énonciation ; ce dernier n'étant pas extérieur à l'énoncé, mais en faisant partie intégrante. Si la situation rentre dans l'énoncé comme constituant nécessaire de sa structure sémantique, l'auteur en déduit que l'énoncé quotidien, pourvu de signification, se compose de deux parties : l'une verbalisée, actualisée, l'autre, sous entendue.

Selon Todorov (ibid.), pour Bakhtine, le contexte extra verbal de l'énoncé se compose de trois aspects :

- l'horizon spatial commun aux locuteurs (l'unité du visible, la classe, le cours,...)
- la connaissance et la compréhension, commune aux deux, de la situation (pour ce qui nous concerne : l'enseignement des arts plastiques)
- l'évaluation commune de cette situation.

La part sous-entendue de l'énoncé n'est rien d'autre que cet horizon commun aux locuteurs, composé d'éléments spatio-temporels, sémantiques et évaluatifs, ce qui autorisera dans le cadre des autoconfrontations à questionner les acteurs sur les éléments banals perceptibles, appartenant à ces horizons communs, dans l'espoir de dévoiler les sous-entendus de leur métier. C'est dans cette perspective qu'est formulé le sous-titre de cette thèse.

Si pour Vygotski et Leontiev « l'activité est l'unité de base » qui permet de penser les rapports entre caractéristiques sociales et individuelles, nous savons à présent que l'énoncé est « l'unité de base » qui permet au sujet de manifester sa singularité au travers de « l'activité langagière » lui permettant d'exprimer, dans notre cadre méthodologique, son « activité de travail » aux autres.

IV.a.2 Polyphonie et genres de discours

Les sous-entendus évoqués précédemment, sont traduits par le concept Bakhtinien de « texte polyphonique » qui permet d'examiner la question de l'altérité en tant que présence d'un autre discours dans le discours, que cherchent à révéler les autoconfrontations.

Si l'on place le contexte de l'énonciation à l'intérieur de l'énoncé, alors, l'analyse de ce dernier doit porter sur la manière dont les voix des autres se mêlent à celles du sujet explicite de l'énonciation.

Selon l'une des formules clé de Bakhtine : « le mot s'adresse » ; Amorim en déduit que chercher des destinataires de cet adressage, c'est « chercher les instances créatrices. Ceux et celles qui, par opposition ou par accord, composent avec l'auteur un dialogue permanent qui traverse le texte et constitue sa tension de base. C'est aussi chercher le choix de l'auteur : ceux auxquels il a choisi de répondre et ceux auxquels il a choisi de ne pas répondre » (1996, p.16).

Ainsi il est possible de relever, selon comment et à qui le mot s'adresse, un type relativement stable d'énoncés que Bakhtine nomme « genre discursif ».

À travers le genre, les différents domaines de l'activité humaine, avec leurs conditions et leurs finalités, se trouvent reflétées dans l'énoncé, par le contenu thématique, le style de langue et la forme compositionnelle.

Il importe dans analyse discursive que nous menons, d'identifier les changements de genre révélateur du changement d'adressage de l'énoncé.

IV.a.2.1 Genres

Faïta (2004) précise que le genre c'est avant tout la possibilité (reconnaissable, identifiable) de se soumettre systématiquement aux façons de faire existantes, ou bien de faire autrement (...). Pour l'auteur, « un genre de discours est donc ce qui fonde symboliquement le « monde » dans lequel s'engage l'activité des sujets. Ce même monde, peut être abandonné –réellement ou fictivement-, ce qui donne sens autrement, par l'inattendu de cette transgression, par exemple, à l'action réalisée ».

Le sujet témoigne d'un genre, dont il ne peut prendre conscience que lorsqu'il en change ; par conséquent, définir un (ou des) genres, n'est possible qu'au moment où il fonctionne dans un milieu social donné. Lors des autoconfrontations, le chercheur est à l'affût d'indices de changement, de rupture dans le discours des acteurs (par exemple : si l'un passe de l'exposé désincarné de « ce qu'il faut faire » au travail, à des paroles l'impliquant personnellement, puis, revient aux prescriptions au cours de l'avancé du dialogue). L'identification des raisons qui l'ont poussé à parler ainsi - et du mouvement ainsi créé -, l'interprétation par le chercheur des paroles d'autrui pour le comprendre, réenclenchent chez l'acteur un processus de reprise en main de soi.

Selon Faïta (ibid.), « il n'y a pas de genre en soi: c'est sa *cohérence* qui le fonde, à la fois interne et relative au contexte, en se donnant à voir et percevoir, et ce n'est que dans la relation à autrui que celle-ci peut se manifester », révélation que permettent les autoconfrontations.

Ce cadre méthodologique autorise le partage de la signification des mots communs à un même groupe . Pour Faïta (ibid.) « c'est - et c'est seulement - l'activité, particulièrement la compréhension d'autrui, qui va valider ou invalider la sélection opérée parmi les façons de faire et dire : si cette opposition aux autres choix possibles n'est pas validée, le genre ne peut être identifié ».

Les genres de discours, constituant un registre langagier spécifique à un collectif, éclairent de façon significative les genres sociaux d'activité que l'on peut considérer comme le résultat des genres de discours et de techniques associés. Clot et Faïta, (2000) transposent les théories bakhtiniennes et qualifient de "genres d'activité " les intercalaires sociaux qui viennent s'interposer entre les acteurs et leur tâche. Ces genres à travers lesquels se réalise le travail, constituent à l'instar des "genres de discours" chez Bakhtine (1984) des systèmes ouverts de façons de faire et de penser partagées qui s'offrent, pour ce qui nous concerne, au professeur. Si on ramène ces constatations à notre objet de étude, l'identification des genres de discours de nos protagonistes, facilitera celle des genres d'activité des PAP.

IV.a.2.2 Style

Le genre n'est jamais définitif, car l'individu en jouant de ses limites, le développe et l'actualise. Clot et Faïta (2000 p.15) en donnent cette définition : « les styles sont le retravail des genres en situation, et les genres, du coup, le contraire d'états fixes. Mieux, ils sont toujours inachevés. [...]. Le style individuel, c'est avant tout la transformation des genres dans l'histoire réelle des activités au moment d'agir, en fonction des circonstances».

L'action étant toujours adressée au milieu de travail ainsi qu'à l'acteur lui-même, le style devient un indicateur de développement personnel, car il témoigne à la fois du genre, mais également de l'affranchissement de l'acteur aussi bien envers le collectif, que par rapport à sa propre histoire. Ainsi le style mène une double vie ... « Le style, c'est aussi la distance qu'un professionnel interpose entre sa propre histoire quand il l'ajuste, la retouche en se plaçant en dehors d'elle » (Clot et Faïta 2000 p.16). En exerçant un métier, le professionnel outrepassé les prescriptions en adoptant un genre et lui donnant son style ; il hérite de l'expérience commune en l'adaptant aux situations selon sa propre histoire. C'est ce qui fait dire communément à un groupe d'individus : « *on* a du métier et *on* est du métier » (Clot et Faïta 2000 p.18).

Les distinctions entre genre et style professionnel peuvent donc éclairer la façon dont les PAP organisent leur activité, et peut-être répondre en partie à nos interrogations concernant le « métier » de PAP.

Nous débutons à présent l'analyse des dialogues issus des « autoconfrontation », qui devraient révéler les préoccupations cachées des acteurs en présence, et une part de leur activité réelle, individuelle et collective.

II.

Effets du cadre méthodologique

Rappelons que le cadre méthodologique que nous adoptons s'inscrit dans une logique d'intervention ; il s'agit, selon Saujat, « de créer un milieu de travail extraordinaire sur un milieu de travail ordinaire » : un milieu de recherche associé à un milieu de travail, un milieu d'intervention associé à un milieu de recherche.

Dans cette seconde partie, après avoir présenté les PAP qui s'y sont prêtées, nous voulons établir comment, en aval des autoconfrontations, - simple dans un premier temps, puis croisée -, le chercheur interprète la transcription des dialogues issus de la co-analyse des situations de travail filmées. Nous proposons de monter plusieurs modalités de ce type d'analyse, et d'en constater progressivement les résultats. Dans le chapitre 6, nous analysons les effets des images vidéo sur le développement des situations et des acteurs.

Chapitre 4 Ce qui est dit

I. AUTOCONFRONTATION SIMPLE LÉA

I.a - Les protagonistes

Deux professeures, Inès et Léa, se sont prêtées à l'expérience et c'est sur le protocole issu de leur dialogue que nous avons fondé notre analyse. Ces deux collègues entretiennent des rapports de confiance mutuelle, d'estime réciproque. Outre leur poste en collège, elles occupent toutes deux des fonctions de formatrices à l'IUFM. Elles sont reconnues pour leurs compétences et sont très au fait de l'actualité artistique contemporaine, et du contenu des dernières instructions officielles. Ce sont donc des enseignantes particulièrement bien intégrées aux institutions que sont le collège et le centre de formation. Malgré cette forte adéquation de statut, il existe entre elles une différence de génération professionnelle : il y a plusieurs années, Inès fut la conseillère pédagogique de Léa. Après un séjour en région parisienne dans un établissement en ZEP, cette dernière est revenue dans son académie d'origine, où elle a repris contact avec Inès. Celle-ci enseigne dans un collège de taille moyenne, réputé d'un bon niveau, situé dans un quartier tranquille. Léa exerce dans un établissement de toute petite taille, fréquenté par une population très hétérogène ; il n'est pas classé ZEP, mais en manifeste de nombreux caractères.

Si ces deux enseignantes ont accepté de s'engager dans cette aventure aux côtés de Lucie, chercheuse, c'est aussi parce qu'il est pour elles sous-entendu, que toute étude approfondie du champ des AP, toute contribution écrite à l'avancée de la réflexion sur la réalité de l'enseignement des AP est souhaitable pour le renforcement de liens disciplinaires et pour l'enrichissement du collectif professionnel, si restreint soit-il.

En effet, hormis les prescriptions des programmes, il existe très peu d'écrits professionnels contribuant à la réflexion sur l'enseignement des AP, et aucune revue syndicale, ou " gazette disciplinaire " nationale. Rappelons qu'Inès et Lucie sont engagées dans un processus de réflexion professionnelle depuis plusieurs années, et que Léa a été conviée à rejoindre l'association de PAP qu'elles animent. Des conclusions de ce travail, elles espèrent une meilleure compréhension de leurs comportements professionnels et, consciemment ou non, souhaitent engager un processus d'évolution qui sera profitable à leur

enseignement en collège et la formation des stagiaires IUFM. C'est le "retour" attendu évoqué par Saujat (2001), qui contribue à la régénération du genre professionnel.

Dans la situation d'autoconfrontation, Lucie a demandé à ses consœurs d'oublier sa qualité initiale de PAP ; de son côté, elle doit se cantonner à des questions concernant le banal de leur activité, comme s'il s'agissait de n'importe quel travail. Cependant, cette double appartenance, l'autorise à faire l'économie de l'immersion préalable que se doit d'effectuer tout ergonome cherchant à comprendre une situation de travail inconnue.

Il s'agit, dans un premier temps d'analyser au plus près les échanges verbaux produits lors d'une autoconfrontation simple, par Lucie (chercheuse) et Léa (PAP), en questionnant la pratique professionnelle filmée de cette dernière.

Nous décrivons, ci-après, les critères de lecture et d'analyse retenus.

Le même film a ensuite été soumis aux commentaires conjoints d'Inès et Léa, lors d'une autoconfrontation croisée. Une analyse thématique de leurs échanges est effectuée dans ce chapitre en **IV**.

1.b Analyse empirique : critères d'analyse

Notre ambition est de repérer dans les textes ce qui nous signale un mouvement dans la situation de dialogue créée face à l'objet filmique, artefact qui permet l'apparition et le développement d'interactions entre le professionnel, celui qui sait, à celui qui ne sait pas, le chercheur. Dans notre cas, Lucie, la chercheuse, est également PAP : elle n'est donc pas « naïve » ; appartenant à la même association que Léa, elles partagent de nombreux points de vue externes et généraux sur leur profession. Cela dit, elles ne savent rien de leurs pratiques effectives de classe, de leur façon d'exercer leur métier.

Dans le mouvement dialogique généré par le dispositif de confrontation à sa propre pratique, le locuteur est amené à décrire le professionnel qu'il a été dans la situation précédente, dans d'autres situations, et aussi « comment » il l'a été. « Ce faisant, il transforme, révèle et développe, au sens photographique du terme, les positions des interlocuteurs qui s'élaborent au fil du mouvement » (Clot et Faïta 2000 p. 22). Nous allons ci-après définir les moyens d'analyse permettant de mettre au jour ce « développement ».

Si nous nous référons aux travaux de François F. (1982), il s'agit « d'essayer de préciser les concepts qui permettent d'analyser la complexité d'un dialogue : circulation

thématique, circulation des catégories, micro enchaînements, genres de discours, variation des sources discursives et des places des sujets, fonctionnement global de l'échange. [...]. On ne peut qu'à travers des dialogues différents chercher ce qui est stable (et entre ces dialogues, et chez les participants du même dialogue) et ce qui varie ».

Par exemple, le passage du « on » au « je » est témoin d'un signe d'évolution au cours de l'échange verbal. Le discours en « on » témoigne généralement du genre comme instrument collectif de l'action ; la rupture ou passage au « moi, je ... » est l'événement marquant qu'une singularité s'oppose ou se distingue du générique.

Nous cherchons donc à relever des indices forts de développement, à définir les organisateurs de l'action, les mobiles du sujet et le sens que celui-ci donne à son action.

Par exemple, nous relevons ce que Faïta appelle « enchaînement sur soi » : quand l'acteur ne réagit pas tout à fait de façon identique au même passage du film, lors des autoconfrontations simple et croisée ; du temps s'est écoulé entre les deux séances et il y a bien eu retravail sur soi, et ceci est un indice fort de développement, de prise de conscience tels que nous les définissons en première partie. Il en est de même pour des paroles indiquant « *ce qui se fait ou ne se fait pas* », ou ce que « *moi je* » fais, ou ce que « *je crois* », témoignant d'une référence à certaines normes, et de renormalisations individuelles ou collectives.

Nous nous bornons à repérer des signes et des déclencheurs qui servent au mécanisme interprétatif ; nous énumérons les principaux, sans hiérarchie, ci-après : (par commodité, « autoconfrontation simple » sera noté : a.c.s et « autoconfrontation croisée » : a.c.c.).

- Les différents thèmes abordés, croisés, délaissés puis réactivés ; leur déclinaison en sous-thèmes, leur enchaînement en cascade. Nous définissons le thème comme la signification contextuelle d'un mot donné dans les conditions d'une énonciation concrète.
- Les référents théoriques auxquels renvoie le discours, qui servent de cadre à notre interprétation.
- L'évolution des propos au cours de l'avancement de la procédure méthodologique, de l'a.c.s à l'a.c.c.
- Les événements, c'est-à-dire, ce qui se manifeste dans l'activité (matérialisé par des conduites) et qui n'est pas forcément attendu.

- Les amorces de développement les sujets (qui pensent différemment de ce qu'ils ont pensé jusqu'alors), des situations (la relation entre les sujets change), de l'objet (la tâche dont on parle s'est transformée, entre a.c.s et a.c.c par exemple).
- La décontextualisation ou recontextualisation de leur activité réelle, et les différentes sphères d'activité évoquées : passées, présentes, futures, irréelles, hypothétiques.
- La place des sujets (la façon dont ils reprennent les propos de l'autre pour mettre en place un nouveau point de vue, des rapports de domination ...).
- La personne à qui s'adresse l'énoncé : à l'autre ou à un « surdestinataire idéal » ?
- Les figures de style : métaphore, répétitions, comparaisons familières ...
- Les différents genres de discours (description, narration, argumentation, interrogation, association ...), et davantage les différences entre genres de discours « primaires » (confondus avec l'activité) et « secondaires » (concernant l'ordre général, les processus d'abstraction, de conceptualisation) et leur relation de continuité.

Enfin, notre étude porte un soin particulier à saisir les significations que les acteurs attribuent à leurs actions, à démêler les rapports entre action et activité. En opposant terme à terme les « comment faire » aux « à faire », qui relèvent des prescriptions et aux « pour faire » concernant les modes opératoires engagés, nous tentons de mettre à jour les liens entre organisation du travail et activité réelle du PAP, sous ses aspects visibles, ou ses pratiques incorporées.

II. UN EXEMPLE D'ANALYSE de MOUVEMENT DIALOGIQUE

Afin de nous repérer plus facilement, chaque intervention des protagonistes interrompant le déroulement du film, est séparée de la suivante par un trait plein et signalée par une lettre selon l'ordre alphabétique, dans le texte des transcriptions des dialogues.

Chaque prise de parole est numérotée au sein de cette section. Rappelons que dans l'autoconfrontation simple de Léa, cette dernière s'observe travailler à l'écran, et que Lucie est la chercheuse ; cette phase de l'expérimentation est première chronologiquement. Notons que « * » désigne la personne qui a interrompu le déroulement du film.

Il n'est pas possible, dans le cadre de cette étude, d'envisager une analyse exhaustive de l'ensemble des retranscriptions ; nous nous bornons dans ce chapitre à une démonstration du type d'interprétation que nous pouvons développer.

Notre choix s'est fixé sur un passage où l'arrêt sur image du film correspond au moment où Léa passe quelques instants à discuter avec une tablee d'élèves ; il s'agit de la moitié de la séance de cours (26^e minute exactement), mais concernant l'a.c.s cela fait une heure et douze minutes que Léa commente son activité (à noter : la durée totale de l'a.c.s de Léa est de deux heures et quart). Au sens de ce que nous avons exposé précédemment, on peut qualifier cet instant « d'événement », car il se manifeste dans le cours de l'activité enseignante par une conduite particulière.

Nous avons, dans l'analyse textuelle qui suit, regroupé nos réflexions selon de grands axes de lecture : le premier concerne les notations de contextes, le second, les repères temporels. Un relevé d'enchaînements thématiques suivra.

a.c.s Léa § X

***1L** : Là, tu passes finalement pas mal de temps, à essayer de faire le médiateur. Tu veux absolument que ça fonctionne ? C'est important ?

2Léa : Oui, parce qu'on est déjà passé par là quand on a fait : « Un abri de demain, pour une main, à quatre mains ». Ils ont bien vu que construire ça se fait avec plusieurs matériaux, précisément pour cette incitation, ça s'est fait à plusieurs et que la construction avait du sens à partir du moment où il y avait de la cohésion des matériaux et de l'équipe ! Comme là, il s'agit d'une histoire de deux vents contradictoires, travailler à deux, ça a du sens aussi. Et finalement, les objectifs vont être des objectifs d'AP, mais, et je pense que ça me vient aussi des banlieues de la région Parisienne ZEP-sensibles, j'essaie toujours de mettre des objectifs de savoir-être liés implicitement pour moi à l'incitation. C'est-à-dire, dans un premier temps, à des savoir-faire, notionnels, à des objectifs d'AP. Là, c'est deux fortes têtes, et il s'agit qu'ils deviennent ces 2 vents qui font que Marseille existe avec sa pollution et son air. Voilà, donc je fais médiateur ! M & J-L ne travaillent pas, mais ils font équipe !

Donc, ils ne vont pas passer par les objectifs d'AP, que cette autre équipe a traversés, mais eux ... Donc tu vois à quel point l'individu compte énormément. Les enjeux de la création sont des enjeux de motricité, mentaux et comportementaux au sens large. C'est pour ça, que ce terme de posture, en AP, je ne le prends pas au seul sens de geste. Bon et puis là on travaille avec des élèves qui sont des pré adolescents, quand on parle de citoyenneté, et bien ça se gère à ce moment-là ! Ça se traverse dans des objectifs comme ça.

Et je m'arrête, parce que là c'est important : quand tu parlais du bruit ... En fait, avoir une attitude citoyenne, par exemple : c'est pas parce que je vais leur interdire de faire du bruit, et que j'aurai le silence total, qu'ils auront une attitude citoyenne ! Peu m'importe qu'il y ait du bruit, à partir du moment que c'est parce qu'ils se parlent, pour construire un projet commun ! Donc, finalement ça n'aurait pas de sens de le leur interdire, je n'arriverais pas à le gérer mentalement ! Alors que le fait qu'Ilan et Clovis s'entendent, là ça a du sens !

3L. : C'est prendre part au débat ?

4Léa : Voilà, et pour moi ça a de l'importance. Le fait qu'il y ait une parole trop élevée ça n'a pas d'importance : au contraire, c'est d'une certaine manière constructif, alors que leur parole à eux m'inquiète. Si je me dirige vers eux, c'est qu'il y avait une tonalité qui m'inquiétait...

Y

*Léa : Là aussi, si je vais vers ce groupe, c'est que le garçon que tu vois, aux dernières rencontres parents-profs, sa maman m'a dit qu'il souffrait de lenteur. Alors que précédemment, cette lenteur, le fait qu'il ne finisse pas, aucun signe ne me disait que c'était vraiment depuis tout petit qu'il avait des problèmes de lenteur. Pas des problèmes de compréhension, mais il est extrêmement lent. Donc, il est dans ce groupe, je vais les voir pour activer un peu, voir où ils en sont, pour voir s'il est bien inclus dans le groupe, pour voir s'il a quelque chose à dire, pour voir si finalement il est pris dans une dynamique. Là aussi, il y a ce que l'on sait sur les élèves, et qui va faire qu'on va aller vers l'un, ou vers l'autre. J'en sais certains complètement autonomes, mais là, je vais vers les problèmes

Afin de faciliter la compréhension du chemin de lecture que nous empruntons, nous en donnons un « raccourci visuel » en début des paragraphes suivants.

II.a - Contextes – Milieux

§X *1E.L : *Là ...*

2LÉA : *Oui, parce qu'on est déjà passé par là ... pour cette incitation ... à partir du moment où il y avait de la cohésion des matériaux et de l'équipe ... Comme là, il s'agit d'une histoire ... ça me vient aussi des banlieues de la région Parisienne ZEP-sensibles Là, c'est deux fortes têtes ... font que Marseille existe ... Bon et puis là on travaille ... Et je m'arrête, parce que là c'est important ... le fait qu'Ilan et Clovis s'entendent, là ça a du sens !*

4LÉA : *... Si je me dirige vers eux*

§Y *LÉA : *Là aussi, si je vais vers ce groupe ... aux dernières rencontres parents-profs ... Donc, il est dans ce groupe ... il est pris dans une dynamique... Là aussi, il y a ce que l'on sait ... faire qu'on va aller vers l'un, ou vers l'autre ... mais là, je vais vers les problèmes.*

Introduisant l'échange par un « *Là* », Lucie situe sa question par rapport à l'action visible à l'écran ; Léa lui répond en utilisant apparemment le même déictique « *là* », mais celui-ci évoque, en l'occurrence, un épisode précis du passé pédagogique de la classe,

puisqu'il s'agit de « *cette* » incitation et pas d'une autre. (L'incitation est ce qui permet de mettre rapidement les élèves au travail : petite phrase et/ou matériaux proposés par le PAP ; voir Ch.5, III.b.1 et Ch.8).

Ce rappel d'une phase antérieure permet à Léa d'étayer son argumentation pour répondre à Lucie, dont elle n'a pas oublié, malgré ce qui pourrait passer pour une digression, le sens de la question : « *fais-tu le médiateur, est-ce important que ça fonctionne ?* ».

Si nous nous référons aux thèses vygotskiennes inspirées de Leontiev, Léa, en contextualisant son action présente, justifie le sens général de son activité : il y a eu des actions et des tâches lointaines dont le but fut atteint « *à partir du moment où il y avait de la cohésion des matériaux et de l'équipe* », mais ces dernières s'actualisent et s'enchaînent avec la logique de la séance de cours enregistrée : « *comme là, il s'agit d'une histoire ...* ».

Léa change alors totalement de registre en faisant référence à un contexte particulier : « *ça me vient aussi des banlieues de la région Parisienne ZEP-sensibles ...* ». Celui-ci soutend à la fois une réalité socio-économique, un « label » reconnu par l'institution et, selon ses dires, un milieu de formation pour Léa.

Reprenant les conclusions de Wisner, nous constatons que les actions sont toujours situées dans un contexte, et qu'elles sont impossibles à comprendre sans ce dernier. Selon la théorie de l'activité évoquée précédemment, « un *contexte significatif minimal* des actions individuelles doit être inclus dans l'unité de base de l'analyse » (Wisner, 1997, p.246).

Cette irruption de son passé professionnel permet donc à nouveau à Léa de situer l'origine de son intention, et d'argumenter la réponse faite à Lucie. Cependant, elle revient aussitôt à l'image diffusée à l'écran montrant deux élèves : « *Là, c'est deux fortes têtes ...* ». Elle désigne ainsi deux éléments qui posent problème dans la classe, lui rappelant vraisemblablement les élèves dont elle avait la charge en banlieue parisienne, et focalise l'attention de son interlocutrice sur le fait qu'il s'agit précisément de les ancrer dans la réalité du travail proposé.

Léa espère opérer une sorte de translation de l'espace de la classe à celui de la ville ; elle entend faire « *que Marseille existe...* », en faisant en sorte que les « *deux vents* » (éléments antagonistes déterminants de l'incitation donnée) soient littéralement incarnés par ces deux élèves. Nous rejoignons ici l'acception wallonienne de « milieu » (cf. Ch.2 ; II.b), selon laquelle, un sujet se construit en s'appropriant ses milieux et en agissant sur eux : Léa s'est approprié son expérience professionnelle en contexte difficile, elle réinvestit ses savoirs

pédagogiques dans la situation présente. Par ailleurs, elle espère que les deux élèves fassent le lien entre le milieu où s'inscrit la réalité tangible de leurs corps, et le milieu scolaire du cours d'AP, en s'appropriant à leur tour de la métaphore des « *deux vents* » proposée.

« *Là* » est employé de nombreuses fois par Léa, sans que cette locution ne renvoie au même espace : « *Bon et puis là on travaille ...* » est plutôt de l'ordre d'un contexte général du travail en collège, par contre « *Et je m'arrête, parce que là c'est important* » désigne à la fois le film que Léa interrompt, le déroulement de la discussion et de l'argumentation.

« *S'arrêter* » ici, équivaut à s'autoriser à revenir sur des propos déjà abordés et à approfondir son raisonnement ; une sorte de temporisation nécessaire à la formulation d'une prise de conscience qui s'amorce. À moins que ce discours, pour reprendre Bakhtine, ne s'adresse à un « surdestinataire idéal » auquel Léa expliquerait sa conception du cours d'AP. Ce destinataire est également Lucie, qui bien que s'obligeant à une position de neutralité en tant que chercheuse, n'en demeure pas moins PAP.

En dernier lieu, Léa resitue le débat par rapport à ce qui se passe en classe : « *... le fait qu'Ilan et Clovis s'entendent, là ça a du sens !* », ce qui lui permet de conclure et de revenir sur la digression engagée plus haut à propos du bruit.

Ses explications vont ensuite avoir pour objet sa mobilité dans la classe : (§X, 4Léa) : *... Si je me dirige vers eux ... (§Y) : si je vais vers ce groupe ... faire qu'on va aller vers l'un, ou vers l'autre ... mais là, je vais vers les problèmes.*

La première fois que Léa énonce « *si je vais vers ...* » c'est pour conclure cette partie du dialogue avec Lucie, et finalement, s'expliquer à elle - même ce qui l'avait motivée. Nous pouvons faire l'hypothèse, qu'en fonction des théories vygotskiennes exposées plus haut (Ch.2, §III) concernant « la prise de conscience », Léa est en train de mettre en mots ce qu'elle réalise de son activité.

Elle enchaîne §Y, utilisant les mêmes termes, pour poursuivre l'explication du sens de ses multiples déplacements ; il est vrai que Léa ne sera jamais assise tout au long de la séance. On retrouvera, une fois encore, la même expression en fin de §Y, pour insister sur le fait que ses agissements ne sont pas gratuits, mais motivés par l'existence de « *problèmes* ». D'ailleurs, Léa nous offre, ainsi qu'à Lucie, la possibilité de contextualiser l'origine de ses informations : c'est « *aux dernières rencontres parents-profs* » qu'elle en a pris connaissance ; de la sorte, elle nous projette dans une autre réalité et une autre dimension de

son activité. Ces confidences sur le profil particulier de cet élève ne sont pas inutiles ; à nouveau, elles permettent à Léa de mettre au jour ses motivations : « *donc, il est dans ce groupe ...* » pour qu'il soit « *pris dans une dynamique...* » conjuguant ainsi situation dans l'espace et action.

Ce début d'analyse, basé sur le repérage linéaire d'indices textuels désignant le contexte, permet d'envisager une approche de la réalité de l'activité de Léa ; cette première lecture, forcément superficielle, n'en commence pas moins à nous ouvrir des perspectives quant aux multiples facettes de son métier. Constatons que Léa passe, sans transition ni difficulté, de la vision de son action au commentaire de son activité. De la même façon, elle établit des passerelles entre ses activités passées et actuelles, les unes expliquant ou motivant les autres. D'après Clot, « au principe des « passages » d'une activité vers une autre, il y a ce phénomène : toute action vaut pour autre chose que ce qu'elle fait, aussi bien avant qu'après coup ». Pour lui, « c'est cette « autre chose » qui définit le régime de l'activité et qui donne à ses battements un rythme tout autre que celui de la répétition ; autrement dit qui lui confère une histoire » (1995, p.130). Effectivement, Léa inscrit sa façon actuelle de faire cours dans son histoire professionnelle et ses débuts en ZEP-sensible, sans pour autant reproduire à l'identique ce qu'elle faisait alors. Rappelons que pour Wallon, c'est *entre* ses milieux, à leur intersection, que le sujet se saisit, se ressaisit et ne cesse de se produire. Bautier et Rochex (1999, p.126) nous indiquent que c'est cette pluralité des mondes, des milieux et des domaines de vie qui permet que, selon une formule de Malrieu (1979), la personne soit « l'activité par laquelle le sujet régule ses comportements dans un domaine de sa vie par la signification qu'il leur accorde dans d'autres domaines ».

Nous avons donc commencé à accéder à ce qui se cache derrière l' « autre chose » citée par Clot : le *sens* que donne Léa à son activité. Voyons à présent, si un autre sens de lecture, identifiant les éléments du texte relevant de la temporalité, nous apporte d'autres éclairages.

II.b - Indices temporels

***I Lucie** : ... tu passes **finalement** pas mal de temps

2Léa : ... qu'on est déjà passé par là **quand** on a fait ... Ils ont bien vu que construire **ça se fait** ... la construction avait du sens **à partir du moment** où il y avait ... Et **finalement** , ..., **ça me vient** ... J'essaie **toujours** ... dans un **premier temps** ... qu'ils **deviennent** ... ils ne **vont pas passer** ... cette autre équipe **a traversés** ... des **pré adolescents** , **quand** on parle de citoyenneté, et bien ça se gère à ce moment-là ... Ça se **traverse** ... Et je **m'arrête** ... **quand** tu parlais... **à partir du moment** ... **Donc, finalement** ... je n'arriverais ... , là ça **a** du sens.

§Y, *Léa : aux *dernières* rencontres parents-profs, ... Alors que *précédemment* ... c'était vraiment depuis tout petit ... pour voir si *finale*ment il est pris dans une dynamique

La question de Lucie porte d'emblée sur la durée d'un échange entre Léa et un groupe d'élèves ; celle-ci répond en évoquant un épisode passé de l'histoire de la classe : « ... *on est déjà* passé par là *quand* on a fait ... ». Ce temps est signifié par l'énoncé précis de l'incitation que les élèves ont travaillée. Cet ancrage immédiat dans une pratique antérieure permet à Léa de dégager une continuité de réflexion « *Ils ont bien vu que construire ça se fait...* ». L'usage du passé composé, puis du présent dans la même phrase, nous indique qu'il y a bien chez Léa une constante de réflexion, depuis le travail précédent que les élèves doivent ici réactualiser : « ... *la construction avait du sens à partir du moment où il y avait* ... ». Pour cette PAP, l'un des enjeux de son cours est que la classe retrouve les caractéristiques de ce « moment », à partir duquel le travail trouve sa cohérence.

Notons ici l'usage de l'imparfait : il indique une durée dans le passé laissant supposer que Léa perçoit le temps accordé au travail comme étant suffisant pour que les élèves aient pu en constater les effets.

Suite à cet ancrage dans le passé, Léa rompt avec le cours de son explication, revenant à la temporalité du dialogue avec Lucie : « *et finalement, les objectifs vont être* ... ». Elle passe ensuite à l'actualité du déroulement du film, à l'incitation travaillée actuellement par la classe ; ceci équivaut à répondre indirectement à la question initiale de Lucie. « *Finale*ment » indique que Léa conclut la réflexion à haute voix qu'elle a engagé, afin d'apporter une réponse à « *est-ce important ?* ».

Nous trouvons ici l'illustration de l'explication de la médiation du langage dans le processus de prise de conscience (Ch.2, III.b) ; Léa est en train de « réaliser » sa pensée par le biais de sa mise en mots.

Par ailleurs, elle induit une nouvelle temporalité, nous projette dans un futur proche en nous indiquant ce que ses objectifs d'enseignement « *vont être* ». Elle poursuit ce mouvement entre passé, présent et futur, en donnant un indice de compréhension à Lucie par rapport à l'origine de sa façon de faire : « *ça me vient* ... » (des banlieues parisiennes) ; ceci expliquant à ses yeux que, depuis lors, elle « *essaie toujours...* » de procéder ainsi.

Cette nouvelle référence au passé est l'occasion pour Léa de reprendre ses explications concernant le fait « *qu'il faut que ça fonctionne* » : détaillant le déroulement prévu, l'annonce d'un « *premier temps...* » induit forcément d'autres moments à venir. Léa annonce à la suite, que l'un de ses buts est de voir les deux élèves désignés « *devenir ces deux vents ...* » ; à nouveau, elle nous propose d'envisager un futur proche et hypothétique.

Léa poursuit en approfondissant son observation des élèves : elle affirme que M & J-L « *ne vont pas passer par ...* », faisant ici appel à son souvenir du déroulement du cours à la date de l'enregistrement vidéo (nous nous situons ici environ quinze jours après). Nous ne nous situons donc plus, ici, dans une projection, mais au contraire, au cœur du récit d'une action passée, en cours d'opération. Léa compare ce qui ne sera pas accompli par les deux élèves précédents, aux objectifs que « *cette autre équipe a traversés* », confirmant ainsi sa mémoire du travail réalisé en classe ; elle induit l'idée d'un parcours, d'une certaine durée nécessaire pour « *traverser* ».

Plus loin, Léa renforce l'idée que la durée est incluse dans son raisonnement. En effet, elle mêle au sein de la même phrase plusieurs temporalités : elle passe « *... des pré adolescents* » (montrant qu'elle prend en compte le degré de développement de ses élèves), à « *ce moment-là ...* » (indiquant un problème de gestion temporelle du cours), pour conclure que c'est « *quand on parle de citoyenneté* » que « *ça se traverse ...* ». Au fil du discours de Léa, il devient manifeste que ces temps – correspondant à diverses de ses préoccupations d'enseignante – s'entremêlent.

À cet instant du dialogue, Léa s'interrompt ; « *Et je m'arrête...* » dit-elle, ceci afin d'opérer un retour en arrière : « *quand tu parlais...* ». Elle se réfère alors à un moment antérieur de l'échange avec Lucie (que nous préciserons lors de l'analyse thématique). Il lui semble important de revenir sur ce qui a été dit à la lumière de ce qui est actuellement l'objet du débat.

Ce retour lui permet de reprendre l'une des idées de départ qui lui tient à cœur : c'est « *à partir du moment* » où les élèves construisent un projet commun que l'un de ses objectifs est atteint.

Elle conclut cette digression par : « *Donc, finalement...* » ; de la sorte, elle coupe court à tout commentaire. Si son raisonnement n'était pas cohérent, Léa « *n'arriverait pas à le gérer mentalement !* ». L'emploi du conditionnel nous indique que cette cohérence est l'une des conditions sine qua non de son bien-être psychologique au travail.

Mais cette fausse sortie est prétexte à rebondir sur les préoccupations précédemment débattues ; Léa revient à l'actualité de l'enregistrement du cours, et conjuguant cette fois le verbe au présent, elle « boucle » sur la question de la cohérence : « ... , là ça a du sens ! ».

Concernant les critères d'analyse langagière, nous avons ici l'illustration du « mouvement dialogique » (Chapitre 3, IV.), dont témoignent les ruptures, enchaînements, retours en arrière, reprises et projections que nous avons relevés dans cet extrait.

Léa dans le §Y ressent le besoin de faire partager à Lucie de nouvelles informations : c'est elle qui arrête le déroulement du film pour raconter ce qui, de prime abord, pourrait ressembler à une anecdote ; mais cet épisode lui permet d'aborder une autre temporalité du travail de professeur. « *Les dernières rencontres parents-profs...* » se déroulent souvent en soirée, hors du strict temps scolaire ; ce qu'elle apprend à cette occasion sur la santé d'un élève (que l'on voit ici à l'écran) lui permet de donner de nouveaux éclairages à sa pratique professorale. Quand Léa dit « *que précédemment...* » rien ne lui indiquait la souffrance de ce jeune garçon, cela sonne comme « habituellement ». Cet état d'ignorance perdue depuis le début de l'année (nous sommes début Janvier en cinquième, donc un peu plus d'un trimestre après la rentrée scolaire), et peut-être même depuis la sixième, Léa étant la seule PAP de l'établissement. Il semblerait qu'elle se reproche ce manque de vigilance. Elle renchérit et insiste en expliquant que ce problème, il l'a « ... vraiment *depuis tout petit...* » ; ce handicap motive ici son action professorale et justifie qu'elle aille « *voir si finalement il est pris dans une dynamique* ».

II.c - Premiers constats

Constatons que par la volonté d'expliquer un événement apparemment insignifiant (s'arrêter auprès d'un groupe d'élèves), Léa, par l'entremise de Lucie, nous a permis de traverser plusieurs étapes de la réalité de son activité professionnelle, dont certains moteurs cachés - car antérieurs, ou à l'état de projet - nous ont été révélés. Ainsi, sous le coup de la simple question « *est-ce important que ça fonctionne ?* », posée lors d'une autoconfrontation, Léa est remontée jusqu'à ses débuts professionnels pour expliquer la logique des actions visibles à l'écran.

Le cadre méthodologique nous permet déjà, à la suite de deux analyses langagières succinctes, d'entrevoir l'éventail des préoccupations que négocie Léa au travers des occupations qu'elle donne à voir, et d'accéder au sens qu'elle donne à son activité.

Pour résumer, les parcours de lecture que nous avons effectués nous ont renseigné à propos :

- des différents milieux auxquels Léa appartient (du contexte difficile où elle débuta, aux rencontres parents-profs),
- de l'incitation travaillée par la classe précédemment,
- de ce qui motive ses déplacements,
- de la nécessaire cohérence qu'elle doit retrouver sous peine d'être psychologiquement perturbée.

Par ailleurs, nous avons mis en évidence plusieurs des critères d'analyse langagière empruntés à François.

À ce stade, ce que nous apprenons de l'activité de travail de Léa aurait pu être dégagé de toute autre activité enseignante ; en effet, mis à part les évocations « d'incitations » qui appartiennent au jargon spécifique de l'enseignement des AP, rien ici ne distingue fondamentalement les préoccupations de Léa de celles de ses collègues d'autres disciplines. Nous faisons l'hypothèse que poursuivant cette voie, nous identifierons des composantes génériques du travail enseignant, et d'autres spécifiques aux PAP.

Nous concluons cette première partie d'analyse en reprenant les termes de Lucie déclencheurs de l'important développement de la réponse apportée par Léa : « *faire le médiateur* ». Littéralement, le médiateur se situe « entre », et nous l'avons dit, Léa fait le lien entre plusieurs mondes, milieux, entre plusieurs temps ; le médiateur, est aussi la personne qui règle les conflits, qui arbitre. Si l'on considère que « l'activité est une entité de vie non additive, molaire pour le sujet matériel, corporel » (Leontiev, 1974 cité par Wisner, 1997, p.246), on peut admettre que Léa, négociant sans cesse les compromis nécessaires pour faire tenir ensemble la totalité des composants de l'entité de son activité, essaie réellement « de faire le médiateur ».

Nous allons, à présent, nous consacrer à une lecture fondée sur les circulations thématiques de cet échange.

III. ANALYSE THÉMATIQUE

Entrons maintenant dans le texte à partir de quelques thèmes récurrents. Nous avons, comme précédemment, suivi leur évolution au cœur de ce même passage ; mais ensuite, nous avons recherché dans l'ensemble de l'autoconfrontation simple de Léa, le moment de leur émergence et/ou de leur reprise, en amont ou en aval, dans l'échange.

Rappelons que nous sommes ici aux passages **X** et **Y** de l'a.c.s, soit respectivement au vingt-quatre et vingt-cinquième chapitre du dialogue entre Léa et Lucie, qui en compte quarante-deux au total (notés de **A** à **Z**, puis de **A'** à **P'**). Le passage ici analysé se situe donc en tout début de la seconde moitié de la discussion.

Les thèmes retenus concernent les rapports entre individus et le fait de travailler à deux, le sens que donne Léa à tel ou tel épisode du cours, la dynamique de l'action du professeur. Plusieurs sous-thèmes s'y greffent tels que les objectifs fixés, le travail en banlieue, les postures adoptées par les différents acteurs et le bruit dans la classe ...

L'analyse est menée selon l'ordre annoncé. Notons que dans le cours du texte qui suit, les mots soulignés en gras sont issus de l'extrait témoin.

La situation de cours

La séance de cours filmée, support des autoconfrontations simples et croisées, débute ainsi : les élèves de 5°, en entrant en classe, trouvent sur leur table une photocopie format A3 d'un plan de Marseille, quelques feuilles de papier ou de plastique aux degrés de transparence différents. Ils doivent travailler à deux. Une phrase est alors inscrite au tableau par Léa :

“ Il y a 2 vents à Marseille : celui qui apporte la pollution, celui qui la chasse ”.

Un élève la lit à haute voix, la professeure fait remarquer que c'est bien une virgule qui articule la seconde partie de la phrase et aussitôt lance : “ *Top chrono ! C'est parti !* ”. Les élèves se mettent au travail ...

Cette petite phrase qui sert de déclencheur au cours est appelée “ incitation ” dans le jargon de l'enseignement des AP. Il ne s'agit ni d'un “ énoncé ” qui renvoie peut-être trop à l'idée d' “ exercice ”, ni d'un “ sujet ” qui se limiterait à une thématique à travailler. Nous reviendrons à plusieurs reprises sur sa fonction.

L'arrêt sur image du film correspond au moment où Léa passe quelques instants, penchée, à discuter avec une table d'élèves.

III.a - Rapports entre individus et collectif

Rappelons que la question de Lucie a été suscitée par le fait que Léa passait du temps à discuter avec un groupe d'élèves pour « *essayer de faire le médiateur* ». Cette dernière trouve immédiatement à enchaîner une explication logique : les élèves ont déjà travaillé « *à quatre mains* » et il leur faut retrouver au travers de la cohésion d'une « *équipe* » celle d'une « *construction* » effective commune. Le thème de la pluralité est très présent tout au long du discours de Léa, mais c'est surtout celui de la dualité que nous retrouvons ici : il s'agit « *d'une histoire de deux vents contradictoires* » que les élèves doivent « *travailler à deux* ».

Ces deux entités duelles sont incarnées par les « *deux fortes têtes* » que sont le tandem « *J-L & M* », et pour Léa l'un des objectifs du cours est « *qu'ils deviennent ces 2 vents* » en faisant « *équipe* ». Ce passage de l'individuel au collectif est une préoccupation centrale pour Léa. Elle précise à Lucie que, bien qu'il s'agisse de fonctionner à deux, « *l'individu compte énormément* ».

Notons à ce propos qu'elle nomme les élèves par leur prénom, considérant leurs personnalités singulières au sein de la classe ; en révélant leur identité, elle invite Lucie, qui jusqu'alors n'observe que des élèves anonymes, à pénétrer une sphère plus intime.

La fusion que Léa estime nécessaire entre singularités est reprise plus loin : il faut « *qu'Ilan et Clovis s'entendent* » ; ceci impliquant une relation d'entente et d'écoute réciproque.

Dans le §W (immédiatement précédent), Léa avait déjà fait mention de ces deux élèves et de leurs difficultés à travailler ensemble ; « *et les deux, avait-elle souligné, si je viens souvent les voir, c'est parce qu'en fait, c'est symptomatique, c'est intéressant : ils travaillent à deux, mais pas par affinité. En fait, ce sont deux tempéraments très, très forts, et ils ont du mal à gérer ce croisement pour faire un travail cohérent !* ». En reprenant plusieurs fois l'exemple démonstratif de ces deux élèves, elle donne une cohésion supplémentaire à son discours.

Parallèlement, elle poursuit, ses allées venues entre individuel et collectif ; §Y, nous avons déjà fait mention du passage où elle se préoccupe de la relation entre le garçon handicapé et sa tablée : « *si je vais vers ce groupe dit-elle, c'est que le garçon ... J'en sais certains...* ». Mais ce thème avait déjà été introduit dans le dialogue dès le §Q : « *Individu à individu certes, mais ce qui me semble très important, c'est que ça ne reste pas individuel ! ...Mais, s'il n'est pas ramené au collectif, ça devient une épine : c'est-à-dire, qu'il va y avoir une espèce de dislocation, tout le monde va avoir l'impression qu'il s'agit de faire son propre*

projet et puis point barre ». L'insistance particulière que Léa porte au lien intrinsèque entre apprentissage individuel et avancée globale de la classe, semble être, dès à présent, l'une des constantes de son enseignement. Plus loin dans l'entretien §M', nous retrouvons la même préoccupation lors de l'évaluation de fin de séance : « *Mais en même temps, faire émerger les critères ici, c'est leur faire comprendre avant tout que déjà dans leur démarche émergent des questions et des solutions qui vont apporter de l'eau au moulin, en fait !* ». Nous comprenons la métaphore du moulin comme symbole du travail de réflexion collectif qui s'élabore en classe, où « une partie se joue pour chacun, à coup d'échanges avec autrui et d'accords ou de conflits avec le milieu. Une action où sont en perpétuelle répercussion mutuelle des dispositions naturelles et l'ambiance matérielle ou spirituelle » (Bautier Rochex, 1999, p.20, citant Wallon 1958, p.367). Par le discours que tient Léa sur sa propre activité (incluant, ici, le regard porté sur ses élèves, ailleurs, nous le verrons, sur ses collègues, l'institution ...etc, ...), nous sommes amenés à considérer son activité et son contexte. Même si le travail des élèves n'est pas a priori notre objet de recherche, il fait partie intégrante de l'activité des PAP, dont il oriente et motive les actions. Notre unité d'analyse étant l'activité, du fait, nous l'avons dit que le contexte y soit toujours inclus, « l'objet de la recherche est essentiellement collectif, même si l'intérêt principal se situe dans les actions individuelles » (Wisner, 1997, p.246).

Poursuivant donc notre étude de l'activité de Léa par l'entrée de l'analyse de son discours, nous abordons à présent un autre élément de son milieu de travail, bien connu des enseignants.

III.a .1 Le bruit dans la classe

À ce grand thème des rapports entre individus et collectif, se greffe celui du bruit en classe. La question a déjà été abordée à plusieurs reprises en amont de l'échange. Très vite §B, c'est Léa qui aborde le sujet, alors que la discussion porte sur les règles de discipline ; elle le fait constater à Lucie : « *Même s'il y a un niveau sonore plus élevé, ...* ».

Nous faisons l'hypothèse que Léa prend ainsi les devants, ne souhaitant pas que son interlocutrice lui fasse remarquer ce léger brouhaha, et ne l'interprète de façon négative. Léa se réfère aux règles internes du genre enseignant, où il est généralement mal perçu « d'avoir du bruit dans sa classe ». Dans l'ignorance de leurs façons de faire respectives, son message s'adresse à Lucie incarnant ici à la fois la chercheuse à qui il faut expliquer la situation, mais également, une PAP qui n'a pas forcément le même style professionnel.

Le thème ayant été soulevé par l'intéressée, Lucie lui demande plus tard pourquoi elle ne fait pas taire deux bavardes ; Léa répond §J : « *Ce qui compte c'est de faire sentir qu'il y a*

des choses à entendre, il y a quelque chose qui se passe, et que ce quelque chose ça ne va pas être soudain, ... ». Elle signifie qu'en fonction de l'intérêt porté au contenu et au scénario du cours, elle espère que les élèves deviennent attentifs ; un peu comme au début d'un film dont on sent se nouer l'intrigue, et que l'on entend chacun faire silence de peur de manquer un élément nécessaire à la compréhension de la suite. Léa sous-entend qu'arrêter le cours pour si peu serait néfaste au déroulement d'ensemble. Encore plus loin §M, à la remarque de Lucie : « *Là on entend bien l'indice sonore qui monte, c'est quelque chose que tu admets ?* », Léa répond déjà exactement de la même manière que l'on retrouve dans l'extrait que nous analysons : « *Oui ! C'est-à-dire, qu'à partir du moment, où le niveau sonore est lié à une mise au travail, ça ne m'inquiète pas du tout !* ».

III.a.2 Éducation à la citoyenneté

§X et Y, c'est par l'irruption surprenante du sous-thème de la citoyenneté que revient celui du bruit. Léa va même jusqu'à arrêter le fil de la discussion et le défilement du film pour revenir sur des propos antérieurs de Lucie à propos du niveau sonore : « *quand tu parlais du bruit ...* », pour introduire une prescription générale à toutes les disciplines : « *parler de **citoyenneté**...* ». Léa semble s'insurger contre le fait que l'on confonde souvent la stricte application d'un règlement, - donc « *interdire de faire du bruit* » -, et apprentissage d'une « *attitude citoyenne* ». Cette caricature de la pratique de certains collègues lui permet de renchérir sur le fait que dans sa classe, c'est par l'écoute, l'entente et la cohésion que la citoyenneté s'aborde. Elle reprend pratiquement mot à mot ce qu'elle avait dit bien avant, § M : « *Peu m'importe qu'il y ait du **bruit**, à partir du moment que c'est parce qu'ils **se parlent, pour construire un projet commun** ...* ». Là encore, Léa fait preuve de cohérence dans ses pensées : non seulement elle répond tout à fait à la question initiale de Lucie, mais par le biais de ce qui pouvait passer pour une digression, elle revient sur ses propos antérieurs, les enrichissant et précisant ainsi sa propre conception professionnelle de « l'éducation à la citoyenneté ».

Nous décelons ici un des effets attendus de la méthode des autoconfrontations, un retravail sur soi par une interaction entre le professionnel et le chercheur. Nous assistons à un retour réflexif de Léa sur sa propre pratique professionnelle, et surtout à un développement de sa pensée au cours du déroulement de l'entretien.

Notons, enfin, que ce qui était appelé « *bruit* » devient progressivement « *indice sonore* », puis fin §X « *une **parole trop élevée*** » et enfin une « ***tonalité** qui m'inquiétait...* ».

Léa consciemment ou non, impose peu à peu l'idée qu'il ne s'agit pas d'un vulgaire bruit, mais que nous sommes en présence d'échanges de paroles entre individus (entre élèves ou entre le professeur et ces derniers).

Ce thème du « bruit » à différencier de la « prise de parole » est repris bien plus tard, vers la fin de leur entretien §K' : « *Tu vois, c'est toujours pareil : au niveau de la parole, comment le cours est bruyant, mais quand c'est le moment d'écouter ce doit être l'écoute absolue ! Mais celle du prof n'est pas la principale, mais la parole, c'est la parole de l'autre, en général.* ». Comme une sorte de récapitulatif, Léa fait remarquer que c'est « toujours pareil », mettant ainsi en avant une constante de sa façon d'enseigner. Sans y faire explicitement référence, Léa revient à sa conception de l'éducation à la citoyenneté, au respect de la pluralité dans celui des règles de vie instaurées en classe. Nous aurons l'occasion de revenir sur l'instauration et le maintien du règlement disciplinaire.

Une autre circulation thématique a retenu notre attention : celle rattachée aux objets auxquels Léa accorde du « sens ».

III.b - Sens donné à son activité par Léa

Dans le court extrait de texte que nous étudions, le mot *sens* revient cinq fois, à chaque fois associé à un terme ou champ d'action différent.

« *La construction avait du sens* » introduit la série. Cette phrase fait suite à l'énoncé de l'incitation donnée aux élèves précédemment ; en éclaircissant pour Lucie les objectifs qu'elle espérait atteindre, Léa, après avoir donné du sens à la production attendue des élèves, en donne aussi au mode opératoire engagé : « ... **travailler à deux**, ça a du *sens* aussi ».

Léa utilise également ce mot pour préciser la signification d'un terme dans un contexte particulier : ici c'est la « *posture en AP* » qui n'est pas à comprendre au seul « *sens de geste* ».

Elle l'utilise aussi pour critiquer une attitude fréquente chez certains collègues qui ne tolèrent aucun bruit. Elle entend ainsi se différencier d'eux, elle-même considère que « *ça n'aurait pas de sens de le leur interdire* ».

Enfin dans le passage que nous avons initialement retenu, en une seule expression contenant à nouveau « *sens* », Léa boucle son raisonnement et met un terme provisoire à trois des thèmes que nous suivions jusqu'ici. Ainsi, les discussions à propos du bruit en classe, celle concernant l'attitude citoyenne (et du coup le positionnement clair par rapport à d'autres

pratiques professionnelles), et enfin, celle portant sur l'entente nécessaire entre deux élèves (et par là même revenir au sens de l'incitation) sont closes en une seule phrase : « ... *le fait qu'Ilan et Clovis s'entendent, là ça a du sens !* ».

En désignant le débat animé, mais constructif et argumenté qu'ont deux élèves (autres que J-L & M, agitateurs précédemment cités), elle trouve l'illustration de la complexité de sa pratique qu'elle souhaite faire partager à Lucie.

Dans la perspective de montrer les procédures à l'œuvre dans ce cadre méthodologique, et les effets qu'il produit, nous avons retenu, après ces premières constatations à propos de « *sens* », deux enchaînements de sous-thèmes directement liés à celui-ci.

Ainsi, les « *objectifs du cours* » semblent indiquer à Léa le sens directionnel et institutionnel de ses actions en classe, et « *l'incitation* » paraît occuper une place importante dans ses dispositifs pédagogiques et didactiques.

Même si dans le passage ciblé pour l'analyse, elles ne sont pas prédominantes, nous verrons que ce sont là des préoccupations majeures, abordées de façon récurrente tout au long de l'entretien.

Il s'agit, à la suite des premières analyses langagières qui précèdent, de nous saisir de ce qui émerge, et de remonter le cours du discours de Léa, tel un fil que l'on tire ... Par l'approfondissement successif des connections entre ses paroles, nous essayons d'accéder au plus près des enchaînements de pensée de Léa, des ruptures, sauts thématiques, reprises, etc.

III.b.1 Objectifs et « incitation »

En termes d'ergonomie, l'incitation est un moyen de prescrire la tâche à réaliser par les élèves. Par la qualité de sa formulation, elle constitue le déclencheur de la mise au travail de ces derniers. Plus encore, la richesse sémantique de cet énoncé est à l'origine de la diversité des réalisations des élèves ; les contenus implicites de l'incitation sont également la base de discussion entre les élèves et l'enseignant, autant en ce qui concerne les contenus disciplinaires que les moyens de mise en œuvre, autour desquels chacun peut se référer.

Rappelons que dans le passage étudié, à la question de Lucie concernant le fait « *qu'il fallait que ça fonctionne* », Léa répond en citant directement l'incitation précédente : « *Un abri de demain, pour une main, à quatre mains* ».

Ce travail de formulation de l'incitation pourrait passer chez Léa pour une sorte de maniérisme, de gadget pédagogique, d'autant plus qu'elle se plaît à les répéter à Lucie en

désignant systématiquement les travaux précédents de la classe par leur énoncé ; ainsi §R, à une question de Lucie concernant l'accrochage des travaux dans la classe, Léa répond : « ... tu as là, deux réalisations d'une incitation préalable : « *Splach !* » ... Et puis en haut, c'est les 4° : « *Changeons de VI(11)E, mettons-lui deux ailes !* ». Mais à la lumière de notre analyse, nous constatons que ces petites phrases ne sont pas anodines ; elles sont loin de n'être que des formules choc, prétexte à un gargarisme de jolis mots. Léa l'avait annoncé dès le §K : « ... le souci c'est toujours d'emmener les élèves, évidemment en fin de cycle, à introduire du sens dans le sensible ... ».

Nous faisons l'hypothèse que si Léa tient à préciser cela, c'est qu'elle craint que sous les formulations attrayantes, l'on oublie que les productions des élèves ne se doivent pas seulement d'être satisfaisantes à l'œil et aux sens, (relevant donc du domaine « *sensible* »), mais qu'elles doivent « *évidemment* » s'inscrire dans le champ sémantique ouvert par l'incitation donnée.

On peut, à cette occasion, se demander qui est le destinataire de sa parole : un néophyte du champ de l'enseignement des AP qui risquerait de s'arrêter aux apparences ? Ou à Lucie, qui bien que « naïve » en tant que chercheuse, est PAP expérimentée ? Léa pourrait s'adresser à elle en tant que pair, suffisamment connaisseuse pour apprécier la qualité de ce travail.

Revenons au §X étudié, et à la réponse de Léa citant directement l'incitation précédente : « *Un abri de demain, pour une main, à quatre mains* ». Cet énoncé, lui permet de donner à Lucie plusieurs éléments de compréhension concernant logique didactique et pédagogique de l'ensemble des dispositifs passés et présents. Elle donne ainsi un éclairage à ce qui a permis de mettre les élèves au travail aujourd'hui : « *Il y a deux vents à Marseille : l'un qui amène la pollution, l'autre qui la chasse !* », tout en revenant sur des explications déjà fournies en amont.

Ainsi, pour mieux comprendre l'enchaînement entre deux incitations, Léa avait pointé très tôt dans l'échange, §F, la nécessité pour les élèves de se saisir d'une certaine finesse de vocabulaire : « *Juste avant, on avait travaillé deux notions : Transparent – Translucide ; les fines différences qu'il y a entre les deux. Évidemment, implicitement : l'opacité, entre autres. Donc, quand je propose dans la progression un autre sujet, je repère toujours les acquis, au niveau du vocabulaire* ». Souvenons-nous, que les élèves de Léa trouvent sur leur table, pour la séance filmée à propos des « deux vents », des matériaux plus ou moins translucides. Elle

avait repris son argumentation §H pour souligner que *« l'incitation pour moi, c'est quelque chose d'important ! ... Car les termes sont là, je peux souligner avec eux, ça fait un point d'accroche fort »*.

« *On a vraiment l'impression d'être en cours de Lettres* », avait relevé Lucie en constatant que Léa souligne auprès de ces élèves : *« Il y a une virgule, il n'y a pas "et", il y a une respiration ... »*, s'étonnant de tant de minutie dans l'analyse formelle et sémantique de cette petite phrase. À cette remarque, la réponse de Léa est particulièrement significative concernant le sens qui se cache derrière une formulation aussi élaborée : *« Oui, parce qu'il y a du contenu évidemment là-dedans, puisqu'on va retrouver après la notion de passage ... Et il y avait un point d'exclamation ! Ce point d'exclamation, on l'avait pris en considération. Ça allait se transformer en élément plastique ! »*. C'est donc à la fois une affaire de contenu, de notions précises à travailler, de prescriptions, de programmes, mais aussi une progression envisagée : *« on doit retrouver après... »*. Insistons sur le rôle majeur du langage, qui permet la transposition du champ littéraire à celui des AP, le passage du langage écrit à des équivalents plastiques.

Ajoutons une autre fonction fondamentale à l'incitation, que Léa introduit §L : cette phrase est non seulement le support de la réflexion mais aussi un outil de mise au travail des élèves, de mise en tension du groupe : le moteur de l'action. C'est particulièrement manifeste quand elle déclare : *« une virgule, ça a du sens, etc ... Vraiment chercher dans l'incitation le noyau qui va dynamiser, qui va faire sens après au niveau de l'évaluation, ça c'est important ! »*. Rappelons qu'elle avait fait remarquer immédiatement la place de cette virgule, quand l'élève avait lu l'inscription au tableau.

L'incitation est aussi le fil conducteur, où forme et fond sont intrinsèquement liés, et auquel on se réfère durant les deux séances que durera ce travail. Ainsi bien longtemps après, §H', lorsque la discussion porte sur l'évaluation des travaux des élèves, on retrouve soulignée l'importance cette petite phrase de départ et de sa ponctuation : *« ... Le risque c'est toujours qu'ils oublient l'incitation, la finesse de cette virgule, etc...! Donc, je les oblige à re-consulter l'incitation ... et justement en regard de l'incitation, on va voir ce qui est en jeu dans l'un et dans l'autre ! »*.

Voyons précisément de quels enjeux il s'agit.

§K', pratiquement en fin d'entretien, Léa dit : *« ...Du début jusqu'à la fin, tout repose sur leurs productions ! Donc, ça n'aurait pas de sens si c'est ce n'était pas dans le respect de tout*

un chacun » ; cette déclaration, mise en regard de la précédente, indique qu'un va-et-vient permanent s'opère entre incitation et production. Il s'agit pour les élèves de s'adapter à la situation construite, pour eux, par le professeur. Même si les choix de réponse s'avèrent multiples, ces différenciations ne peuvent exister qu'en rapport à une contrainte : l'incitation. L'aspect différentiel des réalisations qu'elle a permis est le support du dialogue entre professeur et élèves, mais aussi de ces derniers entre eux, du début à la fin du cours. C'est à cette occasion que se repèrent les choix techniques, les procédures engagées, les négociations pour répondre aux contraintes esthétiques : ici, par exemple, le choix des matériaux en fonction de leurs qualités expressives ... L'incitation est donc génératrice d'un milieu de travail pour les élèves.

Le milieu dont il est question ici n'est pas compris au sens de Brousseau (1988) en didactique des mathématiques, comme la création des conditions matérielles nécessaires à l'apprentissage (cf. Chapitre 2, II.b.1). Il s'agit, pour nous, de l'organisation du milieu de travail des élèves afin qu'ils étudient les questions qu'on leur soumet, à l'aide d'outils de pensée dont ils héritent, mais qu'ils doivent s'approprier à travers l'usage qui en est fait en classe.

Par exemple, nous avons remarqué que Léa n'a pas besoin de fournir d'explications superflues quand elle parle d'« abri » dans son incitation : les élèves savent par expérience qu'il s'agit de comprendre « construction », voire « architecture », car cela s'inscrit dans une « histoire de la classe » passée et à venir. De la même façon, le « *Top chrono, c'est parti !* » de Léa suffit à faire comprendre aux élèves qu'il est temps pour eux de s'approprier la proposition de travail faite par leur professeur. Constatons que le milieu, le groupe et le développement de l'activité sont indissociables.

La classe n'est donc pas seulement un lieu d'interactions entre un enseignant, des élèves et un savoir, tel que le définit le « contrat didactique » ; c'est aussi, selon Amigues (2002), un « milieu-classe » qui assure les conditions propices à des actes de pensée et génère des connaissances, afin que s'opère une construction conjointe du savoir enseigné et de l'identité personnelle des individus en présence. Nous rejoignons ici les thèses de Wallon revendiquant une « *psychologie de l'efficience* », centrée sur les activités (notamment de choix, d'arbitrage) par lesquelles un sujet se construit, en s'appropriant ses milieux et en agissant sur eux.

Enfin, pour en terminer provisoirement avec le rôle de l'incitation, constatons que les objectifs d'enseignante de Léa sont multiples et totalement inscrits au préalable dans la conception de l'incitation. Ainsi quand elle rappelle « *l'histoire de deux vents* » et que « *travailler à deux ça a du sens* », elle précise que c'est à cause « *des objectifs d'AP* » qui sont ici en jeu, mais auxquels elle a associé « *des objectifs de savoir-être liés implicitement à l'incitation* ». À nouveau, Léa montre la cohérence de sa réflexion didactique, passant du texte proposé aux élèves aux effets escomptés sur ces derniers. Les « *savoir-faire notionnels* » sont de l'ordre des « *objectifs d'AP* », c'est-à-dire des prescriptions officielles, mais revenant à l'énoncé, elle précise qu'il s'agit que les deux élèves perturbateurs et récidivistes « *deviennent ces 2 vents* », et que même s'ils ne « *passent pas par les objectifs d'AP* », ils auront « *traversé* » l'éducation à la citoyenneté « *dans des objectifs comme ça* ».

Après nous avoir démontré que pour les élèves, un passage de la compréhension de la syntaxe était nécessaire pour mieux se saisir des enjeux plastiques sous-jacents, Léa nous fait comprendre qu'il s'agissait, de plus, qu'ils intègrent et transposent, plus ou moins consciemment, ces nouvelles composantes à leur comportement. Ainsi, Léa conçoit son métier sans dichotomie entre gestion de la classe et avancée des savoirs.

Remarquons que seul le cadre d'une méthodologie indirecte, en l'occurrence, celui de l'autoconfrontation, pouvait nous donner accès à cette part considérable, mais insoupçonnable de prime abord, de l'activité de Léa : la conception de ses dispositifs d'enseignement.

III.b.2 La construction

Un dernier thème, qui pourrait paraître anecdotique, a retenu notre attention dans ces mêmes § X et Y ; celui de la « *construction* », qui prend ici différents sens.

Quand Léa débute sa réponse en citant son énoncé, il s'agit d'« *un abri de demain ...* », on peut imaginer que les élèves se représentent d'emblée une petite construction, car étant associé à un thème futuriste, il ne peut être question d'un abri naturel. Léa ne prend pas la peine d'expliquer ce détail à Lucie. Nous pouvons à ce propos avancer deux hypothèses : soit elle pense que Lucie, étant PAP, connaît le fonctionnement attendu de l'incitation proposée, - elle est du métier - ; soit, et c'est la piste que nous privilégions, le mécanisme de réflexion qu'elle attend des élèves est totalement incorporé à son système de pensée et de conception des incitations.

Léa enchaîne sur le fait que les élèves « *ont bien vu que construire ça se fait avec ...* », décrivant par-là le déroulement du travail des élèves, la réalisation de leur tâche. Elle conclut la même phrase en affirmant que « *... la **construction** avait du **sens**... , à partir du moment où il y avait de la cohésion, des matériaux et de l'équipe !* ». Cette fois, c'est de la production plastique dont il était question, du résultat du travail d'équipe. Nous remarquons que sous le même vocable, Léa désigne autant le processus de production que son produit.

Elle emploie une dernière fois ce terme, à propos de l'éducation à la citoyenneté, ne prêtant pas vraiment cas au bruit en classe, car « *c'est parce qu'ils **se parlent, pour construire un projet commun** ...* ». Elle insistera, une dernière fois, sur le fait que non seulement une parole élevée n'a pas d'importance, mais qu'« *au contraire, c'est d'une certaine manière **constructif*** ».

La circulation de ces différents sens du même terme nous montre ainsi qu'il est bien question pour Léa de « construction » incessante. Elle-même se soumet à un travail intellectuel précis, dans la phase de conception de ses dispositifs, prévus en fonction des composantes du milieu où elle enseigne. Mais les élèves, par le biais des incitations, s'approprient les outils nécessaires à la construction matérielle que l'on attend d'eux et, par cette entremise, accèdent progressivement à des apprentissages notionnels et comportementaux. Il est possible d'associer la « construction » de Léa au « développement » tel que nous l'avons défini Chapitre 2, III.

Pour l'instant, soulignons que la métaphore du bâtiment semble lui tenir à cœur ; on la retrouve à nouveau §L, à propos du choix des références artistiques proposées aux élèves en regard de l'incitation proposée : Léa explique que ses choix sont motivés par « *la même question qui s'y trouve comme pierre angulaire* ». Ainsi, dans un cours d'AP, où il est incontournable de « faire faire pour faire apprendre », il semblerait que le fait de « construire » permette de « faire tenir ensemble » et de façon cohérente plusieurs milieux.

III.c - Dynamique de l'action

À partir de cette partie d'analyse, nous nous éloignons des passages X et Y, pour balayer d'autres thèmes récurrents sur l'ensemble du texte de l'autoconfrontation simple de Léa.

Ce que nous avons déjà appris de son activité (concernant les rapports entre individu et collectif, sur ce qui motive ses déplacements, sur la façon incessante qu'elle a de tisser des liens entre les différents milieux auxquels elle appartient), nous a aiguillé sur une nouvelle piste de recherche. Suite aux résultats précédents, nous avons fait l'hypothèse que Léa concevait ses cours comme un vaste mouvement, une circulation d'énergies allant du professeur vers les élèves et inversement. Nous avons donc essayé de repérer, dans son discours, les termes associés à une dynamique, à du mouvement, et dans le film, les témoignages de son engagement physique.

Selon nos observations, Léa « incarne », au sens propre, une dynamique : nous avons déjà noté qu'elle ne s'est jamais assise durant les cinquante-cinq minutes de la séance filmée. Dans le § X que nous avons étudié, la question initiale de Lucie, portant sur le fait qu'il faut « *que ça fonctionne* », induit immédiatement l'idée de mécanique, de système à mettre en ordre de marche. Cette mise en action évoque tout autant un parcours mental intangible, que sa manifestation dans la réalité matérielle de la classe : les déplacements ou changements d'attitude des élèves aussi bien que du professeur, en sont les indicateurs. Léa nomme ces positionnements, autant physiques qu'intellectuels, par le terme de « *posture* » et c'est l'un des sous-thèmes que nous avons choisi de suivre.

Un autre sujet émerge et s'enchaîne à cette piste de lecture : il s'agit du passé de Léa en banlieue parisienne que nous avons déjà évoqué, mais qui, selon ses dires, est à l'origine de son « positionnement » professionnel actuel et par conséquent des « *postures* » adoptées pour pratiquer son métier. C'est donc l'évocation de cet épisode de sa vie professionnelle que nous avons retenu comme second thème associé.

III.c.1 Les postures

Nous nous attachons ici davantage aux « postures » adoptées par le professeur plutôt qu'à celles des élèves, tout en sachant que chaque individu agissant en fonction des autres, toutes ces attitudes sont intrinsèquement mêlées dans un système d'interactions au sein de la classe.

Tôt dans l'échange, §D parlant de l'agitation des élèves M & J-L, Léa introduit le terme de posture, à la fois pour désigner le choix des élèves de travailler côte à côte : « ... *c'est un des rares cours où parce qu'ils vont avoir une posture de rassemblement, parce*

qu'on ne va pas les repérer comme points noirs systématiquement, etc... ». Mais c'est aussi plus généralement, la place géographique que les élèves adoptent en entrant en classe et qu'elle n'impose pas : *« c'est pas moi qui les mets au fond, c'est eux qui s'y mettent, il y a un certain respect des **postures** ».* Très rapidement, ce terme qui par définition désigne la position particulière d'un corps, est employé par Léa différemment.

§J, à propos des deux filles qui bavardent et qu'elle ne fait pas taire, c'est au sens de mise en « condition psychologique » qu'il faut l'entendre quand elle dit : *« Si j'arrête tout, ça veut dire, que ce qui se passe c'est : elles qui bavardent. Donc à mon sens, ça décale les **postures mentales** ! ... »* ; à moins qu'elle ne veuille parler de l'attention particulière, de la concentration nécessaire en début de cet unique cours hebdomadaire pour qu'il soit efficace.

C'est ensuite au tour de l'incitation, dont nous avons établi l'importance et le rôle central dans le dispositif de Léa, dont elle dit, §N, que parfois *« en elle-même, elle est une contrainte, donc ça va générer un type de **posture**, un type d'outil, ... ».*

Elle fait mention du fait qu'en AP, les élèves disposent d'un choix d'outils, de supports, de techniques multiples pour élaborer leur réponse au problème soulevé par l'incitation. Selon que l'on peigne, que l'on colle ...etc ...cela ne génère pas, au sens physique les mêmes positions et mouvements du corps, ni au plan mental les mêmes attitudes, les mêmes décisions, les mêmes démarches.

Dans les programmes officiels, le terme de « posture » apparaît soit au sens que nous venons de le décrire, soit il est qualifié « d'artistique ».

À Lucie, qui s'étonne de la voir accroupie, les yeux au niveau de la table des élèves avec lesquels elle discute, Léa §Q, répond : *« ... , la parole et le regard, ça fait deux va et vient qui demandent peut-être une posture plus agissante ! Supposons qu'il y ait des réalisations sur la table : si je me mets debout, ils vont me regarder comme ça, puis leur travail, et puis moi leur travail, puis eux ... Alors que là, la **posture** est vraiment liée au jeu de regards et à ce qu'il doit se passer : c'est-à-dire, au niveau du regard ».*

D'après Léa, le corps et les mouvements du professeur prennent naturellement place dans la logique du cours, et il lui semblerait même anormal qu'on ne se baisse pas pour se mettre au niveau des travaux des élèves.

C'est pour elle une façon de décentrer l'attention des élèves puis de la recentrer sur leur travail : une technique pédagogique élaborée, une sorte de dialogue didactique muet.

Il semble donc, à observer Léa dans sa classe, que le corps et les mouvements du professeur prennent naturellement place dans la logique du cours.

Elle va plus loin dans le § E, quand elle explique qu'en AP les enseignants n'ont pas tout à fait la même attitude que leurs collègues : « *On a des comportements différents par rapport à eux, on a une motricité complètement différente : on circule, etc ...* ». « Motricité » étant par définition l'ensemble des fonctions qui assurent les mouvements du corps ou d'une de ses parties, il semble que pour Léa, ce soit pratiquement la fonction qui crée l'organe, et que la physiologie des professeurs d'AP soit particulière au sein du corps enseignant ! Outre l'exagération de son propos, elle semble néanmoins considérer que « bouger en classe » est une nécessité.

III.c .2 Le mouvement

III.c .2 -1 Le mouvement du professeur

Nous avons eu l'occasion d'aborder les déplacements en classe de Léa à propos du jeune garçon handicapé dont elle voulait s'assurer la bonne intégration à la *dynamique* du groupe. Par ailleurs, Léa aborde à plusieurs reprises sa mobilité en classe : §Q elle explique que : « *En allant, comme ça prendre des informations, des amorces de projets au tout début du cours, et en reconduisant l'opération, ça va me permettre de fédérer quelques groupes autour de mes objectifs ... Alors que ce petit travail, d'aller de l'un à l'autre, en fait c'est pour tisser ! ...* ». C'est donc un travail de mobilisation des troupes, de régulation du travail et d'harmonisation de l'avancée commune de la réflexion qui est accompli ici. Remarquons qu'on ne « construit » plus, on « tisse », mais que dans les deux cas, il s'agit bien d'une lente élaboration, d'une avancée progressive vers un résultat.

En renvoyant à l'image patiente du tisserand croisant ses fils de chaîne sur une trame préalable, ou à celle de l'araignée tendant ses fils invisibles entre des points stratégiques, Léa nous renvoie à l'idée d'un « travail » imperceptible mais effectif, dont le résultat est visible. Là encore, le cadre des autoconfrontations apporte sa contribution à l'élucidation des mécanismes qui sous-tendent son activité. Dans le même passage de son discours, elle explique que ce tissage sert à « *donner toute la texture, au final, du problème qui était en jeu, au départ dans l'incitation* ».

Consciemment ou non, Léa « boucle » la logique de sa démarche : « *texture* » fait référence par son sens premier à la « disposition des fils d'une chose tissée » ; par ailleurs, le

même terme est associé à « matière » et « consistance » (déf. Petit Robert). Il nous semble opportun de noter ici que l'incitation des « *deux vents* » se rapporte justement au chapitre des programmes du cycle central, intitulé « matérialité physique des matériaux » (MEN, 1997, p.102).

Quand Léa se déplace, c'est pour donner une qualité et un relief particulier à sa séance de cours, tout en se référant aux prescriptions et à l'incitation donnée, mais c'est également pour nous, l'indice de sa maîtrise du « *métier à tisser* », cette fois comme métaphore du travail enseignant (cf. Chapitre 3, III).

Enfin, relevons que la mobilité de Léa est aussi directement opératoire. Par exemple, §S, elle annonce qu'elle n'a pas besoin de faire l'appel pour savoir s'il y a un absent, car en étant « *nomade dans la classe, on calibre vite qui il manque* ». Cette façon de lier sans cesse la gestion de la classe et celle des contenus est l'une des préoccupations permanentes de Léa.

III.c .2 -2 Mouvement général

À l'instar de ses collègues enseignants, la mise au travail des élèves est l'un des soucis majeurs de Léa ; à ce détail près qu'en AP, l'heure exclusive de cours doit se conclure par une avancée significative des productions, sur lesquelles s'appuie l'amorce de la séance suivante (ou à partir desquelles, en fin de réalisation, s'enchaîne généralement l'évaluation collective des travaux).

Dès le §D, à propos des deux élèves perturbateurs J-L & M déjà rencontrés, elle est contente de constater à l'écran que « *finalement, paradoxalement, je ne peux pas dire qu'ils sont brillants, mais agissants au moins, concernés* ». Ces deux élèves, visiblement intéressés sont parties prenantes dans la logique du cours, même si leur participation à la réalisation collective est minime ; c'est déjà un succès aux yeux de Léa.

Nous avons évoqué plus haut la métaphore mécaniste engendrée par la question de Lucie sur le « *fonctionnement* » du dispositif mis en place ; nous la retrouvons ici, §I, liée à nouveau à l'incitation. Léa prend le risque que cette dernière « *tombe à plat* », mais espère surtout qu'elle « *... risque de faire moteur ...* ».

Cette idée d'interaction permanente entre les individus et événements de la classe se retrouve à plusieurs niveaux ; ainsi §J, Léa déclare à propos de la discipline à faire respecter : « *..., je ne vais pas m'arrêter pour prendre un carnet, ou ce genre de chose. J'essaie plutôt de les mettre dans le mouvement ...* ». C'est bien sur cette notion essentielle de mouvement,

qu'elle insiste, persuadée que l'avancée du savoir ne peut se faire sans la participation des élèves. Plus loin §L, ce n'est plus la métaphore mécanique qui est employée, mais c'est au domaine de la physique des particules que Léa nous renvoie en nous invitant à « *vraiment chercher dans l'incitation le noyau qui va dynamiser...* » et qui par une réaction en chaîne « *va faire sens après au niveau de l'évaluation !* ».

Concernant l'avancée du travail en classe, la préparation des cours et la prévision du matériel, Léa déclare que « *ça se triture, ça se malaxe, mais c'est complètement pris dans un mouvement et dans la vie* ». Elle indique par là que rien n'est prévu pour être figé à l'avance et que c'est le vécu de la classe, l'évolution du groupe, l'expérience quotidienne de Léa, qui servent de support à la réflexion du professeur. Son travail se déroule donc autant en classe qu'hors du temps scolaire, « *dans la vie* » dit-elle.

Ses préparations de cours sont conçues, puis réajustées de semaine en semaine pour créer du lien et de la mémoire d'une séance à l'autre ; il en est de même quand systématiquement, en fin de cours, elle fait inscrire dans le cahier de texte : « *matériel-matériaux* », sans préciser lesquels. Les élèves doivent ainsi se rappeler, depuis leur domicile, l'objet du cours précédent, la nature de leur réalisation, et déjà se projeter dans le futur en prévoyant des matériaux adéquats pour servir leur travail.

Bien plus loin, §V, revient la comparaison entre l'ensemble des enseignements et la spécificité d'un cours d'AP que nous avons relevé à plusieurs reprises lors des échanges : Léa dit à Lucie qu'afin qu'un élève arrête ses pitreries, elle a fait un petit signe « *qui est là pour gérer le mouvement complètement fou qui se passe, par rapport à un cours classique...* ». Par cette petite phrase, Léa fait comprendre qu'en AP il ne s'agit pas d'une belle machine bien huilée qui tourne sans à-coups, mais que « *c'est du mouvement en permanence !* ».

C'est, semble-t-il, l'une des caractéristiques de cette discipline, à la fois riche et fragile du fait qu'il faut y « *gérer* » sans cesse une énergie et ses éventuels débordements, ce qui exige une extrême vigilance et mobilité de la part du professeur.

Si le travail du professeur et des élèves est distribué dans des lieux et des temps différents, l'activité, elle, ne se borne donc pas à ces limites : c'est par la constitution d'une continuité, d'une mémoire de classe, qu'on perçoit sa réalité.

III.c.3 Le passé en ZEP

Léa dit qu'elle a appris cette façon de concevoir son métier. Force est de constater que jamais elle ne cite ses études à la Faculté ou sa formation professionnelle à l'IUFM (elle y est pourtant actuellement formatrice). Ce sont ses premières années d'enseignement en banlieue parisienne (cf. dans ce chapitre, II.a) qui, selon ses dires, lui ont beaucoup apporté dans divers domaines de son activité. Nous rejoignons ici les travaux de Kherroubi (2003) à propos de l'impact des établissements en ZEP sur la construction de la professionnalité enseignante.

En premier lieu, Léa laisse le choix de leur place aux élèves en classe, c'est : « ... *une politique pédagogique pure et dure, finalement c'est le travail en ZEP-sensible à Sartrouville, qui me l'a appris* » (§D). Chez Léa, il est bien question d'un positionnement, de choix particuliers par rapport à l'exercice du métier ; bien qu'ayant acquis depuis lors de l'expérience et du recul, elle conserve ces façons de faire forgées il y a quelques années, car elle les juge efficaces.

Une autre facette importante de son activité est issue également de ces premières années d'enseignement : il s'agit de la place accordée à l'usage et la forme du langage. Concernant la précision du vocabulaire, qu'elle exige aussi bien des élèves que d'elle-même, elle dit : « ...*je crois que c'est un vice que j'ai pris là-haut, à Sartrouville. Insister : la moindre chose est importante, pareil au niveau du vocabulaire* » (§I).

Cette pratique langagière est devenue un outil pour Léa. Elle qualifie de “*vice*” ce geste professionnel qui, pourtant loin d'être une maniaquerie, est totalement inscrit et récurrent dans sa logique d'activité. Elle l'identifie ce terme comme l'une de ses spécificités dans l'exercice du métier de PAP ; pour le dire dans la lignée de Bakhtine, Clot et Faïta (2000) : c'est son « style ».

Bien plus tard dans l'échange §J', elle reviendra à ses débuts professionnels, à propos du travail transdisciplinaire : « *Euh, oui, je crois qu'on en fait tout le temps ! Mais je ne me dis pas tout le temps : “ tiens, là il faut que je noue avec ...” , mais ça aussi je l'ai gardé de Sartrouville ! Par rapport à la précision du vocabulaire, à la maîtrise de la langue, ces choses-là on les fait tout le temps ...* ». Ce qui lui semble de l'ordre de l'évidence, de la permanence, « *ces choses qu'on fait tout le temps* », elle les a construites depuis ses débuts.

Ces éléments ont été conservés pour leur pertinence après usage ; ils sont sans cesse améliorés, et sont devenus des automatismes incorporés à sa pratique, puisqu' « *elle ne se le dit pas tout le temps* ». C'est bien l'accès à sa « genèse instrumentale », selon Rabardel

(1995), que nous offre Léa par le biais de cette autoconfrontation, en nous démontrant comment ses outils ont été construits selon l'avancée de ses exigences.

D'autres thèmes importants, comme le respect mutuel de la parole et du travail de chacun, apparaissent aussi dès les premiers pas professionnels de cette enseignante.

III.d - Conclusion

À partir de l'analyse des mouvements dialogiques d'un court extrait d'autoconfrontation simple, nous avons dégagé quelques préoccupations professionnelles majeures de Léa ; toujours dans le même passage, nous avons relevé ensuite quelques thématiques, dont nous avons cherché les récurrences, les circulations, en parcourant l'ensemble du texte.

L'approche ergonomique semble servir de manière spécifique la compréhension de l'activité des 7000 PAP environ de France. Les modalités de mise en œuvre des prescriptions restant mystérieuses, l'éclairage de l'AdT paraît important.

Dans l'activité du PAP, conçue comme organisation du milieu du travail scolaire, « savoirs », « collectif », « mémoire » et « positions et actions individuelles » sont des objets étroitement associés.

Ainsi, la façon dont Léa perçoit les rapports entre individus et collectif, nous fait comprendre la nature des interactions entre différents milieux, avec pour corollaire, son acceptation du bruit dans la classe. Ce dernier nous est apparu comme un indice, un outil professionnel : Léa écoute le bruit du moteur de sa classe, pour « voir si ça tourne ». Sa conception de l'éducation à la citoyenneté nous renseigne sur sa manière de faire respecter des règles de vie collectives en fonction d'une logique de classe ; elle impose la marque de son style professionnel.

En nous intéressant à la dynamique de l'action, nous avons remarqué quelques particularités dans son implication corporelle en classe, dont les retombées pédagogiques nous ont semblé évidentes. Ces observations confirment la thèse de Mauss pour qui : « le corps est le premier et le plus naturel instrument de l'homme » (1950, p.372). Du côté des élèves, notamment les plus turbulents, nous avons observé qu'elle s'arrange pour mobiliser et respecter « leurs postures ». Elle parvient, dans le même temps, à mobiliser les corps et les esprits. Ces constats rejoignent ceux de Danétis (2004), pour qui : « les démarches d'expression non-

verbales en AP, sollicitant l'engagement corporel, peuvent faciliter la construction d'une pensée non linéaire dans des situations pédagogiques (...) », ne défavorisant pas les élèves qui ne maîtrisent pas « la linéarité verbale, mode principal d'accès aux savoirs ». L'auteur avance que cette façon d'enseigner est susceptible de « contribuer à l'égalité des chances en facilitant l'accès aux processus de création ».

Toujours dans le registre du mouvement et d'une dynamique à générer, nous avons perçu le travail d'imagination, de recherche, de rédaction, de peaufinage que Léa fournit pour élaborer ses incitations. Elle les considère comme des outils. Cette appropriation de ce « pilier historique » des dispositifs en cours d'AP, issue de son expérience professionnelle, en fait pour Léa un instrument, au sens de Rabardel (1995),.

Son action, bien que singulière, s'inscrit cependant dans l'aspect générique du métier et son organisation institutionnelle : elle n'a pas tout à inventer, elle s'appuie sur des « façons de faire », des « routines », des techniques et des automatismes qui, même si elle pense ne pas les avoir apprises, sont devenues des compétences incorporées.

Cette intervention de la subjectivité dans la pratique professionnelle trouve des éclairages par l'approche historico-culturelle de l'activité. Ainsi, quand Léa fait plusieurs fois référence à son passé en ZEP, prenant conscience (au sens où nous l'entendons Chapitre 2, III.a) que c'est de là que lui viennent certaines des habitudes professionnelles qu'elle a conservées depuis, c'est bien à une actualisation de son expérience que l'on assiste. Les zones d'ombre sur la façon dont se construit une mémoire commune de l'enseignement de cette discipline, doivent être explorées tant au niveau individuel que collectif.

Enfin, de la cohérence entre les actes et les pensées de Léa, dépend son bien-être au travail. En cas de rupture, elle « *n'aurait pas pu le gérer mentalement* ». Alors que règne une harmonie entre son raisonnement et de ses explications, une adéquation entre ses intentions et ses actes, nous comprenons qu'il en faudrait peut-être peu pour que l'ensemble se dérègle. En nous référant aux théories ergonomiques de l'activité qui soutiennent que « travailler, c'est gérer une tension issue d'une double exigence. D'une part l'efficacité qui renvoie aux attentes de l'entreprise, ce qu'elle demande à travers la tâche, et d'autre part, la santé qui renvoie aux attentes de la personne, ce qu'elle vise au travers son engagement dans l'activité » (Hubault et Bourgeois, 2004, p.35), notre recherche vise également à cerner cette dimension du métier de PAP, au sens où le « métier » serait ce qui permet de tenir « ensemble », efficacité et santé au travail.

En nous attachant à présent à l'étude de l'autoconfrontation croisée entre Inès et Léa, où le dialogue va donc se produire entre pairs, nous espérons éclairer de nouvelles faces cachées, notamment collectives, du métier de PAP. Selon Cru (1986), ce qui fait la spécificité d'un « métier », ce sont justement les langues et règles de métier ; nous espérons identifier ces composantes reconnues et intériorisées par ceux qui travaillent ensemble en AP au collège.

IV. L'AUTOCONFRONTATION CROISÉE

Les extraits sur lesquels s'appuie notre analyse sont tirés des autoconfrontations simples (a.c.s) et croisées (a.c.c) entre Inès et Léa.

Chaque intervention des protagonistes interrompant le déroulement du film est signalée, ici encore, dans le corpus du texte par une lettre selon l'ordre alphabétique. C'est Léa que l'on voit à l'écran, Lucie est la chercheuse, et dans l'ordre chronologique, l'autoconfrontation simple de Léa est la première phase de l'expérimentation. La durée de l'a.c.c est de deux heures. On trouvera une analyse textuelle plus détaillée dans Espinassy 2001 dont nous ne communiquons ici qu'un condensé des résultats.

IV.a - Des pratiques communes

Dans la perspective de monstration des potentialités développementales du cadre méthodologique, nous avons choisi dans l'a.c.c de mettre en évidence les thèmes saillants du dialogue des protagonistes, que nous avons ensuite retrouvé dans leur a.c.s respective. Nous nous attachons ici, à ceux témoignant de façons identiques « de dire et faire » leur métier.

Plusieurs d'entre eux, très présents dans l'échange entre Inès et Léa, découlent bien souvent du statut de « petite discipline » accordé aux AP. Ainsi, espace physique, symbolique, et contrainte temporelle, sont autant de facteurs influant de façon déterminante sur l'activité de ces enseignantes, tant dans leur classe qu'au sein de l'établissement.

IV.a.1 Un lieu pour travailler

Le problème matériel de la salle spécialisée réservée exclusivement aux AP est crucial. Léa n'en dispose pas et elle témoigne de sa lutte quotidienne en dénonçant le fait que certains collègues, peu respectueux des lieux, enseignent dans la salle qui lui est attribuée, dans laquelle elle doit à la fois faire produire les élèves et stocker leurs réalisations : « *J'ai réussi à sauver les meubles en interdisant que certaines choses se fassent dans ma classe : je ne voulais plus qu'il y ait tel cours de Maths avec tel enseignant, je ne voulais plus etc ... etc ...* » (a.c.c § I).

C'est bien davantage qu'un simple problème de territoire dont il s'agit : l'injustice institutionnelle ressentie par Léa est due à la « culture » de son établissement ; l'immobilisme

dont témoigne l'équipe administrative concernant la place des AP, la décidera à se faire élire au Conseil d'Administration, afin de trouver d'autres moyens d'agir.

Même si le quotidien est inconfortable, les propos de nos enseignantes d'AP vont au-delà de la simple revendication de l'application des textes officiels à ce sujet. Léa fait référence au cahier d'accompagnement des programmes de 3^o, dans lequel deux pages (1999, p. 26, 27) sont consacrées à la description des aménagements nécessaires d'une salle d'AP. Mentionnant une discussion avec le Principal de son collège, qui lui avait proposé (avant de se raviser) en guise d'espace de rangement un petit placard éloigné de sa salle, elle s'exclame désabusée à l'adresse d'Inès : « *Alors évidemment j'ai fait lire la fin des programmes de 3^o, évidemment tu vois ... ? Voilà ... !* ». La disproportion entre les exigences de stockage de 450 travaux et les 2 mètres carrés offerts puis repris, est telle qu'un sentiment d'impuissance naît. L'amertume est d'autant plus grande et vécue comme une injustice, que certains professeurs ont des conditions de travail plus avantageuses.

La façon dont Léa s'adresse à sa collègue : « *évidemment, tu vois ?* », témoigne d'une complicité face à cette « fatalité » partagée entre pairs se figurant tout à fait cette scène, si souvent jouée dans leur établissement par les PAP (« *évidemment* » apparaît deux fois).

Il ne s'agit pas d'une question de prestige, mais bien de l'aménagement de leur milieu de travail par les enseignants : Inès, encore plus radicale, s'écrie : « *Ici, moi, c'était ma salle quand la deuxième collègue est arrivée. Et alors, j'ai un sentiment de propriétaire, mais alors ! ... Là, je suis vraiment dure là-dessus, mais c'est vrai que j'ai aménagé, j'ai trouvé des crédits ...* » (a.c.s Inès §U').

Ce n'est pas seulement de la défense d'une salle spécialisée pour les AP dont il est question ici, mais plutôt un lieu qu'Inès a transformé depuis plusieurs années en outil de travail, selon sa pratique professionnelle. Amigues et Zerbato-Poudou (2000, p. 90) décrivent l'organisation spatiale de la classe en tant que « structure physique et conceptuelle », car elle est « lieu de gisement de connaissances » et d' « organisation cognitive » (1996, p.114). Cette conception de la classe se retrouve dans les propos de ces deux enseignantes, quand elles exigent qu'on réserve une salle à leur usage exclusif.

De la qualité d'équipement de ces locaux (rangement, affichage, lumière, mur de projection ... plain-pied, étage ...) dépendent les possibilités de mise en œuvre des programmes ; mais en fonction des facilités d'aménagement qu'ils offrent, ces lieux sont également façonnés par les enseignants qui y travaillent.

Ainsi, la salle d'AP fonctionne comme un « milieu ressource » avec des outils à disposition pour les élèves et le professeur, mais aussi comme lieu de mémoire collective, par les traces visibles et tangibles des productions plastiques passées et en cours de réalisation qui y sont exposées.

L'approche ergonomique doit permettre d'observer comment, pour pouvoir agir efficacement, un professeur d'AP organise le milieu de travail, autant le sien que celui des élèves. La défense de l'espace comme outil de travail est manifestement un trait commun du genre PAP, une règle incontournable pour pouvoir exercer son métier. Selon les conditions d'exercice qui lui sont offertes, la santé physique et psychique du PAP, ainsi que son épanouissement professionnel, sont en jeu.

En effet, deux voies principales lui sont offertes : l'une positive découlant d'une « prise en main » (à tous les sens du terme), de l'espace matériel et symbolique, et de soi-même ; l'autre, négative, résultant d'une trop coûteuse conquête, qui quand elle n'aboutit pas, peut avoir un coût physique et psychologique non négligeable. Cette seconde alternative, lorsque l'activité est empêchée, peut déclencher des systèmes de défense, de repli (du type : « je ne suis pas équipé pour ... je ne peux rien faire .. »), et générer un réel malaise professionnel.

À présent, constatons l'influence d'autres contraintes sur le travail d'Inès et Léa.

IV.a.2 Un temps pour travailler

La très forte contrainte de temps, emblématique des « petites disciplines », semble agir comme un stimulant sur les deux protagonistes : elles sont relativement satisfaites de l'impact de ce cours unique dans la semaine. Inès lance les premiers compliments, et Léa complète en disant : § **R** « *on est tous ... On doit être nombreux et nombreuses* » ; elle élargit ainsi son propos à l'ensemble de la profession, évoquant de fait l'existence d'un collectif professionnel.

Dans le même paragraphe, l'utilisation d'un vocabulaire de chef d'entreprise tel que : « *rentabiliser au maximum* », « *faire fonctionner la machine totalement* », témoigne à la fois de l'exigence de réussite de type économique qui les oblige à la performance, et du plaisir de voir leur investissement personnel récompensé quand le travail est bien fait. C'est là l'un des cimentés de ce groupe professionnel qui, bien que fatigué par ces conditions de travail, éprouve de la fierté à y réussir.

Mais plus subtilement, la question du temps et la façon dont un professeur l'utilise comme variable de commande pour mettre les élèves au travail, et faire en sorte que l'activité « roule », fait aussi l'objet d'un échange entre Inès et Léa, qui la reconnaissent comme une « contrainte active » partagée. Ainsi quand Léa se voit à l'écran consulter régulièrement sa montre, elle arrête le déroulement du film s'exclamant : « *Toc, la montre ! Ça c'est tout le temps, après on prend l'habitude, on sait parfaitement calibrer 10 minutes...* ».

Sa collègue, étonnée précédemment par l'annonce aux élèves de fausses durées pour qu'ils accélèrent leur mise au travail, lui fait remarquer que « *le timing tout à l'heure il servait à mettre les élèves au travail rapidement, et maintenant, la montre c'est pour toi, c'est pour ton travail...* ». Léa lui répond qu'effectivement là, elle « *ne triche plus* », et que ces gestes sont non seulement « *naturels* » mais qu'ils sont « *vraiment des mécanismes...* ».

Ainsi, le rôle différentiel du temps (celui nécessaire pour mettre la classe en action, la durée de travail des élèves, celui du professeur), est reconnu comme une façon d'agir commune. Aux dires de Léa, c'est même au sens où Rabardel (1995) l'entend, une « compétence incorporée » identifiée par un pair comme une technique générique. On pourrait dire ici, que c'est « le métier qui parle » à travers des interlocuteurs qui se rendent compte qu'ils « en sont ».

IV.a.3 Un établissement pour travailler

Nous pouvons affirmer, selon nos premiers résultats, que l'accord est total entre les deux interlocutrices en ce qui concerne la défense des conditions de travail, et la reconnaissance institutionnelle qu'elles réclament pour leur discipline au sein de leur établissement. Mais manifestement, outre le public scolaire et l'équipement qui diffèrent, c'est davantage les mentalités des collègues et de l'équipe administrative qui leur posent problème.

Dans l'établissement d'Inès, la lutte revêt des accents politiques ; l'extrait suivant (§X a.c.s) est significatif du type de relations instaurées au sein du collectif : « *C'est très très conventionnel. J'ai eu beau faire des expositions ... Les AP pour eux c'est révolutionnaire, c'est provocant et c'est d'extrême gauche ...* ». Nous retrouvons des protestations voisines dans les propos de Léa, lorsqu'elle expose dans un long monologue la place qui est faite aux AP dans son établissement, sa lutte permanente pour la reconnaissance de sa discipline ... Dans l'a.c.c, au cours d'un même échange, (§ I) son interlocutrice reprend le propos en élargissant immédiatement à la dimension générique : « *on est une discipline ...* », suivi d'une série de « *Il y a une volonté ... C'est quelque chose qu'ils ne veulent pas voir ... C'est trop*

fréquent ... C'est tout le temps ...». Inès désigne le reste du monde professionnel, sans identité propre (c'est le collègue, l'administration, la hiérarchie), mais dont la globalité est ainsi exprimée : « *L'Éducation Nationale a complètement oublié...* ».

Constatons la récurrence, dans ce passage, de plusieurs allers-retours entre ce qui apparaît comme des manifestations du « genre PAP » (en particulier l'adaptation aux contraintes de lieu et de temps), et l'institution dans laquelle il s'inscrit. Ces résurgences de façons communes de penser et d'exercer le métier, se retrouvent au-delà des différences entre « genres d'établissements ».

Cette communauté de pratiques se perçoit aussi dans les paroles d'Inès (toujours dans le même passage a.c.c § I), quand elle aborde le domaine des programmes officiels : « ... *c'est qu'on est une discipline extrêmement ambitieuse quand même, dans ses objectifs par rapport aux autres... on nous demande de faire des choses qui ne sont pas très faciles... on adhère d'ailleurs... et en même temps on se retrouve face à un collègue englué dans des habitudes qu'on arrive difficilement à faire bouger...* » ; Léa lui répond : « *Je crois que quand on est entre nous et qu'on en parle on est tous dans le même cas...* ». L'existence de liens fondant le collectif de PAP est manifeste : de part et d'autre, le discours en « on », significatif de l'inscription dans la même entité des deux interlocutrices, mais projetant la portée de leurs échanges à un collectif de travail élargi.

Pourtant Léa n'est pas sûre de son fait ; « *elle croit que...* », par manque de confrontations professionnelles elle ne peut affirmer ses propos. Elle mentionne ici soit les rencontres académiques de bassin, soit celles du cadre associatif auxquelles elles prennent part (cf. Chapitre 1, I. ; Chapitre 3, III.).

Nous avons observé, jusqu'alors, des variables de situations liées aux strictes conditions d'exercice. Voyons à présent comment les PAP appréhendent et mettent en œuvre les instructions officielles.

IV.a.4. Des prescriptions pour travailler

Rappelons qu'autant par leur action sur le « terrain » que par leur statut de formatrices, Inès et Léa témoignent d'un haut niveau d'exigence professionnelle.

Elles revendiquent leur adhésion aux programmes, justement parce qu'ils sont ambitieux, même si aucune des deux ne manifeste le désir de les suivre à la lettre. Elles évoquent un « *fil conducteur* » (a.c.s Léa), une part « *d'improvisation* » (a.c.s Inès), inhérents

à leurs pratiques professionnelles. Elles sont conscientes que les prescriptions ne disent pas tout, particulièrement en AP où les programmes restent flous.

Mais au-delà de la part interprétative des textes officiels, obligeant Inès et Léa à inventer chacune ce qui n'est pas dit dans ces derniers pour les appliquer, elles incluent à leur pratique, au fur et à mesure qu'elle émerge, la part d'invention des élèves. Léa qualifie cette sorte de prise de risque comme étant : « *ce qui l'excite dans ce métier* ».

Elle explique (a.c.c § **K**) : « *Moi j'ai mes objectifs, temporels, mécaniques, didactiques et d'enseignante par rapport à un programme, j'ai mes notions en tête, ... et finalement ils sont d'une certaine manière une ressource. Mais il n'y a pas tout : cette périphérie que je ne gère pas, et bien elle va amener, elle va enrichir quelque chose ...* ». Tel le jazzman qui interprète un standard, c'est bien la part d'improvisation qu'elle développe pour faire face aux réponses imprévues qui l'intéresse.

À plusieurs reprises, Inès et Léa trouvent naturel de jouer avec les normes ; elles estiment que c'est là un élément dynamique de leur pratique professionnelle. Ce n'est pas par ignorance, ni par négligence ou incompréhension, qu'elles opèrent ainsi, mais bien par choix. La subjectivité du sujet et la ré-interprétation des prescriptions ne semblent pas être ici perçues comme un dysfonctionnement qui s'opposerait à l'organisation du travail. Léa pense qu' « *on le fait tous* », sans en être assurée, puisque les PAP travaillent le plus souvent seuls ; mais cette pratique de refonte des programmes lui semble si évidente qu'elle n'éprouve aucune gêne à en parler. Elle pense que, non seulement ses collègues agissent comme elle, mais qu'au-delà, les concepteurs des programmes ont conçu les prescriptions en tenant compte de cette pratique des PAP. C'est particulièrement manifeste quand, au sujet de « la règle », elle dit : « *Je pense qu'elle est donnée ainsi pour qu'en fait, on y échappe !* ».

Nous retrouvons ici la conception des « règles du métier » selon Cru, comme « pouvoir de créer, d'autoriser et de permettre » offert à celui qui les accepte.

Inès et Léa ont connaissance de la règle, mais par un long travail d'élaboration personnelle, elles l'ont « intériorisée », elles reconnaissent ceux qui partagent les mêmes valeurs comme étant « du métier », y compris, ici, les prescripteurs.

Malgré l'harmonie de pensée professionnelle qui paraît les unir, quelques points de discordance existent entre les deux collègues. Nous ne développerons pas ici en détail (cf. Espinassy 2001), mais énonçons rapidement les points d'achoppement, relevés surtout par Inès : supporter le bruit, intervenir ou non pour régler un problème de discipline, adopter telle ou telle posture, portent sur des gestes liés à la gestion de la classe, et génériques de l'activité

de professeur. Même s'ils sont révélateurs des « styles » différents de ces enseignantes, il ne s'agit pas de gestes particuliers au métier de PAP.

V. CONCLUSION

Une étude des mouvements dialogiques d'un extrait de texte d'a.c.s de Léa, nous a permis de mettre au jour certains thèmes récurrents de l'activité des PAP dans l'ensemble du dialogue. L'analyse de la logique de raisonnement de Léa, nous a dévoilé plusieurs préoccupations stratifiées et enfouies, émergeant et s'entremêlant selon les différents moments de son activité.

Notre étude à l'a.c.c, nous a mis en évidence le partage de nombreuses caractéristiques professionnelles. Selon Clot et Faïta, dans les situations « d'autoconfrontations croisées », l'introduction du regard d'un pair sur son activité conduit chaque sujet à « s'extraire du rapport dichotomique de type « moi » et-ou contre les « autres » (2000, p.30). Outre la très forte revendication d'un sentiment identitaire chez les professeurs d'AP, notamment manifestée par un positionnement de défense par rapport à l'institution, et malgré la quasi-absence de groupe de travail sur le terrain, le cadre méthodologique a permis en effet à chacune des interlocutrices de se mesurer à elle-même, à l'autre, aux autres et au réel.

Malgré l'isolement des PAP et le fait qu'ils présentent souvent leur travail comme l'expression de leur personnalité, nous avons défini certaines « règles du métier ».

Les échanges menés avec d'autres de leurs collègues confortent la validité de ces règles implicites.

Mais, ayant appris que ces acteurs n'ont pas suivi le même type d'étude, ne sont pas originaires de la même région, n'ont pas le même âge, la question de la genèse de l'acquisition des pratiques communes à ce genre professionnel devenait prégnante.

Après avoir identifié ses grandes lignes génériques (et même si nous en cherchons encore les principes de fonctionnement), définissons maintenant comment s'effectue la transmission, de ce que désormais nous appellerons le « métier de PAP ».

Mauss définit la technique comme « acte traditionnel efficace », insistant sur le fait qu' « il faut qu'il soit traditionnel *et* efficace. Il n'y a pas de technique et pas de transmission, s'il n'y a pas de tradition » (1950, p.371) (voir Chapitre 3, III.).

Notre analyse laisse supposer que la question de « l'efficacité », objectif de tout milieu de travail, se jouerait pour les PAP au niveau de la gestion du temps, de l'espace de la salle de classe, de la conception cohérente du dispositif relevant de l'incitation proposée aux élèves.

Mais que signifierait la « transmission » de ces techniques efficaces, dans ce métier s'il en est un, par rapport à une « tradition », considérant le fait qu'officiellement, le PAP

existe depuis moins de quarante ans ? Rappelons également que ces derniers sont encore communément appelés « profs de dessin ».

Pourtant, ce métier se transmet et s'apprend par l'entremise des I.U.F.M.

Le parcours de nos deux protagonistes révèle qu'un pan de l'activité et du lien professionnel qui les unit n'a pas encore été abordé. Elles sont engagées dans la formation des enseignants : Inès s'occupe de celle en AP des professeurs des écoles, Léa de la préparation au concours des futurs PAP.

Elles sont toutes deux PCP (professeur conseiller pédagogique), accompagnant les premiers pas dans le métier des PAP débutants. De plus, Léa fut stagiaire d'Inès quelques années auparavant.

Cette « filiation » professionnelle apparaît à plusieurs reprises dans les dialogues, même si c'est pour constater que, souvent, la cadette a pris quelque distance avec les pratiques de son aînée.

Inès a, par exemple, commencé l'observation de la situation de classe de Léa comme elle a l'habitude de le faire avec ses stagiaires : « *Je trouve que là, tu as un calme naturel que je connais bien, puisque tu as été ma stagiaire, je sais que tu as ça, qui fait que les élèves sont plus détendus, et ton sujet enfin, ta consigne là que tu vas écrire, ton incitation ... Euh ... Il n'y a pas pour l'instant de ... Euh ... Enfin, ça coule ! Maintenant, est-ce que ça va couler encore, je ne sais pas, mais là, ça a l'air de passer !* » (a.c.c §B). Inès instaure d'emblée ce rapport d'autorité professionnelle, émettant des doutes sur la suite du déroulement du cours, alors qu'elles sont reconnues comme pairs par leur milieu de travail. Cette légère hésitation sur la façon de nommer le travail donné aux élèves entre sujet-consigne-incitation, dénote d'une évolution des appellations dans l'histoire de l'enseignement des AP, dont Inès est le témoin « historique ».

Il semble que chez cette dernière, deux genres co-habitent, celui d'enseignante et celui de conseillère pédagogique, et qu'elle ne s'est jamais départie totalement de ce dernier. Toujours dans le même passage que précédemment, elle fait preuve de son regard affûté sur la pratique de Léa : « *En même temps je te trouve vigilante, car tu balaies vraiment le champ de la classe quoi ! On sent que tu regardes tout le monde, un élève parle, mais tu regardes aussi les autres, tu ne les oublies pas, il y a vraiment une prise de conscience, c'est pas simplement naturel ...* ». Elle trouve trace dans la façon de faire de sa collègue de gestes, de techniques qui ont été apprises et élaborées, qui ne sont plus *simplement naturelles* (par opposition aux

qualités innées qu'elle lui reconnaissait juste avant). L'œil exercé d'Inès a reconnu en Léa, dès le début de leur confrontation, quelqu'un « du métier ».

Elle exercera aussi cette acuité à l'égard de sa propre façon d'enseigner : lors de son a.c.s (§G), elle déclare à Lucie : « ... *Je suis assez surprise là, j'ai l'impression d'être en fond de classe, d'être conseillère pédagogique ...* ».

Par ailleurs, on retrouvera à deux reprises, de façon fugace (a.c.s §I* et §C' de l'a.c.c), une mention de son travail de formatrice à l'IUFM.

À partir de cet instant, notre analyse de l'activité des PAP s'oriente vers les questions de transmission de l'expérience professionnelle. Léa déclare avoir tout appris de ses débuts en ZEP-sensible, après être une année stagiaire auprès d'Inès. Toujours dans la perspective d'en circonscrire les contours, nous avons voulu comprendre ce qu'un(e) PAP apprenait en « entrant dans le métier », et comment son PCP pouvait lui transmettre les outils et techniques nécessaires à cet exercice.

Chapitre 5

Développement de l'objet de recherche et du cadre d'intervention

Une stagiaire prénommée « Steph », PCL2 (professeure de collègue et lycée 2^{ème} année) certifiée d'AP, a accepté d'être filmée lors d'une séance de cours en présence de deux PCP (professeur conseiller pédagogique) : Jean qui en a la responsabilité tout au long de l'année et Lucie qui s'est jointe à eux exceptionnellement à cette occasion.

L'objectif de cette expérimentation est d'organiser selon la méthodologie des « autoconfrontations », un débat professionnel entre PCP d'AP. En effet, ces derniers ne disposent d'aucun lieu d'échange professionnel, et par le biais de ces rencontres nous espérons identifier quelques éléments des conditions nécessaires à la transmission de l'expérience professionnelle entre « expert » et novice. Ces professeurs exercent à plein temps dans leurs classes ; ils sont désignés par le Recteur après proposition de l'IPR et de l'IUFM, et aucun diplôme ni formation particulière ne vient sanctionner cette fonction (contrairement à leurs homologues à l'école primaire). Pourtant, outre leur rôle de conseiller, ils contribuent à l'évaluation et la validation professionnelle de leur stagiaire par les rapports de stage qu'ils rédigent.

Suite au cours de Steph qui fut filmé, la séance de conseil de Jean, s'appuyant sur cet enregistrement vidéo, fut filmée aussi (sans que Lucie n'y assiste) ; puis ce fut au tour de cette dernière d'exercer son rôle de PCP, selon la même procédure technique.

Steph « bénéficia » donc des commentaires successifs des deux PCP : le premier connaissant la progression de sa pratique professionnelle naissante, la seconde réagissant sans en connaître l'histoire.

Dans une seconde phase, Jean et Lucie se sont soumis aux autoconfrontations simples (notées ACS et menées par F, chercheur), commentant chacun leur propre pratique de conseillers pédagogiques, par le biais de l'écran de télévision. Ils se sont ensuite observés l'un l'autre, lors d'autoconfrontations croisées (notées ACC) et ont réagi à leurs façons de faire respectives. Tous leurs échanges dialogiques ont été retranscrits et ont été l'objet d'une première analyse.

Lucie a ici troqué son rôle de chercheuse pour se soumettre à son tour aux autoconfrontations en tant que PCP. Ne pouvant tenir les deux rôles à la fois, c'est l'un de ses collègues appartenant à la même équipe de recherche qui mène les échanges.

Lucie appartient à plusieurs milieux : elle est PAP, PCP, chercheuse. Mais, bien qu'elle ait proposé le cadre d'intervention, ce sont ses pairs qui l'ont désignée comme devant participer à l'expérimentation.

Dans un premier temps, lors d'une réunion institutionnelle, un collectif de PCP avait été consulté par Lucie à propos de l'intérêt que revêtirait à leurs yeux des échanges professionnels concernant leur mission. La réaction fut unanimement positive, et une demande d'intervention a été officiellement formulée. Plusieurs PAP ont été sollicités pour être filmés en situation de conseil avec leur stagiaire. Il s'avère que Jean et Lucie ont affaire à la même stagiaire, l'un dans le cadre de sa fonction de PCP, l'autre dans le cadre de l'accueil des PCL2 en contexte difficile, où elle exerce. Ils ont donc été « désignés volontaires » par le collectif, pour des raisons de meilleure faisabilité et pour la relation de confiance établie avec cette débutante.

Steph s'est avérée particulièrement intéressée par la formation de façon générale et par ce dispositif en particulier, dont elle a compris rapidement le bénéfice à en tirer.

De cette évolution du dispositif de recherche, nous espérons mettre en relation les résultats déjà établis à partir du travail des deux PAP expérimentées, Inès et Léa, avec les

préoccupations des PCP, et celles des débutants. En cas de pertinence, nous pourrions éventuellement les mettre en perspective par rapport à la formation des PAP.

C'est de ce nouveau contexte dont sont issues les données qui nous permettent de poursuivre la mise au jour des potentialités heuristiques du cadre méthodologique des autoconfrontations. Après l'étude des mouvements dialogiques, nous voulons à présent nous focaliser sur les indices permettant dans le texte de comprendre le rôle des images vues à l'écran par les protagonistes.

Chapitre 6 Ce qui est vu

Nous observerons ici, plus particulièrement, le rôle exercé par les images sur les acteurs visionnant leur propre activité dans le cadre de leurs autoconfrontations (Clot & Faïta 2000 ; Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001 ; Faïta, Viera 2003).

L'image filmée est le support de la mise en discours du « travail sur le travail » qu'ils sont en train d'opérer. C'est « ce qui est vu », en regard de « ce qui est dit », qui nous intéresse dans ce chapitre.

Nous mettons en présence trois PAP : une enseignante débutante « Steph », deux conseillers pédagogiques Jean et Lucie, et un chercheur F.

Notre objectif est d'organiser, dans notre cadre méthodologique, un débat professionnel entre PCP d'AP, et d'observer comment s'exprime l'expérience professionnelle de ces derniers, à propos de la pratique enseignante d'une « novice ».

Le cours auquel assistent les PCP est une séance de bilan dans une bonne classe de 6^e. L'incitation proposée est : « *Petit insecte cherche abri dans la salle d'AP* ».

Si l'on se réfère à la didactique des AP, les élèves sont ici invités à entreprendre une réflexion plastique en volume, à propos d'architecture en regard d'abri naturel ; d'autre part, ils sont conduits à considérer l'installation in situ de leur travail dans la classe.

Si l'on considère que l'enseignement des AP se construit sur les débats suscités par la diversité des réponses proposées, on s'aperçoit ici qu'elles sont d'une affligeante homogénéité. C'est donc, à nos yeux, que le milieu de travail prescrit à cette occasion par le professeur pour ses élèves, n'est pas efficient. Au moment où démarre l'enregistrement vidéo, ces derniers sont assis autour d'une table centrale sur laquelle sont disposés leurs travaux, la stagiaire voulant, selon ses propres termes, « leur dire ce qu'elle en pense ». Malheureusement, elle le fait au détriment de la circulation de parole dans la classe.

Les images vont l'amener progressivement à prendre conscience de ces dysfonctionnements lors des séances de conseil pédagogique, et ensuite, aider les PCP à mieux comprendre le processus de développement qui s'opère sous leurs yeux lors des autoconfrontations. Nous suivons, lors de cette analyse, le fil chronologique des échanges.

I. DU CÔTÉ DE LA DÉBUTANTE

1.a - Avec Jean

Lors du premier entretien, Jean s'interroge rapidement sur l'utilité d'avoir cité « *salle d'AP* » dans l'incitation, et d'avoir précisé oralement que l'abri devait être « *ingénieux et créatif* ». Steph l'interrompt, rétorquant qu'elle « *voulait éviter justement la boîte en carton ...* » dans les réponses des élèves.

Remarquons la présence de l'adverbe « *justement* » : personne ne lui a encore fait de remarque sur la nature des productions plastiques. Cela ne peut donc se justifier qu'en regard de ce qu'elle observe à l'écran de télévision, où, en majorité, les travaux ressemblent à de petites maisons de carton ...

Plus loin, elle avoue n'avoir pas envisagé que des 6^{es} puissent aussi massivement répondre par un stéréotype de « *maison* ». Mais à la vision du film, apparaît soudain une contradiction avec les propos tenus précédemment : « *Mais je trouve que c'est dur pour des 6^{es} de les écarter de la représentation, de la « maison » ... Et en fait, mon sujet c'était aussi dans ce but-là : de les écarter de ce que l'on a l'habitude de voir !* ». Elle annonce ici que l'un de ses « *buts* » était de les en « *écarter* », alors qu'elle n'avait pas imaginé une telle homogénéité des réponses.

Nous assistons-là à un effet de la méthodologie indirecte des autoconfrontations, qui permet à Steph de développer sa réflexion professionnelle au fur et à mesure qu'elle visionne les images de sa propre activité, et qu'elle s'empare progressivement du fruit de ses débats avec Jean. Ainsi, après avoir longuement tergiversé autour du terme « *maison* » au cours de leur dialogue, on la voit « *réinjecter* » dans sa problématique de cours la question des stéréotypes, opérant un retour en arrière sur son activité et sur les motifs de son action.

Plus tard, on entend Steph expliquer à la classe, à propos d'un travail d'élèves : « *elles m'ont fait une fleur ...* ». Jean lui demande : « *dans ce cas précis, où un élève pose une question précise à propos du travail, est-ce que ce n'est pas aux élèves qui l'ont créé de justifier leurs choix ?* ». Dans la réponse de la stagiaire, nous relevons à nouveau des indices du « *travail sur le travail* » que permet cette méthodologie indirecte. Steph répond en effet : « *Là en voyant le film, je me disais que c'est vrai, j'ai pas ... je leur ai pas demandé pourquoi elles avaient fait cette forme-là* ». C'est bien le support filmique qui permet d'assister à une réflexion en direct sur sa propre activité. Toujours à propos de cette même réponse, elle

poursuit : « *Bon, je sais comment est née cette forme et cet abri, donc j'ai pas vu l'utilité aujourd'hui de préciser ou de les faire parler parce que c'était une information que je connaissais* ». Elle opère une sorte de « flash-back », reprenant en amont le cheminement de sa pensée afin de justifier son action présente.

Revenant aux images, elle poursuit : « *mais c'est vrai que là en voyant le film, je me dis que tout le monde aurait mieux compris, certainement !* », mentionnant pour la première fois l'ensemble de la classe, qu'elle n'avait pas, jusqu'alors, considéré en tant que collectif de travail, représentant un potentiel de réflexion et d'interaction.

Commençant à prendre conscience du temps passé à commenter chacune des productions, elle dit : « *Mais c'est vrai que j'aurai dû en choisir seulement 3 ou 2 peut-être et en parler plus longtemps, alors que là, j'ai voulu parler de tout le monde, de tous les travaux réalisés* ». Le film joue à nouveau son rôle de révélateur : Steph s'autocritique, tout en proposant une solution. En fait, elle est revenue au contenu de sa toute première phrase, prononcée pour engager la discussion avec Jean : « *En général j'en choisis quelques-uns, au moins pour qu'ils puissent comparer leur travail avec celui du voisin et de voir ce qui est pertinent au pas en fait dans la réponse au sujet* ». Déjà, cette entrée en matière avait été initiée par ce que l'on voyait à l'écran ; le retour en arrière s'opère donc ici sur la temporalité de la séance de conseil pédagogique ; ce qu'elle annonçait comme une pratique habituelle apparaît, après ce long échange avec Jean, comme une leçon bien apprise : c'est une sorte de norme professionnelle que de se cantonner au commentaire de quelques travaux, une règle acceptée et diffusée dans le métier et dans la formation, car reconnue comme efficace.

Steph avait beau avoir connaissance de cette manière d'agir, cette dernière était jusqu'alors décontextualisée, elle n'en avait encore jamais vraiment compris la raison d'être. Si l'on suit Vygotski, cette information se situerait jusqu'alors hors de sa « zone proximale de développement » (voir Chapitre 13, II.d.2). Toujours dans une lecture historico-culturelle, on peut gager qu'à l'avenir cette règle de métier fasse partie de son expérience professionnelle autant parce qu'elle l'a éprouvé en classe, que parce qu'elle a fait le lien entre des concepts scientifiques appris en formation, et des concepts quotidiens rencontrés sur le terrain (Vygotski (1934/97)).

L'entretien avec Jean s'étant achevé, commence celui avec Lucie.

1.b - Avec Lucie

Lucie sollicitée par Steph pour donner un avis général sur la séance de cours, lui a répondu qu'elle l'avait trouvée « *trop bavarde* », mais « *qu'on allait voir...* ». Steph justifie longuement sa parole omniprésente, et termine par : « *Donc voilà, c'était un bilan pour leur dire : « bon voilà, maintenant je vous dis ce que j'en pense, voilà ça fonctionne, ça ne fonctionne pas »...* ». Ce dont s'aperçoit la PCP, mais dont la débutante n'a pas conscience, c'est qu'en fait, pour couper court aux questions et obtenir le calme, elle a imposé l'inaction aux élèves et monopolisé la parole.

Le film reprend, et comme si elle pensait à haute voix, Steph se voit travailler et s'exclame : « *c'est vrai, je parle tout le temps !* », mais elle n'arrête pas les images.

Lucie a relevé la remarque faite en aparté. S'appuyant sur le support filmique, « *tu vois* », elle met Steph au pied du mur : malgré toutes les explications plus ou moins convaincantes qu'elle a fournies, la stagiaire se range à son opinion. Cet instant, où la PCP voit que sa jeune collègue a pris conscience d'un dysfonctionnement de son cours, est un moment de bascule dans l'attitude et dans le discours de Lucie. Elle en profite pour passer d'une attitude d'écoute et de compréhension de la situation, à un rôle de conseillère pédagogique décortiquant la séance et offrant des pistes pour l'action.

Une répartie de Steph : « *mais juste avant cette scène-là, on a défini ce que c'était qu'un abri ...* », est l'occasion d'une intéressante confusion entre l'espace filmique, théâtral et pédagogique. « *Scène* » est révélateur, à nos yeux, de l'intérêt de l'emploi de cette méthodologie indirecte qui permet à « l'acteur », par le biais de l'écran, d'être « spectateur » de son rôle habituel, qu'il rejoue et retravaille à cette occasion.

À partir de cet instant, le film sert littéralement de preuve à Lucie, dans la façon dont elle amène Steph à prendre conscience de l'incohérence de son dispositif pédagogique. Par exemple, la PCP remarque : « *il y a un truc qui m'étonne, c'est que si c'est pour la salle d'AP et qu'ils peuvent l'amener chez eux ...* » ; elle met ainsi au jour une dichotomie entre ce que l'on voit à l'écran, - une élève qui explique que son père l'a aidée à scier les planches incluses à sa réalisation - , et les explications de Steph qui, dans un premier temps, nie l'évidence : « *Non, ils ne pouvaient pas l'amener chez eux !* ». Devant la réalité que lui dévoile Lucie, elle se ravise : « *Ah oui, oui ! Mais là, je l'ai autorisé exceptionnellement ... je leur ai dit de le terminer à la maison ... Mais il y en a que 2 ou 3 !* ». Cette affirmation est catégoriquement démentie à la fois par les images, et par ce qu'elle avait annoncé en début d'entretien : « *en fait tous les travaux n'ont pas été rendus* » ...

Par la suite, le manque de précisions concernant l'insecte est signalé, n'ayant pas permis aux élèves d'en déduire les occurrences formelles qui en découlaient. Steph s'en défend : « *Mais ça ils l'ont défini sur leur fiche* ». Lucie regardant le film, porte l'estocade : « *Mais en tout cas ils ne l'ont pas transposé vraiment côté formes ... Finalement ils ont fait des maisons !* ».

Face aux dysfonctionnements de son dispositif, Steph reprend le cours de sa propre activité, et donne sens à ses actions autant passées qu'à venir : « ... *Ça veut dire en fait que c'est moi qui n'ai pas été assez claire, dès le début en fait, ...* ».

En fin d'entretien, Steph confirme le développement professionnel qu'elle est en train d'accomplir : « *Mais ce sujet par exemple..., je ne le redonnerai jamais comme ça en fait ! Parce que j'ai découvert qu'il fallait interdire ça, ou qu'il fallait les amener là, donc c'est pas ... Je ne le redonnerai jamais tel quel !* ». Les changements des temps de conjugaison, par leur alternance entre passé et futur, montrent que Steph est en train de reconcevoir son activité, tout en lui ouvrant de nouvelles perspectives. Elle reconsidère les tâches à prescrire aux élèves. L'emploi à deux occasions de « *jamais* », montre que Steph s'interdit un retour en arrière. On peut considérer en suivant Amigues, Faïta, Saujat (2004), que par le biais du support filmique, cette « novice » commence l'ébauche de « l'expression de l'expérience professionnelle qui est tributaire d'une double épreuve : celle d'une mise en travail de la pensée des opérateurs à travers sa mise en mots, d'une part, et celle de la confrontation aux mots des autres avant leur réintégration dans leur potentiel discursif, d'autre part ».

Voyons à présent comment, au cours des autoconfrontations, les PCP ont fait usage de l'enregistrement vidéo.

II. DU CÔTÉ DES PCP

II.a - Développement de Jean

Jean en compagnie du chercheur, visionne son activité de conseiller pédagogique. Il demande à Steph si elle pense avoir réussi « à éviter le cocon ou la maison ». Elle répond : « Ben justement, j'étais un peu embêtée avec cet objet, je suis restée un peu longtemps sur cette maison, parce que je trouve qu'ils sont vraiment entre les deux ... ». « Cet objet » mentionné apparaît à l'écran, et il focalise le débat, alors que dans une situation habituelle de conseil pédagogique, il aurait pu passer inaperçu. Jean arrête le film et il commente à l'intention du chercheur : « C'est en ça que ça devient intéressant : au fur et à mesure qu'elle visionne les images, elle revient à la question qui lui a été posée déjà en amont : ça ne pouvait pas être une maison d'êtres humains, ça ne pouvait pas non plus être l'habitat naturel d'un insecte ... ». Les premiers « ça » se réfèrent à la méthodologie mise en œuvre, dont il mesure rapidement les effets sur la stagiaire : il avait déjà formulé la question autrement et c'est en s'apercevant de son embarras à l'écran qu'elle y revient.

Steph affirmait dans le débat autour du mot « maison », que « son sujet c'était aussi dans ce but-là : de les écarter de ce que l'on a l'habitude de voir ! », alors qu'elle avait avoué ne pas avoir anticipé ce type de réponse.

Jean relève ce passage du film, s'adressant à F, chercheur : « Là c'est intéressant : il se passe quelque chose pour elle ... C'est vraiment très positif. Si on parle d'échange entre le conseiller pédagogique et le stagiaire, là, il n'y a pas d'échange. Elle constate une chose qui lui appartient. Elle a mis en place des choses et elle en est spectatrice ... ».

Jean réalise la portée formatrice du dispositif qui, de façon bien plus rapide qu'un échange verbal avec le PCP, oblige la débutante à accélérer son développement professionnel, même si à cet instant elle n'en a pas conscience. Il comprend au même moment, le processus développemental qui s'initie chez sa stagiaire, en dehors de son intervention de conseil.

II.b - Développement conjoint des PCP

Nous retrouvons, lors des a.c.c, Jean et Lucie en compagnie de F. C'est le film de l'activité de Jean que l'on visionne. Lucie, à son tour, prend conscience du travail sur son

propre travail qu'opère Steph, sous leurs yeux : « *En tout cas ce que je constate c'est que là, elle pose les questions et t'écoute finalement très peu et ça lui permet de ..Elle se reformule et elle se défend en même temps ! Du coup ça l'oblige à répéter tout son dispositif et après je pense qu'elle va s'apercevoir du problème ...* ». Cela lui permet de comprendre le fonctionnement du système d'appropriation de la situation que Steph met en place.

Plus loin, les protagonistes constatent que la stagiaire n'est pas la seule à user et à bénéficier de la reformulation des paroles de son interlocuteur ; voici leurs échanges :

L : Elle t'explique ce qu'il se passe à l'écran et tu reformules ses préoccupations ...

F : Elle te convainc partiellement en fait aussi dans ce qu'elle dit ... c'est pas seulement une reformulation !

J : Oui, oui, (...) Il y a des choses qui vont plus ou moins, mais la trame fonctionne ;

L : En fait si tu reformules c'est pour toi ; c'est ...

F : Oui, à la fois pour lui renvoyer des choses, mais en même temps tu es toi-même au travail sur ce qu'elle dit ...

Au cours de l'entretien avec Steph, Jean, après avoir fait un rappel des prescriptions officielles concernant la nécessité d'une trace écrite du cours, a convenu que les choix professionnels de la débutante, bien que différents des siens, étaient aussi légitimes. Il a découvert à cet instant une autre façon de penser le contexte.

Le dialogue se termine ainsi :

J : Là, je découvre ! C'est le côté intéressant de la vidéo, c'est que même si j'étais dans le cours quand ça c'est passé, là, je découvre l'image. À l'image en découvrant, tu relis les choses de façon différente.

F : Est-ce que c'est qu'au travers du dispositif, tu t'approches mieux de ses préoccupations à elle ?

J : Oui, oui. (...) C'est pas seulement : « on va voir une vidéo parce que ça fait vivre l'instant » ! Non, c'est pas ça : il y a un vrai approfondissement et puis il y a des motivations derrière. Le fait de parler ensemble, en commun de ce qui se passe, en soi ça amène une réflexion qui nous fait entrer au cœur des choses ! (...)

III. CONCLUSION

L'image animée améliore les capacités d'observation de la situation de travail étudiée ; elle permet souvent de *mieux voir* des éléments de l'activité. L'image vidéo sert de catalyseur au processus de prise de conscience (voir Chapitre 2, III.). Le film favorise la *mise en mouvement* nécessaire, et il crée en permanence le rapport au réel de l'activité que Clot juge indispensable : « la conscience n'existe pas comme un état mental séparé mais comme un rapport réel » (2003, p.11).

L'autoconfrontation ouvre la porte à l'évolution par réajustements et reformulations successives de la pensée des acteurs. L'activité, ainsi mise à distance, permet à de nouveaux types d'analyses d'émerger, et elle conduit les sujets à travers des représentations différentes, confirmant que : « la conscience est un contact social avec soi-même » (Vygotski, 1925/1994, p.48).

À travers cette mise au travail du métier se réalise (à tous les sens du terme) l'*objet* de l'activité du professeur, les milieux et les collectifs de travail au sein desquels se forment et se transforment les *instruments* de cette activité, et enfin, les *effets en retour* de cette activité sur le professeur autant débutant, qu'expérimenté (Espinassy, Saujat, 2004).

Wallon (1941 p.11) conçoit le développement comme *histoire*, c'est-à-dire comme ouvert aux surprises et à l'inattendu, lesquels peuvent surgir non seulement des contradictions propres à chaque étape, mais aussi de celles qui relèvent des rapports entre les différentes étapes successives de l'histoire du sujet : « En dépit du choix, rien n'est détruit de ce qui est abandonné, rien même n'est sans action de ce qui est dépassé ». Ce cadre méthodologique permet de mettre en perspective les thèses walloniennes par rapport aux PAP, de penser et de décrire ce rapport d'appropriation de leur propre activité (et/ou de celle de leurs pairs), comme mode d'échange, comme système de relations entre l'individu et son milieu.

Que ce soit avec Inès et Léa précédemment, puis avec Steph, Jean et Lucie, nous avons mis en évidence le développement comme une série de transformations de ces modes d'échanges et de relations, inscrite dans une histoire de métier et de recherche.

Selon le *principe extopique* (Chapitre 3, I.b), entre pairs d'abord, puis entre experts et novice, par la « décentration en cascade » qu'elle suscite, l'autoconfrontation offre une sorte de « super vision » de l'activité des PAP (Espinassy, 2004), donnant autant d'importance à « ce que l'on dit de ce que l'on voit », qu'à « ce que l'on fait de ce que l'on dit » (Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L., 2001).

III.

Règles de métier et organisation collective du travail

Cette partie de notre étude porte sur l'ensemble des données dont nous disposons, afin de poursuivre l'analyse des moteurs cachés qui sous-tendent l'activité des PAP.

Au-delà des grands traits définis comme partagés par les protagonistes, nous voulons comprendre comment, malgré leur isolement géographique, se créent des liens de travail collectifs.

Il s'agit mieux comprendre comment se forment et circulent certains outils professionnels dans le secret des classes, et au sein de l'institution, afin de faire émerger les valeurs qui dirigent l'activité de ces PAP.

Dans un premier temps, nous examinons la façon dont les PAP font produire plastiquement leurs élèves et plus particulièrement le fonctionnement de « l'incitation » ; dans un second temps, nous observons le rôle que jouent ces dernières dans le rapport professeur-élève, mais également dans le conseil pédagogique.

Cette troisième partie nous conduit à considérer la manière singulière ou collective dont sont interprétées et mises en œuvre les prescriptions, et devrait apporter des réponses à nos questions initiales concernant ce que recouvre le « métier » en regard de l'activité des PAP.

Chapitre 7

Faire produire les élèves

Pour commencer, nous nous sommes arrêtés sur l'objectif commun de tous ces PAP ; de Steph à Léa, en passant par Jean ou Inès, tous sont préoccupés par un impératif incontournable : il faut faire produire les élèves en cinquante-cinq minutes.

Dans le chapitre précédent, nous avons montré l'importance des images filmées, support de la mise en discours du “ travail sur le travail ” que sont en train d'opérer Steph et ses PCP. Dans “ce qui était vu” de l'activité de Steph les productions d'élèves sont prépondérantes. C'est la place accordée à ces dernière dans “ce qui est dit”, et leur rôle concernant le développement des individus en présence qui nous intéresse à présent.

Les données qui servent de support à cette analyse sont issues des autoconfrontations simples ou croisées conduites avec Jean et Lucie (PCP), Steph (débutante), et F chercheur.

Il s'agit de confronter ces façons de penser, de faire et de dire le métier de PAP, à un autre exemple de pratique, celui de Léa, professeure expérimentée.

Nous comparons la pratique professionnelle naissante de Steph concernant l'élaboration de “ *l'incitation* ”, à celle de Léa.

I. RÔLE DE L'INCITATION

Le cours de Steph auquel assistent les PCP est une séance de bilan dans une bonne classe de 6^e. L'incitation proposée est : “ *Petit insecte cherche abri dans la salle d'AP* ” . Rappelons que les productions des élèves sont particulièrement stéréotypées et visuellement très proches.

L'entretien entre la débutante et son PCP Jean débute ainsi :

Steph : En général j'en choisis quelques-uns (*ndlr = travaux*), au moins pour qu'ils puissent comparer leur travail avec celui du voisin et de voir ce qui est pertinent au pas en fait dans la réponse au sujet.

J : *Et là, le débat tout autour, c'est : « est-ce que c'est vraiment un abri » ?*

Steph : C'est : « est-ce que c'est vraiment un abri pour un insecte ; est-ce que la fonction protectrice de l'abri était décelable »...

J : *Tu as annoncé ces consignes en amont, au moment de démarrer la séance ?*

Steph : En tout début de séquence je leur ai dit qu'il fallait choisir un insecte, après avoir réfléchi aux organisations de vie de la société des insectes, qu'ils allaient en choisir un, et qu'ils allaient réaliser l'abri pour insecte ... Je leur avais dit de faire preuve d'ingéniosité et de créativité pour réaliser une forme originale et qui montre que c'est un abri pour un insecte !

J : *Bon, eh bien on va regarder les images ...*

Steph : D'accord ! (...) Déroulement du film quelques secondes

Steph : On avait décrit ce que c'était qu'un abri dès le début, qu'il fallait être ingénieux pour réaliser une forme par ce qu'on est en AP et que justement c'était quand même plus amusant, plus ingénieux de créer sa propre forme pour être original.

La - « Soyez “créatifs” et “original” ! » (*dixit Steph*)

Le mot “ *insecte* ” revient quatre fois dans la discussion, comme si c'était une intention d'apprentissage, alors qu'aucun terme technique ou didactique inhérent aux programmes d'AP n'est présent. Il semble que pour Steph, il suffise qu'elle ait dit aux élèves ce qu'il fallait faire, pour qu'ils le fassent. Cela devrait s'enchaîner naturellement, “ *insecte* ” étant le fil conducteur. Prévenant peut-être une remarque à venir de la part de Jean, sur le fait qu'un abri pour insecte pouvait se résumer à bien peu de chose, elle annonce que les termes - “ *ingéniosité* ”, “ *créativité* ”, et “ *original* ”-, ont été donnés en guise de consigne initiale de travail.

Jean avait proposé immédiatement de se référer au film pour analyser la suite du cours, sachant que le manque d'originalité et le peu de créativité manifesté par les élèves “ *crèvera* ” justement l'écran. Steph interrompt très vite le déroulement pour revenir sur ses propos : “ *On avait décrit ce que c'était qu'un abri dès le début, qu'il fallait être ingénieux pour réaliser*

une forme parce qu'on est en AP et que justement c'était quand même plus amusant, plus ingénieux de créer sa propre forme pour être original”.

Les échanges entre PCP et novice se sont prolongés sans que Steph comprenne pourquoi il a fallu plus de trois séances (les travaux ayant été de plus emportés à la maison) pour obtenir des résultats globalement décevants. Ce n'est qu'à l'issue du second entretien de conseil avec Lucie qu'elle parvient à prendre une distance relative avec sa proposition de cours.

Une grande liberté est laissée au PAP pour créer ses dispositifs pédagogiques : il n'existe pas de manuel scolaire, pas de “mode d'emploi” des programmes ; si les prescriptions restent floues, il y a, par contre, obligation de production afin que la classe débattenne à partir des travaux et que le savoir s'élabore. La “réussite” du cours incombe donc à l'entière responsabilité du PAP.

Pour mieux cerner le fonctionnement de l'outil professionnel appelé “incitation”, que chaque enseignant instrumente lui-même dans sa pratique professionnelle, revenons à la façon de procéder de Léa.

I.b - “Top chrono ! C'est parti !” (dixit Léa)

“L'incitation” est le plus souvent une petite phrase, accompagnée ou non d'un document, qui sert de déclencheur. Il ne s'agit ni d'un “énoncé” d'“exercice”, ni d'un “sujet” qui se limite à une thématique à travailler. Nous avons mis en évidence (Ch.5, II.b.1) l'importance de ce dispositif dans les cours de Léa.

Rappelons le cadre initial proposé pour la séance de cours filmée : les élèves de 5^{ème}, en entrant en classe, trouvent sur leur table une photocopie format A3 d'un plan de Marseille, quelques feuilles de papier ou de plastique aux effets de transparence différents. Ils doivent travailler à deux. Une phrase est alors inscrite au tableau par Léa : “*Il y a 2 vents à Marseille : celui qui apporte la pollution, celui qui la chasse*”. Un élève la lit à haute voix, le professeur fait remarquer que c'est bien une virgule qui articule la seconde partie de la phrase et aussitôt lance : “*Top chrono ! C'est parti !*”. Les élèves se mettent au travail ... Force est de constater que les réalisations seront variées, le plus souvent pertinentes et les choix plastiques argumentés par leurs auteurs.

Quel phénomène s'est-il produit dans une classe et pas dans l'autre ?

Léa précise lors des autoconfrontations : “ ...du début jusqu'à la fin, tout repose sur leurs productions ! ...”. Comment donc parvenir à faire produire à tout coup, de manière pertinente et diversifiée à la fois ?

Lc - L'incitation, un principe d'action

En termes d'ergonomie, l'incitation est un moyen de prescrire la tâche à réaliser par les élèves. Wisner (1997, p.234) note que dans le cadre des conceptions historiques et culturelles de Vygotski, la société agit de deux façons sur les humains. D'une part par sa constitution, son organisation, ses représentations partagées, mais également par les moyens matériels qu'elle met à disposition des générations successives. Ainsi, la création et l'usage des outils techniques font émerger l'activité de travail. Les outils psychologiques sont d'une autre nature ; parmi eux, Vygotski s'intéresse particulièrement au langage.

À première vue, pour faire “démarrer” les élèves, Léa propose à la fois des matériaux qui provoquent un effet de surprise, et qui interrogent les élèves sur leur éventuelle utilité par rapport à cette petite phrase. Un va-et-vient permanent s'opère ensuite entre incitation et production, qui nécessite des conditions d'échanges, de dialogue, d'écoute. Si l'on considère avec Vygotski (1978, p.64), que “c'est uniquement en mouvement qu'un corps montre ce qu'il est”, on peut penser que la dynamique induite par cette situation d'apprentissage est déterminante (cf. Espinassy 2001), ce que le comportement de Léa, déjà étudié, tend à confirmer.

Il s'agit pour les élèves de prendre à leur compte la situation conçue pour eux, par le professeur (selon les didacticiens, qu'il leur “dévoile”), sans que celui-ci ne puisse augurer des résultats produits. Outre le mouvement, l'ordre événementiel est le fil conducteur de cette analyse du cours d'AP conçu comme un “chantier où l'indiscipline serait enfin une ressource pour chaque (*cette*) discipline” Clot et Gori (2003, p.9).

Par la qualité de sa formulation et de sa richesse sémantique, elle constitue le déclencheur de la mise au travail de ces derniers et permet la diversité des réalisations des élèves, car pour le dire à la manière de Clot et Gori (2003, p.9) : “ les instruments symboliques et techniques, langue et outils, ne sont pas strictement ajustés et encore moins asservis à une fonction unique ”.

Analysons quels sont les instruments ici mis en présence.

L'appropriation de l'incitation par la classe se fait par le biais d'interactions au sujet de ses contenus implicites entre élèves, et entre ces derniers et l'enseignant. Il ne s'agit pas pour le PAP de donner des réponses préétablies, mais de laisser le champ ouvert aux investigations personnelles. Pour Vygotski, la médiation sémiotique sert de lien entre l'environnement socioculturel et le fonctionnement mental individuel. En ce sens, cette sorte de "brain storming" autour des mots de l'incitation, permet effectivement d'explorer le monde mental de la classe en faisant l'inventaire de son champ sémantique.

Les choix de réponse sont multiples, mais cependant contraints par les limites fixées par l'incitation. C'est sur cette multiplicité que repose le dialogue entre professeur et élèves, mais aussi les échanges de ces derniers entre eux, du début à la fin du cours, notamment au moment de la "verbalisation" et de l'évaluation. Selon les prescriptions des PAP, c'est à cette occasion que se repèrent les choix techniques, les procédures engagées, les négociations pour répondre aux contraintes esthétiques : chez Léa, le choix des matériaux en fonction de leurs qualités expressives. Il s'agit qu'un "même artefact puisse devenir un instrument fort différent, selon les sujets et pour un même sujet selon les situations et les moments" Rabardel (1995, p.119) ; et qu'« à partir d'un certains nombres de signes disponibles dans le milieu, l'élève oriente son action dans le but de construire un certain rapport entre l'organisation des connaissances et la situation ... » (Rickenmann, 2001).

Vygotski reconnaît au langage le potentiel de fonctionner de façon decontextualisée ; dans l'incitation de Léa, les mots "vent, ville, pollution... etc ..." sont sortis de leur contexte d'usage et deviennent en classe un objet de réflexion et d'analyse. De plus, ces mots se heurtent aux contraintes matérielles qui les accompagnent.

Il s'agit d'identifier le mécanisme subtil qui pousse les élèves à entrer dans ce jeu d'aller-retour entre mots et matériaux afin de produire une réponse plastique à l'incitation proposée par le PAP.

II. “CATACHRÈSE : ÉLOGE DU DÉTOURNEMENT ”⁶

Nous empruntons aux linguistes et aux thèses développées dans l’ouvrage dirigé par Clot et Gori (2003), le terme de “ catachrèse ”, qui nous semble pouvoir éclairer le processus de développement induit par l’incitation en AP. Clot (ibid. p.15) définit la catachrèse comme : “ opération de l’activité langagière, lorsqu’on manque de vocabulaire pour désigner certaines notions (ex : “ bras ” de fauteuil, “ pied ” de chaise). C’est l’usage d’un mot qui reçoit un autre sens dans une situation où l’on n’a pas trouvé mieux pour dire ce que l’on voulait dire. Par extension : usage informel d’un outil formel dans une situation informelle, ou l’élaboration d’un outil informel dans des situations de travail ”.

On peut admettre avec l’auteur que cette définition ne donne pas une vision positive de l’usage de “ catachrèse ” ; elle apparaît plutôt en défaut, comme s’il était sous-entendu qu’il existerait un usage “ normal ” de l’outil, et que la catachrèse soit une faute. À cette conception, Clot oppose celle de Rabardel (1995) qui considère “ que la fonction d’un objet n’est pas une propriété intangible de celui-ci, mais provient d’une activité d’attribution du sujet ”.

II.a - Ouverture des possibles

Dans le cadre du cours d’AP, il est attendu que chaque élève trouve les moyens adaptés en vue des fins qu’il poursuit, après avoir été mis en situation déficitaire en termes de pouvoir d’agir. En effet, il n’existe pas a priori de façons reconnues, institutionnalisées, de répondre à “ *Il y a 2 vents à Marseille : celui qui apporte la pollution, celui qui la chasse* ” que l’élève pourrait immédiatement réinvestir.

Par contre, ce dernier a un passé scolaire, un vécu singulier auxquels il peut se référer, même s’ils n’ont que peu de rapport avec le monde artistique, et qui l’autorisent à contribuer à la conception des usages et artefacts.

En répondant à la demande scolaire, il s’inscrit dans la continuité de l’histoire collective des œuvres et des techniques, et en l’exécutant, il contribuera à une activité intuitive de reconception qui signera sa singularité.

⁶ Titre de l’ouvrage éponyme dirigé par Clot, Y. et Gori, R. 2003 « *Catachrèse : éloge du détournement* » (Eds) PUN. Nancy

Dans le cours de Léa, l'usage du plan de Marseille, du calque et autres matériaux transparents ou translucides, n'est pas prescrit. De même aucune indication de technique, d'outil ou de procédure n'est donnée. Il appartient aux élèves de choisir et de transformer un outil formel (dont ils disposent déjà ou qu'ils peuvent trouver, selon Vygotski, dans leur "zone proximale de développement") qui cristallise habituellement des usages possibles ou préconisés, en un instrument effectif qui sert à réaliser leur action dans le contexte circonscrit par l'incitation. Pour emprunter les mots de Clot (2003, p.17) "la catachrèse en figurant l'impossible et lui offrant un autre destin possible que l'impasse, le développe".

En revanche, la contrainte imposée par la réalité, le nombre, la qualité de ces matériaux n'est pas anodine : elle définit un milieu, un cadre d'action, qui permet au PAP de repérer les indices de l'usage catachrétique qu'en ont fait les élèves. Toujours selon Clot (ibid.), cette forme "est l'événement qui relie le réel de l'activité où insiste l'inaccompli - le temps du développement potentiel- à l'espace des fonctionnements techniques et symboliques disponibles". Il n'est donc pas question dans le cadre scolaire du cours d'AP d'homogénéiser des réponses, la notion "d'erreur" et l'évaluation sont revisitées ; ainsi le "manque de vocabulaire (*qui peut être plastique*) pour désigner certaines notions" donné en définition préalable de "catachrèse", se transforme en ressource pour agir.

Il n'est plus question ici d'écarts de conduite, mais selon Clot (ibid. p.15) "de permettre l'activité d'un ou plusieurs sujets cherchant des moyens d'atteindre leurs buts malgré tout et même à leur insu". C'est l'un des indices les plus subtils d'expertise professionnelle des PAP. Si nous affirmons que "les catachrèses sont une fenêtre ouverte sur les conflits de l'activité en développement", il semble alors évident que "leur identification devient un moyen méthodologique pour comprendre le devenir des activités ou ses empêchements"(Clot, 2003, p.15). Ainsi, le PAP doit évaluer les productions d'une classe en regard de la situation de pénurie qu'il a lui-même créée, et en fonction des "moyens détournés de dire des choses sans noms", ou de "faire des choses sans moyens" (ibid.p.16). La place de l'argumentaire des élèves, pour donner accès (en particulier au PAP) au parcours historico-culturel personnel qu'il a accompli pour élaborer sa réponse, est fondamentale.

II.b - " Il y a une virgule, il n'y a pas 'et', il y a une respiration ... "

Lors de l'autoconfrontation, découvrant l'incitation "des deux vents", la chercheuse avait relevé qu'"*on a vraiment l'impression d'être en cours de Lettres*", surtout en constatant

ce que Léa souligne auprès de ses élèves : “ *Il y a une virgule, il n’y a pas ‘et’, il y a une respiration ...*”. La réponse la PAP à cette remarque est particulièrement significative, concernant le sens caché derrière la forme : “ *Oui, parce qu’il y a du contenu évidemment là-dedans, puisqu’on va retrouver après la notion de passage ... Et il y avait un point d’exclamation ! Ce point d’exclamation, on l’avait pris en considération. Ça allait se transformer en élément plastique !*”. Au-delà du jeu verbal, c’est donc à la fois une affaire de contenu, de notions précises à travailler, de prescriptions, de programmes ...

Ainsi, la forme langagière choisie permet la transposition du champ textuel et littéraire à celui des AP, le passage du langage écrit à des équivalents plastiques ; mais selon Clot (ibid. p.16) “ la catachrèse n’est pas seulement un écart de conduite langagier ou pratique. Ce n’est pas une substitution entre des mots dans le langage ou entre des outils dans la production ” ; il poursuit : “ la catachrèse est sans doute l’un des moyens privilégiés de transformation du donné en créé dans l’activité psychique et pratique ” (p.17).

Ces termes définissent bien le rôle de l’incitation dans sa fonction fondamentale : elle est le moteur de l’activité par la dynamique d’ordre catachrétique qu’elle instaure en cours d’AP.

C’est particulièrement manifeste quand Léa déclare : “ *une virgule, ça a du sens, etc ... Vraiment chercher dans l’incitation le noyau qui va dynamiser, qui va faire sens après au niveau de l’évaluation, ça c’est important !*”.

L’attention qu’y porte Léa s’explique par la “ relation d’opaque inférence suggérée par l’association autorisée par une simple virgule ” (Faïta, 2003 p. 116). La forme de l’incitation de Léa, comme celle de la “ forme organisationnelle de l’énoncé poétique ”, “ parle en se transformant dans le contraste de ses parties successives, de telle sorte que l’impression retirée de sa lecture en guide l’interprétation vers une sorte *d’éclatement des possibles ...*” (Faïta, ibid.). Ainsi, le développement du dynamisme de l’activité découlant de la lecture de l’incitation est bien, comme le pense Léa, prédéterminé par la qualité de sa formulation. Pour emprunter les termes de Bakhtine (1984), on peut en faire une “ lecture centripète ”, à l’aide de la seule compétence linguistique et du seul système interne constitué par la suite de signes, et “ centrifuge ”, attentive à la présence dans le texte d’un intertexte.

Pour résumer, les élèves ont donc à “ transformer du donné (*les mots de l’incitation, les matériaux ...*) en créé dans leur activité psychique et pratique », la voie étant ouverte vers un “ éclatement des possibles ”, autorisant la diversité des réponses.

II.c - Incitation : nécessité et intention

Revenons à ce qui ferait défaut dans la proposition de Steph par rapport à celle Léa : “ *Petit insecte cherche abri dans la salle d’AP* ”. Ce n’est pas la formulation en soi qui pose problème, - cette phrase est compréhensible - mais sa conception. Outre le fait qu’ “*abri et insecte* ” manquent cruellement d’indications pour être transposés en modes opératoires par les élèves et discutés par la classe et par le professeur, la stagiaire s’aperçoit tard avoir occulté la seconde partie de la phrase “*dans la salle d’AP* ”. Or c’était la seule contrainte permettant un début de passage à l’action ; Steph va jusqu’à détourner de leur intention des élèves commençant un projet in situ. Ce qu’elle ne perçoit pas c’est, pour reprendre les termes de Léa : “*ce qui fait sens ... le noyau qui dynamise ...*”, aussi ténu soit-il qu’une virgule. L’enjeu étant que les élèves passent “de la figure de langage, à la même figure comme re-création instrumentale aux prises avec le réel” (Clot 2003, p.18).

Or, dans la perspective où nous concevons le travail du professeur comme concepteur du milieu de celui des élèves, rien ne permet ici à ces derniers de spéculer sur les significations possibles, ou manières diverses d’interpréter l’incitation. À cette petite annonce qui se voulait humoristique, les réponses - de petites maisons - seront stéréotypées, car là, pour reprendre les termes de Faïta (2003, p.114) rien n’oblige à “l’usage catachrestique de l’objet”, ou ne “mêle indissolublement nécessité et intention”. On pourrait concevoir qu’ici un élève réponde : “*mon insecte est très petit, il habite dans ce trou du mur* ”, ou “*cette maison de poupée est jolie, c’est l’abri de mon insecte* ” ; la négociation autour des possibles tourne court car la phrase proposée par Steph n’est qu’un “énoncé qui suscite l’émergence d’une représentation prototypique déjà disponible” (Dominicy, cité par Faïta p.117).

III. LES RÉVÉLATIONS DES PRODUCTIONS

On peut faire l'hypothèse que ce manque d'anticipation des potentialités de l'incitation proposée aux élèves, n'est pas propre à Steph, mais pourrait bien être un trait caractéristique du PAP débutant. Ce dernier se trouve dans l'incapacité de projeter ce qui sera déclencheur de l'usage de formes catachrèstiques par les élèves, au travers de la forme poétique ou ellyptique de l'incitation, et permettra de “ remettre en chantier les rapports établis entre les modalités du dire et les façons construites par lui de solliciter sa mémoire, sa capacité à mettre en relation souvenirs, sensations, savoirs” (Faïta, idid. p.117).

III.a - Le regard des PCP

Dans notre approche analytique, il nous paraît important de comprendre comment réagissent Jean dans premier temps (PCP habituel de Steph), puis Lucie (PCP en visite occasionnelle) aux questions de F chercheur, concernant les productions des élèves de Steph :

ACS J/F §5

F : Et en situation traditionnelle d'entretien, c'est-à-dire sans avoir recours à l'image ou au film, comment toi tu essaies *d'amener à cette prise de conscience-là ? ...* Ta stratégie, c'est de faire émerger le problème avec elle, ou de faire référence à des épisodes précis ?

J : *C'est en fonctions des productions ; ça c'est toujours.* Parce que finalement, la *fiche de cours* en elle-même, on ne va pas y relever quelques points précis ...mais généralement c'est dans le constat des travaux, dans les productions. *Soit en cours de production, soit les travaux finis. (...), et elle doit justifier de ce qui est produit par les élèves.* Et donc ...Il y a un recul en fait ; une distance qui se crée ...

F : C'est pas une comparaison ...

J : Oui, ça évite ...ça permet de parler des choses sans qu'il y ait de jugement. Il y a toujours cette gêne de dire que ça n'a pas marché (...) donc c'est toujours par rapport aux productions, jamais sur la personne ...

Il s'agit d'emblée pour les interlocuteurs de la façon de “ *faire prendre conscience* ” d'un dysfonctionnement dans le déroulement du cours. Jean évoque immédiatement les productions des élèves comme point de départ de l'entretien avec la stagiaire, car s'il lui demande de revenir à la conception de la séance (“ *la fiche* ”), il aura trace de ses intentions didactiques, certes, mais aucune de l'activité écoulee. Il fait part à F de certaines valeurs qui sous-tendent ses rapports avec la stagiaire lors du conseil pédagogique : “ *pas de jugement ... c'est toujours par rapport aux productions, jamais sur la personne* ”.

Il ne s'agit donc pas pour Jean de mettre en cause les résultats de Steph en regard de ses intentions pédagogiques et d'en mesurer les écarts, mais de l'amener à reconsidérer son

activité professorale, qui a déterminé “*ce qui est produit par les élèves*”. Ainsi, autant pour Jean que pour Steph qui le découvre, c’est le métier de PAP qui est au centre de leurs préoccupations.

En reprenant les fondements de l’approche historico-culturelle (Vygotski, 1934/1997 ; et cf. Ch.2), nous avançons que le développement de l’expérience n’est pas immédiatement accessible par l’observation directe, mais à partir de “traces” qu’il faut reconstruire, ce qui nécessite le recours à des “méthodes indirectes” (Vygotski, 1999 ; Clot, 2001). Le passage par les productions des élèves peut servir tel un négatif (au sens photographique), à la fois de révélateur d’indices de l’activité du PAP et de biais indirect permettant de la reconstruire dans son contexte.

Le discours de Lucie tend à le confirmer :

ACC J/L §4 (visionnant l’entretien de conseil de Jean)

F : Tu aurais employé la même stratégie ? Une manière de répondre sans répondre directement. Essayer de l’amener à identifier à la fois le problème et une possibilité solution ? Par rapport à ses sollicitations ...

L : ... est ce que moi j’aurais fait pareil ? En gros, je pense que oui !
 ... quand on est vraiment en situation de classe, il m’arrive de partir de *l’observation des productions et de dire au stagiaire* : « *voilà, tu as donné cette incitation, on a ces productions : finalement est-ce que ça a bien fonctionné ?* ». *De parler des productions, c’est à la fois une manière évidemment directe et indirecte de parler du travail du prof ! C’est toujours le gros avantage des AP : c’est que ça se voit ! C’est indéniable : si c’est pas au point ...ben ...concrètement ça a du poids ! Moi je sais que très souvent, quand tout est affiché ou que ça sèche, on fait le tour tranquillement et ça permet de dérouler toute l’activité du cours, de remonter ...*

Ainsi nous assistons à un emboîtement de “systèmes de méthodes indirectes” : les autoconfrontations ont révélé, aux chercheurs et aux PCP, les pré-occupations de ces derniers qui souhaitent faire comprendre au novice pourquoi “*ça a bien fonctionné*”. Dans les deux cas, c’est bien un “milieu de travail extraordinaire sur le travail ordinaire” (Saujat) que l’on tente d’aménager.

Il s’agit de considérer l’activité professorale et non seulement le résultat refroidi de cette dernière. Même si selon Clot (1995, p. 212) “la tâche prescrite n’est que le modèle refroidi de l’activité des concepteurs”, il n’est pas question de considérer les réalisations des élèves comme “produits” (au sens économique du terme), fruits d’un processus conçu et ordonné par un PAP-ingénieur, et dont on pourrait mesurer les écarts de qualité par rapport à une norme préétablie. Nous avons longuement évoqué que le but poursuivi était la diversité des réponses dans le cadre proposé par le PAP.

Quelle prise de conscience d'un débutant peuvent donc espérer des PAP expérimentés en s'appuyant sur ce qui se voit : les productions des élèves ?

Le schéma réalisé par Hubault ([1992] 1996) fournit ici un outil pour étayer notre argument (ci-contre).

Quand le regard du PCP porte sur le travail des élèves, il ne doit pas se focaliser uniquement en amont, sur le pôle didactique (objectifs annoncés dans la fiche de cours), au détriment d'une attention sur travail de l'enseignant. Partir des productions des élèves est certes un biais facilitateur pour remonter le cours de la séance ; mais la difficulté pour un PCP est de considérer ces résultats avec le recul de l'expérience accumulée, en oubliant les préoccupations du débutant. Il risque alors de calquer le travail du novice sur celui des élèves, sans se soucier des compromis, coûts psychologiques et physiques négociés par l'enseignant avec lui-même.

Ainsi, si le conseil pédagogique de Jean n'intégrait que la vision didactique (une évaluation de l'écart entre fiche de préparation et productions), il évacuerait alors "ce que sait déjà faire" Steph dans l'exercice de leur métier commun ; or, ce n'est pas la conception qu'a Jean de son travail de PCP.

Son intérêt pour les productions d'élèves est ailleurs.

III.b - Conflits de logiques

Dans le schéma d'Hubault, la logique de "ce que l'on voit" de l'action de l'acteur, se trouve à l'intersection des indicateurs "d'activité" d'une part, et de "résultats" d'autre part. Si l'on ne regarde ces derniers qu'en termes de produits d'un dispositif conçu en réponse aux objectifs du programme officiel, on occulte le pan du travail constitué par les compromis opératoires passés par le PAP pour être efficace, entre prescriptions et réalité du contexte. Inversement, on ne peut se contenter d'observer l'activité enseignante sans prendre la mesure de ce à quoi elle tend : des résultats.

Mais dans les deux cas, les effets en retour sur l'activité du professeur résultant de la satisfaction ou de la frustration qu'il retire de son travail, n'est pas vraiment considérée. Pourtant, les bénéfices (ou déficits) en termes de retombées professionnelles sont de deux ordres non négligeables : d'une part, concernant le pouvoir d'agir que les acteurs s'autorisent (ou non) envers la mise en œuvre, voire la reconception des prescriptions, d'autre part sur le bien-être au travail qu'ils en retirent ou pas.

Steph annonce en début d'entretien aux deux PCP être satisfaite de sa séance de bilan, et d'avoir pu projeter ses diapositives ; mais au cours des autoconfrontations, il apparaît qu'afin de mettre en œuvre "ce qu'on lui demande" (les programmes de 6^e), elle a dû faire quelques compromis entre ses objectifs affichés et ses craintes réelles. Elle néglige l'écrit lors de sa séance pour "ne pas de perdre de temps", mais également pour éviter le changement de posture des élèves dans la classe, de peur de se faire déborder. L'insatisfaction due au coût de "ce que ça lui a demandé" (se sentir aux marges des règles de métier qu'elle est en train d'assimiler), est conséquente : certes, elle a satisfait aux exigences d'une certaine forme normée du cours d'AP (boucler en 55 minutes, projection de références artistiques), mais elle constate que les productions des élèves ne sont pas à la hauteur de ses espérances.

Si ce n'est pas une mesure d'écart entre des injonctions officielles et des résultats que souhaitaient évaluer les PCP, que veulent-ils alors faire comprendre à la stagiaire au travers de leurs regards conjointement portés sur les réalisations plastiques de la classe ?

III.c - La double vie des productions

En fait, ce que nous venons de décrire de l'activité enseignante à l'aide du schéma d'Hubault, fonctionne à un double étage au niveau du travail des élèves : en l'absence de manuel scolaire, le PAP est à la fois concepteur et prescripteur de la tâche aux élèves. Ces derniers, à leur tour, agissent entre ce que leur demande le PAP et ce qu'ils veulent et/ou peuvent réaliser ; ce qui se voit de leur activité laisse de côté les compromis qu'ils ont dû négocier, d'autant plus ici que la "commande" était mal conçue, et qu'ils étaient tenus à une obligation de réponse dans le cadre scolaire (c'est "noté")...

Le PAP débutant "ne voit" ni les résultats ni les effets produits par son activité sur celle des élèves, pas plus qu'il ne conçoit les retours en cascade issus de cette situation globale sur lui-même. Pourtant, si l'on considère que les contraintes organisationnelles, (unités de temps et de lieu restreintes, obligation de résultats ...), pèsent autant sur l'efficacité attendue des élèves que sur celle du PAP, on peut admettre que chacun à son niveau de décision est soumis, comme dans une entreprise économique, au même type d'exigence de rendement.

Ainsi, l'activité du PAP se retrouve stratifiée dans celle de l'élève.

III.d - Du PAP novice au genre débutant

Les PCP cherchent donc à faire parcourir à la stagiaire, à rebours, les chemins que les élèves ont empruntés, depuis l'incitation jusqu'à la production ; ils attendent d'elle de "retravailler sur son travail" par le biais de celui des élèves. Il s'agit de penser ces itinéraires comme inscrits dans le vivant de l'activité des protagonistes.

C'est pour cela qu'il est indifférent pour Jean de s'intéresser aux réalisations des élèves "*soit en cours de production, soit les travaux finis*", car il veut souligner les conflits entre logique technique, organisationnelle et logique du vivant (cf. Hubault 1992).

Si nous reprenons les hypothèses de Saujat sur la notion de "genre débutant", on retrouve dans la pratique de Steph une surcompensation (Vygotsky, 1994). Elle accorde trop de séances à ce thème, trop de références artistiques, prend trop la parole, ...etc Par ailleurs, elle verrouille son dispositif didactique, et emprunte des raccourcis théoriques et/ou formels malencontreux.

Chez Steph le manque d'anticipation de l'usage catachrestique que pourraient faire les élèves des mots, matériaux et outils qu'on leur soumet, est exemplaire. Ni le travail des élèves, ni leur mise en activité ne sont encore l'objet de l'activité des débutants. Ces derniers sont en effet trop occupés par l'apprentissage de leur propre métier pour être pré-occupés par celui des élèves.

Le souci des PCP est donc de trouver un système de lecture révélant ces systèmes d'activités imbriqués et superposés. Il ne leur suffit pas d'expliquer directement au stagiaire ses lacunes, qu'il risquerait à nouveau de ne "pas voir", mais d'aménager une zone de développement potentiel afin de le rendre "lucide", et de lui permettre de comprendre la situation.

Ainsi quand Lucie dit : "*De parler des productions, c'est à la fois une manière évidemment directe et indirecte de parler du travail du prof! (..), quand tout est affiché ou que ça sèche, on fait le tour tranquillement et ça permet de dérouler toute l'activité du cours, de remonter*", nous constatons que les productions créent, telle une méthode indirecte, un milieu propice au déploiement de l'empilement successif des couches de l'activité de chacun. Le PCP espère que cette prise de conscience progressive soit corrélée au développement des individus en présence et que, de palier en palier, on remonte jusqu'à la formulation de l'incitation, origine de l'activité des élèves, et à son éventuelle reconception.

IV. DÉVELOPPEMENT CONJOINT DES ÉLÈVES ET DU PAP

Lucie déclare (suite aux dernières paroles citées) : *“C’est toujours le gros avantage des AP : c’est que ça se voit !”*. Le parallèle avec les propos de Clot est manifeste : “la catachrèse est l’occasion de mettre le monde à l’envers en ouvrant la porte au développement du pouvoir d’agir. Au fond, par la catachrèse, l’activité, dans ce qu’elle a d’insistant, ‘saute à la figure’ ...” (2003, p.17). Il s’agit donc pour les PCP, en partant de ce qui “saute aux yeux”, de faire remettre à l’endroit par le stagiaire le monde inversé par l’usage catachrestique qu’ont fait les élèves des objets, outils, matériaux et mots qu’avait permis la formulation de l’incitation. Ainsi reprenant le schéma d’Hubault, ici, de “ce qui se voit” on déroule le fil de l’activité du PAP en termes d’efficacité économique et humaine, mais en ayant pour objectif de redonner du pouvoir d’agir au débutant sur la façon dont il va reconcevoir les prescriptions : à la fois celles qu’on lui demande d’appliquer, et celle qu’il va communiquer aux élèves.

En effet, reformuler une incitation c’est se questionner, en tant que prescripteur, sur “ce que l’on demandait” à la classe en fonction de ce qui “est demandé” au PAP dans les instructions officielles, et, à la fois s’interroger sur les portes laissées ouvertes au pouvoir d’agir des élèves par le dispositif pédagogique proposé.

IV.a - Contraintes – Amputation du pouvoir d’agir ?

Le PAP passe une heure hebdomadaire avec chacune de ses nombreuses classes, et obéit à des programmes “flous” dont il est l’unique maître d’œuvre.

Nous avons fait l’hypothèse et montré (Chapitre 4, IV.a et Espinassy 2001) que ces fortes contraintes institutionnelles sont motrices de l’activité du PAP : elles le poussent à prendre des initiatives envers les prescriptions sous la nécessité de “l’efficacité malgré tout” (Clot 1995, p. 102) qu’il doit montrer.

Dans la situation du PAP, “ le fait que la langue soit lacunaire et que l’outillage soit imparfait, tous deux inaptes à faire face à toutes les situations possibles, est une contrainte salutaire qui appelle l’initiative des sujets. Structurellement inachevés, ils sont ouverts aux excédents de l’activité et même à son exubérance” (Clot, 2003, p.19). Le PAP, qui pourrait se trouver démuné face à la mise en œuvre des vastes notions peu définies dans les programmes, a par là même, le champ libre pour inventer son “style dans le genre PAP” (Clot et Faïta 2000 ; Espinassy 2003). Les élèves sont également obligés d’être “efficaces malgré

tout” (Clot, 1995), contraints par le cadre d’évaluation scolaire, par l’incitation du PAP, et comme lui, sont soumis aux mêmes contraintes de temps et de lieu.

Ce qui apparaît donc, de l’extérieur, comme un cadre d’exercice étroit, joue comme un ressort interne de l’activité. Ces contraintes organisent le travail du professeur et des élèves, chacun leur tour, obligés de prendre en compte ce contexte et ce rythme.

On pourrait penser que pour faire face à ces contraintes externes, l’activité des enseignants ne serait qu’une réponse adaptative. En fait, cette capacité d’adaptation est devenue l’une des règles majeures constitutives du métier, partagées par des PAP, qui en jouent.

La prise en compte de ces règles varie individuellement, et il nous importe de comprendre comment elles sont considérées dans la pratique des enseignants.

La catachrèse, comme “figure de style” est, dans le cadre professionnel et scolaire qui nous intéresse, “inséparable du processus formateur de l’activité des sujets en situation”. Dans ce temps réel de 55 minutes hebdomadaires, “elle est l’espace-temps d’un événement qui reordonne la situation” (Clot 2003, p.18). Ce qui est essentiel pour le PAP est de créer cet événement.

IV.b - Adaptation des prescriptions

L’appréciation d’une certaine capacité adaptative du PAP envers les programmes flous est donc au cœur des préoccupations des PCP, quand ils souhaitent faire parvenir Steph à la reformulation de l’incitation. Lorsque Léa, dans son autoconfrontation simple, évoque la genèse de ses cours, cette reconception des prescriptions est manifeste :

a.c.s. §L
11 L. : Tu te sers des programmes officiels pour construire cette progression ?
12LÉA : Oui, quand même, oui ! Même si je les détourne ...
(...)
14 L. : Tu trouvais que l’instruction officielle était ici un peu trop réductrice ? Que l’interprétation qu’on pouvait en donner était un peu sèche ?
15LÉA : Un peu oui ! Je pense qu'elle est donnée ainsi pour qu'en fait, on y échappe ! Elle est très sèche , en tant que telle.
16 L. : Ce n’est pas que tu es contre les programmes ? Ou que tu trouves qu’il n’est pas adapté ? Mais tu y mets ta sauce ...
17LÉA : Oui, mais on le fait tous non ? ...

Cet “éloge du détournement” (Clot et Gori 2003), donne le sentiment qu’une règle commune et implicite du métier (“*on le fait tous non ?*”) est préalablement autorisée par les concepteurs de la prescription, qui l’ont “*donnée ainsi pour qu’en fait, on y échappe !*”. Le “genre PAP”, des rédacteurs des programmes jusqu’à Léa, semble s’accorder à G. Canguilhem déclarant qu’ “en matière d’adaptation, le parfait ou le fini, c’est le commencement de la fin ” (1984, p.197) et que le champ des possibles laissé à leur initiative devrait être pour eux une riche aventure professionnelle stimulante, ancrée dans le vivant. Mais, ce n’est pas le cas de tous.

Léa montre la pertinence de la notion de “catachrèse”, par rapport à sa recherche de l’événement qui pousse les élèves à “l’usage informel d’un outil formel dans une situation informelle, ou à l’élaboration d’un outil informel dans des situations de travail ”.

a.c.s. §L

13 **Lucie** : En quoi tu les **détournes** ?

14 **Léa** : En quoi je les détourne ... ? Par exemple, précisément pour ça : que la matérialité soit objet de questionnement. Avant on avait rencontré Transparent – Translucide, et je m’étais rendue compte que, finalement, dès que le gamin avait proposé tout de suite un matériau transparent pour faire penser à l’eau, je me suis dit : **et puis après on va où ? En fait, c’est là, que je me suis dit que, pour que vraiment la matérialité soit objet de questionnement, il faut vraiment que ça fasse question, c’est-à-dire problème !** Et donc l’enjeu ici, c’était que le plastique transparent, qu’ils avaient déjà utilisé, finalement puisse jouer un rôle, dans la manière de l’organiser, dans la manière de le manipuler ... **Un rôle complètement opposé.** Donc, d’approfondir, mais en prenant à rebours le matériau en tant que tel : le faire parler, **le faire participer autrement !**

Nous retrouvons tous les ingrédients énoncés jusqu’alors : la recherche d’ouverture de possibles, la volonté de “mettre le monde à l’envers ” en regard de l’usage habituel des outils et matériaux”, afin que les élèves comprennent que “la fonction d’un objet n’est pas une propriété intangible de celui-ci, mais provient d’une activité d’attribution du sujet ” Rabardel (1995).

Ce qu’a donc compris Léa et que ne maîtrise pas encore Steph, c’est que “l’énoncé poétique (*ici de l’incitation*) est le fruit d’une nécessité, elle même née de la volonté entravée de dire l’indicible, le peu ou le mal dicible, que le ‘style poétique ’ offre une ressource à qui veut ‘dire la vérité sans la dire ’, ou encore, sans pouvoir la dire” Faïta (2003, p.117). Mais au-delà d’un pur exercice de style d’écriture, d’une volonté d’efficacité opérationnelle, cette faculté de conception et d’anticipation ne se limite pas au seul cadre de la classe.

IV.c - Le travail « hors les murs »

Comme en témoigne Léa lorsque Lucie la questionne au sujet de sa fiche de cours, cette activité de conception est “ *complètement imbibée, après dans la vie quotidienne*”. À son tour, les matériaux qu’elle récupère, les expositions qu’elle va voir, elle les met en réseau, en correspondance entre ses propres préoccupations didactiques et les capacités de certains élèves (ici J-L a d’importants problèmes de scolarité). Mais surtout, elle les réadapte “*en les voyant faire, par rapport aux questions qu’ils se posent, en les voyant réagir*”, de la même façon qu’elle demande aux élèves de s’interroger sur les qualités plastiques d’un objet pour en faire autre chose.

a.c.s. §L

3 **Lucie** : Et sinon, pour tes préparations de cours, tu fais des fiches ?

4 **Léa** : *Non*, les fiches sont très succinctes. C’est-à-dire l’incitation, mais bien la malaxer, tu vois ? (...) *C’est en les voyant faire, par rapport aux questions qu’ils se posent, en les voyant réagir* par rapport à du vocabulaire, finalement en les suivant, que je vais me dire : tiens, là il est peut-être un peu trop tôt pour aborder ça, là on peut glisser sur ça ... Et puis ça se triture, ça se malaxe, mais c’est complètement pris dans un mouvement et *dans la vie* ! C’est ce qui me fait dire que c’est un *métier assez obsessionnel au niveau de la pensée*. On est toujours en train de se dire : tiens ce matériau, ça serait bien *de leur faire rencontrer parce qu’il est paradoxal* ! Tiens, ils réagissent pas mal à ça, je vais voir ce que je peux en faire par rapport à la progression ... *Mais c’est tout le temps finalement, je ne pourrais pas le départager du temps effectif des heures de présence en classe*.

5 **Lucie** : Et quand tu vas voir une exposition ?

6 **Léa** : C’est complètement *imbibé*, après dans la *vie quotidienne* ...

7 **Lucie** : Ce sont tes propres rencontres finalement, soit avec des œuvres, soit avec des matériaux, soit avec ce qui se passe dans la classe ...

8 **Léa** : *Soit en ayant J-L dans la tête* et en me disant : « tiens qu’est ce qu’il pourrait en faire, ou comment on pourrait le saisir » ? Ou comment collaborer avec la prof d’Histoire-Géo qui travaille sur le thème de la pollution avec les 5° et 4° ?

9 **Lucie** : Ce sont des entrées multiples ... Tu n’as pas d’idées préconçues sur ce que tu vas faire.

10 **Léa** : Au niveau de la progression oui ! C’est une espèce de ligne ! Mais c’est une ligne conceptuelle qui n’a pas encore son objet ...

Cet extrait illustre parfaitement ce que nous appelons : pré-occupations.

IV.d - Mouvement

Chacun des acteurs en présence doit agir “*entre*” : les élèves doivent agir entre incitation et matériaux donnés, entre deux segments de phrase séparés par une virgule. Mais tous doivent se situer entre nécessité et intention, au sein de conflits entre logique organisationnelle et logique du vivant, entre “ce que l’on demande” et ce que “ça demande”, entre pratiques professionnelles chevronnées et débutantes. Cet espace interstitiel permet d’affirmer que “le geste ou la parole réalisés n’ont pas le monopole du réel”, et de conserver “

leur volume et leur mobilité, leur capacité d'élargir et de renouveler leurs usages dans des contextes neufs et vivants" (Clot et Gori, 2003 p.9).

Il s'agit pour nos acteurs, autant élèves que professeur, de rester dans une zone de conflit créée par un choix de mots, de matériaux, d'outils trop larges, trop "grands", disant plus qu'il ne disent, les obligeant à penser "une tête au-dessus de d'eux-mêmes" (Vygotski) ; à l'instar de l'exemple cité par Clot (2003, p20) à propos du mot « jument » qui fut adopté à la place de celui de "eve" ancien mot pluri-fonctionnel engendrant la confusion entre deux objets différents (eau et femelle cheval).

De l'arbitrage incessant entre ces composantes en conflit, découle le choix des termes constitutifs des prescriptions ("très sèches" d'après Léa) ou de l'incitation ; l'activité des acteurs se trouve tendue *entre* plusieurs significations du même objet dont ils sélectionnent l'une des fonctionnalités. Puisant alors dans les ressources de ce mot, de ce matériau, ils en dégagent une nouvelle puissance, un instrument pour le développement de leur pouvoir d'agir.

Le dynamisme est au cœur du processus des cours d'AP. Il nous paraît maintenant évident qu'il prend naissance du mouvement des rapports *entre* sources (données) et ressources (créées), ainsi que des compromis nécessaires pour les négocier.

Si l'activité du professeur visible (ou à révéler au novice) est stratifiée à celle des élèves, on pourrait également traduire ce phénomène par un "transfert de vitalité", s'opérant *entre* le sens qu'attribuent, autant le PAP que les élèves, à ce "trop grand" laissé à leur portée.

Chapitre 8

Compétences professionnelles et Reconnaissance du travail

On demande aux PAP, de façon officieuse, de repérer le « trop grand » laissé à leur discrétion par les prescriptions, et d'en offrir à leur tour aux élèves.

Mais ce « trop grand » représente beaucoup de travail effectif pour les PAP (de conception, de gestion ...), mais il les pré-occupe également à plein temps. C'est un « *métier assez obsessionnel au niveau de la pensée. On est toujours en train de se dire : tiens ce matériau, ça serait bien de leur faire rencontrer parce qu'il est paradoxal ! Tiens, ils réagissent pas mal à ça, je vais voir ce que je peux en faire par rapport à la progression ... Mais c'est tout le temps finalement, je ne pourrais pas le départager du temps effectif des heures de présence en classe* » , dit ainsi Léa.

Ces propos témoignent de la multi-appartenance de Léa à ses milieux différents de vie, et des liens établis en permanence entre vie privée et professionnelle. Elle illustre « les déplacements, par lesquels tout sujet vit toujours plusieurs vies simultanément et évalue l'une par rapport à la signification qu'il lui donne dans l'autre, ... » (Clot 1995, p.141).

L'occupation de son esprit par ses pré-occupations professionnelles n'est pas toujours confortable pour l'acteur ; mais, ajoutée aux rudes conditions d'exercice du métier, cette occupation peut s'avérer éprouvante pour l'état physique et psychologique du PAP.

Quelles sont alors les compétences développées et mises en œuvre par les PAP, pour préserver leur santé au travail ?

I. CHARGE MENTALE⁷

Un indice dans la pratique de Léa nous a mis sur la voix de son besoin ponctuel de repos ; à cinq minutes de la fin du cours, on la voit, à l'écran, enrayer consciencieusement un ruban adhésif autour d'une partie de la production de deux élèves. Voici les deux extraits des autoconfrontations correspondant au même passage du film :

	<i>a.c.s Léa § C'</i>
*1 Lucie :	On te voit, depuis un moment, aider une élève à résoudre, semble-t-il, un problème technique. Mais finalement, c'est toi qui es en train de travailler là ?
2 Léa :	Oui, oui ! Je crois que, simplement, c'est peut-être pour me faire un temps de pause à moi ! Un petit moment où je vais manipuler à mon tour ...
3 Lucie :	Ça te plaît de manipuler ?
4 Léa :	Des fois, ça me manque, oui ! C'est tout bête, mais au lieu d'ouvrir le cahier de textes, ou de poser les mains sur la table, et bien oui, c'est un petit moment de manipulation ... Ça m'arrive !
...	
5 Lucie :	Et par ailleurs, est-ce que ça n'assoit pas ton côté super technicien ?
6 Léa :	Oui, il y a aussi de ça ! (...) C'est le petit geste posé comme ça ! Mais, tout simplement c'est un moment de pause : trouver un geste qui va m'occuper autrement.
	<i>a.c.c P1/P2 § I.</i>
1 Inès :	Qu'est ce que tu fais ? Tu refais un travail ?
2 Léa :	..., je donne un coup de main parce que c'est pas très intellectuel comme action, d'autant que c'était déjà fait, en le faisant moi-même ... (...)

Léa parle de « pause » aussi bien pour évoquer cette petite manipulation, que le moment de l'appel. C'est, dit-elle à sa collègue, un geste qui l'occupe autrement qu'intellectuellement. Cet énoncé d'un besoin de décompression, est également la preuve qu'elle veut éviter la surcharge cognitive (elle « gère » conjointement la discipline, l'avancée collective des travaux, les cas particuliers ...etc). Elle a besoin de ce petit geste, - pratique incorporée – qui lui permet de récupérer, avant le moment didactique « héroïque » qu'est l'évaluation, et le moment de bravoure qu'est le rangement des travaux.

Il semble que le champ des possibles laissé ouvert au PAP demande, outre une importante mobilisation physique et psychique, des compétences intellectuelles de haut niveau. Le travail des PAP rejoint la cohorte des métiers, dans différents secteurs

⁷ Les termes de « charge mentale » (ou cognitive) et de « charge de travail » (ci-après II.), ne sont pas employés ici strictement au sens de la médecine du travail à laquelle nous les empruntons, et qui cherche à en évaluer et à en quantifier les indicateurs, afin de prévenir ou de soigner certaines pathologies. D'après les recherches de l'INSERM (Szekely), « la charge mentale correspond à un état de mobilisation globale de l'opérateur humain résultant de l'accomplissement d'une tâche mettant en jeu le traitement d'informations. Elle symbolise le coût de ce type de travail pour l'opérateur ».

professionnels, dont les prescriptions sont de plus en plus floues. Les acteurs sont ainsi de plus en plus sollicités pour des activités de reconception des prescriptions, et ils se trouvent en charge de responsabilités de plus en plus nombreuses.

La grande part de liberté pédagogique du PAP est alléchante, à condition de pouvoir s'en emparer, et d'occuper ces espaces. Inversement au Taylorisme, où on laisse les travailleurs « se débattre avec cette part d'eux-mêmes trop grande pour l'exercice de leur fonction », cette dernière étant très étroite sur une chaîne de production, le PAP doit, à lui tout seul, investir un domaine d'actions et de compétences très étendu.

À nos yeux, « ce qu'il y a de finalement irréductible dans le « facteur humain », à savoir « la solidarité de l'être entier avec l'effort exigé de lui » (Clot (1995, p.124 citant Wallon 1930, p.13), se dilue totalement pour devenir invisible au quotidien. Ou alors, inversement, elle n'en devient que plus apparente quand le processus se bloque. C'est ce qu'exprime Léa : en cas de rupture, elle « *n'aurait pas pu le gérer mentalement* ».

II. CHARGE DE TRAVAIL⁸

En dépit de la formation reçue, il n'est pas donné à tous les PAP de gérer sans cesse tout « ce qu'on leur demande ». En effet, un haut niveau de connaissances théoriques et pratiques leur est demandé, et une actualisation permanente des savoirs acquis est nécessaire (les programmes sont particulièrement axés sur les pratiques artistiques contemporaines, à mettre en lien avec celles du passé). Il y a donc une sorte d'obligation implicite « d'être de son temps », d'être en « état de veille » permanent (au même titre que les enseignants de Sciences Économiques et Sociales se doivent d'être informés des « questions socialement vives »).

Ces compétences sont exigibles pour « malaxer », selon Léa, tous les ingrédients permettant de concevoir une incitation, dans des termes suffisamment affinés (nécessitant donc de nouvelles compétences linguistiques), pour que les élèves se mettent au travail, et, dont on aura anticipé l'usage qu'ils en feront. À cette panoplie, il faut ajouter l'énergie nécessaire à la mise en œuvre du dispositif conçu, assortie d'une ingénierie sans faille (matérielle et spatiale). Cela fait beaucoup pour un seul individu, d'autant plus que face aux conditions d'exercice du PAP, « nous assistons à un désengagement des hiérarchies vis-à-vis de l'organisation du travail. À l'inverse du Taylorisme et de son contrôle tatillon, la mode est aujourd'hui au « débrouillez-vous, je ne veux pas le savoir » (Davezies 1998, p.175).

L'ajustement des modes opératoires, la poursuite des objectifs autres que quantitatifs, la gestion de l'entraide, de la coopération, les questions de justice sont abandonnés au personnel. Les acteurs affrontent cette charge de l'organisation du travail dans l'isolement et la désorientation. Pour être « efficace malgré tout » (Clot 1995), le PAP doit puiser dans ses ressources propres, « l'efficacité désignant autant ici l'atteinte des buts (production) que les ressources mobilisées, c'est-à-dire l'efficience pour y parvenir (santé au sens large) » (Caroly et Clot 2004, p.47).

Une anecdote permet de comprendre cette fatigue professionnelle : en 2000, des PAP de l'académie d'Aix-Marseille se sont rassemblés devant l'Inspection académique pour revendiquer l'alignement horaire sur les autres disciplines, promis par le gouvernement. On pouvait voir sur leur front, sur leur cartable, ou sur leur cœur, des étiquettes autocollantes sur

⁸ Voir note précédente.

lesquelles était inscrit le mot « *épuisé(e)* » ; autant d'endroits stratégiques du « corps » enseignant ...

Certains n'ont voulu voir dans cette manifestation que des revendications corporatistes ; pourtant, la profonde fatigue et le découragement de nombreux PAP sont réels.

Comment certains d'entre eux restent-ils « en forme » ?

III. RELATIONS SANTÉ / TRAVAIL

Le PAP, au même titre que tous les travailleurs, est soumis à des prescriptions d'origines diverses : hiérarchie administrative, réalité des contraintes, nature des élèves, des collègues, ajoutés à un certain regard du métier qui exige que l'on soit « à la hauteur », et dont découlent certaines autoprescriptions. Il est impossible de les respecter toutes. Une partie du coût pour la personne, tient au fait qu'il est nécessaire de réactualiser sans cesse les compromis entre ce que l'on voudrait faire et que l'on ne peut pas faire.

III.a - Compétence /Défense

L'activité du PAP mobilise la personne entière pour atteindre les objectifs qui sont fixés. Les informations sont relevées par tous les sens qui le maintiennent en état d'alerte permanent, faisant entrer en résonance ces informations avec l'expérience de l'acteur concerné. En réponse à une seule question de Lucie, Léa énonce tout ce qu'elle a en tête à cet instant : autant le passé pédagogique de la classe, le rythme temporel, le comportement de deux élèves agités, les objectifs ...etc ...

Cette PAP a développé des compétences lui permettant de tenir ensemble tous ces paramètres ; d'un autre côté, on pourrait émettre l'hypothèse que l'hyper activité professionnelle dont elle fait preuve (en classe, dans l'établissement, à l'IUFM, chez elle ...), est le fruit d'un système de défense qu'elle a développé pour tenir le coup (« c'est pas si fatiguant que ça ... »).

En ergonomie, une compétence est la capacité à faire face à des situations ; elle est donc étroitement corrélée à la situation qu'on est capable de gérer¹. Par conséquent, décrire des compétences équivaut à décrire des situations, et à mobiliser différents éléments. Parmi eux, on trouve des connaissances universelles, mises en patrimoine par l'humanité, ou à disposition d'un collectif particulier ; on trouve aussi des compétences à l'échelle de la vie, portées par une personne (par exemple : la façon dont le corps d'une personne a évolué pour faire face à un certain nombre de situations).

¹ Dans le développement qui suit, nous emprunterons à Daniellou, plusieurs de ses réflexions prises en notes lors d'une conférence (Lambesc, 2004).

Nous comprenons que par le rapport au corps qu'elles induisent, les compétences ne se transmettent pas directement. Généralement, dans les situations d'apprentissage, les expérimentés créent des situations pour que le corps du débutant apprenne.

S'il y a atteinte à la santé de l'opérateur, c'est donc que ce dernier a échoué dans ses tentatives pour se protéger. Mais, les systèmes de défense et/ou d'engagement au travail sont invisibles, autant que leurs retombées en termes de santé.

Il n'existe aucune relation de proportionnalité entre la performance et le coût pour la personne : même si le travail est très bien fait, et apparemment très satisfaisant pour tous, son exécution a peut-être coûté à l'acteur, et, à part lui, tout le monde l'ignore. De la même façon, s'il n'y arrive pas, qu'elles qu'en soient les raisons, cela lui coûte aussi. Dans l'ignorance que nous sommes des effets en retour de leur activité sur les agents, nous devons nous interdire la mesure du coût pour les personnes, en regard de la qualité de leur production.

La « charge de travail » n'est donc pas seulement la quantité objective de ce qu'il y a « à faire » ; elle est plutôt fonction du mode opératoire qui la rend compatible avec la santé. Une charge de travail acceptable autorise plusieurs modes opératoires possibles ; en permettant d'alterner, et de ne pas solliciter toujours les mêmes parties du corps, elle dégage des plages de récupération. Léa se « repose » ainsi en aidant les élèves d'un geste technique (cf. dans ce chapitre, I). Si l'acteur ne voit pas d'issue à une situation, s'il ne se sent pas en possession des instruments (outils et compétences réunis) pour la faire évoluer et pour atteindre les objectifs fixés, alors il va « prendre sur lui » et entamer son capital santé.

III.b - Santé

Plusieurs disciplines sont convoquées pour évaluer la bonne marche du corps humain. Elles appartiennent aux domaines biologique, cognitif (traitement des informations, stratégies), psychique (le sujet a une histoire qui se récapitule dans ce qu'il est en train de faire), social (une personne appartient à plusieurs groupes sociaux et milieux qui modèlent les valeurs dont il est porteur). Mais, ni le travail, ni la santé ne se laissent enfermer dans ces disciplines qui les décrivent.

Si nous cherchons à définir « la santé » uniquement par « l'absence de maladie », nous nous confrontons vite au fait que certaines personnes vont très mal, alors qu'elles n'ont pas de

maladie. L'OMS (organisation mondiale de la santé) définit la santé comme « un état de complet bien-être physique, moral et social, ne consistant pas seulement en l'absence d'infirmité ou de maladie ».

Cette définition a été amendée par la charte d'Ottawa en 1986 (Maggi 2003). À présent, le bien-être à poursuivre ne doit pas être considéré comme un état mais comme un processus perfectible. En d'autres termes, les besoins et les objectifs de santé ne sont pas identifiables de façon univoque et statique, ils sont variables par rapport aux différences contextuelles et temporelles et par rapport à la possibilité d'une amélioration continue.

Pour Canguilhem, « La mauvaise santé, c'est la restriction des marges de sécurité organique, la limitation du pouvoir de tolérance et de compensation des agressions à l'environnement » (2002, p.60). L'auteur complète sa définition (p.68) : « Je me *porte* bien dans la mesure où je me sens capable de *porter* la responsabilité de mes actes, de *porter* des choses à l'existence et de créer entre les choses des rapports qui ne leur viendraient pas sans moi, mais qui ne seraient pas ce qu'ils sont sans elles. Et donc, j'ai besoin d'apprendre à connaître ce qu'elles sont pour les changer ». En conclusion, vivre c'est aussi connaître.

En résumé, être en bonne santé, c'est être pour quelque chose dans ce qui nous arrive ; pour préserver leur santé au travail, il faut donc faire en sorte que les personnes puissent intervenir dans la conception de l'organisation et dans la conception de leur travail.

Nous relevons chez Canguilhem la notion de « marges », ici organiques mais que nous rapprochons de celles d'« écart », de « jeu », d'« interprétation » que nous avons souvent relevées dans les discours de nos PAP, notamment à propos des prescriptions et des normes.

Le rapport établi par Canguilhem entre « se porter » et « supporter » les agressions, serait à en mettre en lien avec ce que nous avons déduit au chapitre 6, IV.d ; on demande aux PAP, et à travers eux, à leurs élèves, d'investir l'espace « entre », et de créer « entre les choses des rapports qui ne leur viendraient pas sans eux, mais qui ne seraient pas ce qu'ils sont sans elles ». Afin d'y parvenir, il leur faut apprendre de - et au sujet de -, la situation.

A priori, dans ce métier, tous les ingrédients sont réunis pour que les PAP se développent en harmonie et restent sains ... Mais quand un ensemble de causes (contexte difficile, contraintes matérielles, relations humaines ...etc ...) produisent un ensemble d'effets néfastes, le PAP ne fait plus face et ne trouve plus d'issue.

Sachant que les conditions d'enseignement sont, de façon générale, de moins en moins confortables pour eux dans les collèges, on peut se demander comment font les gens, pour ne

pas devenir malades ou fous au travail ? Que développent-ils pour se protéger, pour faire face à des situations agressives ?

Ces questions sont l'objet de recherche de la psychodynamique du travail (citée comme « discipline sœur », chapitre 2, I.e.5), qui se définit comme « l'analyse dynamique des processus psychiques mobilisés par la confrontation du sujet à la réalité du travail » (Billiard, 2001 citant Dejours)

En perdant la capacité à imaginer d'autres solutions dans une situation difficile, progressivement, l'opérateur ne peut plus réfléchir qu'à ce qui est en train de se passer, au présent, s'enfermant dans sa logique singulière. Sans référence au métier (histoire dont il est porteur), le genre professionnel auquel il appartient, ne peut reconnaître son style personnel. Le collectif de travail est le milieu où l'on reconnaît la diversité comme une richesse, où, le partage des connaissances, la capitalisation des prises de risque et de l'adaptabilité de chacun des autres sont possibles, afin qu'ils actualisent et renouvellent le genre.

À la lumière de ce qui vient d'être dit, il nous paraît important d'identifier, dans un premier temps, les processus de reconnaissance du travail, et dans un second, de recenser les ressources collectives que peut « mobiliser un PAP quand il se confronte à la réalité du travail ».

III.c - Reconnaissance du Travail

Selon Dejours, le premier critère de jugement du travail d'autrui est celui d'« utilité » ; il s'agit de la reconnaissance portée, par exemple, par la hiérarchie et les usagers (dans le cadre de l'E.N. : les élèves, les parents ...).

Le second jugement est celui de « beauté », porté par ses pairs qui reconnaissent à leur collègue la réalisation d'un travail de professionnel, que le métier peut reconnaître, lui signifiant que son style est acceptable par le genre.

« Le deuxième volet du jugement de beauté est celui qui a le plus de valeur : il consiste, au-delà de la conformité aux règles de l'art, à apprécier ce qui fait la distinction, la spécificité, l'originalité voire le style du travail. Il s'agit de la reconnaissance de son identité singulière ou de son originalité » (Dejours 1995, p.59-61).

Nous prendrons un exemple dans l'autoconfrontation croisée d'Inès et Léa. Souvenons nous qu'en tout début d'entretien, Inès avait rapidement repéré des signes qui ne trompaient pas son œil exercé, et avait très vite reconnu le style de sa collègue. Lors du tout dernier échange de l'a.c.c, on voit à l'écran deux élèves qui, lors de l'évaluation, présentent leur réalisation commune à la classe, en réponse à l'incitation « *des deux vents...* » ; il s'agit d'une sorte de nuage suspendu à un fil invisible qui circule au-dessus du plan de Marseille. La classe est bouche bée devant cette réponse aussi poétique qu'efficace :

a.c.c §H'
<p>1Inès : Là, c'est vraiment fort ! ça engage beaucoup de choses, car c'est vrai qu'elles participent et que leur réponse se suffit à elle-même ; elles sont obligées d'intervenir dessus et qu'on n'est pas loin de postures artistiques contemporaines.</p> <p>2Léa : oui, oui ... Même dès les années 70, avec le mouvement qui ne se représente pas, mais qui se présente. Donc, tu vois, quand on parlait d'objectifs : ils ne sont pas forcément notionnels ; dans les programmes, c'est aussi des postures qu'on puisse aussi après légitimer, car elles ont été traversées par une classe.</p>

L'exclamation d'Inès : « *Là, c'est vraiment fort !* » est vraiment l'expression d'une reconnaissance profondément respectueuse du travail de Léa. L'aînée y voit l'adéquation aux prescriptions et donc de « l'utilité » concernant l'enseignement des AP, mais encore s'incline devant l'efficacité de son dispositif, incitateur de réponses d'une telle qualité de la part des élèves. L'une et l'autre récapitulent l'incroyable concentré d'attendus de l'enseignement des AP qui défilent sous leurs yeux (relation sens-efficience, postures, références ...).

Inès reconnaît donc le style, la « pâte » de sa collègue. Il y a œuvre, au sens que l'on y a mis de soi, que l'on laisse sa signature sur quelque chose qui demeure, ne serait-ce qu'au travers des productions d'élèves ...

III.d - Conclusion

Quand une personne va mal dans le cadre de son travail (et par conséquent, ailleurs), on peut se demander quels sont les flux de reconnaissance qui manquent dans son milieu professionnel.

Dans le cas qui nous intéresse, quand tout va bien, que la gestion des compromis qu'il négocie sans cesse est équilibrée et ne lui coûte pas trop, le PAP seul maître à bord dans son établissement « rayonne », comme le lui demande l'un des critères de la notation administrative. Parfois aussi, il « occupe le terrain » par une suractivité, un système de

défense qui le pousse à surcompenser de peur qu'on n'oublie la « petite discipline », la « matière secondaire », qu'il représente.

À l'inverse, sans ressources à sa disposition pour faire face, le PAP peut s'isoler de plus en plus au sein du collège, mais également se sentir exclu du genre PAP et se trouver ainsi stigmatisé par l'ensemble de la communauté éducative. « Il arrive que progressivement, les problèmes de bien-être au travail s'accroissent et soient alors individualisés ou considérés comme des problèmes relationnels entre certains sujets, ce qui conduit à chercher des « coupables » et à essayer de les résoudre par exemple en envoyant « les individus à problèmes » en stage de formation ou de réhabilitation » (Launis et Koli, 2004, p.46).

Souvenons nous de l'anecdote citée en toute première partie de cette thèse, à propos du désarroi de nombreux PAP, suite au discours de l'IPR préconisant la mise en œuvre de nouvelles méthodes d'enseignement. Le malaise professionnel diffus qui prit naissance à cette époque témoignait du fait que de nombreux PAP se sentaient exclus du genre PAP dominant jusqu'alors, mais également, qu'ils savaient confusément qu'ils auraient des difficultés, du fait de leur isolement, à trouver (dans leur collège, chez eux ...), les ressources nécessaires pour inscrire leur style dans la réactualisation du genre qui leur était présentée.

Des systèmes de défense individuels et collectifs s'installèrent (« *l'art contemporain c'est n'importe quoi ... ; il est impossible de faire cours en 55 minutes ...* ») témoignant, pour de nombreux PAP, du coût excessif que demandaient ces nouvelles prescriptions, en regard du poids des pratiques dans l'histoire de la discipline.

Face à la béance du « trop grand laissé à leur portée », nombreux sont les PAP qui cherchent à se réfugier auprès « d'actes traditionnels et efficaces » connus et éprouvés (Mauss 1950).

Finalement, l'une des difficultés auxquelles se heurte la reconnaissance du travail du PAP, c'est que même quand c'est « du bon boulot », bien souvent, seul l'œil d'un pair connaissant les règles du métier, est capable de juger de sa qualité. L'activité du PAP est fréquemment évaluée par les néophytes à l'aune de critères relevant toujours des « Beaux-Arts », du savoir faire académique : le jugement « d'utilité » lui est rarement accordé.

Parfois, on lui en fait grâce, mais pour de mauvaises raisons, « pour faire joli » ; si l'on se réfère à nouveau au schéma d'Hubault (1992), cela équivaut à s'arrêter à la logique de ce « que l'on voit », et d'occulter le reste de l'activité (chapitre 7).

Quand on constate que les autres critères de jugement du travail s'enchaînent au premier, certains peuvent en conclure que les PAP ne travaillent pas, ou « *font n'importe quoi* »...

Seuls les initiés et les pairs (ou les chercheurs mettant en œuvre d'une méthodologie indirecte), peuvent percevoir les subtilités du processus et de la conception des cours d'AP, la façon dont sont agrégées à l'activité, par une actualisation permanente de la gestion des compromis, les surprises, les réponses inattendues ...

Au-delà de cette note pessimiste, force est de constater que d'autres PAP (dont nos protagonistes), plutôt que d'adopter un système de repli, s'engagent dans une stratégie de déploiement collectif de leur activité.

Chapitre 9

Ressources collectives

Nous avons raconté dans le premier chapitre de cette thèse, comment, suite à l'intervention de l'IPR que nous venons de rappeler, certaines PAP s'étaient régulièrement rencontrées pour forger de nouveaux outils professionnels en regard des nouvelles exigences de leur métier. Nous avons également souligné (chapitre 1, II.c), le rôle d'intermédiaire entre le monde professionnel et celui de la recherche, qu'avait joué l'association de PAP « loi de 1901 » qu'Inès, Sabine et Lucie fondèrent à cette époque.

I. UNE STRUCTURE ASSOCIATIVE

Ce qui pouvait paraître une simple rencontre entre collègues, au regard de l'AdT, mérite d'être considéré comme un milieu et une organisation de travail parallèle, au sein le milieu de travail officiel, permettant d'en « tordre les outils », d'en renouveler l'usage, et d'en produire de nouveaux. « Le rôle des collègues ne se borne pas à susciter l'émergence d'identité et de solidarités sur la base de conditions de travail et d'une éthique commune. Des processus plus complexes de construction de normes sont à l'œuvre. » (Van Zanten, Grosperon, Kherroubi, Robert, 2002, p.213). Nous allons voir comment ces PAP « renormalisèrent » leur activité, en y injectant une certaine vitalité.

Par exemple, les rencontres professionnelles occasionnées par les expositions de travaux d'élèves organisées annuellement dans le cadre associatif, autour d'une thématique commune et dans un lieu institutionnel d'accueil de l'art contemporain, permirent des confrontations didactiques en AP sans précédent dans l'académie.

Suite à ce que nous avons établi (chapitre 7), à propos de la pratique professorale sédimentée dans les productions d'élèves, par la mise à disposition du public de ces dernières, en regard des incitations de départ, chacun contribua à la « reconnaissance » du travail effectué. Les PAP expérimentés affirmèrent leur style en y participant, ou reconnurent celui de leurs pairs ; les formateurs, stagiaires IUFM et débutants y trouvèrent des outils à profusion ; les élèves furent valorisés, leurs parents, les équipes éducatives et administratives des établissements concernés purent, éventuellement à défaut « d'utilité », reconnaître une certaine ampleur et « beauté » à ces manifestations.

Aujourd'hui, ces échanges professionnels se poursuivent par voie informatique : le site web de l'association « *Ardado* » permet de voir les travaux d'élèves produits dans les classes des PAP membres de l'association, selon des thématiques discutées et choisies lors de réunions.

Ainsi, comme les « mycorhizae » d'Engeström (2005 ; faisant référence à la façon dont les spores des champignons parviennent à essaimer et tisser des réseaux étendus, à partir de matériaux et de milieux pauvres), quelques PAP ayant organisé collectivement une part de leur activité, produisent et diffusent de nouvelles « denrées professionnelles » susceptibles d'alimenter le genre PAP.

Ce rôle a d'ailleurs été « reconnu » institutionnellement, quand le site associatif fut hébergé sur celui de l'académie.

Mais à l'origine de cette association, au-delà de l'échange professionnel de quelques individus, ce qui a motivé son officialisation au journal officiel fut, de manière beaucoup plus triviale, une recherche d'efficacité dans le montage de certains projets culturels. Nous en trouvons, ci-après, l'illustration dans la naissance des « classes à Pac » (projet artistique et culturel).

II. OUTILS COLLECTIFS

À la demande de l'INRP – Centre Alain Savary, nous avons mené en 2002 une étude portant sur les classes « à PAC » dans le domaine des Arts Plastiques, en collège en ZEP, dans l'académie d'Aix-Marseille. Ce nouveau dispositif a été présenté par Jack Lang, Ministre de l'Éducation Nationale, comme le fleuron du « Plan de développement des arts et de la culture à l'école » (2000).

Après analyse des données chiffrées (en annexe), nous avons constaté une concentration de projets mis en œuvre par quelques établissements marseillais, échantillon sur lequel nous avons fondé notre analyse, et dont nous ne donnons ici que les conclusions.

II.a - Des politiques d'établissement ?

Cinq collèges sur sept (deux projets concernent le même établissement) sont situés dans le 15° arrondissement de Marseille qui en compte six. Ce premier point est le reflet de la réalité socio-urbaine de Marseille, les « quartiers Nord » sont majoritairement représentés par les 13° et 15° arrondissements de la ville ; ils sont les plus peuplés, les plus pauvres. Nous observons que trois collèges sur les sept concernés sont en « zone sensible » (les 15° et 13° arrondissements en comptent 4 chacun), et six sur sept en zone de prévention violence.

Mais dans les mêmes conditions d'exercice, d'autres établissements ne formulent pas de projets culturels. Les plus forts pourcentages de projets, par rapport au nombre d'élèves, se trouvent dans les trois établissements en zone sensible (qui regroupent la moitié des projets « à PAC » / AP). On peut se demander, à ce stade de l'enquête, si ce sont les facteurs extrêmes cumulés, à caractère sociaux et scolaires, qui favorisent la mise en œuvre de « pédagogie de projet » ?

II.b - Un collège

Le collège A-B, (régulièrement bon dernier au classement académique des établissements présenté chaque année par l'Inspection), présente le plus fort taux de projets par rapport au nombre d'élèves, et il témoigne d'une véritable « culture de projets » inscrite dans l'histoire de l'établissement. La stabilité d'une grande partie du personnel enseignant peut en partie l'expliquer.

La transmission entre générations, dans ce domaine, semble s'être opérée, car ce sont autant les « anciens » professeurs que les « nouveaux stabilisés » qui conçoivent de nouveaux projets. Dans cet établissement, « pour le novice, la transmission consiste à prendre part à une histoire et à un travail de transformation des règles déjà commencé par d'autres et à poursuivre » (Caroly et Clot 2004, p.50). Il est vrai que les dossiers de projets intègrent régulièrement les mêmes équipes, ou sont initiés par les mêmes enseignants ; ils portent souvent sur des dispositifs de classe particuliers (3^{ème} d'insertion, ..., classe relais, classe à option « arts », IDD ...). Mais avant même que ces appellations « à Pac » et distinctions nouvelles n'apparaissent, les enseignants s'étaient déjà emparés de la même façon des ex-PAE (projet d'action éducative), des classes « à dominante » (artistique), des parcours diversifiés ...etc ... et les faisaient vivre par autant de demandes de financement que de projets.

Les équipes de ce collège n'avaient pas attendu l'arrivée de nouvelles prescriptions pour travailler « en projet », et ils ont même vu d'un mauvais œil cette officialisation de leurs pratiques pédagogiques, ce partenariat obligatoire avec les organismes culturels locaux, alors qu'ils s'étaient jusqu'à présent débrouillés sans aide.

Nous rejoignons les constats de Van Zanten et de Kherroubi : « l'appel initial du rassemblement de bonnes volontés s'est progressivement mué en exigence institutionnelle d'élaboration de projets collectifs soumis à des procédures contractuelles avec les autorités hiérarchiques, mais également, éventuellement, avec des collectivités territoriales, des organismes publics ou parapublics, et d'un travail en équipe imposé comme une norme officielle. Même si l'effet de cette forme de spécifique de « collégialité contrainte » n'est pas à négliger, le travail en équipe apparaît le plus souvent dans ce type d'établissement comme une nécessité pour faire face aux problèmes rencontrés (Van Zanten, Grosiron, Kherroubi, Robert, 2002, p.216).

II.c - Des professeurs d'arts plastiques

L'inventaire des projets effectué, nous indique que trois intitulés sur huit (et un autre hors ZEP) sont identiques : « *Processus* ».

Il ne s'agit pas d'une action d'ampleur départementale pilotée par l'Inspection ou par une quelconque instance officielle, mais d'une initiative issue de liens professionnels construits entre certains professeurs en dehors de leurs établissements respectifs. Rappelons

que les enseignants d'AP sont le plus souvent seuls pour représenter leur discipline au sein leur collège, et qu'il n'existe pas de collectif de travail disciplinaire important.

Le projet « Processus » est issu du travail commun de l'association de professeurs d'arts plastiques, évoquée précédemment. Celle-ci regroupe depuis bientôt huit ans à l'époque, des collègues motivés autour d'un thème de réflexion qui leur permet d'échanger à propos de leurs pratiques professionnelles. Ce sont des préoccupations de terrain qui ont présidé à la naissance de ce groupe de travail qui espérait par là créer un moyen de palier l'isolement institutionnel, et « éviter à chacun d'errer tout seul devant l'étendue des bêtises possibles » (Darré, 1994, p.22).

Selon Caroly et Clot, « La construction du collectif de travail est possible quand plusieurs conditions sont réunies : les règles de métier, la reconnaissance des compétences et la confiance » (2004, p.46) : les protagonistes semblent avoir réuni ces critères au sein de cette association.

« Processus » est le thème de travail défini de façon collégiale l'année précédente, et poursuivi la suivante ; il vise à garder trace de la réflexion de l'élève depuis l'incitation du professeur jusqu'à sa production plastique.

Afin d'obtenir le plus de données possible, les enseignants ont déposé des projets « en réseau » de classes « à PAC » dès la rentrée 2001-02. Notons qu'ils ont agi de même, les années précédentes, au temps des PAE, pour d'autres thèmes de travail commun.

Ce mode opératoire est conforme aux constats de Caroly et Clot : « D'une part, le travail collectif a pour fonction la mise en œuvre de *régulations de la production* et de *l'efficience*, par la mise en commun des connaissances et le développement de *modes d'organisation de l'action*. D'autre part, le collectif de travail caractérise la construction du genre professionnel, ..., par l'élaboration de discours et de gestes du métier et la reconnaissance des compétences » (2004, p.46).

Cet engouement pour le « projet collectif » n'est pas particulier à ce nouveau dispositif ; il s'agirait plutôt, comme au collège A-B, de professeurs habitués à travailler ainsi, et pour lesquels ce cadre de classe « à PAC » ne viendrait qu'institutionnaliser des pratiques professionnelles déjà ancrées. Il semble qu'au sein de cette association (et dans ce collège), « ce que l'on transmet c'est l'histoire à poursuivre des rapports qu'on entretient au réel par

l'entremise des « obligations » qu'on se donne » (Caroly et Clot 2004, p.50). Il n'y a rien d'écrit, c'est une certaine idée du métier qui réunit les acteurs et les pousse à agir ainsi.

Si l'on considère les données, sur les dix-neuf projets « à PAC » / AP, huit sont conçus par des enseignants qui furent ou qui sont (l'un depuis peu de temps) membres de cette association. Nous y voyons la trace du « genre professionnel », comme système ouvert composé de « règles transpersonnelles » non écrites qui définissent dans un milieu donné, l'usage des objets et l'échange entre les personnes » (Clot 2003).

Hormis l'effet de bouche à oreille qui a joué pour se saisir de ce nouveau dispositif pour les membres actifs de ce groupe, force est de constater que ces habitudes de travail sont conservées par les partants (qui les pratiquaient avant leur passage associatif), et qu'elles existent déjà chez les nouveaux venus : leur projet « à PAC » était rédigé avant de rejoindre l'association.

C'est donc autour d'une certaine conception de leur métier que se retrouvent ces collègues, le dispositif « à PAC » n'est pour eux, « professionnels du projet », qu'un nouvel outil, mais dont il fallait s'emparer pour les raisons suivantes :

- La manne financière des subventions permet de donner des moyens aux ambitions pédagogiques disciplinaires (strictement matérielles, mais aussi concernant la rencontre avec les œuvres par le biais de sorties, rencontres ...). Des intitulés tel que « Processus » recouvrent bien plus que des échanges de gadgets pédagogiques, ils sont de véritables sujets de recherche dans les classes, et les enseignants qui s'y engagent témoignent d'une grande exigence professionnelle.

- S'emparer des nouveaux dispositifs, c'est « occuper le terrain » au sein de son établissement, et faire en sorte que la place de la discipline soit « reconnue ». Les classes « à PAC » visant particulièrement les enseignements artistiques, il « fallait » se les approprier, pour peu que l'on veuille « porter haut leurs couleurs ».

Enfin, si l'on considère les documents récapitulatifs (en annexe), c'est en Arts Plastiques que l'on trouvait en 2001/02 le plus de classes « à PAC » parmi les douze domaines proposés ; mais si l'on considère le chiffre de dix-neuf projets pour les Bouches-du-Rhône, c'est peu. Il faut donc croire que les enseignants n'étaient pas suffisamment informés, (pourtant le battage médiatique fut intense), ou bien que ce dispositif, malgré ce que nous venons d'énoncer, n'offrait pas beaucoup de réels avantages.

III.d - Genèse instrumentale collective

Nous n'avons pas encore évoqué le versant caché de ce type d'activité : le montage d'un dossier de projet est coûteux en temps et en énergie passés à regrouper une équipe pédagogique autour d'objectifs communs, à chercher un partenaire culturel, à faire signer les conventions pour les intervenants, à rédiger le projet, à monter un budget, etc. Le tout s'effectue en supplément de service, et sans contrepartie officielle.

C'est pourtant la complexification de la tâche, notamment concernant le partenariat culturel devenu obligatoire, seul biais par lequel les intervenants extérieurs pouvaient être rémunérés, qui signa l'acte de naissance de l'association *Ardado*.

Ces PAP, en créant une structure officielle parallèle, pouvaient devenir leur propre partenaire culturel extérieur, et simplifier ainsi les procédures administratives des montages de dossier.

Avec ce système d'organisation en réseau tout à fait légal, les PAP concernés venaient de créer un outil collectif à grande échelle autorisant de nombreux développements à leur(s) activité(s). Ici, « la transgression et le style ne se superposent pas. Là où la première révèle un écart à la règle officielle, le second concerne la ré-élaboration de cette règle. La stylisation du genre montre le pouvoir d'agir d'un collectif sur l'organisation officielle du travail » (Caroly et Clot 2004, p.51).

Ce sont donc bien, « dans le travail quotidien de ces enseignants, les pressions continues de changement se manifestant sous forme de nouveaux défis, mais aussi et avant tout, sous forme de tensions internes dans ou entre les éléments du système d'activité, c'est-à-dire, sous forme de conflits » qui les ont mis *en mouvement* (chapitre 2, III.c), et poussés à imaginer de nouvelles solutions (Launis et Koli, 2004).

III.e - Conclusion

Dans les établissements que nous avons observés, les classes « à PAC » ont davantage souligné l'existence de collectifs de travail, à l'échelle d'un établissement ou à celle d'un groupe d'enseignants spécialistes d'une discipline, que l'attrait pour ce dispositif particulier. Les classes « à PAC » sont apparues comme un condensé de certaines pratiques

professionnelles correspondant à de véritables enjeux d'enseignement : les établissements ou professeurs qui n'en avaient pas l'habitude les ont ignorées, ceux qui fonctionnaient déjà selon ces modalités s'en sont saisis.

Launis et Koli (2004) s'appuient sur les théories du système d'activité d'Engeström pour expliquer le stress des enseignants ; selon les mêmes cadres théoriques que nous adoptons, les auteures proposent d'une part, de « voir l'enseignant comme un sujet qui modifie constamment son travail et se renouvelle tout en développant son activité et construit ainsi un nouveau type d'acteur ... ». Elles considèrent d'autre part que « l'objet du travail en mutation permanente, de même que le résultat, deviennent le facteur essentiel du système d'activité et, à travers ces deux éléments, l'enseignant et la communauté scolaire façonnent leur motivation au travail et fixent les objectifs de leur action individuelle. La relation entre le sujet et l'objet est médiatisée par différents modèles et outils, à l'aide desquels le sujet tente d'influer sur l'objectif de son travail ».

Il paraît évident que pour échapper à un certain stress (causé par les conditions d'exercice spécifiques aux PAP, le contexte difficile, les nouvelles prescriptions ...), et pour garder une certaine motivation, ces enseignants ont créé l'outil qui « ouvrait des possibles », et leur permettait d'affronter le « trop grand laissé à leur portée » de façon collective ; de plus, cet outil ouvrait à une reconnaissance possible de leur travail.

D'après les auteures précédentes, « un système d'activité a une structure historique et varie qualitativement » ; ceci est vrai pour réseau que nous venons de décrire, dans lequel valeurs individuelles et collectives se manifestent au gré des histoires d'établissement, de groupes de travail. « Quand l'école se mobilise » (Van Zanten, Grosperon, Kherroubi, Robert, 2002), se créent donc de nouveaux outils selon l'évolution des situations.

Si nous revenons aux préoccupations de santé (chapitre 8, III.), nos conclusions sont à mettre en regard de celles d'une étude menée en 2005 sur le stress des enseignants et des départs précoces à la retraite. Les auteurs distinguent les facteurs de satisfaction et de mécontentement. « Les derniers sont des éléments du milieu avec lequel la personne est en relation (matériels, physiques, rémunération, conditions de travail, mais aussi politique de l'établissement, relations avec l'encadrement). Les facteurs de motivation sont les accomplissements, la reconnaissance, le travail proprement dit, la responsabilité, l'avancement, la possibilité de développement. Ces facteurs de satisfaction poussent l'individu à améliorer ses performances, son travail, et ce sont eux qui sont de puissants déterminants de la satisfaction au travail ». Les auteurs soulignent que, si l'amélioration d'une

source d'insatisfaction n'a qu'un effet transitoire, l'accroissement d'une source de satisfaction a, elle, un effet durable » (Hansez, Bertrand, De Keyser et Pérée, 2005, p.218).

On peut donc espérer que le développement de leur activité singulière ou collective demeure, au plein sens du terme, salubre pour ses acteurs.

Ayant constaté que c'est autour d'une « certaine idée du métier » que se sont regroupés ces PAP, nous vouons à présent nous intéresser aux valeurs qui, traversant l'histoire de la discipline, sous-tendent leur activité.

Chapitre 10

Valeurs collectives

Nous nous pencherons sur quelques extraits d'autoconfrontations, révélant plusieurs nouvelles préoccupations récurrentes des PAP.

Bien que ne faisant pas partie, au sens propre, de gestes d'enseignement, certaines pratiques sont observables en classe. La mise en œuvre du cadre méthodologique indirect dans lequel s'inscrivent les autoconfrontations nous permet de mieux comprendre leurs raisons d'exister.

a.c.s Inès §X

***1 Inès** : La **porte de la classe ouverte**, je voulais dire aussi : je suis un peu claustro ! Alors quand je sais que c'est des élèves un peu cool, la porte reste ouverte, mais en même temps, je trouve que c'est pas mal car c'est une *image des A.P. : ouverts* ! Ouverts sur *les profs* qui passent, et ils regardent *les profs* ! Alors je ne sais pas ce qu'ils en pensent *les profs* de ma porte ouverte, peut-être que pour eux c'est une *provocation*, mais c'est une façon pour qu'ils se rendent compte que *ça travaille* ! Mais enfin, je le fais surtout pour que *ça respire* vraiment.

2 Lucie : Et donc pour toi c'est important cette image, ce rayonnement des A.P. au sein de l'établissement ?

3 Inès : C'est quelque chose d'important, mais, dans mon établissement, c'est *hyper* conventionnel ! C'est un établissement qui fonctionne assez bien, avec une autorité extrêmement forte du chef d'établissement, des profs qui adhèrent totalement à sa politique de sélection d'élèves. C'est un collègue qui est en rivalité avec une école privée, ... Alors ça rejaillit sur les A.P., car ce n'est évidemment pas la discipline référence dans l'établissement, où c'est le Français et les Maths. C'est *très très* conventionnel. J'ai eu beau faire des expositions ... Les A.P. pour eux c'est *révolutionnaire*, c'est *provocant* et c'est *d'extrême gauche* ... Ça m'a été dit plusieurs fois !

4 Lucie : Donc, c'est une manière d'affirmer une image des A.P., mais contemporaine, avec un ancrage dans le présent ?

5 Inès : Oui. Mais attention, j'ai essayé d'exposer, d'exposer avec des textes, un peu provocants, j'ai fait plein de choses ! Actuellement ma collègue a exposé, le chef d'établissement est venu plusieurs fois me demander : « Essayez de convaincre Mme X, d'enlever ce qu'elle a exposé car vraiment ça ne va pas dans le collège ». Alors c'est vrai qu'en plus, moi je suis un peu critique par rapport à ce qui est exposé, parce que c'est mal présenté : alors tout le monde passe, et ne regarde pas, c'est un peu gênant ! Mais sur le fond, si elle avait pu le présenter, avec un texte qui mettrait en relation un peu tous les travaux des élèves, ce serait très intéressant. Le chef d'établissement veut enlever ça ; la femme de ménage est venue me dire aussi : « moi je suis contre les expositions, ça fait de la poussière et c'est plus compliqué à balayer... ». Voilà, on est dans ce genre de collègue ... !

Remarquons à travers cet extrait, qu'une place importante est donnée aux autres disciplines, aux collègues ... Il faut montrer, démontrer, affirmer sa place en tant que « petite » discipline d'enseignement, convaincre du principal au personnel d'entretien ; mais en plus, il faut lutter contre des préjugés sous-tendus par des valeurs morales et politiques.

Ce que l'on interpelle par cette porte laissée ouverte pour faire cours, c'est la reconnaissance du travail accompli (autant en classe qu'au sein de l'établissement).

À travers ces paroles, c'est tout un pan de l'histoire de la discipline AP qui surgit, une sorte de poursuite de la guerre des anciens et des modernes. Rappelons que la « discipline AP » est officialisée en 1969 à l'Université, que le CAPES a été créé en 1972 (on trouvera un historique très complet de la formation de cette discipline dans Roux, 1999). Née à la suite des revendications de Mai 68, les AP sont pour beaucoup une discipline « de gauche ».

Depuis, cet enseignement s'est construit peu à peu, jusqu'à affirmer aujourd'hui, dans ses programmes au collège, qu'il ancre son champ de références principalement dans les pratiques artistiques contemporaines, tout en établissant les liens avec les œuvres du passé ; l'ensemble s'articule autour de la pratique des élèves.

On pourrait penser, à la lecture du dialogue précédent, qu'il s'agit du témoignage d'une PAP paranoïaque ... Mais d'autres indices nous conduisent à émettre l'hypothèse que la pratique enseignante des PAP se trouve au cœur de débats de valeurs qui les dépassent, mais qui influent sur la façon de penser et d'exercer des PAP, autant que sur celles de leurs prescripteurs.

I. LES VALEURS « HISTORIQUES »

Pour s'en convaincre, relisons les propos d'A. Comte-Sponville et de Luc Ferry (1998, p.371), ancien ministre de l'Éducation nationale (de mai 2002 à mars 2004), en réponse à la question : Y a-t-il une beauté moderne ?

« Quand j'étais adolescent, *on* nous expliquait que Malevitch, Mondrian ou Kandinsky opéraient une *rupture* si considérable dans l'histoire de l'art, qu'ils rendaient comme obsolète toute la *peinture figurative*, laquelle ne pouvait plus nous intéresser que comme *objet historique*. *Trente ans plus tard*, Rembrandt ou Vermeer nous *fascinent* toujours, nous *passionnent*, nous *bouleversent* ... Mais Kandinsky, mais Mondrian, mais Malevich ? Dans l' « Homme dépaycé », Tzevan Todorov explique qu'il *échangerait* volontiers un Mondrian contre un tapis glaoui. *Combien* de Mondrian *donnerait-il* pour un Vermeer, ou même un Peter de Hooch ? (...) Chardin a changé ma vie, comme Schubert, comme Michel-Ange. Quel jeune aujourd'hui peut avoir la sienne changer parce qu'il a soudain découvert Pollock ou Schönberg ? »

Constatons que le registre employé pour évoquer les œuvres du passé est de l'ordre de la passion, du bouleversement des sens, de l'émotion, et jamais de l'ordre de la découverte, de la compréhension, de l'analyse plastique. Le discours se situe par rapport à l'Histoire (pesée à l'aune d'une échelle de trente ans plutôt mince), et non par rapport à une éducation du sensible. Même s'il rapporte des propos « de rupture » qui ont pu avoir de l'écho dans certaines sphères à un moment donné, ils sont loin de témoigner de l'esprit qui prédomine dans les milieux de l'art, et dans l'histoire vivante des arts visuels aujourd'hui.

Ce qui est préoccupant, c'est que l'auteur véhicule des jugements sans retour, détrônant sans ménagement trois des plus grands noms du début du XX^{ème} siècle dont les toiles sont présentes dans les plus grands musées du monde. Il s'attaque ensuite à deux autres créateurs dont un musicien, ceci au nom de la notion vague d'émotion.

Ce qui nous paraît grave, c'est le discours de marchand de tapis, au sens propre, qui précède. L'art « d'avant » vaut plus que celui d'aujourd'hui.

Nous sommes donc loin d'une idée d'un art à portée réflexive, mais cantonné dans un registre de pensée où l'art doit vous « toucher » et changer vos vies. En témoigne à nouveau la suite du texte des mêmes auteurs :

« Être d'avant-garde ? À quoi bon ? Être moderne ? Oui, résolument : en inventant l'art dont notre société a *besoin* ! À la montée des obscurantismes, l'art s'il sait *toucher* le public, peut opposer *ses propres valeurs* qui sont de *liberté, d'humanité, de générosité, de courage*. (...) Il peut opposer ses propres *hiérarchies* - ... Qui ne voit que devant un Vermeer, ou Mozart nous sommes *tous frères* ? Enfin, l'art peut aussi, contre la veulerie, la démagogie, rappeler à une certaine **idée du travail**, de l'**exigence**, de la **difficulté vaincue** ou surmontée, du **métier**, toujours nécessaire et toujours insuffisant.

Nous sommes en présence d'une conception « romantique » de l'art, paré de toutes les vertus, dont l'empreinte marque encore fortement les esprits contemporains. Les valeurs véhiculées par les arts vaudraient presque pour programme politique ; elles pourraient, en tout cas, passer pour le remède à plusieurs maux dont souffre notre société où « tout fout l'camp ».

Si pour certains hommes politiquement situés à droite, l'art est doté de valeurs héroïques et humanistes auxquelles il faut ajouter celles des savoir-faire de « métier » (chapitre 4, II.), certains représentants l'extrême gauche politique considèrent les AP comme une discipline élitiste pour « gosses de riches », trop éloignés des préoccupations des travailleurs.

Dans les deux cas, règne le manque d'informations dans le domaine de l'art vivant, sur lequel s'appuie le PAP, et l'ignorance de l'enseignement des AP au collège ou au lycée. Celui-ci est axé, à travers la production des élèves, sur le questionnement sensible des œuvres passées et contemporaines, mais également sur l'articulation entre manipulation des matériaux à l'aide d'outils variés et visualisation d'une pensée.

L'art comme recours éducatif est un air récurrent, recouvrant beaucoup d'attentes et d'espérances socio-culturelles, témoignant d'une « autre idée » de l'éducation, selon laquelle l'art et les artistes à l'école pourraient éduquer mieux que n'y parviennent les formes éducatives. Selon Alain Kerlan (2004, p.62), « l'espérance éducative tournée vers l'art et les artistes se double d'une espérance sociale et politique. Elle est adossée à cette conviction : il existerait une relation profonde, intime, fondatrice entre l'art et le lien social ; entre accomplissement de soi, et le travail artistique ; entre l'univers de l'art et la communauté humaine rassemblée. On le voit, la pénétration de l'art dans le champ éducatif touche de près à des enjeux qui sont les enjeux même de l'individualisme démocratique ».

L'auteur rappelle que l'art comme idéal éducatif est déjà présent chez Schiller (Lettres sur l'éducation esthétique, 1795), vision pré-romantique qui entend radicalement que *l'art seul éduque pleinement*. Pour parvenir à la fois à un accomplissement individuel et social harmonieux, « l'art détiendrait la clé commune à l'éducation de la personne et du citoyen, et à la formation d'une communauté politique juste et pacifiée » (Kerlan 2004, p.63).

II. LES ARTS « CHOSE PUBLIQUE »

Chacun se sent donc tenu de donner un avis « compétent » sur la question de l'enseignement artistique. Malheureusement pour les PAP, ces querelles ont un effet déstabilisateur sur leur travail, et ceci est particulièrement évident dans la question de « l'évaluation » des élèves, comme cela apparaît dans l'extrait d'autoconfrontation suivant :

a.c.c Inès/ Léa §B'

3 **Inès** : est-ce que la note d'AP compte ?

4 **Léa** : ah, oui, dans ce sens : oui ! par rapport au collège ... je ne sais pas quoi répondre ... Je vais découper le problème : je pense que l'évaluation compte : « qu'est-ce que j'ai fait progresser par rapport à ça ... ? » Et ça il faut que ce soit juste ; c'est pour ça que je suis maniaque sur les critères, maniaque sur le principe de l'auto-évaluation, sur l'écoute des démarches, de décortilage etc ... Donc ça, ça compte, car c'est là qu'ils se mesurent, au plein sens du terme. Ensuite la note : sincèrement je ne suis pas persuadée qu'elle ait autant d'importance que leur note de *mathématiques*. Mais bizarrement, c'est là que je pourrais répondre, c'est quand il y a les rencontres *parents professeurs*, et que *là aussi on a la publicité à faire et légitimer la place des AP*, (...)

7 **Inès** : Maintenant aussi, au niveau des conseils de classe, un élève qui est en grande difficulté et qui se retrouve avec des notes excellentes en AP, on va dire : « c'est les AP ... » Il y a alors un débat qui s'instaure avec le chef d'établissement, les collègues ...

8 **Léa** : Et c'est là qu'il faut être hyper vigilants, être vraiment là, parce que

9 **Inès** : et être clair dans sa tête, car *on nous attend au tournant*

10 **Léa** : oui, car ça peut très vite être perçu comme : « en *dessin* ! ou en AP ; c'est facile, on leur ne demande rien de vraiment ... » . On le sait, EPS, AP, ce genre de matières là, on ne va pas aller les regarder, on va les laisser de côté. Et c'est là *qu'il faut dire non* ! En AP, on *ne demande pas aux gamins d'avoir des idées, de l'imagination, ou de la technique*. Si cet élève-là a 20, c'est qu'il a dépassé tel stade, il a une *capacité de réflexion* qui lui permet de situer dans un autre domaine, qu'il a besoin d'un autre espace qui se nomme autrement ...

11 **Inès** : qui *témoigne d'une attitude* aussi !

12 **Léa** : Et *il faut vraiment* défendre ce 18, ce 20 en AP, comme une note à part entière, c'est-à-dire, qui vaut ça. C'est pas parce qu'il est bon ; on peut décortiquer la note en disant : *il est capable de ça, il comprend ça, il dépasse ça ...*

II.a - La valeur du travail

Quand il s'agit de donner une valeur au travail des élèves, plusieurs types de débats implicites apparaissent : le souci d'être juste et en accord avec les élèves, concernant des objectifs à atteindre, signifie que l'on est dans une démarche pédagogique étayée sur des critères définis, et non dans la formulation d'un avis arbitraire sur du ressenti ou sur du « joli ». Le fait est que cette note ne fera pas le « poids » à côté de celle de Maths, discipline très souvent citée par les PAP en opposition avec la leur par rapport à la rationalité d'une évaluation, car celle-ci ne concernerait pas les AP. Le PAP doit sans cesse revendiquer la

place de sa discipline et le bien fondé des résultats obtenus ; il doit toujours tenter d'obtenir la reconnaissance de son travail au travers de celui des élèves, et celle de son métier (on appelle encore souvent le PAP le « prof de dessin », alors que ce terme n'est plus de mise depuis plus de trente ans).

Bref, il s'agit de combattre en permanence l'idée (« *dire non !* ») qu'« *en AP, on ne demande pas aux gamins d'avoir des idées, de l'imagination, ou de la technique* » (ce qui correspond à une vision romantique et non informée de l'enseignement actuel), et de défendre fermement le fait que, comme dans les autres disciplines, on fait appel en AP à des connaissances, on apprend des données historiques, on cherche à atteindre des niveaux de compétences, et on acquiert des capacités techniques spécifiques à l'expression du sensible.

On pourrait prétendre que la situation décrite précédemment est exceptionnelle. En fait, là encore, se jouent plusieurs actes des querelles abordées jusqu'ici : si les mathématiques sont systématiquement citées par les PAP, c'est qu'au-delà de l'opposition classique entre « logique et sensible », les maths sont reconnues et surtout identifiées par chacun comme discipline scolaire stabilisée et rigoureuse. Même si peu de parents et d'enseignants de collège connaissent bien les contenus des programmes, chacun pense savoir ce qu'enseigner les maths veut dire, ou du moins se souvient avec plus ou moins de bonheur de son propre apprentissage, même si ce dernier n'a plus grand rapport avec celui de ses propres enfants aujourd'hui (on peut se référer, aux travaux de Lataillade (2005) qui, analysant l'activité des professeurs de mathématiques, établit quelques parallèles entre les façons de mener une classe de mathématiques et d'AP).

Pour ces derniers, la donne est bien différente : outre le fait qu'ils sont une « jeune discipline » qui peut difficilement faire comprendre la rigueur qu'elle exige, son appellation et ses programmes changent régulièrement au gré des valse ministérielles. Chaque nouveau présidentiable souhaite promouvoir l'enseignement artistique. Ainsi, J. Chirac, avant son premier mandat, se présentait comme « le futur Jules Ferry des enseignements artistiques », et chaque nouveau ministre de l'Éducation Nationale annonce des changements dans ce domaine, entre conservatisme d'une tradition historique et progressisme contemporain.

II.b - Du dessin aux arts visuels

Daniel Lagoutte (2004 p.15) remarque que « la dénomination même de cet enseignement aura changé quatre fois entre 1984 et 2002 à l'école primaire ».

Avant 1984, on rangeait le *dessin* dans le groupe des « disciplines d'éveil » ; en 1984 apparaît la dénomination *arts plastiques*, dans la logique générale où l'école doit procurer l'envie d'entreprendre ; l'individu doit être capable de concrétiser sa pensée en formes, actes et objets (programmes de 1985). « Dix ans plus tard, l'accent était mis sur la *conduite de création* comme moyen *d'accomplissement existentiel*, l'individu étant amené à *se mettre en question* dans la *totalité de son être ...* » (ibid.) C'est la période où, au collège l'on cherche « à créer du sens, du lien », où l'on promet « le projet personnel de l'élève », la démarche autonome, comme en témoigne l'extrait de dialogue entre nos deux PAP :

a.c.c Inès/ Léa §N
<p>2 Léa : Tout à fait, et puis je crois aussi que malgré tout, non, j'en suis persuadée, que <i>c'est une discipline qui pense le groupe et qui pense l'individu...</i> Et puis il y a aussi, on le verra peut-être plus tard, la parole de l'élève qui <i>prend sens</i>, et qui est <i>un vrai acte de parole</i> au niveau de la verbalisation des démarches ; et qui <i>n'est pas resservir les attentes exactement du professeur</i> : est-ce que tu as bien appris ta leçon, c'est quel pays ça ? ... Dis nous les verbes irréguliers, viens réciter ta récitation... Tu vois ? La parole a un sens euh...</p> <p>3 Inès : ...premier en fait, d'échange.</p> <p>4 Léa : Exactement !</p>

Dans les propos d'Inès et de Léa se retrouvent des valeurs humanistes, mais on sent le besoin de se démarquer des autres disciplines scolaires, autant pour ce qui concerne la considération de l'individu élève que les méthodes d'enseignement et d'évaluation. Elles dénoncent les pratiques béhavioristes des « autres profs ».

Si les préjugés se manifestent à l'encontre des AP, les PAP entretiennent en retour un discours de méfiance et parfois de déni des autres disciplines, qui « ne peuvent pas les comprendre ». Cette attitude constitue un système de défense (chapitre 8, III.a) pour survivre dans un monde scolaire qui ne reconnaît les AP comme discipline, mais elle accentue également l'isolement des personnels revendiquant cette « place à part ».

Les changements d'orientation se poursuivent au gré des politiques, dans les années 2000 ; pour satisfaire à une politique de l'emploi, concernant notamment les artistes et des personnels du ministère de la Culture, ce dernier impose progressivement une diversification des activités artistiques en des domaines relevant de « *l'éducation artistique et culturelle* ». Les enfants étant de grands consommateurs d'images télévisées, on prône de l'éducation à

l'image, confiée au collègue aux professeurs de Lettres, ce qui accentue la confusion des domaines de compétences des AP. Chaque discipline doit contribuer à la maîtrise de la langue en s'appuyant sur des références culturelles.

C'est pourquoi la dénomination « *arts visuels* » remplace aujourd'hui celle d'arts plastiques au primaire. Lagoutte souligne que « de 1984 à 2002 les contenus d'enseignement ont été adaptés dans l'urgence aux besoins les plus pressants de la société ».

Reste à déterminer pourquoi les enseignements artistiques sont toujours restés dépendants de l'opinion publique ...

II.c - Des politiques éducatives

Alain Kerlan (2004, p.64) analyse « la politique éducative des arts » proposée par J. Lang et C. Tasca en 2000, respectivement ministres de l'Éducation nationale et de la Culture, et les valeurs qui la sous-tendent. Nous résumons ici son analyse.

Les premiers arguments de ces deux ministres portent sur la revalorisation, la redécouverte de la sensibilité : le senti, le vécu, l'imagination, le corps vécu, l'émotion, l'affect, l'apparence. Autant de valeurs et de perspectives que la tradition scolaire a tenues pour secondaires. Ceci participe d'un mouvement de révision des valeurs dans la culture moderne : les valeurs liées à la sphère esthétique au sens large, jusque-là subordonnées aux valeurs rationnelles dont l'école a été le bastion, sont mises en avant.

Le second type d'argument vise à reconsidérer la place de l'art dans l'éducation générale, au sens de Schiller, où l'art et la pratique artistiques, par eux-mêmes, donnent des moyens et des forces pour se construire.

Une troisième catégorie d'arguments inscrit « ce mouvement en faveur des arts dans un monde « désenchanté », en quête de repères et de sens ». Kerlan (ibid., p.65) note, dans cet argumentaire d'inspiration romantique, qu'on nous explique que : « l'art, nous en avons essentiellement besoin pour rééquilibrer, réorienter une culture et un rapport au monde dominé par la technique et la raison instrumentale, (...), pour réenchanter un univers muet, vidé de ses dieux, réduit à l'utile et à l'utilitaire ».

Enfin, en guise de quatrième type d'argument, on fait appel à « l'art et la culture pour lutter contre l'insignifiance, pour retrouver du sens, réappropriier le sens, pour maintenir ouvertes les interrogations que la technoscience et une conception positiviste de la culture scolaire recouvrent sans y répondre. Bref, l'art, lieu du sens, et mieux, de la signification ».

Cet argumentaire n'est pas très éloigné des grands élans héroïques de Luc Ferry concernant de façon très générale les vertus de l'art dans la société, mais personne n'évoque encore les questions d'enseignement artistique.

II.d - Un plan pour les arts à l'École

Pourtant, dans le discours du 14/12/2000 de Jack Lang, Ministre de l'Éducation Nationale, lançant son « Plan de développement des arts et de la culture à l'école », on trouve une volonté sans précédent de mobilisation pédagogique autour des arts. Ces derniers seraient un recours pour assurer l'égalité face à la culture, par l'introduction des artistes et des arts à l'école. La mobilisation du monde de l'art est sollicitée dans la lutte contre l'échec scolaire et la démotivation des élèves. L'art est également considéré comme un « *merveilleux sésame* » permettant l'ouverture à d'autres formes d'intelligences (la musique introduit au calcul, etc).

Kerlan (2004, p.66), relève à nouveau dans les paroles de J. Lang cette conception générale de l'école et des apprentissages, dont l'art deviendrait l'une des bases permettant la restauration de l'équilibre et de l'harmonie. Par exemple, le retour au calme des élèves instables et agités pourrait être facilité par la fonction disciplinante du chant collectif, « *remède contre les pulsions agressives* ». On retrouve ce type d'arguments dans les discours ministériels actuels. La présence des artistes et des arts à l'école seraient aussi une réponse « *aux menaces d'uniformisation culturelle* », contribueraient au refus de la « *consommation passive des images déversées par l'empire du profit* », et devraient permettre de « *résister aux menaces de nivellement issues de la mondialisation économique et culturelle* ».

Ces annonces pleines de bonnes intentions suscitent deux remarques : rien dans le discours ministériel ne témoigne de l'existence d'un enseignement de ces disciplines depuis plus de trente ans, et aucune mention n'est faite du travail des professeurs spécialisés qui en ont déjà la charge.

Mieux encore, plutôt que d'en reconnaître la place et de la renforcer, il est proposé de la laisser en partie à des « intervenants extérieurs ». *A fortiori*, rien non plus, n'indique aux enseignants comment procéder pour inclure toutes ces composantes à leurs cours.

Malgré un effet d'annonce bénéfique affirmant la place nécessaire des arts à l'École, les propositions ministérielles ne proposent pas de renforcer ces enseignements. Elles tendront au contraire à brouiller davantage encore la lisibilité du travail des PAP, jusqu'à la proposition, quelques années plus tard, d'une éventuelle optionnalisation de ces disciplines en classe de troisième.

« La lettre flash du 12/10/2001 » diffusée par le Ministère de l'Éducation nationale auprès des enseignants, intitulée : « *Des arts plastiques aux arts visuels* » publie le discours de Jack Lang (du 10//10/01), soit un an après le lancement du « Plan de développement des arts et de la culture à l'école ». Le ministre déclare que : « la modernité nous *impose* un élargissement du champ des arts plastiques » ; plus large, plus ouvert, le concept « d'arts visuels » entre à l'école (...). Une *conception étroite*⁹ des AP paraît en effet *aujourd'hui dépassée* (...). Cet enseignement *doit donc nécessairement* s'ouvrir aux domaines proches que sont l'histoire de l'art, la connaissance du patrimoine, la photographie, l'architecture, le design, les arts du quotidien et les arts numériques.(...) Les enseignants *sont naturellement amenés à diversifier* les propositions faites aux élèves ».

Ce discours, sous des prétextes là encore historiques, mais tournés cette fois vers l'avenir, relève de l'injonction pour les enseignants, qui *doivent nécessairement s'ouvrir...*, et *sont naturellement amenés à diversifier ...*, sans que l'on se préoccupe de savoir comment. Au primaire les nouveaux programmes de 2002 énoncent des nouveaux contenus, accompagnés de dispositifs inédits (classes à PAC) et de moyens financiers importants. Mais le brouillage des pistes s'accroît, de nombreux enseignants du primaire confient leurs prérogatives aux artistes intervenant dans leurs classes. Dans le secondaire, le malaise va grandissant.

⁹ C'est nous qui soulignons

III. LA DÉFINITION D'UNE DISCIPLINE

Institutionnellement, au sein de l'Éducation nationale, les AP n'ayant été définis que comme « couvrant l'ensemble de domaines où se constituent et se mettent en question les formes » dans les programmes de 6^{ème} de 1996, (p.96), chacun peut effectivement en proposer un nouveau cadrage, ou de nouvelles appellations dans le flou laissé à l'appréciation de tous.

Pourtant derrière les jeux de mots, de nombreux enjeux se nouent.

Lagoutte (2004 p.17) constate que face à cette situation l'institution est restée paralysée, refusant tout débat de fond (y compris au niveau universitaire). « Une inspection générale divisée a suscité un activisme militant ... En l'absence de directives, chacun y est allé de sa vérité, frappant d'ostracisme ceux qui ignorent encore les remèdes, lubies, « réformatives » lancés par le dernier conseiller technique arrivé au ministère. À chaque approche d'échéance électorale, un nouvel individu estime que « le moment est venu de relancer l'enseignement artistique ».(cf. *La lettre de l'éducation*, n°441, 9/02/2004) ». Le même auteur, (ibid., p.18) souligne que pourtant la place de ces enseignements n'a même pas été retenue comme question dans le « débat national sur l'avenir de l'école » (préalable au rapport Thélot, 2004) ; pas plus qu'elle ne figure spécifiquement dans « le socle commun de connaissances »¹⁰ (J.O, 2006) aujourd'hui. Encore plus récemment, une nouvelle menace semble planer sur le CAPES d'AP : celui de « mentions complémentaires »¹¹ accordées en AP aux candidats d'autres disciplines (B.O. spécial n° 6 du 13 juillet 2006).

Là encore, s'il ne s'agissait que de querelles au niveau ministériel, ou d'effets d'annonce, cela pourrait prêter à sourire. Mais, pendant ce temps, les PAP travaillent ...

¹⁰ Le socle commun s'organise en sept compétences. Cinq d'entre elles font l'objet, d'un titre ou d'un autre, des actuels programmes d'enseignement : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste. Deux autres domaines ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire : il s'agit, d'une part, des compétences sociales et civiques et, d'autre part, de l'autonomie et de l'initiative des élèves (..) A l'école et au collège, tous les enseignements et toutes les disciplines ont un rôle à jouer dans l'acquisition du socle. Dans ce cadre, les pratiques scolaires artistiques, culturelles et sportives y contribuent pleinement.

¹¹ "Il est proposé aux enseignants d'enrichir et de diversifier leurs compétences par l'obtention d'une mention complémentaire (...) Pour cette année (session 2007), les candidats aux CAPES de français et d'histoire-géo pourront ainsi passer comme épreuve complémentaire, l'épreuve de pratique plastique du CAPES d'Arts Plastiques.

Comment les PAP font-ils pour faire le tri entre ces injonctions parfois paradoxales ? Rappelons que cette immense ambition éducative qui leur est dévolue doit se manifester aux yeux de tous en cinquante-cinq minutes hebdomadaire, pour une moyenne de quatre cent cinquante élèves par professeur ...

Comment font-ils pour rester au fait des prescriptions changeantes, sans bénéficier de collectif disciplinaire au sein de leur établissement ?

Comment font-ils, eux qui sont maîtres d'œuvre et concepteurs de leurs dispositifs de cours, pour choisir les références artistiques qu'ils proposent à leurs élèves, ou pour donner plus ou moins de place aux apprentissages techniques, selon que la tendance au ministère est plutôt celle de Lang ou celle de Ferry ?

Les PAP, malgré le flou des prescriptions qui encadrent leur profession, organisent leur travail selon certaines règles communes de fonctionnement. Nous voulons éclaircir maintenant le canal qu'empruntent les directives actualisées pour leur parvenir.

III.a - La percolation des mots

Clot considère les prescriptions comme le « résultat du travail refroidi des concepteurs ». Les termes dans lesquels elles s'énoncent et les moyens par lesquels elles se diffusent jusqu'aux acteurs « de terrain » ne sont pas anodins. Dans le cas de l'enseignement des AP, au-delà d'un simple jargon disciplinaire, l'emploi de certains mots témoigne de ce nous avons nommé « genre professionnel » (Clot et Faïta 2000), c'est-à-dire qu'il dénote des façons communes de dire, de penser et faire leur métier.

Pour Bakhtine dans « Marxisme et philosophie du langage » (1929), le « mot » fait partie d'un processus d'interaction entre un sujet parlant et la vie - la réalité, et un interlocuteur. Le mot a une histoire dans l'usage de la langue et hérite d'un façonnage idéologique. Le mot est un produit idéologique vivant, véhiculant des valeurs sociales.

Selon l'auteur, le mot possède quatre propriétés : sa pureté sémiotique de départ, de lettres sans signification, il devient mot quand il permet la circulation de signe idéologique. Il autorise l'intériorisation en étant la seule possibilité de contact entre le contenu intérieur du sujet, sa conscience, constituée par les mots. Il participe donc à la fois à tout acte de prise de conscience, en même temps qu'il s'inclut au processus interne de la conscience et à celui externe de circulation dans toutes les sphères. Enfin, par sa neutralité initiale, le mot est

perméable à l'ensemble des virtualités disponibles dans la langue, il reçoit une charge de signification à chaque fois qu'il est employé.

Le mot est donc associé à *un milieu*, créant le lien entre abstrait et réel ; il est l'entité d'usage concret entre le locuteur et le milieu. Pour Bakhtine (1977, p.124), « à travers le mot, je me définis par rapport à l'autre, c'est-à-dire en dernière analyse, vis-à-vis de la collectivité. Le mot est une sorte de pont jeté entre moi et les autres. S'il prend appui sur moi à une extrémité, à l'autre extrémité il prend appui sur mon interlocuteur. Le mot est le territoire commun du locuteur et de l'interlocuteur ».

Beth Brait spécialiste brésilienne des « concepts clés » chez Bakhtine, lui emprunte la formule suivante extraite de « Esthétique de la création verbale » : les mots seraient « inoculés par le genre ». C'est-à-dire que le mot est contaminé par le genre de discours correspondant au projet discursif du sujet, donc à son contexte spécifique.

En AP, selon que l'on emploie les termes « arts plastiques », « dessin », « arts visuels », cela renvoie immédiatement à un contexte d'usage (dont nous avons vu qu'il pouvait être historique, politique ...) ; de même, si l'on utilise pour parler de la mise au travail des élèves de « sujet », « énoncé », « exercice », ou d'« incitation », de « proposition ouverte » ... , cela inscrit le locuteur dans un certain genre professionnel, tout en l'excluant d'autres. Souvenons nous des reformulations d'Inès, édifiantes ici, en tout début d'entretien avec sa collègue (a.c.c §B) : « ... *et ton sujet enfin, ta consigne là que tu vas écrire, ton incitation ... Euh ...* ».

À l'origine, le mot est neutre, l'idéologie véhiculée ne vient pas de lui. De plus, nous avons le choix des mots, alors pourquoi choisir celui-ci plutôt qu'un autre si ce n'est par préférence idéologique ? Cette idéologie vient des valeurs, sociales, historiques que l'on cherche à partager par l'utilisation d'un genre donné dans une situation donnée pour être compris.

Ainsi dans le champ des enseignements artistiques, les quatre changements successifs, en moins de vingt ans, d'appellation de la discipline au primaire s'inscrivent dans des genres différents. Pour reprendre la métaphore médicale, ces termes ne sont pas inoculés par les

mêmes souches idéologiques, ne permettent pas de développer pas les mêmes symptômes et justifieraient à eux seuls l'existence d'une « clinique de l'activité ».

Mais, le problème se pose cependant pour les PAP, pour les conseillers pédagogiques, pour les IPR, et pour les instituts de formation.

Par exemple, depuis, 2000, une formulation des sujets des épreuves plastiques d'admissibilité aux concours externes des Agrégation et CAPES, indique que les candidats doivent mettre en œuvre des moyens « *strictement graphiques* » (B.O n°30 du 31/08/2000).

Cette indication a créé un véritable tollé pour une grande partie de la profession, pour qui cela équivaut à ôter son « S » à Arts Plastiques, et revient à vouloir recruter de bons techniciens du dessin, mais pas forcément de bons plasticiens-enseignants.

Au-delà des mots, c'est tout le système de formation aux concours de recrutement, de formation professionnelle et d'accompagnement des débutants dans le métier qui se trouve perturbé, car des ruptures dans la conception même du métier apparaissent.

Il en est allé de même, quand certains ont perçu dans le dernier rapport de jury d'agrégation interne (2005), une remise en cause de l'« incitation », pilier incontournable de l'enseignement des AP des dernières années.

Le peu d'écrits disciplinaires a pour effet que le moindre mot inscrit dans le marbre des rapports officiels des concours, seuls symptômes émergeant régulièrement de ce qui se trame en haut lieu, prend une importance capitale et fait office de prescription.

Les mots sont à leur tour véhiculés et interprétés par les rares membres de jury, et par les IPR dans leur académie d'origine ; ainsi, si ces derniers ne se donnent pas la peine de diffuser à leur tour le plus largement possible ces informations, si les 7000 PAP de France ne font pas l'effort d'aller la chercher, bref, s'il y a la moindre faille dans le système de transmission, il y a rapidement rupture, scission. Pour reprendre les paroles de Lagoutte : « en l'absence de directives, chacun y va de sa vérité, frappant d'ostracisme ceux qui ignorent encore les remèdes, lubies, et autres « réformettes ».

Ainsi, il semblerait que dans les milieux informés l'on parle aujourd'hui de « proposition incitative », plutôt que « d'incitation », mot certainement trop idéologiquement marqué par l'empreinte de l'Inspecteur général Gilbert Pélissier, figure tutélaire de la discipline AP enseignée ces vingt dernières années. Il apparaît également qu'à force d'usage, « l'incitation » ait été galvaudée, pour ne conserver parfois que l'enveloppe extérieure de la

petite phrase choc, vidée de la substance et de l'épaisseur que nous avons longuement analysées, d'où le renouvellement nécessaire du genre dont nous trouvons la trace dans ces manifestations langagières.

Ces mots font office de prescriptions intermédiaires entre les parutions, environ tous les dix ans, de nouveaux programmes officiels. Il semble indispensable à ceux qui souhaitent être informés des dernières orientations disciplinaires, de faire partie du « cercle d'initiés » renouvelant le genre, que deviennent les PCP ou les formateurs régulièrement réunis, même si ce n'est que deux fois par an. Mais ces directions ne sont pas des directives, et elles n'indiquent pas toujours aux PAP les valeurs qui les sous-tendent, et leurs modalités d'application.

III.b - La question des prescriptions

Les prescriptions sont un objet problématique, multidirectionnel et flou.

En effet, leur réception auprès du public, des enseignants, des parents, est mal aisée car perçue au travers d'une grille de lecture où percent à la fois les valeurs sous-jacentes des prescripteurs et des récepteurs. Pour l'ergonomie classique, la prescription renvoie à un « *usage de soi par les autres* » (Schwartz, 2000). L'ergonome prend acte qu'il y a plusieurs prescripteurs dans la prescription, y compris l'opérateur – sujet individuel et collectif – qui cherche dans son *activité*, non seulement à corriger les insuffisances de la tâche face à la singularité des situations réelles, mais aussi à faire reconnaître ses propres exigences singulières, ses attentes. (...) Les prescriptions d'un *usage de soi par soi* ... (Hubault et Bourgeois, 2004,p.45).

Les prescriptions ne disent donc pas comment faire ; elles n'énoncent ni les compétences nécessaires pour faire, ni ce qu'il faut apprendre pour y parvenir.

Mieux encore, elles désorganisent souvent les actions déjà en place (nous avons donné l'exemple du « strictement graphique », et précédemment celui du « partenariat culturel »), et elles sont davantage une incitation à repenser l'action présente, qu'une aide immédiate à l'exécution.

Les prescriptions appellent une nécessaire redéfinition collective, une mobilisation des acteurs concernés, des échanges d'outils, et une réorganisation du travail des élèves comme des professeurs. Nous avons montré (chapitre 9) que certains PAP s'organisent de façon collective pour trouver des modes opératoires efficaces à leur mise en œuvre.

Nous récusons la distinction entre « conception » et « exécution », pour adopter le point de vue de Daniellou, qui qualifie les prescriptions de « remontantes » et « descendantes », signifiant que leur conception est continue et distribuée, dans le temps et dans les espaces de « conception officielles » et de mise en œuvre institutionnelle.

Ainsi, une chaîne de reconception est créée, opérant par recyclages successifs et non par rupture, où la question des relations entre savoir, normes et valeurs est sans arrêt en débat.

Si nous revenons au dialogue (chapitre 4, IV.a - 4) entre Léa et Lucie, nous y trouverons l'illustration de ce mouvement de distribution, entre espaces de conception et de mise en œuvre.

a.c.s P2, § L

11 **Lucie** : Tu te sers des programmes officiels pour construire cette progression ?

12 **Léa** : Oui, quand même, oui ! Même si je les détourne...

13 **Lucie** : En quoi tu les détournes ? Tu trouvais que l'instruction officielle était ici un peu trop réductrice ? Que l'interprétation qu'on pouvait en donner était un peu sèche ?

15 **Léa** : Un peu oui ! Je pense qu'elle est donnée ainsi pour qu'en fait, on y échappe ! Elle est très sèche, en tant que telle.

16 **Lucie** : Ce n'est pas que tu es contre le programme ? Ou que tu trouves qu'il n'est pas adapté ? Mais tu y mets ta sauce ...

17 **Léa** : Oui, mais on le fait tous non ? ... Mais là, en l'occurrence, le programme il est remalaxé. C'est-à-dire que j'ai eu envie de leur faire se poser cette question : « mais finalement, un matériau ce n'est pas seulement ce matériau et ses qualités physiques, c'est aussi le sens que l'on peut lui donner ! ».

Ainsi, pour cette PAP, si nous revenons aux sources théoriques qui fondent l'ergonomie de l'activité telle que nous la concevons, il s'agit de reconnaître l'écart entre la réalité de la tâche et le réel de l'activité plutôt que de le réduire. L'efficacité professionnelle de Léa se joue dans le *travail de reconception* et non dans l'application scrupuleuse de prescriptions. Elle ne trouve son origine, ni dans l'obligation de résultats, ni dans la multiplicité des prescriptions. Ce dernier facteur agit davantage comme déstabilisateur des milieux et occulte les éléments moteurs de l'efficacité.

Cette multiplication des sources de prescriptions engendre des dégradations du milieu, et compromet le développement de l'activité à tous les niveaux. L'efficacité de chacun s'en trouve ainsi affectée, et la productivité du collectif en pâtit. Il devient aisé pour les décideurs de dénigrer le travail d'un secteur professionnel en n'en considérant que le pôle « résultat » (cf. modèle d'Engeström). En gommant tout le pan de l'activité qui engage le sujet dans une communauté, les règles qui les régissent, la division du travail, l'usage et l'histoire des outils,

etc, il est fréquent de voir apparaître « d'en haut », de *nouvelles prescriptions* « à exécuter », proposées comme solutions-miracles pour améliorer la production.

Le risque de ces pratiques institutionnelles est important : « accepter la méconnaissance de l'activité susceptible de créer telle quantité de valeurs, et avoir à décider de l'allocation des ressources pour cette activité à grande distance de cette dernière et des retombées éventuelles de ses décisions, entraîne la tentation très forte de prescrire des objectifs à l'aveugle, en déconnexion par rapport à cette activité » (Schwartz, 2002).

Schwartz nous rappelle que l'organisation scientifique du travail (OST) pensait pouvoir s'appuyer sur une sorte de compromis social : « on ne vous demande pas de penser dans le travail, mais en contrepartie, vous serez des consommateurs enrichis, donc heureux » (2002, p.38). Ce raisonnement se fonde sur l'hypothèse d'une possible et entière anticipation, une sorte « d'idéal de prescription » dont l'ambition repose sur le découpage infinitésimal de l'activité de travail.

Évidemment, l'AdT, par la distinction entre travail prescrit et travail réel qu'elle opère, et par la réflexion sur « l'activité » qu'elle engage, va à l'encontre de telles conceptions. Elle invite à ne « pas oublier les « normes antécédentes » qui rendent possible à travers contradictions et conflits, toute société humaine, toute entreprise humaine. « Les normes antécédentes ont un œil fixé sur le patrimoine technico-scientifique de l'humanité, et par ailleurs essaient de transcrire dans le quotidien du travail des normes hétérogènes et parfois contradictoires » (ibid.).

Aujourd'hui, il est de plus en plus difficile d'exprimer ce qui est requis pour effectuer un acte industriel efficace. La prescription anticipative et exhaustive que nous évoquons semble atteindre ses limites et laisser place à un nouvel âge de la prescription. Ainsi, la prescription « floue », autorise la rencontre avec la complexité des « usages de soi » (Schwartz, 2002, p.39), mais parallèlement, elle favorise le développement des gestions de « ressources humaines », des logiques « compétences ». Pour l'auteur, le glissement « qualification – compétence » est parallèle à la dérive « travailler – gérer ». Notons que ce dernier terme a été souvent rencontré dans les dialogues des PAP pour qualifier leur activité.

Même soumise à de fortes contraintes de productivité, l'activité des PAP est difficilement compatible avec l'omniprésence de la dimension gestionnaire du travail. L'approche historico-culturelle de l'activité nous permet de considérer la subjectivité du sujet

comme dynamique et créative, tout en tenant compte des « dramatiques » de l'activité par lesquelles se conjuguent les valeurs portées collectivement et le travail singulier. Cette analyse du travail des PAP vise à éclairer la source des normes antécédentes qui alimentent les débats et conflits, arbitrés sans arrêt par l'acteur de terrain en regard de « ce qu'on lui demande ».

D'après les propos de Léa en début de ce paragraphe, et d'après ce que nous avons établi, l'une des sources majeures de l'efficacité réelle des PAP, semble tenir à la nature même de la prescription.

Ce cadre prescriptif flou autorise la « mise en mouvement », l'investissement du « trop grand », l'ouverture de possibles ... ; il permet à l'acteur d'être « pour quelque chose dans ce qui lui arrive » et donc, de bénéficier en retour d'un certain bien-être au travail.

Mais, la situation n'est pas toujours aussi idyllique pour les PAP. La disjonction fréquente rencontrée dans les classes d'AP entre ce que demandent de mettre en œuvre les prescriptions, et les résultats obtenus (notamment les réalisations plastiques des élèves), tient aux normes antécédentes en fonctions desquelles les individus abordent les textes officiels.

Même si Schwartz (2002) souligne qu'entre norme et prescription, aucune distinction absolue n'est possible, il rappelle la réciprocité entre incorporation de normes et développement de l'espèce humaine. Il distingue les « normes antécédentes » qui sont d'origines extrêmement diverses, des « prescriptions » dont l'idéal visé est l'anticipation, l'encadrement explicite, langagier, de l'activité de travail.

L'inhibition ou l'efficacité professionnelle des PAP tiendrait donc en partie à la façon dont ils véhiculent des valeurs intrinsèquement liées à leur propre rapport à la pratique des arts plastiques. Selon la représentation préalable du métier qu'ils possèdent en y entrant, ils ne réagissent pas de la même manière aux exigences actuelles d'exercice de ce dernier.

Chapitre 11 Du plasticien au PAP

À notre avis, deux grandes conceptions ambivalentes du métier se rencontrent, sans toujours s'affronter, dans l'activité des PAP, et elles rejoignent celles énoncées par Diderot et ses collaborateurs dans L'Encyclopédie (1755). Ces derniers, d'un côté, reconnaissent et valorisent la « pratique des arts » comme savoir-faire artisanaux, mais, ils valorisent en même temps, le développement du savoir « inopératif ». Selon Diderot, ce dernier permet de prescrire, d'anticiper, peut se transmettre mais sans « opérer » lui-même ; c'est le savoir des ingénieurs.

Nous l'avons constaté, chez les PAP observés, les deux aspects co-existent ; mais dans cette cohabitation, on relève des nuances de taille : certains PAP, manifestent encore dans leur pratique professionnelle des traits hérités de *la « pratique des arts » comme savoir-faire artisanaux*. Ils organisent le travail de leurs élèves de façon quasi tayloriste, où l'efficacité du professeur-ingénieur s'évalue à l'aune de la production en grand nombre, et en temps limité, de la même unité.

Au-delà de cette conception passéiste de l'enseignement des AP, à contre-courant des prescriptions actuelles, d'autres nuances apparaissent. De nombreux PAP, bien que tout à fait acquis à la cause des programmes en vigueur, ont toujours le regret de ne pouvoir faire aboutir en cinquante-cinq minutes, des réalisations nécessitant une maîtrise technique plus poussée. Cela permettrait d'obtenir aux yeux de tous, du « beau travail », au sens qu'il mettrait en évidence des valeurs traditionnelles généralement partagées « rappelant à une certaine idée du travail, de l'exigence, de la difficulté vaincue ou surmontée, du métier, toujours nécessaire et toujours insuffisant » (Ferry et Comte-Sponville, 1997).

Selon nos hypothèses, ce qui fonderait les différences d'appréciation entre les multiples situations évoquées, c'est le passé de plasticien des PAP.

Selon que le rapport aux arts plastiques ait été vécu soit par l'entremise de l'Histoire de l'Art, soit par une pratique de type académique, ou encore par le contact du corps aux matériaux, à l'espace, à l'accident, au hasard, à la performance, etc, - autant de composantes rencontrées dans les pratiques contemporaines (qui n'excluent pas les autres) -, on ne génère pas le même « genre » de PAP. En partie, c'est le vécu antécédent de la pratique artistique qui

permet au PAP d'arbitrer la question des relations entre savoir, normes, valeurs et efficacité, sans arrêt en débat dans un cours d'AP.

I . DE L'ARTISTE AU PROF ET RETOUR

I.a - Une continuité de milieu

Revenons à ce court extrait de l'autoconfrontation simple, où Léa avoue que la « *pratique lui manque* » ; il marque l'expression de son appartenance à divers milieux émergeant en classe, par le biais d'un geste anodin :

a.c.s Léa § C'

*1 **Lucie** : On te voit, depuis un moment, aider une élève à résoudre, semble-t-il, un problème technique. Mais finalement, c'est toi qui es là ?

2 **Léa** : Oui, oui ! Je crois que, simplement, c'est peut-être pour me faire un temps de pause à moi ! Un petit moment où je vais manipuler à mon tour ...

3 **Lucie** : Ça te plaît de manipuler ?

4 **Léa** : **Des fois, ça me manque, oui !** C'est tout bête, mais au lieu d'ouvrir le cahier de textes, ou de poser les mains sur la table, et bien oui, c'est un petit moment de manipulation ... Ça m'arrive ! (...)

Il s'agit d'une résurgence du passé de Léa, dont la formation initiale est celle prodiguée en arts plastiques à l'Université, où pratique et théorie ont un poids équivalent dans les études. Les principaux débouchés professionnels de cette filière étant le CAPES et l'Agrégation d'AP, la majorité des PAP de la génération de Léa sortent de cette formation (fin des années 1980 - début 1990). Ils ont été formés par des enseignants « pionniers » de la discipline, ou directement recrutés par ces derniers. Les diplômés universitaires d'arts plastiques n'existant pas avant eux, c'est sur des critères relevant de la reconnaissance artistique qu'un grand nombre d'entre eux a été recruté pour assurer des charges de cours de pratique.

Selon Wisner (1997, p.247) : « une activité comporte toujours divers artefacts tels que des instruments, des signes, des procédures, des machines, des méthodes, des lois, des formes d'organisation du travail ». Dans la pratique enseignante de Léa, les artefacts en question trouvent leur origine dans la pratique plastique. L'auteur souligne que « ces artefacts ont un rôle de médiation », et qu'ils « ont été créés et transformés pendant le développement de l'activité elle-même ; ils portent en eux une culture particulière, reste historique de ce développement » (p.248). Cette *culture*, ce *reste historique* qui transparaît dans les *procédures*, les *lois*, les formes *d'organisation du travail* de PAP de Léa, trouve sa genèse dans son passé de plasticienne.

Le geste de Léa rejoint celui, relaté par Clot, qu'effectue en classe un professeur de LEP, issu du milieu industriel, lors de la démonstration d'un geste technique en classe ; voici

ce qu'il en dit : « ...c'est dans ces moments-là que la tâche d'enseignement et la tâche professionnelle sont le mieux imbriquées. C'est la chose importante du professeur de lycée professionnel et celui qui ne maîtrise pas le métier sera coincé. Il faut pouvoir réaliser soi-même. (...) Tu montres un peu ta compétence dans ces moments-là. Pour les élèves c'est la meilleure façon de « faire passer le message ». S'ils sentent que le professeur est à la hauteur du métier, ça passe beaucoup plus facilement que s'ils sentent une faiblesse ... » (Clot 1995, p.45).

La part d'interprétation des prescriptions est importante dans le travail des PAP. Dans cette discipline, « l'activité est certes fonction de la tâche, mais également de l'opérateur. Le cadre des activités avec instruments (Rabardel 1995) rend bien compte de cette double détermination de l'activité par l'artefact *et* par les ressources propres de l'opérateur. Dans cette approche, l'instrument est compris comme une entité composite, formée d'une part par l'artefact, dans ses aspects de structure et de forme, *et*, d'autre part, d'une composante liée au sujet » (Béguin et Cerf, 2004, p.5).

Cette part subjective est au cœur de nos préoccupations, dans le but de comprendre ce qui fonde les grandes lignes du « genre PAP », qui fédèrent ces singularités et qui le régénèrent sans arrêt.

Le « processus de transformation de l'action en opération éclaire beaucoup sur l'élaboration de l'habileté » écrit Clot (1995, citant Leplat). C'est par là que progresse l'efficacité de l'action. Le petit geste *habile* effectué par Léa, *opération* technique proposée aux élèves, nous permet de suivre le fil de son activité, en reprenant la formulation de Leontiev : « toute opération résulte d'une transformation de l'action, provenant de son incorporation dans une autre action et de sa « technicisation consécutive » (Clot 1995, p.119). Léa a incorporé, parmi d'autres outils, ceux des plasticiens. Ils sont des « auxiliaires opératoires comme des « organes » où se dépose l'efficacité (...) Ils ne contiennent aucun but en attente d'être poursuivi, mais seulement certains moyens potentiels pour réaliser ceux que la situation réclame qu'on se fixe. (...) Ils sont les instruments de l'action, mais cette action n'a pas sa source dans ces instruments (Clot 1995, p.137-138).

Il apparaît qu'entre les différents milieux auxquels Léa appartient, entre son passé de plasticienne et son activité professorale, il n'y a pas vraiment de rupture. Leroi-Gourhan (1945, p.344) note que « si chaque élément du milieu intérieur est constamment en rapport

avec la totalité des autres, on peut présumer que tous les éléments techniques réagissent constamment les uns sur les autres. Cela porte à poser la *continuité du milieu technique* (...). Pour que les techniques évoluent, il faut que l'acquisition s'accroche à quelque chose de préexistant, même lointain, même invraisemblable ». Léa et les PAP semblent trouver les ressources pour faire évoluer leur capacité d'adaptation aux contraintes d'exécution, et leur « créativité » au travail, dans leur pratique plastique passée ou présente.

Ainsi, on assisterait à un « transfert de technologie » de l'atelier à la classe selon les termes de Wisner.

I.b - Une phénoménologie de l'événement¹²

La pratique plastique est caractérisée par son aspect empirique. La recherche de solutions nouvelles se fait par tâtonnements, assemblages de matériaux, expérimentations techniques, etc. Rochex (1999) rappelle que Vygotski ([1925]2005) privilégie la matérialité des œuvres pour appréhender celles-ci d'un point de vue moins sémantique que pragmatique.

Faïta (2005) avait décelé cette façon de faire, qui s'oppose aux conditions expérimentales des « sciences dures » dans les échanges entre Inès et Léa rapportés ci-dessous. Pour lui, l'émergence du « *tâtonnement* » dans leur dialogue était le signe d'un événement fort, révélant un changement de genre de discours, lié au changement des paradigmes de l'activité. On peut remarquer que l'accord entre les protagonistes étant total, le sujet n'occasionne aucun développement : la situation dialogique est « morte », car elle relate ce qui a déjà été vécu par les deux actrices. Le « tâtonnement » est une part invisible et incorporée de leur activité implicitement partagé. Il trahit leurs préoccupations de plasticiennes au travers de leur statut d'enseignante, et il convoque un collectif de travail virtuel, dont elles connaissent le fonctionnement.

¹² Ce terme est emprunté à Kerlan (voir ci-après) différemment du sens que lui donne la *psychophénoménologie* de Vermersch.

a.c.c § K

3 **Inès** : ... je trouve que tu es plus en retrait par rapport aux élèves que je le suis moi ; ... Mais c'est bien, je comprends tout à fait ça de **les laisser cheminer** et tout ... Bon, on a deux attitudes complètement **différentes au moment de l'effectuation et au moment de la réflexion en tout cas** ! Toi, tu as une attitude (je pense que c'est volontaire), de retrait et moi, je suis à l'affût du gamin qui est coincé ! ..., j'ai peur qu'ils perdent du temps. C'est une préoccupation régulière : la perte de temps !

4 **Léa** : Mais en même temps, le **tâtonnement** ...

5 **Inès** : C'est essentiel !

6 **Léa** : C'est vrai que je vais traverser de part et d'autre, je vais aller à la rencontre des groupes, c'est clair, mais toujours en ayant en mémoire notre propre ... **quand on cherche une incitation, quand on est dans une production plastique, ce temps où on sait pas comment s'y prendre ... bien on tâtonne ! (...)**

[...]

14 **Léa** : ... je serais tellement heureuse, moi-même excitée, en regard de 2 réalisations, que j'ai vu de loin se bâtir, je dis bien de loin, c'est-à-dire que je vais passer, je vais voir, je vais écouter leur démarche, et pof, je m'enlève ! Quand je viens à la fin de l'heure, que je les accroche, que finalement **je n'y avais pas pensé**, et bien c'est **un truc qui m'excite encore dans le métier** ! C'est-à-dire, ce truc auquel **je n'avais pas pensé** et le gamin dans son coin, il l'a fait ! Et je dis bien : c'est modeste, et justement **je n'y avais pas pensé ... (...)** **On ne peut pas tout imaginer** ! Et des fois ce qu'il y a de bien, c'est que tout en passant par les objectifs, par des notions, par des concepts qu'on voulait voir en jeu **c'est loin visuellement de ce à quoi on pouvait s'attendre** !

15 **Inès** : Mais forcément en fin de cours, ça peut être dès l'incitation énoncée, tu as des gamins quand tu les fais parler qui t'annonce une direction, **un point de vue auquel tu ne t'attends pas du tout** ; [...]

Les propos de Léa, « *quand je viens à la fin de l'heure, que je les accroche (les productions des élèves), que finalement je n'y avais pas pensé, et bien c'est un truc qui m'excite encore dans le métier ! (...)* c'est loin visuellement de ce à quoi on pouvait s'attendre ! » révèlent ce que Kerlan (2004, p.71) nomme une « phénoménologie de l'Événement ».

Le terme d'événement est ici entendu comme ce à partir de quoi on peut distinguer un avant et un après. Quelque chose qui arrive - et qui « forme », en ce sens que nous ne pouvons plus être « après » tout à fait ce que nous étions « avant ». C'est en tout cas, ce qui « *excite encore* » Léa dans le métier

Kerlan (ibid.) associe l'enseignement artistique à l'idée d'événement, car c'est « quelque chose qui fait que notre développement comme « forme », comme « œuvre » de nous-mêmes, notre éducation peut prendre une autre orientation, une autre figure, nouvelle ou plus assurée d'elle-même. (...) On introduit dans la temporalité d'une éducation dominée par le processus régulier de la construction du savoir, la temporalité « intempestive », « créatrice » de l'événement et de la rencontre ... ». Le développement décrit ici vaut autant pour les élèves, que pour leur enseignant. Hubault associe « événement » à « performance ». Pour l'auteur, cette dernière « dépend de la manière d'assurer la pérennité des intentions à

travers la grande diversité des événements : c'est-à-dire, *malgré* ce qui pourrait l'altérer et/ou *grâce* à ce qui pourrait l'enrichir (...). Plutôt que de *phénoménologie*, Hubault parle de « *culture de l'événement* ». Pour lui « une culture de l'incident est une médiation obligée pour que puisse s'opérer la recherche, l'acceptation, l'interprétation, et l'intégration de ce qui émerge. » (Hubault, 1993)

Les thèses de Canguilhem au sujet de la santé sont reprises par Le Blanc (2002, p.11), mais à propos de la vie, qu'il considère comme un « devenir au cours duquel l'homme se crée imprévisiblement comme une aventure ».

Canguilhem reprend également la formule de Claude Bernard : « la vie c'est la création », et il estime que la *normativité vitale*, « c'est une vie créatrice de normes qui n'est jamais reconduite à une norme première, un type normal ... Aucune norme ne préexiste à la normativité, même si cette dernière se reconnaît dans le passage d'une norme à une autre et se lit ainsi dans le vocabulaire de la norme. Cela implique que la vie n'est jamais en phase avec elle-même, qu'elle n'existe toujours que dans le débordement à l'égard de normes antérieures » (Le Blanc 2002, p.14). Ce que nous avons *reconnu* comme « *tâtonnement* » dans le discours de Léa, c'est le passage d'une norme enseignante à une autre antérieure, de plasticienne, confirmant ainsi que « l'homme n'est pas tant cet être qui rompt avec la vie que celui qui renouvelle partiellement le sens de la vie par les normes qu'il élabore » (ibid. p.15).

Pour Canguilhem, (2003, p.143), « vivre, c'est rayonner à partir d'un centre de référence qui ne peut lui-même être référé sans perdre sa signification originale ». Le *centre de référence* des PAP est la pratique plastique. Pour l'auteur, « le vivant s'aventure dans un environnement en fonction d'un référentiel de vie particulier. L'activité vitale implique une initiative du vivant sur son milieu de vie, rendue possible par son référentiel singulier ».

Le *référentiel de vie particulier*, constitué par la pratique plastique, prépare les PAP à prendre des initiatives sur leur milieu de travail, et il leur donne une culture *de l'événement*. Dans le travail des PAP, « la performance dépend de la manière d'assurer la pérennité des intentions à travers la grande diversité des événements : c'est-à-dire, *malgré* ce qui pourrait l'altérer et / ou *grâce* à ce qui pourrait l'enrichir (...). Une culture de l'événement, une culture de l'incident est donc une médiation obligée pour que puisse s'opérer la recherche, l'acceptation, l'interprétation, et l'intégration de ce qui émerge » (Hubault 1993).

En regard de ce que nous avons montré des compétences professionnelles d'adaptation aux incidents et de leur intégration aux dispositifs de cours, il semble que les PAP témoignent

de ce type de culture. Selon les paroles de Léa, le travail de conception paraît très proche entre les deux milieux de travail, enseignant et plasticien : « ... *quand on cherche une incitation, quand on est dans une production plastique, ce temps où on sait pas comment s'y prendre ... bien on tâtonne !* », et l'effet de surprise du résultat est source de satisfaction plutôt que de stress : « *je serais tellement heureuse, moi-même excitée* » dit-elle.

Ces réflexions corroborent celles de Clot : « il n'y a pas de sens sans inattendu », et celles d'Hubault (1993) qui poursuit en ce sens : « il n'y a pas de fiabilité sans accès au sens. La fiabilité ressort ainsi comme une problématique de la prise en charge de l'inattendu, et non plus comme celles du respect des procédures ».

Ainsi, cette « culture » donne à la fois du sens à l'activité des PAP, les motive, leur procure une certaine félicité, et peut être considéré comme l'un des organisateurs caché de leur travail. Cette question « du changement (...) qui se joue dans cet entre-deux énigmatique entre les vertus anticipatrices du concept et les vertus micro-gestionnaires de l'activité, (...) entre ce qui est de l'ordre du programme et ce qui est de l'ordre de l'expérience réinvestie dans l'actuel », n'est pas tranchée (Schwartz 1992 cité par Hubault, 1993).

Mais quelles sont donc les caractéristiques du travail artistique transposables au travail enseignant, autorisant ce *changement dans cet entre-deux énigmatique* ?

I.c - Le travail de l'artiste

Dans les deux courts extraits de dialogue suivants, transparaît l'idée de productivité et de rentabilité du travail, au travers de l'activité enseignante des PAP.

a.c.c P1/P2 § R

1 **Inès** : Ce qui est toujours magique et tu vas en faire la démonstration sans doute, c'est qu'au bout de **3/4 d'heure**, quand même **il y a eu de la réflexion, de l'élaboration, de la construction, des opérations mentales qui ont été mises en jeu, des gestes, des techniques découvertes ou éprouvées, il y a eu plein, plein de choses**. C'est pas une heure anodine ! Même ceux qui sont restés là, soi-disant sans trop travailler, finalement il y a une production, qui peut être le support d'une discussion... C'est pas si mal ! En 3/4 d'heure, une fois par semaine ...Bon !

2 **Léa** : Oui, dans ce sens-là, cette heure qui est, on en est tous conscients, malheureusement qui n'est seulement qu'une heure par semaine, j'ai l'impression qu'on fait tout pour **la rentabiliser** au maximum !

Ces paroles ne sont pas seulement de l'autocongratulation, elles témoignent de l'effet du cadre méthodologique permettant aux actrices de prendre conscience de leur « productivité ». Si les traces du « faire productif humain » sont pratiquement toujours

indirectes et sont couvertes par la notion obscure de « savoir faire », ici Inès et Léa constatent leur « virtuosité artisanale » (ainsi que celle de leurs élèves). « Même décomposée, celle-ci reste précisément « manuelle », et elle échappe à la visibilité, à la transparence opérative ... » (Schwartz, 2002, p.36).

Concernant l'activité plastique, l'éloignement du paradigme romantique est évident, et l'expérience créatrice se définit plutôt en termes de *travail* de l'artiste.

a.c.c § N

1 **Inès** : Et là, quand tu parles à l'élève, j'ai en mémoire la manière dont les autres enseignants parlent à leurs élèves ; il me revient qu'en APL la communication ce n'est pas une communication économique ! **C'est-à-dire que ce n'est pas une « com » avec l'idée de rendement, où l'on sait vraiment ce qu'on cible et ce qu'on doit obtenir.** Il me semble que là, ça *dépasse, ça déborde* ... quelque part ça n'est **pas productif immédiatement.**

Inès exprime son travail en classe selon une conception de l'entreprise moderne, où « la gestion par les activités s'intéresse prioritairement à la manière dont sont engendrées les performances (...) Le point de départ n'est plus la ressource, mais l'objectif stratégique et le processus qui permet d'y conduire » (Hubault, 1993 citant Lorino 1991). Mais elle se démarque de cette conception du travail, pour rejoindre plutôt celle de la vie qui « n'existe toujours que dans le *débordement* à l'égard de normes antérieures » (Canguilhem repris par Le Blanc 2002, p.14).

Mais quelle est donc la conception et la norme du travail qui sont ici *dépassées* selon Inès ? Nous avons fait référence au travail artistique, mais l'activité de création est-elle à proprement parler considérée comme un travail ?

I.c.1 La valorisation de la « créativité »

Dans la perspective de comprendre les traits du travail artistique que transposent les PAP dans leur activité enseignante, nous nous arrêtons un instant sur les facteurs économiques et sociaux qui le caractérisent.

On peut constater aujourd'hui une réelle valorisation des ressources de connaissances et de créativité dans les économies capitalistes modernes. Menger (2002, p.6-7), note que « l'innovation artistique s'infiltré aujourd'hui dans de nombreux domaines de production ... les valeurs cardinales de la compétence artistique - l'imagination, le jeu, l'improvisation, l'atypie comportementale ... - sont régulièrement transportées vers d'autres mondes productifs ». Ainsi, la « continuité entre les milieux » que nous évoquions précédemment, concerne bien d'autres domaines que celui de l'enseignement des AP.

L'auteur indique que « l'esprit d'invention communique avec l'esprit d'entreprise dans les jeunes et petites entreprises, l'organisation en réseau des activités créatrices et des relations de travail et de communication entre les membres des mondes de l'art fournissant un modèle d'organisation pour d'autres sphères ». L'organisation en réseau que les PAP ont mis sur pied, en « créant » l'outil collectif qui leur manquait semble confirmer la validité de ces propos (chapitre 9, III.d).

Menger (2002, p.8) remarque que non seulement les activités créatrices ne sont plus « l'envers du travail, mais qu'elles sont au contraire de plus en plus revendiquées comme l'expression la plus avancée des nouveaux modes de production et des nouvelles relations d'emploi engendrées par les mutations récentes du capitalisme. Loin des représentations romantiques, contestataires ou subversives de l'artiste, il faudrait à présent regarder le créateur comme figure exemplaire du nouveau travailleur ».

Vue sous cet angle, l'activité des PAP « gérant » à la fois le temps, les productions, le stockage, les « relations publiques » (avec l'administration, les parents, les partenaires culturels, les collègues ...), les conflits entre élèves, le stress ... etc ..., semble plutôt rentable pour l'employeur Éducation Nationale.

Selon Menger, « le développement et l'organisation des activités de création artistique illustrent aujourd'hui l'idéal d'une division sophistiquée du travail qui satisfasse simultanément aux exigences de segmentation des tâches et des compétences, et leur inscription dynamique dans le jeu des interdépendances fonctionnelles et des relations d'équipe ». Le PAP fonctionne selon la même logique, car il exécute simultanément de multiples tâches : il organise le milieu de travail des élèves dans sa classe (au même titre qu'un chef d'entreprise organise celui de ses employés, en postes de travail, ateliers, etc), il mène plusieurs actions « hors les murs ». Tout cela s'effectue dans la même dynamique, et nous sommes très proches de la description de Menger concernant l'activité artistique.

Nous concluerons ce parallèle entre les deux sphères d'activité, par un constat de l'auteur qui élargit son propos : « c'est dans les paradoxes du travail artistique que se révèlent quelques-unes des mutations les plus significatives du travail et des systèmes d'emploi modernes : fort degré d'engagement dans l'activité, autonomie élevée dans le travail, flexibilité acceptée voire revendiquée, arbitrages risqué entre gains matériels et gratification souvent non monétaires, ... » (Menger, 2002 p.9). Si nous reprenons les composants nécessaires au « bien-être » et à la santé au travail, nous pouvons attendre de ce type d'activité le meilleur comme le pire ; la reconnaissance professionnelle peut y être extrême dans les

deux sens ; soit une « starisation » d'individus dans un milieu restreint - où des compétences spécifiques sont très prisées et où les noms circulent par réseaux - , soit le mépris, la placardisation, sans beaucoup de stades intermédiaires.

Ainsi, le « portrait d'artiste en travailleur » de Menger ressemble fort à celui d'un cadre « débordé », à qui s'identifient parfois les PAP gestionnaires, surinvestis et *épuisés* ... (chapitre 8, II)

Frouin (1997, p.2) définit l'artiste comme un « homme qui veut continuer à jouer, mais qui emploie le mot travail. [...] Continuer à jouer pour un artiste, c'est alors se fixer soi-même une règle. [...] Les artistes ont en commun, non pas un style mais une manière particulière de se comporter dans la réflexion, l'élaboration et la valorisation de leurs réalisations. Pour parvenir à leurs fins, ils suivent certaines règles qui sont repérables quand on est informé de leur travail. Ces principes peuvent être enseignés en conformité avec les programmes officiels et les compétences à acquérir ».

Ce sont ces règles communes au travail d'artiste et de PAP, que l'auteur pense être enseignables, que nous tentons de mettre au jour.

I.d - Les références et l'expérience artistique

Ce transfert d'expérience de la pratique artistique à celle de l'enseignement, se retrouve dans la façon dont nos protagonistes Inès et Léa présentent les œuvres d'art à leurs élèves, en référence à l'incitation qu'elles ont proposée.

Il n'est pas question de soutenir ici que le travail de conception des dispositifs didactiques et pédagogiques en AP, ainsi que leur mise en œuvre, sont équivalents au travail de plasticien ; cependant, certaines façons d'appréhender les contraintes, les outils, les espaces et les imprévus sont voisins.

a.c.c § A'

Au sujet des critères d'évaluation

5 **Léa** : Là aussi c'est souple, par rapport au programme, (...) ça peut être un objectif ... de progression ...Ça peut être des notions...Ou ça peut être, ...une volonté de faire accrocher les élèves sur des postures artistiques contemporaines ou sur telle question de cette période-là pour légitimer après un regard telle période de l'art contemporain ou sur telle posture.

6 **Inès** : Là, tu débouches sur quelque chose de drôlement ambitieux. Parce que légitimer les postures artistiques aujourd'hui ! **Les élèves ne sont pas vraiment confrontés à ça, c'est pas leur univers.** En même temps les postures artistiques aujourd'hui, certaines sont dans un mouvement de mode et finalement vont disparaître dans quelques années ... Comment tu vis ça ?

7 **Léa** : Je me dis qu'un autre **grand objectif**, c'est que si j'emmène en fin de cycle, mes élèves au musée : je choisis un musée genre Le Louvre et puis, j'insiste bien justement, une galerie de la

rue Louise Weiss par exemple, avec ces galeries très contemporaines et parfois, même souvent, branchées. Est-ce que je peux compter sur eux pour regarder et se questionner malgré tout ? C'est-à-dire avoir un esprit critique qui saura repérer les enjeux du XIX^e, comme les enjeux, même s'ils sont branchés, d'une posture artistique qui s'est mise en place à ce moment-là, c'est-à-dire dans leur environnement. Et je ne suis pas persuadée qu'ils ne soient pas concernés parce qu'à partir du moment où **ils ont traversé une expérience** (ndlr : *en classe, et que l'on propose une référence très récente, ici, à propos du fait de « s'alimenter »*) ... qui même si elle est à la mode, elle est épidermique d'un fait de société, elle raconte quelque chose, elle a sans doute du sens, et ça les raccroche à une attitude qui est proche de leur environnement. Je ne vais pas l'appeler Art, mais ... Tu vois ? ... Voilà ...

8 **Inès** : Une posture qui n'est plus dans l'esthétique, qui est plutôt dans le euh ...

9 **Léa** : Voilà ! Donc l'objectif c'est bien : Le Louvre et la rue Louise Weiss ;, mais je me questionne ! Après la question de l'art, à la limite, et tant pis si je me fais taper sur les doigts, est soit complètement liée à ça, soit carrément une autre question. Je m'interroge encore là-dessus ... Alors je leur montrerai Rodin et puis Mario Merz, mais ils se sont posé la même question.

10 **Inès** : certains vont dire : « ça c'est de l'art » en regardant Rodin, d'autres : « c'est intéressant » en voyant Merz ; ils diront peut-être pas c'est de l'art, mais c'est intéressant...

11 **Léa** : Voilà, en tout cas, ce que je vais observer quand on va faire l'analyse d'œuvres, c'est qu'ils puissent se poser les mêmes questions et trouver les mêmes réponses.

12 **Inès** : d'accord

Les programmes officiels mettent « la pratique » au centre du dispositif d'enseignement des AP au collège. Nous constatons que Léa convoque l'« expérience » et les problématiques plastiques, en abordant transversalement les références qu'elle propose aux élèves. Nous retrouvons ici les conceptions de Dewey ([1934] 2005) considérant *l'art comme expérience*. « Il n'est pas possible de faire la part, dans une expérience vitale, de la pratique, de l'émotion, et de l'intellect et de faire ressortir les propriétés d'une de ces composantes aux dépens des caractéristiques des autres. La phase émotionnelle relie les différentes parties et en fait un tout ; le terme « intellect » signifie seulement que l'expérience a un sens ; le terme « pratique » indique que l'organisme dialogue avec des événements et des objets qui l'entourent » (p. 81). Pour Léa, « *du début jusqu'à la fin tout repose sur leurs productions* », y compris la compréhension que les élèves ont des œuvres présentées, car c'est de leur expérience plastique que naît le *sens* qu'ils leur donnent. Notons au passage « l'état de veille » dont témoigne cette PAP marseillaise en mentionnant « la rue Louise Weiss » (connue des spécialistes comme le lieu de regroupement de nombreuses galeries d'art contemporain depuis le début des années 1990 à Paris XIII^e). « Être de son temps » est une composante du genre PAP car, selon Le Blanc, « les normes existantes ne sont pas taillées définitivement dans le monde. Elles basculent sans cesse, varient, s'inversent dans l'expérience ».

Inès et Léa n'adoptent pas une *posture esthétique*, et elles ont du mal à définir, à nommer « l'artistique » qui est nommé à plusieurs reprises dans les instructions officielles : « *on amènera les élèves à s'interroger sur l'émergence du fait artistique* » (Programmes lycée

1994). *Cette question reste la clé de l'enseignement des A.P. L'artistique c'est ce qui est en débat* » (Programmes cycle central 1997, glossaire).

Dans ce débat sur « l'artistique » dans l'enseignement des AP, plusieurs définitions ont été proposées : pour Gaillot (1997, p.134), « le savoir en AP ne peut être présenté comme un contenu, comme un « objet » ... : le savoir est expérience et compréhension ». Dewey voit dans l'expérience de l'art le prototype de « l'expérience vraie, celle qui accomplit sans diviser en nous l'être de raison et l'être d'émotion, l'intelligence et la sensibilité » (selon Kerlan 2004). Enfin, Lagoutte croit que « les AP c'est la pensée imageante en action, impliquant une conscience spécifique, au même titre que la philosophie est la pensée conceptuelle en action » (2004 p.18).

1.d.1 Le rapport aux œuvres

Selon les prescriptions de 1987 « le professeur doit veiller à s'appuyer dans la mise en œuvre de sa stratégie pédagogique, sur des références au champ artistique contemporain. » (Complément programmes 6/5° 1987). Gaillot soutient que « l'appropriation didactique prend sa matière ici, elle a pour but de susciter les situations qui permettront de rendre possible le va-et-vient entre l'effectuation et les œuvres » (1997, p.123).

Pour la psychologie culturelle, « l'esprit se construit au travers de la pratique de la culture, et c'est dans ce cadre qu'il se réalise » (Bruner 1996, p. 15). Dans les textes officiels, rien n'indique pourtant au PAP comment construire ce « cadre ». En guise d'ébauche de réponse, Péliissier (1992, p. 34), inspecteur général d'AP, emprunte simplement les mots de Chevallard (1991). Il explique que « l'accession aux œuvres suppose une construction, produit d'un détour, d'une « obligatoire distance » et d'un accueil qui ménage la rencontre ». La question du « comment faire ? » reste posée aux PAP.

La rencontre entre les œuvres et les élèves s'opère par le biais de l'expérience plastique vécue à travers l'incitation proposée.

Dans la classe d'AP, « on ne peut pas dire d'avance ce que sera cette expérience (ce qui reviendrait à la déterminer), on ne peut que se demander après coup comment elle a eu lieu. Ainsi la modalité du présent, dans la transmission esthétique, doit toujours avoir la dimension formelle de quelque chose qui vient de se passer » comme le souligne Birnbaum (1997).

« L'ordre événementiel », déjà rencontré à propos de l'usage catachrestique des outils et les mots (chapitre 7, II., et ici en I.b), s'impose à nouveau de façon pertinente dans le cours d'AP.

La double prise en compte de la situation et de la durée de la production des élèves d'une part, à celui de la contemporanéité ou de l'éloignement historique des œuvres présentées d'autre part, est primordiale dans les cours d'AP. Pélissier juge comme déterminant « l'appui sur l'art contemporain – lieu référentiel prioritaire du travail en AP, puisque l'enseignement se fonde sur une pratique et qu'une pratique ne peut être qu'actuelle – exprime une relation pertinente entre ce que font les élèves avec les moyens de leur époque et les œuvres de cette même époque » (1996, p.15).

Ainsi, c'est « l'art comme expérience » qui est convoqué ici pour mettre en cohérence la contemporanéité artistique et l'histoire de l'art.

À travers des références, ce n'est pas la valeur artistique des œuvres qui est interrogée, « mais la pertinence pédagogique et didactique des *attitudes et des discours qu'elles suscitent* ; c'est leur potentialité éducative et formative qui, dans le champ scolaire, les constituent à la fois comme œuvres d'art et comme sources d'enseignement » comme le déclare Roux (1999, p.143). Au travers des activités conjointes autour des œuvres (entre élèves, ou professeur-élève), « l'élève s'approprie les artefacts culturels qui sont, à la fois, le moyen et le but de l'activité collective » (Mili et Rickenmann, 2005, p.446).

Les PAP cherchent à faire appréhender à leurs élèves, au travers d'une « pratique sociale de référence » (Martinand, 2000), celle des artistes plasticiens, une posture subjective nouvelle à partir de la problématisation historique. Ils offrent ainsi la possibilité de sortir, en se les appropriant, des jeux normatifs (scolaires, esthétiques, pratiques ...) qui les enserrant.

Même si, comme le constate Amigues, « la guérison du patient est au médecin ce que l'apprentissage des élèves est au professeur : un but lointain et incertain », vers lequel tend son action, l'apprentissage de « l'enseignement des AP par l'expérience » a des effets durables.

II. L'EXPÉRIENCE TRANSPOSÉE

Vers la fin de leur entretien, Inès et Léa opèrent une sorte de bilan de leurs objectifs d'enseignement.

Au-delà des contenus des programmes, elles espèrent faire acquérir à leurs élèves un rapport au monde et aux choses. Par le lien qu'elles opèrent entre expérience plastique et vie quotidienne, elles souhaitent que « l'agir » opérationnel et « organisationnel » (Maggi, 2003) dans la première, le soit dans la seconde, que la prise de conscience effectuée par le biais des œuvres et de la pratique plastique soit profitable au quotidien.

Ainsi, la liaison entre la production personnelle des élèves et celle des artistes qu'on leur présente, permet une « déliaison », une mise à distance de ce qui s'est produit pendant « l'effectuation » des uns et des autres. La présentation d'œuvres extérieures à ce qui s'est produit en classe, permet d'aménager un milieu agissant comme une zone proximale de développement (Vygotski). La part d'activité encore possible, non réalisée à l'occasion de leur réponse à l'incitation, les élèves la « réalisent » en observant ce que d'autres ont pu faire dans les mêmes conditions. Ainsi, « si l'on ne pourra jamais dire ce que peut un corps, l'art peut servir à expérimenter ce dont il est capable. Il est une technique sociale de son devenir. Il détient une partie de l'énergie potentielle de l'irréalisé » (Clot 2003, p.46).

Ce fonctionnement de prise de conscience correspond bien au « paradigme extopique » emprunté à Bakhtine (chapitre 3). Cette « zone » a ses règles, fondées sur « ... une compréhension active qui ne renonce pas à elle-même, à sa propre place dans le temps, à sa propre culture, et n'oublie rien. (...) Dans le domaine de la culture, l'extopie est le moteur le plus puissant de la compréhension. Une culture étrangère ne se révèle dans sa complétude et dans sa profondeur qu'au regard d'une autre culture » (1984, p.347-348).

Ce qui a manqué à l'étudiante d'Inès, dans l'extrait suivant, est en fait ce rapport à la pratique des autres :

a.c.c §C'

1 **Inès** : j'ai une étudiante à l'IUFM (*ndlr* : *adulte*) qui travaille sur la Méditerranée, et évidemment ce qu'elle entend par Méditerranée et AP c'est de la peinture fin du XIX, début XX° ! (...) Alors que là, tu **t'insères vraiment dans le quotidien, dans l'actualité**. Il arrive que des jeunes, 20-25 ans ne se rendent pas compte du monde dans lequel ils sont ! **En AP, on doit ancrer notre discipline dans le monde tel qu'il est**. [...]

3 **Inès** : en même temps ta proposition de travail ne les a pas gênés : parler de la pollution, en AP ... **Alors qu'avec des plus grands, qui n'ont pas vécu ces cours d'AP, où justement on s'insère complètement dans le quotidien, qui ont eu des cours d'AP où l'esthétique était mise en avant systématiquement, c'est incroyable les traces que ça laisse !** Ils ne comprennent pas ensuite qu'on puisse leur demander de faire un travail qui prend en compte les problèmes de la société d'aujourd'hui.

« Une fois qu'un produit artistique est reconnu comme une œuvre classique, il est en quelque sorte isolé des conditions humaines qui ont présidé à sa création et des conséquences humaines qu'il engendre dans la vie et l'expérience réelle (...). L'art est alors relégué dans un monde à part, où il est coupé de cette association avec les matériaux et les objectifs de toute forme d'effort, de souffrance, de réussite » écrit Dewey ([1934] 2005, p.21). C'est en effet une rupture de ce type que perçoit Inès chez les jeunes adultes qui, comme son étudiante, « ont eu des cours d'AP où l'esthétique était mise en avant systématiquement, c'est incroyable les traces que ça laisse ! ».

Ces paroles révèlent le caractère disparate de l'enseignement des AP pendant la décennie précédente. Inès et Léa revendiquent un enseignement des AP qui instaure une continuité entre l'expérience des œuvres d'art et les actions, souffrances, et événements quotidiens universellement reconnus comme des éléments de l'expérience (Dewey, *ibid.*).

Donc, il ne s'agit pas de présenter des œuvres d'art sanctuarisées et fossilisées, pour donner accès à une « Beauté » inaccessible, mais plutôt de les présenter comme du « travail refroidi » de concepteur (Clot), utile à la reconception de chacun.

Le choix des références et des œuvres effectué par le PAP, en toute liberté (chapitre 7, III - IV), est une forme de prescription larvée pour les élèves (non impositive). Si ce choix constitue une part du milieu de travail aménagé pour les élèves, alors la sélection d'œuvres présentées détermine en partie le style professionnel de l'enseignant au sein du genre PAP.

À ce propos, Rochex (1999, p.133) nous rappelle la vigilance de Vygotski « à l'égard du risque de tenir l'œuvre, sa matérialité et le travail des formes, hors du travail visant à rendre compte de la création ou de l'émotion artistiques, non comme seules satisfactions ou expression, mais comme élaboration de désirs et de vœux inconscients ».

Vygotski ([1925] 2005) est en effet resté attaché à l'émancipation des formes artistiques, et il insiste sur l'importance de la spécificité et de l'analyse des formes

esthétiques, contre les approches psychologisantes de l'œuvre et de l'auteur. Pour nous, ce qui fonde la discipline « arts plastiques » c'est justement ce rapport pragmatique aux œuvres, à la *poïesis*.

II.a - « Un acte de conscience total »

Les paroles suivantes résument, au-delà des notions des programmes, les objectifs de l'enseignement des AP visés par Inès et Léa. Cet extrait est la suite de l'échange précédent.

4 **Léa** : Et tu sais, dans les programmes de 3^o, on leur parle soudain, vu comment c'est nommé dans les programmes, « l'élève doit prendre conscience de son environnement ... », Et je n'arrive pas à le penser soudain en 3^o ! Je crois que toutes, on commence ça dès la 6, la 5^o ; finalement, l'architecture, l'air de rien, les premières notions : 5^o ; puis 4^o, puis 3^o ! Mais par rapport à l'environnement, ça n'arrive pas à 15 ans : il n'y a pas d'âge. Des petites classes sont capables, restons modestes, non pas d'une **prise de conscience**, mais : oui, le centre ville est très pollué, donc je l'encadre et je mets ça d'épaisseur ! **Il a fait le lien** entre Marseille, le centre ville, la pollution : c'est quand même **un acte, au plein sens du terme plastique, un acte de conscience total aussi**. Ce qui est fabuleux en AP, c'est **ce lien absolument cohérent, cette équation totale entre : « je pense ça, je pense l'action, mais je pense en termes de pensée pure et je le fais ! »**. C'est quand même quelque chose ! Où ça se fait ? Au niveau du collège dans quelle matière ça se fait ?

5 **Inès** : ça pourrait se faire dans une autre discipline artistique ;

6 **Léa** : Quand je dis « je » c'est vraiment « je » ; c'est pas en mathématiques : « je pense ce raisonnement et je le fais » car on sait bien que le raisonnement en maths est ...

7 **Inès** : ça pourrait se faire en éducation musicale, mais alors tout dépend après de l'enseignant ... Il pourrait y avoir des choses intéressantes au niveau du son, mais on n'en voit pas beaucoup

Dans le travail du PAP, on retrouve la conception élargie des « œuvres » définie par Meyerson. Pour lui « l'action de l'homme, le travail de l'homme, l'expérience de l'homme sont construction, œuvre. Toute activité humaine aboutit à une forme organisée : objet matériel utile, œuvre d'art ou de science, institution sociale ou religieuse, etc ... L'homme est fabricant et incarnateur (...). C'est de la sorte que s'exprime l'esprit de l'homme : en s'incarnant dans une matière, en prenant une forme ... L'œuvre crée l'esprit, en même temps qu'elle l'exprime Dans les œuvres, l'homme a exprimé ce qu'il y avait en lui de plus formé, de plus solide et de plus authentique. - L'homme est œuvres - » (1987, p.76).

Lorsque Léa définit l'activité de ses élèves en disant : « *je pense ça, je pense l'action, mais je pense en termes de pensée pure et je le fais !* », elle illustre la naissance d'œuvre au sens de Meyerson. Elle ne parle pas spécifiquement du seul domaine artistique, mais elle veut trouver une cohérence entre l'intention, la prise en compte la matière, l'action et le retour sur soi. Certes la « Psychologie de l'art » de Vygotski prend pour référence les œuvres littéraires,

mais la transposition au domaine plastique nous semble compatible, notamment en rapport avec la définition d' « œuvres » de Meyerson.

Si la conscience est une capacité psychique de « revenir sur soi-même (...) être conscient, c'est pouvoir accéder à sa propre pensée et agir sur elle » (Bronckart 1999 citant Vygotski ; cf. chapitre 2, II.a.2). À travers l'expérience de sa propre pratique, nous pensons que de ce procédé de confrontation de l'élève aux œuvres des « autres » (les artistes et camarades de classe), notamment au moment de la « verbalisation » autour des travaux, provoque une prise de conscience qui « ne se borne pas à être une somme de sensations, de perceptions, d'images, d'idées, de raisonnements différemment combinés ; cela suppose un sujet qui sent, connaît, délibère, décide et en fonction de qui jouent les lois de ses activités diverses » (Wallon 1958, p.362).

Dans la classe d'AP, « la conscience est en quelque sorte un contact social avec soi-même » (Vygotski, 1925/1994, p.48), mais elle est également « une partie qui se joue pour chacun, à coup d'échanges avec autrui et d'accords ou de conflits avec le milieu. Une action où sont en perpétuelle répercussion mutuelle des dispositions naturelles et l'ambiance matérielle ou spirituelle » (Wallon, 1958, p.367).

L'art étend ce contact social avec soi-même, car le milieu du cours d'AP est pluriel. Il est conditionné et concrétisé par les « œuvres » des autres, par la classe, par les outils et par les matériaux mis à disposition. « Au bout du compte, comme activité, l'art est bien ce processus vivant de reconnaissance des émotions subjectives dans les sentiments que l'appareillage artistique cultive. Les œuvres ne se contentent pas d'exprimer des émotions. Plus puissamment, elles les « réalisent », comme le langage « réalise » la pensée au-delà de la pensée, c'est-à-dire qu'elles forment autant d'instruments psychologiques pour la métamorphose des émotions » de chaque acteur-spectateur (Clot, 2003, p.47).

Du dialogue entre Inès et Léa émerge la grande fluidité qu'elles instaurent entre le réel et tous les instants de la création : « *ce lien absolument cohérent, cette équation totale entre : « je pense ça, je pense l'action, mais je pense en termes de pensée pure et je le fais ! »*. Lagoutte (2004 p.19) suggère que « l'éducation artistique ferait mieux de privilégier l'homme et d'introduire l'art dans sa vie, au lieu de considérer l'art comme objet d'étude ». Nos protagonistes semblent totalement adhérer à ces propos. Cet ancrage dans le réel ne peut se produire que par le contact, « l'entrée en matière ».

II.b - La matière et la vie

On peut penser avec Meyerson, (1991, p.61) que « le propre des arts plastiques est d'incarner la forme dans une matière. La pensée créatrice ne peut se passer de matière : pour devenir une réalité d'art, elle a besoin de pigments, de toile, de papier, de pierre, de marbre ou de métal. Besoin de matière mais aussi des obstacles que la matière oppose au travail de l'artiste (...). En cessant d'être ce qu'elle était, la matière se charge de valeurs et de significations autres (...) c'est pourquoi, l'œuvre est un système, un monde ». Pour résumer, la matière est agie par l'artiste, mais, une fois forme prise, elle agit en retour. « Pour Vygotski, la forme artistique recèle un principe social actif. Elle contient des procédés qui agissent sur le sujet à leur insu. Plus qu'elle ne représente, elle fait » (Clot, 2006, p.56).

Pour Meyerson ce principe actif est spécifique : « non seulement, le système des faits et des valeurs de l'art ne *s'identifie pas avec le système des faits et des valeurs de la vie*, mais il ne s'identifie avec aucun autre système d'œuvres et de valeurs. Il est autonome historiquement et pratiquement ; *il est spécifique par la matière qu'il traite, par la technique avec laquelle il l'élabore*, par la symbolique de son expression, par les problèmes qu'il pose, par le domaine du réel qu'il explore et traduit » (1991, p.18) .

La question de l'affrontement à la matière n'est évidemment pas spécifique aux plasticiens, c'est l'un des problèmes fondamentaux auquel se heurte l'Homme depuis ses origines.

Guérin (1999) résume ce qui lie les thèses matérialistes de Leroi-Gourhan et le fait plastique : « si l'on doit parler du « matérialisme » de Leroi-Gourhan, on dira que c'est un parti pris, seul heuristique, de la concomitance et de la complexité. La matière, à la limite, c'est le complexe, tel qu'aucune invention ne l'épuise, qu'aucune forme ne l'enserme. C'est donc aussi le pluriel. Il se manifeste comme congruence et inter-conditionnement des conditions, bref comme nécessité de la contingence » (p.96).

L'auteur nous permet de mieux comprendre, par le biais des exigences de la matière, les thèses vygotkiennes à propos de l'art. Il poursuit (p.98) : « sous un premier angle de vue, la matière apparaît comme un *travail*. L'évolution, c'est la matière vivante qui travaille sur elle-même. « Le monde vivant est caractérisé, par l'exploitation physico-chimique de la matière » écrit Leroi-Gourhan dans « Le geste et la parole ». Cette conception du travail concerne l'analyse ergonomique que nous menons sur l'activité des PAP.

« Dans un deuxième temps, la *matière*, c'est la *manière* : moins l'être que le *mode d'être*. Pourtant, la manière suit la matière, comme le geste continue et raffine une posture qui peut être transversale à de nombreuses espèces, comme, aussi, les « techniques du corps » proposent des solutions culturellement variées pour remplir quelques fonctions simples (et indispensables de la vie) » selon Guérin (p.99). Ce parallèle établi d'un côté avec les thèses de Mauss et les techniques incorporées mises au jour dans les pratiques professionnelles des actrices observées, et, de l'autre, avec les indicateurs du style de chacune dans le genre plus large dans lequel elles s'inscrivent, conforte notre hypothèse selon laquelle il y a bien un rapport entre pratique professionnelle des PAP et leur activité de plasticien. Dans les deux cas elles se fondent dans leur rapport à la matière (comprise au sens large : pour les PAP la classe, les élèves ...etc ...), à ses contraintes, à sa complexité.

C'est donc le « jeu » entre les deux registres d'activité – plastique et professorale - qui permet le mouvement, et la transmission du sensible et de la connaissance dans l'activité des PAP.

II.c - Résolution de conflits

Pour le PAP comme pour l'artiste, « la forme est en guerre avec le contenu, elle se bat avec lui, en triomphe, et c'est dans cette contradiction dialectique entre le contenu et la forme que se situe le sens psychologique de la réaction esthétique » (Bronckart citant Vygotski, 1999, p.28).

Ce qui se joue autant pour les artistes que pour les PAP, ainsi que pour les élèves répondant à l'incitation, c'est ce conflit mouvant entre « la forme et le contenu ».

Mais « à la différence de Freud qui fait de l'art un écran où se projettent les conflits infantiles et une sublimation pacificatrice de ces conflits, Vygotski, ne voit pas l'art comme produit dérivé de l'inconscient où ce dernier pourrait se délester. Il le voit, au contraire, comme *producteur d'autres conflits inconscients qui développent les premiers*. Pour lui, l'art ne dégage pas l'énergie psychique inconsciente vers le haut dans les valeurs supérieures de la culture, mais *l'engage vers le bas dans le travail réel des affects* (Clot, 2006, p.57).

C'est ainsi ce rapport au travail réel des affects qui se rejoue en classe pour les élèves chaque semaine en cours d'AP. Cette situation demande à l'enseignant d'être à l'écoute des conflits qu'il a lui-même suscités, par les matériaux et par les mots qu'il a proposés, afin de

permettre à sa classe de vivre « l'art comme technique sociale d'aiguisement des affects »
Clot, (ibid.).

Chapitre 12

La cohérence du genre

Si nous reprenons rapidement les grands axes de notre réflexion développés dans cette partie, nous constatons que les PAP, obligés de « faire faire pour faire apprendre » dans des conditions horaires et matérielles contraignantes, doivent formuler des incitations efficaces, et doivent aménager un milieu de travail pour leurs élèves, dont les insuffisances invitent à détourner de leurs usages habituels les mots et les outils. Les productions obtenues témoignent de l'habileté du PAP à reconcevoir les prescriptions. Cette activité le pré-occupe à plein temps, et elle peut engendrer un développement individuel ou collectif de l'activité. La lutte pour la reconnaissance du travail de PAP est éprouvante ; la lassitude peut s'avérer invalidante quand l'enseignant, souvent isolé, ne voit plus d'avenir à son développement.

Inversement, lorsqu'il « réussit » et que les retombées sont bénéfiques pour son bien-être, un transfert d'expérience entre pratique plastique et professorale du PAP semble s'opérer, assurant une continuité entre milieux, et agir organisationnel. C'est enfin par le biais de l'expérience plastique, autant celle de l'enseignant que celle des élèves, que se conçoit dans la classe le rapport aux œuvres « des autres », en regard d'une pratique, et d'une perception du monde en général.

Ce qui fonde les compétences particulières des PAP qui conçoivent ainsi leur métier (ce n'est pas le cas de tous), c'est la *fluidité* de leur comportement face « à ce qui résiste ».

I. LA FLUIDITÉ COMME COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE

Pour le PAP, le contact s'établit à divers niveaux et en fonction de divers types de résistances : celle du milieu matériel, des horaires, de l'établissement ... Celles des élèves résistant aux mots, œuvres et matériaux avec lesquels on leur demande de « prendre contact ». On peut éclairer cette situation par les propos de Leroi-Gourhan déclarant que « ...la première question que s'est toujours posée l'ouvrier devant la matière est : « Comment prendre contact ? » (1945, p.385).

Face à cette résistance des éléments, deux grands types de solutions : l'affrontement ou l'établissement d'une certaine fluidité (qui n'est pas synonyme d'évitement).

Dans une classe, un enseignant ayant la responsabilité d'enseigner à une trentaine d'élèves ne peut pas laisser advenir n'importe quoi ; par contre, s'il maîtrise suffisamment les potentialités du milieu qu'il offre, alors il peut recueillir, laisser résulter ... en fonction des éléments (mots, matériaux, outils, espace ...) qu'il a impliqué, sans forcément instaurer un rapport de force.

Jullien explique dans son « Traité de l'efficacité » ces différences, héritées des cultures occidentales et orientales (1996, p.8) : « Notre tradition (occidentale) est celle du plan dressé d'avance et l'héroïsme de l'action ... Nous découvrons en Chine, une conception de l'efficacité qui apprend à laisser advenir l'effet : non pas à le viser (directement) mais à l'impliquer (comme conséquence) ; c'est-à-dire non pas à le chercher, mais à le recueillir – à le laisser résulter. Il suffirait de savoir tirer parti du déroulement de la situation pour se laisser « porter » par elle ».

« La fluidité didactique » a déjà été évoquée par Gaillot (1997, p.226-229) pour qualifier le travail des PAP, amalgamant sans cesse de nouveaux ingrédients à sa pâte didactique et pédagogique en fonction de ce qu'il advient.

C'est en contexte difficile que se manifeste le plus cette caractéristique.

II. « L'EFFET DE LOUPE » en ZEP

Selon les mêmes procédures méthodologiques qu'avec Inès et Léa, Éric, enseignant les AP en ZEP à Marseille a bien voulu se laisser filmer dans sa classe lors d'une séance en Janvier 2001. Les extraits de son autoconfrontation simple ont été l'objet d'un montage vidéo, alternant scènes de classes et commentaires d'Éric, qui a servi de support au débat lors d'un stage de Formation Continue intitulé « Enseigner les AP en contexte difficile », où tous les PAP de l'académie d'Aix-Marseille exerçant en ZEP et/ou zone sensible étaient convoqués. Cet épisode, si l'on se réfère à la méthodologie des « autoconfrontations », peut être comparé à la phase de « retour au collectif ». Les interventions anonymes des PAP présents dans la salle sont précédées de « P χ ».

Le bilan de cette formation et des échanges qui s'y sont tenus, sont consultables sur le site de l'IUFM d'Aix-Marseille (AP / FC). Nous ne donnerons ici que nos conclusions.

On trouve dans ce rapport de stage quelques réparties significatives, comme celle de P χ :

« Ce qui est réel, c'est ce qui résiste, c'est ce qui te revient dans la gueule. Si tu es "fluide" avec la réalité, ça n'arrive pas et c'est là qu'il arrive des choses intéressantes en classe et qui nous surprennent. Mais ça se construit avec eux, et ça c'est super, ça reste ! On a du mal à le saisir, c'est indicible ... ». Cette règle fondamentale du métier en contexte difficile, a eu du mal à être clairement formulée par ces enseignants confrontés à de nombreuses difficultés ; elle s'est manifestée dans la phrase précédente de façon abrupte, mais évidente une fois énoncée, pour tous les acteurs en présence.

Si nous considérons sous un angle métaphorique les thèses matérialistes de Leroi-Gourhan (1945, p.384), nous y trouvons quelques similitudes avec l'entrée en matière de P χ : « Si la percussion a été proposée comme l'action technique fondamentale, c'est qu'il y a dans la presque totalité des actes techniques la recherche du contact, du toucher ; mais alors que l'expansion de l'amibe conduit toujours sa proie vers le même processus digestif, entre la matière à traiter et la pensée technique qui l'enveloppe se créent, pour chaque circonstance, des organes de digestion particuliers ».

Ainsi, cette façon particulière d'absorber les chocs, de les *digérer* pour les transformer, définit bien des caractéristiques du métier abordées dans les chapitres précédents : « être fluide » renvoie au fait que ces professeurs refusent d'arrêter le mouvement interactif du cours pour des broutilles, et renvoie également au registre événementiel qui

permet d'accepter l'imprévu par la prise de risques. Se permettre « *d'être fluide* », c'est avoir préalablement établi un "cadre" à « *construire avec eux* », autorisant un panel ouvert d'enseignements possibles, dont le PAP fixe les objectifs d'apprentissage.

Cette fluidité se retrouve également dans la façon dont les PAP vivent leur discipline au quotidien comme un savoir vivant, dans la manière dont ils assument la part de liberté pédagogique des prescriptions officielles. Enfin, « *être fluide* » se manifeste dans la prise en compte réactive de l'erreur ou de l'échec, de l'élève autant que de l'enseignant. En ZEP, le témoin d'alerte est en effet immédiat, comme en atteste la réflexion de **Px** : « *en zone sensible, comme le nom l'indique, ça réagit : tu lances une incitation et ça revient très fort et tout de suite ! L'intérêt c'est que si tu te plantes, tu le sais* ».

Dans la classe d'AP en ZEP, ce « *choc en retour* » (Clot) est ce qui maintient le mouvement nécessaire au développement des situations, et à leur renormalisation permanente. L'immédiateté du phénomène en ZEP est pour le PAP l'un des indicateurs de son efficacité.

Léa imprime à son cours une dynamique incessante. Elle soutient qu'il n'est pas nécessaire de « *s'arrêter pour si peu, ça risquerait de décaler les postures* ». Elle confirme la conception de l'efficacité développée par Jullien. En effet, décaler « peut s'entendre au deux sens du terme : opérer un certain déplacement par rapport à la normale (celle de nos habitudes de pensée) en passant d'un cadre à un autre, qui fasse bouger nos représentations et remettre en mouvement la pensée ; et aussi, décaler au sens d'enlever la cale : pour commencer d'apercevoir ce contre quoi nous ne cessons de tenir calée la pensée mais que, par là même, nous ne pouvons penser. Certes, pour opérer ce décalage, il faudrait refondre la langue : chemin faisant la faire dévier de ce qu'elle se trouve portée à dire, avant même qu'on ait commencé de parler – l'ouvrir à une intelligibilité possible, la tirer vers d'autres ressources » (1996, p.8-9).

En ZEP, c'est donc par la fluidité et non par la rigidité que l'on parvient à intégrer autant d'éléments aléatoires à un cadre strict de contraintes ; et c'est par la « *refonte de la langue* » que permet une incitation bien conçue que l'on *décale* les processus psychiques individuels et collectifs.

La plasticité est elle-même la pièce maîtresse du moteur de l'enseignement des AP ; elle autorise le développement de la vitalité dans la classe, et elle conditionne l'éducation sensible revendiquée par cette discipline.

III. RECONNAISSANCE DE L'EFFICACITÉ

Il apparaît ainsi que les PAP entre eux se reconnaissent comme appartenant au même collectif (Espinassy 2003), à la manière particulière qu'ils ont d'« imbriquer » de façon fluide les gestes garants de leur efficacité professionnelle, y compris ceux préservant leur santé.

Les efforts consentis à l'organisation du travail de la classe sont adressés autant aux élèves qu'à l'enseignant lui-même, dans la mesure où le cadre institué vise à rendre possible le travail des élèves tout autant que celui du professeur (Espinassy et Saujat, 2004). C'est donc qu'il existe pour les professeurs d'AP, comme pour les collectifs de travail d'élèves, des règles qui « contraignent les marginaux par rapport au métier, [en même temps qu'elles] libèrent ceux qui les acceptent de toute hésitation, de toute inquiétude paralysante » (Cru, 1995, p. 55).

En réinscrivant la logique des savoirs enseignés dans celle de la « mise au travail des élèves », nous avons mis l'accent sur le caractère collectif et négocié des actions à réaliser, sur leur dimension temporelle, et sur la part d'engagement subjectif qu'elles réclament de l'enseignant.

CONCLUSION INTERMÉDIAIRE

En fin de première partie de cette thèse (chapitre 3, III.), nous nous interrogeons sur la validité du terme de « métier » appliqué à l'activité des PAP. Nous nous demandons s'il y avait des façons communes de penser et d'exercer le travail de PAP que nous pourrions comprendre.

La mise en œuvre du cadre méthodologique des autoconfrontations a progressivement permis de révéler « *les sous-entendus du métier* ».

Ainsi, d'Inès à Léa, de Steph à Jean et Lucie, nous avons levé l'opacité de la langue et des règles de métier de PAP, reconnues et intériorisées par ceux qui travaillent ensemble, et font la spécificité d'un « métier ».

Si l'on revient à la définition de la technique par Mauss (1950, p.371) comme « geste traditionnel et efficace », l'efficacité des PAP se révèle, dans un premier temps, au niveau de la gestion du temps, de l'espace de la salle de classe, de la conception cohérente du dispositif relevant de l'incitation proposée aux élèves. Dans un second temps, « l'efficacité » des PAP s'est avérée concerner autant la technique qu'ils mettent en œuvre au service de la rentabilité de leur unique heure de cours, que les compromis passés avec leur santé. Le « métier » est donc apparu comme ce qui permet de tenir « ensemble », à tous les sens du terme, efficacité et santé au travail. Parallèlement, nous avons mis en évidence les manières singulières ou collectives dont sont interprétées et mises en œuvre les prescriptions, et comment se forment et circulent certains outils professionnels dans le secret des classes, et, au sein ou en marge de l'institution, afin de faire émerger les valeurs qui dirigent l'activité des PAP.

La « tradition » évoquée par Mauss, se manifeste comme une continuité de milieux entre métier de plasticien et métier de PAP, par transfert d'expérience, et non comme la perpétuation de gestes techniques. Cette tradition s'ancre également dans l'évolution historique et mouvementée de ce métier - *du dessin aux arts visuels* -, dont les PAP actuels sont les héritiers de pratiques et de pensée enseignantes, véhiculant certaines valeurs parfois antagonistes.

Mauss insiste sur le fait qu'« il n'y a pas de technique et pas de transmission, s'il n'y a pas de tradition, de valeurs d'usage partagées ». Nous avons pu constater, notamment dans cette troisième partie, que cette dernière condition était remplie par le collectif des PAP, que ce soit au sein de leur établissement, en ZEP, ou en association professionnelle, etc.

Un « métier » n'est pas une catégorie définie une fois pour toute : c'est un objet vivant et dynamique, qui se construit et évolue par les actions et échanges internes. Nous n'avons perçu les contours de celui des PAP, que par des indices que les autoconfrontations nous ont permis de saisir, de l'intérieur ; c'est cette conception du « métier » qui, nous l'avons dit, le distingue de « la profession » qui ne serait qu'une figure du métier pensée de l'extérieur.

À présent que nous avons établi certaines caractéristiques majeures du métier de PAP, connaît-on la façon dont se transmet cette catégorie vivante et non circonscrite ?

Dans la dernière partie de cette thèse, nous abordons les questions de transmission d'expérience professionnelle. Nous nous intéressons au conseil pédagogique et au système institutionnel de formation des PAP.

Peut-être y découvrirons-nous comment se transmettent les « *sous-entendus* » de ce métier ?

IV.

Entrée dans le métier et formation

Chapitre 14

Entrée dans le métier

I. LE CONSEIL PÉDAGOGIQUE

I.a - Le conseil pédagogique : les textes officiels

Le BOEN n°16 du 16 avril 1992 distingue trois types de stages, et trois fonctions différentes pour les PCP (professeur conseiller pédagogique) dans le second degré : les stages de sensibilisation, les stages de pratique accompagnée, les stages en responsabilité. Nous ne considèrerons dans le cadre de cette étude que le dernier volet, où le professeur stagiaire prend la responsabilité de classes tout au long de l'année.

Selon une étude menée par un groupe de travail à l'IUFM d'Aix-Marseille en 2005 (Alonso et al.) sur « la formation des PCP », le rôle de ce dernier, dans le cadre du stage en responsabilité, est décrit dans les textes officiels et les documents d'encadrement des formations de la manière suivante :

- dans le *B.O de 1992* l'accent est mis sur l'accueil du stagiaire, sur l'aide (au diagnostic, à l'analyse, aux choix). On y insiste sur le travail de repérage des compétences et l'utilisation des outils professionnels, ainsi que sur le rôle du PCP dans le dispositif d'évaluation.

- Dans le *Plan de formation de l'IUFM* : on valorise le lien que constitue le PCP dans la mise en œuvre de l'alternance, son rôle facilitateur dans la construction de référents, au niveau de la communication entre établissements et l'institut. Par ailleurs, l'IUFM se penche sur les difficultés rencontrées concernant la désignation de PCP dans les établissements et la gestion du potentiel des personnels susceptibles d'être sollicités pour devenir PCP.

- Le *Guide des Études de l'IUFM* publié chaque année à destination des « usagers » étudiants, stagiaires et formateurs, met l'accent sur l'accueil et l'aide à l'intégration du stagiaire. Il précise que le PCP n'est pas un modèle, et détaille ses tâches : le PCP doit mettre à disposition les programmes officiels, organiser d'une réflexion pédagogique, observer des cours des stagiaires, les aider à l'analyse de leurs démarches et à l'identification des problèmes, ainsi qu'à l'élaboration de solutions.

Le guide des études indique que les visites mutuelles doivent être fréquentes et régulières, sans en préciser le nombre. Enfin, il formule les qualités requises du PCP : disponibilité et capacité d'écoute.

Concernant la participation du PCP à la validation du stagiaire : le guide des études souligne la présence d'au moins un représentant des PCP à la commission de validation ; il insiste sur les visites faites au stagiaire et l'évaluation en continu, ainsi que le suivi personnalisé. Le guide des stages est le plus complet sur ce point : il rappelle que l'objectif de la deuxième année à l'IUFM est la professionnalisation et il souligne la responsabilité du stagiaire. Le guide détaille également le rôle du PCP lors de la prérentrée et tout au long de l'année (conseil didactique et pédagogique) ; il précise les modalités de visites et celles de la participation du PCP à la validation (précision du nombre de rapports à fournir : 2). Enfin, on y évoque la formation des PCP : dans le cadre de l'IUFM (3 fois dans l'année et le jour : mercredi), dans le cadre de la formation continue et la nécessaire collaboration avec le responsable de filière.

Le BOEN est le seul à faire référence à la désignation des PCP. Elle s'effectue par le Recteur sur proposition du directeur de l'IUFM, en accord avec les corps d'inspection et les chefs d'établissements. Le plus grand nombre de candidatures est sollicité, et une formation adaptée doit être prioritairement prévue, en y associant des formateurs IUFM.

I.b - Les PCP connaissent-ils leur mission ?

À l'instar des PAP, dont nous avons constaté à plusieurs reprises le flou des prescriptions, celles qui encadrent la mission des PCP ne semblent pas vraiment parvenir aux intéressés.

Ravache (2003) a mené une étude à l'IUFM de Créteil sur les représentations liées à ce travail. La première surprise, c'est que les missions des PCP sont très mal connues, que ce soit par les PCP, par les stagiaires ou par les IPR. L'auteur note qu'à la question : « quelles sont les missions des PCP ? », tous hésitent beaucoup avant de répondre. Certains disent les avoir oubliées : « *je les ai lues l'année dernière, mais je n'en ai pas de souvenir* » (propos de néo-titulaire).

Certains PCP disent ignorer l'existence des guides (ou livrets, selon l'appellation en vigueur dans les différents IUFM). Plusieurs acteurs affirment que ces missions ne sont listées nulle part, dont un IPR qui en reconnaît la nécessité : « *intuitivement tout le monde comprend ce qu'est un PCP, mais leur rôle devrait être défini* ». Pour une PCP, ces missions « *sont*

évidentes » : la fonction de « vrai PCP » a été créée « il y a environ 25 ans », et « toutes ces missions ont toujours été là : transmettre une expérience, épauler, rassurer... », explique-t-elle. Ces éléments renvoient à la notion de compagnonnage.

À l'évidence, le cadrage de cette mission n'est vraiment clair pour aucun des acteurs en présence. Ce que Ravache établit dans l'académie de Créteil semble être généralisable à l'ensemble des IUFM. Dans le cadre d'un « Groupe de Recherche et Développement », de celui d'Aix-Marseille, nous arrivons aux mêmes types de constats (Espinassy et al. 2006). Au-delà des prescriptions énoncées, les PCP ont une marge d'interprétation importante de leur mise en œuvre, auprès des stagiaires qu'ils accompagnent.

Ce manque de définition, en regard des lourdes responsabilités qui incombent aux PCP, les met bien souvent en porte-à-faux entre l'institution, le novice, l'établissement et le collectif des PCP, en cas de « problème ». Il s'agit en effet d'accompagner « l'entrée dans le métier » du débutant dans des conditions parfois inconfortables, de valider son année de stage, sans compter la charge relationnelle (le PCP est souvent le seul contact disciplinaire de terrain avec le novice).

I.c - Au-delà des prescriptions

Chalies et Durand (2000) définissent l'activité des PCP comme la *transmission d'une expérience*, celle d'enseignants chevronnés vers des enseignants novices. Il s'agit d'une pratique d'explicitation, de mutualisation, de capitalisation de connaissances et de compétences contribuant à une initiation professionnelle. L'objet de cette initiation est l'enseignement, activité ayant pour finalité la *transmission d'une culture* d'une génération à une autre.

Dans sa forme standardisée, l'activité de conseil consiste en une alternance de session d'observation par des tuteurs, de leçon conduite par des enseignants novices, et d'entretiens au cours desquels les échanges portent principalement sur ces leçons.

Les auteurs constatent que les premières expériences professionnelles des stagiaires sont généralement marquées par un désarroi associé à l'invalidation des convictions personnelles et des conceptions profanes du métier. Les doutes du novice quant à son identité d'enseignant se développent sur un arrière-plan d'interrogations sur la nature de son travail et sur la discipline qu'il enseigne. Les difficultés rencontrées en classe brisent une image idéalisée de

sa discipline ; elles l'amènent à revoir ses conceptions et à ré-envisager son activité professionnelle.

II. LE CONSEIL PÉDAGOGIQUE EN AP

Pour le PCP d'AP, la mission est particulièrement délicate : en effet, les prescriptions qui définissent son travail auprès du débutant sont floues à double titre. Comment conseiller quelqu'un à « entrer dans le métier », alors que ni le « métier de PAP », ni celui de PCP ne sont clairement identifiés ? Il nous a fallu ici mettre en œuvre un dispositif méthodologique important afin de comprendre les dynamiques et les valeurs qui sous-tendent l'activité des PAP.

Dans ces conditions, tout laisse à penser que chaque PAP ou PCP peut exercer son métier en fonction de ses choix personnels, et que la « stylisation » est beaucoup plus visible que le « genre » (Clot et Faïta 2000). Dans ce cas, le stagiaire risquerait fort d'être « modélisé » par le style particulier de son PCP, et leur relation peut devenir une sorte de compagnonnage étroit.

Dans une perspective de formation, que peut-on espérer transmettre, quand la question du « choix pédagogique » est au cœur des prescriptions ? Existe-t-il des façons communes de penser et d'exercer la mission de PCP en AP ?

On peut considérer que la formation consiste à comprendre les préoccupations des débutants, et que dans ce cadre, il suffirait de les aider à « pénétrer le métier », par exemple en leur livrant des « prêt-à-penser », ou des « prêt-à-agir ».

Mais les observations, exposées dans les pages suivantes tendent à montrer qu'il n'existe pas de « ressources (ou *recettes*) inertes », prêtes à livrer, de « l'expert » au novice.

Pour tenter de comprendre « ce qui peut se transmettre du métier de PAP », nous avons mis en œuvre l'expérimentation décrite chapitre 5, et déjà analysée en partie par rapport aux effets du cadre méthodologique (chapitre 6). L'objectif de ce dispositif était, dans un premier temps, d'observer ce que des enseignants expérimentés repèrent dans la pratique d'un débutant, et comment ils s'y prennent pour le conseiller. Dans une seconde phase, nous avons voulu savoir si « *l'expérience est formatrice* » ? (Schwartz 2004).

II.a - Un exemple : la question de l' « écrit »

L'incitation de la stagiaire prénommée « Steph », certifiée d'AP, filmée lors de la séance de cours, est : « *petit insecte cherche abri dans la salle d'AP* ». La séance s'est

déroulée en présence de deux PCP : Jean qui en a la responsabilité tout au long de l'année, et Lucie exceptionnellement présente.

Nous avons choisi ici de nous arrêter sur les échanges professionnels entre PCP concernant « l'écrit ». Ce moment du cours n'est pas *a priori* spécifique de l'enseignement des AP, mais cette question revient pourtant à plusieurs reprises, et elle peut éclairer notre propos.

D'une part, « faire écrire les élèves » est un standard commun à toutes les disciplines, une norme scolaire établie : pour apprendre, il faut écrire. En AP, cette pratique est assez récente (mise en œuvre des derniers programmes, de 1996 à 99) ; nous n'insisterons, ni sur la forme particulière qu'elle revêt ni sur son rôle didactique, mais constatons qu'elle n'existe qu'en regard de la production plastique des élèves, en plus de quelques apports théoriques ou références que le PAP demande aux élèves de prendre en note.

L'« écrit », d'autre part, assure une reconnaissance à la discipline, (« en AP c'est sérieux, on apprend : la preuve, c'est qu'on y écrit ... »), mais cette tâche scolaire est coûteuse, car quand les élèves écrivent, ils ne pratiquent pas.

Nous avons déjà rencontré ces préoccupations inhérentes aux contraintes du cours d'AP : écrire, pendant cette petite heure, c'est autant de temps perdu pour la pratique ; ça risque de casser une dynamique de production et de réflexion plastique. Cela demande de gérer un changement d'activité, ce qui est délicat (rangement, remobilisation des élèves sur une autre tâche...).

Voici maintenant les premiers résultats de l'analyse d'extraits d'autoconfrontations, « simple », dans un premier temps, entre Jean et F chercheur, puis « croisée », entre Jean et Lucie (les passages de dialogue se suivent, et sont entrecoupés par nos commentaires ; les remarques de Steph commentant sa propre pratique lors de l'entretien de conseil pédagogique de Jean sont en italique).

Enregistrement conseil pédagogique Jean/Steph

Steph : Oui, parce que s'ils doivent écrire, déjà ils vont devoir s'asseoir chacun à sa place, en plus de ça, à chaque information : « comment on écrit ça » ... etc ... Donc je trouve que ça serait encore une perte de temps ! Déjà qu'une heure c'est tellement peu, que moi dans l'organisation j'essaie de faire un maximum ! (...)

a.c.s Jean

J : Dans le constat, il y a un moment où il y a quand même des choses à pointer : le fait qu'il n'y ait absolument aucun écrit. Malgré tous les débats qui se font, il n'y a aucun écrit. Déjà en soi c'est gênant ; après qu'ils n'écrivent pas sur leur cahier de cours, leur carnet de bord ... mais au moins au tableau, il faut au moins investir l'élève dans cette relation à l'écrit. La question de l'écrit est importante. Et là on peut vraiment poser les notions, on peut partir sur ...

F : Et les poser dès le début par rapport à l'incitation, qu'il y en ait une trace écrite.

J : Oui, et la fois d'après, le fait d'écrire en tout début de séance, ça ne pose plus de problème car on attend ça : l'élève attend qu'il y ait de l'écrit ; ça va avec.

Les préoccupations de Steph recourent celle de ses aînées : ne pas perdre de temps, être organisée, éviter les changements d'activité inutiles.

Dans l'optique du PCP, « l'écrit » semble incontournable, comme une prescription officielle à laquelle il faut se conformer. La généralité de ses paroles l'atteste. « L'écrit » apparaît comme un rituel, structurant pour les élèves, mais aussi pour le professeur.

§10 (reprise du dialogue par Jean après quelques secondes d'interruption)

J : Bon, là, par rapport à ce que l'on disait en début de propos, à un moment donné je reste en retrait, parce que ce que je pourrai lui donner comme recettes de cuisine, c'est les miennes ! Moi ça, non. Il y a plein d'enseignants qui travaillent comme ça, qui n'écrivent pas, ou qui font passer par la suite un écrit, ou qui reviennent sur les notions la fois d'après qu'ils ont écrites ... Dans cette dimension-là, elle a raison : c'est vrai que d'un côté il n'y a pas d'écrit, mais que d'un autre côté il y a une intensité dans les échanges parce qu'il y a un cercle, parce que les gens sont actifs, parce qu'ils écoutent tous ... *

F : Ce qui fait que grosso modo tu acquiesces ...

J : Oui, parce qu'en fait, elle, elle va peut-être définir un outil de travail qui va être un outil qui ne passera pas par l'écrit. Ou son écrit, elle le fera différemment : elle l'aura fait avant, elle l'aura fait après, mais à ce moment-là non ! Alors que moi ...

F : Tu as dit tout à l'heure que le rapport à l'écrit est incontournable.

J : Ah oui, oui ! Quelque part, il y en a automatiquement ! Sauf que là ... Quand on parlait de gestion du temps, ici c'est pareil : gestion de l'écrit, qu'est ce qu'on veut laisser comme trace sédentaire, quand et comment ? ... Là ce sont des pratiques très différentes !

Jean ne veut pas laisser croire qu'il quitte son rôle de conseiller ; il reste « *en retrait* » volontairement, et il éprouve le besoin d'expliquer à son interlocuteur son refus de livrer ses propres « *recettes* », résultats d'un travail « refroidi ». Le fait qu'il arrête, puis reprenne le commentaire du film, est un signe de développement par rapport à son activité de conseil.

II.b - Négociation des compromis et repères pour l'action

La question du choix apparaît alors : la stagiaire a privilégié l'écoute des élèves, et elle n'a pas interrompu la dynamique de l'activité en cours (nous avons rencontré la même préoccupation chez Léa). Par un jeu de comparaison entre « *elle* » et « *moi* », Jean signifie que ce n'est pas parce qu'il est PCP que sa pratique de classe est forcément plus adaptée que celle de sa stagiaire dans un contexte différent. Autant il avait affirmé la nécessité de la trace écrite dans le cours d'AP, autant le compromis établi par Steph entre écrit et pratique plastique lui semble cohérent à ce moment du cours.

Nous entendons le terme de « compromis » au sens ergonomique du terme : « travailler, c'est réaliser les compromis par lesquels l'opérateur gère le moyen de tenir ensemble des exigences en tension : efficacité, santé (...). L'efficience sera comprise comme résultant d'une continuité du mouvement et du geste, du raisonnement et de la pensée, du fonctionnement technique et du fonctionnement humain, ou à l'inverse, comme écho des compromis, non pas seulement fonctionnels, mais opératoires, autrement dit l'expression des stratégies régulant sur les finalités » (Hubault 1996, p.114).

Ainsi, Jean établit un parallèle entre « *gestion du temps* » et « *gestion de l'écrit* ». Il applique une stratégie faisant tenir ensemble l'efficacité de son cours et la contrainte motrice. Elle permet une adaptation au contexte qui détermine le choix et les outils de l'enseignant. Pour Jean, « l'efficience est donc bien une régulation de l'action et pas une propriété de l'instrument » (Clot, 1995).

Dans la suite du dialogue, Jean explique sa façon de faire pour mener les deux « *gestions* » de front, et il aborde les difficultés de sa fonction de conseiller :

<p>F : D'où les problèmes de compromis évoqués tout à l'heure ...</p> <p>J : Ah oui, oui, oui, tout à fait ! Chez moi, ils écrivent <u>pendant</u> ; c'est pas gênant, <u>ils continuent à faire</u>, certains écrivent plus lentement, ils écrivent après (...) ... Mais c'est toujours pendant le bilan. Donc là <u>elle</u> est entrain de dire : « <i>et puis là, c'est très intense, il y a une grande écoute ..etc ...</i> » . Et <u>moi</u>, je ne vais pas contre ça. Parce qu'elle va <u>peut-être</u> définir un outil ... Et ça, il faut la laisser faire ; lui dire : il vaudrait mieux leur laisser la parole, il vaudrait mieux les faire écrire, il vaudrait mieux ... et en même temps la laisser découvrir son propre outil en disant : « à ce moment nous n'écrirons pas, on écrira après ». Donc <u>ça c'est très dur à gérer</u>. Et en même temps effectivement on se dit qu'il faudrait qu'ils écrivent, qu'ils ...</p> <p>F : Ce qui veut dire que si l'on se tourne vers <u>le métier</u>, il n'y a pas de <u>réponses stabilisées</u> ?</p> <p>J : Non ; chacun a une approche différente selon les personnes. Et là, on a ça : si on s'aperçoit que ça ne marche pas, bon ben, ça ne marche pas ...on le dit, car ça peut prendre des années à pointer ; mais quand ça fonctionne, <u>il faut faire ça</u>.</p>

La négociation de compromis est une évidence pour Jean, mais il ne néglige pas la pratique des élèves : il a trouvé une façon de faire « *toujours pendant le bilan* », qui lui permet de mener écrit et pratique de front. Nous n'entrerons pas dans le détail, ici, ni de la nature, ni de la forme de cet écrit ; mais constatons que nous retrouvons le caractère « fluide » défini comme la compétence principale des PAP.

Le PCP n'est pas certain que l'expérience de Steph aboutisse à la conception d'un outil pertinent, mais il pense préférable de la laisser faire. Son rôle de conseiller s'inscrit avec

difficulté entre deux pôles : donner des repères pour l'action, et laisser le novice faire sa propre expérience. Le PCP propose un arbitrage entre les autoprescriptions qu'il se donne et celles que devra se forger la stagiaire, par sa ré-interprétation personnelle des instructions officielles.

Pour Jean, il existe une multitude de façons de faire en fonction des individus PAP. Quand, s'adressant à F, il dit : « *on a ça* », il nomme les PCP en général, dont il parvient à définir le rôle, à son interlocuteur autant qu'à lui-même. Finalement, il s'agit pour les PCP de montrer ce qui ne fonctionne pas, d'offrir des raccourcis aux débutants, car sans recul, sans décentration du regard, l'acteur peut mettre des années avant de détecter les dysfonctionnements de sa pratique professionnelle.

II.c - Petits arrangements entre pairs

Retrouvons à présent Jean en compagnie de sa collègue PCP Lucie et de F chercheur, lors d'une autoconfrontation croisée, où l'on visionne la séance de conseil de Jean. À cet instant, Steph dit qu'elle aurait pu rajouter un mot pour préciser les contraintes du travail proposé aux élèves ; cette séance confirme des thèmes abordés précédemment.

<p>J : Là, la difficulté c'est de ne pas répondre. C'est une volonté ! Car en fait ce qu'elle va découvrir et les moyens d'y remédier, c'est quelque chose qu'elle va inventer elle-même. Elle va forger l'outil qui va lui servir (...) <u>On n'a pas du tout la même façon de travailler</u> : il se peut très bien que la façon que j'ai de démarrer l'incitation ne soit pas bonne pour elle et qu'inversement ce qu'elle va trouver en réponse en fin de séance ne soit pas bon pour moi ... (...)</p>
--

Jean reprend le thème de la multiplicité des situations professionnelles. Il explique à Lucie, comme il l'avait fait avec F, son « non interventionnisme ». Il préfère laisser Steph spéculer au sujet de la formulation des contraintes plutôt que lui fournir des réponses figées.

Nous retrouvons à nouveau le « *on* », mettant le PCP et sa stagiaire sur un pied d'égalité : chacun aborde une situation nouvelle avec ses outils. Jean n'exclut pas que, d'une part, ce qu'il pourrait proposer comme solution ne soit pas intéressant pour la stagiaire, et d'autre part, d'apprendre ou d'être surpris par la façon de faire qu'imaginera Steph. La question de « l'écrit » revient alors dans la conversation, et c'est à nouveau Jean l'aborde devant Lucie.

J : La question se pose aussi après avec l'écrit : « l'écrit quand ? Comment ? » (...) Là c'est pareil : je ne me vois pas dire à un moment « il faut écrire ! ». Cette dimension-là est importante : on touche au cœur de la pratique du prof ! Car il est extrêmement important que ce soit l'enseignant qui décide de ses propres outils. Qu'il expérimente, qu'il cherche ...mais c'est lui qui va définir à quel moment il les utilise. Je pense à Léa, avec son histoire d'air, tu sais la cassette, eh bien moi, je ne fonctionne pas du tout comme ça ! Ça fonctionnait bien : mais pour moi, dire qu'à un moment « il faut écrire » c'est un outil qui est un peu lourd ...

Pour Jean, la modélisation de « l'écrit » n'est pas envisageable. Le choix est au cœur du métier. Soulignons, qu'à ce sujet, le PCP fait référence à un stage académique de formation continue sur « l'évaluation en AP », auquel Lucie assistait également, et pendant lequel un montage vidéo d'autoconfrontations a été diffusé. Léa, mentionnée ici, y expliquait sa façon de considérer l'écrit dans ses cours. Cet épisode est un signe du développement professionnel initié plus d'un an auparavant, et qui se prolonge ici. Certes, Léa (également PCP) a mis au point des outils performants, mais ils ne conviennent pas à la pratique de Jean. La conception de l'usage des outils de Jean rejoint celle de Rabardel, pour qui : « l'artefact n'est pas en soi instrument ou composante d'un instrument, il est institué comme instrument par le sujet qui lui donne le statut de moyen de son action orientée vers ce qui, à ce moment, a pour lui statut d'objet ».

Ainsi, Lucie demande à Jean des éclaircissements sur sa propre manière d'envisager l'écrit. L'objet de la discussion a glissé de l'analyse de la pratique de Steph à celle de Léa, puis à celle de Jean.

L : Comment tu procèdes ? Tu les fais écrire ...

J : Oui, (...), On note les notions, on pourrait les retranscrire sur le cahier, sur un carnet de bord ...etc ...Mais ça touche à une pratique telle, qu'il faut que ce soit au niveau personnel qu'on définisse ça. Avant, pendant, après ?

F : On va le retrouver ce problème du recours à l'écrit, qui se situe au niveau du compromis personnel ; mais dans l'acs, J disait qu'outre le fait qu'il y a une stratégie dans le fait de ne pas répondre à la question jusqu'au bout, est-ce que si on se tourne du côté du métier, il n'y a pas de réponse : ça reste ouvert ?

L : Oui, car donner des conseils : « faut faire ceci, faut pas faire cela ... », bon, hormis comme tu le dis...

J : Des « conseils », mais vraiment des conseils ...

F : Mais il n'y a pas de réponse parce que le genre fait défaut ? C'est-à-dire des ressources, références collectives qui pour un tas de raisons liées sans doute à la façon dont le corps des profs d'AP s'est constitué, ou c'est qu'il n'y a pas de réponse du tout ? Qu'on ne peut pas en imaginer ?

Jean, qui avait annoncé précédemment « *faire écrire toujours les élèves pendant le bilan* », demeure imprécis dans sa réponse. Sa description de sa pratique ne suggère que des pistes générales et concerne des supports d'écriture. À cet instant, « on » désigne la classe, incluant élèves et professeur (« *on note des notions* »), puis l'ensemble des PAP (il faut

« *qu'on définit ça* »). Jean semble pris, à cet instant, entre deux logiques : premièrement, celle de l'enseignant dans sa classe avec ses élèves, répondant par l'emploi d'outils singuliers dans une logique d'action correspondant à un contexte particulier ; deuxièmement, celle de PCP ; Jean semble contrarié par l'idée de devoir donner des conseils formels à propos de « l'écrit » en cours d'AP, autant que par celle de devoir les décrire à un pair. Nous retrouvons ici ce, qu'avec Bakhtine, nous nommions « polyphonie du discours » : les paroles de Jean sont multi-adressées à lui-même, aux PAP en général, aux PCP, et vraisemblablement à un destinataire idéal qui serait « *le métier* ». Mais quand F fait référence à ce dernier, on ne sait s'il s'agit de manières de faire reconnues par tous, de règles internes, ou des prescriptions officielles.

Les deux PCP s'accordent pour dire qu'il y existe des réponses, difficiles à formuler précisément, mais qu'il ne peut s'agir que de conseils offrant un cadre large d'actions possibles, restant ouvert, tout en permettant au novice d'« éviter d'errer tout seul devant l'étendue des bêtises possibles » (Darré, 1994).

Cependant, on imagine le désarroi du PAP, si comme le suggère F, - il n'existait « *pas de réponse du tout et qu'on ne puisse pas en imaginer* » - ; si tel était le cas, le métier n'existerait pas. Pourtant, malgré les disparités de recrutement et de formations lors de la constitution du corps des PAP évoquées par F, les acteurs se retrouvent aujourd'hui autour de façons de faire communes, ne serait-ce que dans la ré-interprétation des instructions officielles, comme l'affirme Lucie :

L : Non, c'est ... Je pense qu'effectivement - et encore je ne sais pas si elles sont écrites -, il y a des prescriptions comme quoi il faut garder des traces ; parce qu'une heure par semaine c'est tellement peu que s'il n'y a pas de mémoire écrite, s'il n'y a pas au moins ... Chacun s'arrange avec ! Par exemple, ce que j'évoquais dans l'acs, ces outils d'évaluation, ils sont à la fois outil pour capitaliser les acquis des élèves, et en même temps c'est la seule trace écrite qu'on va garder, car c'est rare qu'on ait le temps de faire à nouveau écrire tout le monde ... C'est aussi un compromis parce que pendant qu'on écrit on ne fait pas des AP : on n'est pas dans la pratique !

F : Il n'y a pas de règle ?

L : Alors le conseil général au niveau de l'IPR, ça serait d'avoir un carnet de bord, une pochette, quelque chose dans lequel on consigne, on garde systématiquement. Mais par contre l'usage qui en est fait, il est très variable ! Ça dépend vraiment du contexte dans lequel on travaille (...)

II.d - Circulation des outils

Lucie et Jean sont très informés sur les programmes et les textes officiels, étant chargés d'aider les stagiaires à les mettre en œuvre. Si Lucie avoue ignorer « *si c'est écrit* »,

c'est parce que les prescriptions officielles manquent de clarté : la question de « l'écrit » n'est qu'indirectement mentionnée dans le chapitre concernant l'évaluation des « cahiers d'accompagnement de 3^o » (p.26). Ces derniers ne suggèrent que des pistes d'application des instructions officielles, et ils restent très prudents sur le sujet (cf. texte en fin de paragraphe). Donc, si Lucie se réfère « *au conseil général au niveau de l'IPR* », c'est parce que c'est sous sa responsabilité, et en sa présence, que se sont déroulées des rencontres réunissant l'ensemble des PAP de l'académie, où fut discutée la question de « l'écrit » lors de la sortie des nouveaux programmes.

La discussion et la diffusion de règles de métier s'opèrent à l'occasion de ces confrontations professionnelles qui permettent de valider les choix de certains et d'en imaginer d'autres. Il apparaît, après quelques années de mise en œuvre des derniers programmes, que la conservation d'une trace écrite soit devenue une règle implicite. La formation initiale des PAP aborde maintenant ce type de pratique, évoquée ici par la description « *des outils d'évaluation* ». Mais pour la génération précédente, qui n'a pas bénéficié d'une telle formation, une forte stylisation du « genre PAP » existe peut-être davantage que chez les novices, et cela transparait dans les propos de Lucie : « *chacun s'arrange avec* ». Elle formule ainsi les autoprescriptions qui permettent à chacun de créer ses propres outils, au sens de Rabardel (1995), pour gagner en efficacité, en menant de front écrit - apprentissage - mémoire de travail, tout en préservant la pratique plastique des élèves.

Seule la forme variable de l'écrit est évoquée (« *quelque chose* ») ; mais, ce sont les préoccupations liées aux contraintes évoquées dès le départ, qui désignent cette pratique comme nécessaire aux yeux des gens de métier (il faut « *systématiquement* » garder des traces de cette unique heure hebdomadaire, tout en faisant vite) ; c'est le contexte de travail qui en détermine l'usage et la forme (Lucie poursuivra l'entretien en expliquant comment elle pratique en ZEP avec des élèves maîtrisant difficilement l'expression écrite).

Ainsi, la trace écrite en cours d'AP fonctionne comme « le petit carnet » décrit par Clot, ou comme les écrits professionnels produits par les acteurs d'autres secteurs professionnels. Il s'agit d'une « mémoire objectivée du milieu intérieur » ; c'est en partant d'eux qu'on peut remonter le cours de l'activité en conservant ses « annales ». Outils auxiliaires jalousement préservés, supports tangibles où s'inscrivent les mémoires de l'action qui a contourné l'obstacle, ils sont le point de départ pour poser, avec ceux qui les ont conçus, les questions pertinentes sur l'opérationnalité de l'action et de son histoire. Ils ouvrent un accès privilégié aux réserves d'efficacité du travail humain, à condition, bien sûr, de voir à

travers eux l'action qui se déroule » (Clot 1995, p.136). Pour les PAP, et notamment pour Lucie qui fait conserver aux élèves le même « cahier d'AP » pendant les quatre années de collège, ces écrits sont la mémoire de leur activité de prescripteur, de concepteur d'outil et de milieu de travail. Pour leurs élèves, ces écrits consignent à la fois le point de départ de leur travail, soit la prescription-incitation, et l'histoire qui leur a permis d'y répondre (notes, croquis, références). Dans les deux cas, garder une trace écrite permet de revenir à la genèse de l'activité et, éventuellement, de recommencer selon d'autres perspectives ; ce n'est pas fossiliser, mais plutôt asseoir les bases d'une potentialité.

Une telle attitude rappelle les réflexions que Platon prête à Socrate dans *Phèdre* (1964, p.165), à propos des effets de l'écriture sur la pensée et même sur les attitudes sociales : « (...) cette invention, en dispensant les hommes d'exercer leur mémoire, produira l'oubli dans l'âme de ceux qui en auront acquis la connaissance ; confiants dans l'écriture, ils chercheront au-dehors, grâce à des caractères étrangers, non point au-dedans et grâce à eux-mêmes, le moyen de se ressouvenir ; en conséquence, ce n'est pas pour la mémoire, c'est plutôt pour la procédure du ressouvenir que tu as trouvé un remède. (...) »

À nos yeux, la forme que prend l'écrit, l'importance du cahier, carnet ou pochette, est un indicateur fort de la façon d'enseigner du professeur. Cet écrit est l'une des traces sédimentaires du style de l'enseignant ; il lui permet de passer des compromis entre la pratique plastique et l'institutionnalisation du savoir.

Voici, le texte officiel concernant « l'écrit », extrait des « *Cahiers d'accompagnement des programmes de Troisième* » (Livret 4., 1999, p.26, chapitre « Évaluation »).

La question de l'écrit : L'enseignement des AP passe par la pratique. La pratique ne peut pas être assimilée à un écrit. Il n'est pas souhaitable de faire mettre par écrit tout ce qui est fait en AP, comme on le ferait dans une autre discipline. Néanmoins, le recours à de l'écrit pour permettre d'approfondir et de formaliser une question peut être pertinent et efficace. Toutefois, faire écrire en AP n'est pas pratiquer.

Distribuer aux élèves des éléments d'information écrits, des résumés, des textes d'artistes, des chronologies, etc., constitue pour eux une base de documentation et de réflexion tout à fait utile. En classe de 3e, on peut considérer que l'élève a pris quelques usages scolaires, et il ne semble pas cohérent, par rapport à une démarche de développement de l'autonomie, d'exiger telle ou telle forme de conservation de ces documents ni d'en contrôler l'usage. Le recours à un cahier peut avoir de l'intérêt, mais il faut bien mesurer le rôle et la fonction de ce type de rappel du « scolaire » dans une discipline artistique. Il en va de même du carnet de bord qu'il est difficile d'évaluer sinon sur des critères très précis. L'évaluation est rendue délicate par le caractère personnel d'un tel objet, car l'élève y compile ses idées, ses recherches, engrange des images, des traces, des fragments, dont l'ensemble est davantage dépendant du milieu familial et culturel de l'élève que de la classe.

Il existe une convergence de vues entre PCP, mais nous voulons savoir, à travers le dialogue pédagogique de Lucie et Steph, si malgré leurs différences de statut et d'expérience, leurs préoccupations de PAP sont également communes.

II.d.1 Conseil pédagogique et développement conjoint

Précédemment, Lucie a fait prendre conscience à sa jeune collègue d'un dysfonctionnement dans son cours (« *c'est vrai, je parle tout le temps !* »), et cet épisode marque un moment de bascule dans l'attitude et le discours de Lucie (chapitre 6). Elle passe d'une attitude d'écoute et de compréhension de la situation à un rôle de conseillère pédagogique décortiquant la séance, et qui offre des pistes pour l'action. Lorsqu'elle dit : « *là c'est vraiment le rôle du conseil* », elle contextualise ses propos et sa façon de conseiller profitant de la capacité d'écoute et de compréhension dont vient de témoigner Steph.

Parallèlement, les réactions de la stagiaire font évoluer le regard analytique de Lucie, à la fois sur la situation de classe observée et sur la situation de conseil en cours.

Les PCP créent ainsi un milieu de conseil spécifique à la situation observée, qui permet autant le développement du débutant que le leur. Outre le rapport entre professeurs expérimenté et novice (nous n'aborderons pas ici les aspects d'évaluation institutionnelle), il s'avère que les deux interlocutrices partagent des préoccupations professionnelles :

Autoconfrontation simple §7 Lucie/F (L filmée)

F : Ce rapport au **temps** qui la préoccupe, c'est une spécificité de cette stagiaire, ou c'est quelque chose qu'on retrouve chez d'autres **débutants** en AP ?

L : Ce n'est **pas que pour les débutants** ... C'est vraiment le souci d'**efficacité**.

(...) Effectivement c'est un souci majeur.

Rappelons-nous qu'après de Steph, qui craignait « *de perdre du temp* », Lucie justifiait son conseil par : « *ç'aurait été un gain d'efficacité* ».

Dans l'approche ergonomique de l'activité que nous adoptons, et dans une perspective historico-culturelle, il nous importe de comprendre comment se transmettent les outils professionnels du PAP. L'expérience de Lucie et de Jean peut-elle être une source de construction de compétences transmissibles, par exemple pour gagner en « efficacité » ?

Suite ...

L : ... moi je lui dis qu'il y avait peut-être d'autres façons - et **des outils** - qu'on aurait pu **concevoir**, et qui auraient permis d'être **plus efficace** pour chacun des élèves, mais aussi pour la classe.

(...)

F : Mais enfin, la **préoccupation est commune aux débutants et aux expérimentés**, mais c'est la façon d'y répondre qui diffère. C'est l'organisation du travail ...

L : C'est l'organisation du travail, l'organisation de la classe ... Mais l'avantage des stagiaires aujourd'hui, c'est que les **outils**, par exemple d'évaluation, **circulent beaucoup plus à l'IUFM, alors que pour les générations précédentes ...**

(...) Et ce sont des outils très **efficaces**. À la fois elle sait que ça existe, mais **là elle n'a pas pensé que ça pouvait être le jour où c'était efficace dans cette situation**.

II.d.2 Zone de développement potentiel

Lucie a précisé à Steph les possibles modalités d'application de la solution technique qu'elle avait indiquée précédemment, qui aurait pu l'aider à concilier rapidité - bilan - et travail de l'ensemble des élèves ; mais par sa réponse, la débutante révèle son manque d'outillage pour entrevoir autrement la situation.

Bien qu'on lui ait suggéré des solutions « clés en main », il semble que ce soit trop tôt pour les adopter. Ces solutions sont hors d'atteinte de sa « zone proximale de développement¹³ ». Clot (1995, p.35) préfère traduire cette notion par *zone de développement potentiel*.

Lucie propose à Steph un type d'outil banal, travaillé par les stagiaires en formation ; tout se passe ici comme si elle n'avait pas perçu l'opportunité de le « faire à sa main », d'en faire un « instrument » à son usage personnel (Rabardel). Cette stagiaire ne saisit pas qu'on lui propose une sorte de raccourci technique, fruit de la sédimentation de l'expérience professionnelle de ses aînés, et que seul l'exercice du « métier » lui permettra de comprendre.

II.d.3 Concepts scientifiques et quotidiens

¹³ Vygotski (1997, pp.350-360) définit cette notion : « ce n'est pas autre chose que la distance entre le niveau actuel du développement, déterminé par la capacité de résoudre indépendamment un problème, et le niveau proximal de développement, déterminé par la capacité de résoudre un problème sous le guidage d'un adulte ou en collaboration avec un autre compagnon plus capable ». Clot modifie légèrement la traduction française, qui rend mal compte de la « potentialité » en question. Mayen (1999) parle dans ce cas de « situations potentielles de développement ».

On peut également interpréter les difficultés de Steph en empruntant à Vygotski sa théorie de « concepts scientifiques et quotidiens (ou spontanés)»¹⁴. Les concepts scientifiques sont appris dans le cadre de l'instruction scolaire, ou d'une formation. Ils imposent à l'enfant, ou à l'apprenant des concepts logiquement définis ; les concepts spontanés émergent de la propre réflexion de la personne en situation d'apprentissage sur l'expérience quotidienne. Wisner (1997, p.242) explique que les concepts scientifiques, loin d'être assimilés sous une forme toute faite, connaissent au contraire des développements importants qui dépendent essentiellement du niveau existant de la capacité générale de l'apprenant à comprendre ces concepts. Manifestement, Steph ne comprend pas l'utilité de ce qu'on lui explique dans le cadre de la formation initiale.

Dans cette zone de recouvrement et de passage entre formation et mise à l'épreuve du réel, les concepts spontanés suivent un chemin ascendant vers une plus grande abstraction, traçant son chemin pour les concepts scientifiques dans leur développement descendant vers le concret.

II.e - Transmission des outils : vers quelle formation ?

Lucie s'inscrit dans une perspective historique de l'enseignement de sa discipline, dont elle perçoit l'évolution dans l'usage de certains outils. Il s'avère que les préoccupations des débutants et des professeurs chevronnés diffèrent, mais que les sources d'inventivité d'instruments, de ressources, de formes collectives d'agir sont communs.

Comment faire alors pour qu'à la fois, les débutants sortent de cet « empêchement du pouvoir d'agir » (Clot), dans lequel leur inexpérience les enferme, et qu'ils s'emparent des outils qu'on leur propose ? Comment procéder afin qu'une situation de conseil pédagogique ne se résume pas à un énoncé de recettes éprouvées par le PCP, dont le débutant ne sait que faire dans l'immédiat ?

Dans les deux cas, il s'agit de solliciter l'expérience de chacun : autant celle du PCP que celle du novice. Notre cadre méthodologique permet de déclencher et d'accompagner du « développement », entendu comme transformation conjointe des situations et des ressources de son action par le sujet.

¹⁴ « Les concepts scientifiques germent vers le bas par l'intermédiaire des concepts quotidiens. Ceux-ci germent vers le haut par l'intermédiaire des concepts scientifiques » (Vygotski 1997, p.288-90).

Cet extrait d'autoconfrontation croisée rapporté ci-dessous permet d'en constater les effets ; les interlocuteurs réagissent au même extrait du film de l'entretien pédagogique de Lucie que lors de l'autoconfrontation simple.

Autoconfrontation croisée §3 **Lucie/Jean et F** (L filmée)

F : Là, tu entres dans la proposition d'un scénario, avec des gestes professionnels qui permettraient de le faire. Tu lui livres un certain nombre de manières de faire qui permettraient de faire tourner différemment situation ...

L : Oui, d'être plus ... de gagner en efficacité. Mais je pense que si j'agis comme ça, c'est que **c'est elle qui fait remarquer** qu'effectivement elle parle trop, et **que je m'aperçois que ça fait deux fois qu'elle me demande des réponses que jusqu'à maintenant je n'ai pas fournies, et que là je lui dis : « attends, maintenant, je suis en situation de conseil ! »**. Je le lui annonce comme ça non ? Et là, effectivement, je lui dis : « bon, écoute ... » !

F : Il semble que c'est ce dont on parlait dans l'ac.simple : **une fois le problème identifié**, pour toi, ça ouvre la possibilité de lui fournir des réponses qui te paraissent plus pertinentes, plus efficaces que ce qu'elle a mis elle-même en œuvre. (...) Il me semble que c'est moins la stratégie qu'adopte Jean. (...)

F : Est-ce que c'est lié à cette **situation particulière**, ou est ce que c'est un mode de fonctionnement qui correspond davantage à ta manière de gérer la relation que tu as avec les stagiaires ?

L : Il me semble, que (...) si c'est dans la demande ...

F : Oui, une fois que c'est repéré ! Tu les mets au boulot pour qu'ils puissent repérer ...

L : Oui et après je fournis ... Je donne aussi ! [(...)]

Lucie « se met au travail sur son propre travail » (Saujat), et elle entre dans une phase réflexive qui n'aurait sans doute pas été possible en dehors de ce cadre méthodologique. Le dévoilement du fonctionnement de sa propre activité fait évoluer les propos de Lucie et la forme de son conseil selon le contexte. Elle comprend pourtant que sa façon de faire est incorporée et systématique, ce dont elle n'avait pas conscience jusqu'alors.

L : Ce qui me revient, c'est que quand on était dans ma classe, on a beaucoup parlé de ça : si elle est venue chez moi, c'était pour l'observation en contexte difficile, **et les stagiaires demandent « comment on fait ? »**. Donc on a beaucoup parlé de ces petites choses qui font la gestion de la classe, la mise au travail, éventuellement l'appel ...**et je pense que finalement, ce que je lui fournis là, c'est un petit récapitulatif, une suite des conversations qu'on a eues précédemment.**

Mais sinon, aux stagiaires quand je vais dans leur classe, **souvent en partant je leur laisse la « liste des courses »** : voilà, les points dont on a parlé aujourd'hui, c'est ça, ça et ça et je leur laisse une trace écrite ...

Cette séance de conseil s'inscrit dans une histoire, non seulement entre ces deux personnes, mais également dans une histoire de métier. Les réponses que n'avait pas Lucie aux questions de la débutante, concernant sa pratique chevronnée, sont fournies ici en décalage, en regard de celle de Steph. Le développement de la situation accompagne bien celui de Lucie.

Ce ne sont pas des recettes inertes, ou du savoir-faire de démonstration que « donne » Lucie aux débutants. Il s'agit d'une réactivation des gestes qu'elle possède, dont elle n'arrive à expliquer la genèse aux débutants qu'en les réincarnant dans leur pratique contextualisée. Pour Lucie observant les stagiaires en classe, s'opère également le va et vient de la germination vers le haut des concepts quotidiens, et vers le bas des concepts scientifiques.

Nous n'approfondirons pas ici, mais suivra dans le dialogue entre PCP une intervention de Jean, qui révèle une différence de pratique au sujet de la trace post-entretien à laisser au stagiaire ; Jean explique ne pas avoir toujours pratiqué ainsi, et il avoue avoir besoin, à présent, d'un temps de réflexion « à froid », avant de rendre par écrit son analyse de la situation au débutant. Cette intervention sera le point de départ d'un dialogue fructueux entre les deux PCP au sujet du manque de précision des prescriptions qui régissent leur mission. C'est à nouveau une occasion de remettre le métier en débat qu'offre ce cadre méthodologique.

Suite aux deux séances de conseil Steph, sachant qu'elle n'avait pas « bougé » à la fin de la première, termine sur ces paroles : « *mais ce sujet par exemple que j'ai travaillé sur cette fiche de cours que j'avais tapée, je ne le redonnerai jamais comme ça en fait ! Parce que j'ai découvert qu'il fallait interdire ça, ou qu'il fallait les amener là, donc c'est pas ... Je ne le redonnerai jamais tel quel !* ». Les temps de conjugaison changent, et l'alternance entre passé et futur montre que Steph est en train de reconcevoir son activité, et s'ouvre de nouvelles perspectives.

En faisant un pas en avant dans le champ de l'apprentissage réel, cette stagiaire, en a fait deux dans le champ du développement possible de ses connaissances (Vygotski1997, p.104). L'apprentissage des connaissances par le travail et le développement par la formation ne coïncident effectivement pas. Steph ressent cette discordance sans pouvoir en faire, dans le cadre de la formation existante, une occasion de se dépasser elle-même (Clot, 1995, p. 35).

Lucie lui laisse entendre que cette situation inconfortable ne devrait pas durer : « *mais c'est vrai qu'avec l'expérience, on est plus habitué aux genres de réponses des élèves, aux types de travaux qui risquent d'être produits ...* ». Par l'usage, à son tour, de « on », plutôt que d'opposer « PAP expérimentés » à « PAP débutants », Lucie incorpore Steph au « genre professionnel PAP », laissant entendre que, de façon générale, l'adaptation permanente au contexte sera toujours requise et que seules diffèrent les ressources pour « faire avec ».

Constatons que dans cette situation, « l'échange *inter-psychique* des activités » entre la débutante et la PCP se révèle être « la source du travail *intra-psychique* » personnel auquel Steph est maintenant confrontée. Mais on mesure aussi combien ce travail psychologique nouveau ne peut déboucher sur une plus grande disponibilité d'esprit que si un formateur parvient à établir un nouvel échange avec elle, renouant alors avec une activité *inter-psychique* (Clot 1995, p.37).

III. POUR CONCLURE

Il n'y a *genre*, que « s'il y a des façons possibles de dire ou de faire autrement, de faire d'autres choix » (Clot et Faïta 2000). Ce que nous avons identifié comme la caractéristique principale du « genre PAP », - l'adaptation permanente au contexte immédiat -, se retrouve dans les préoccupations des PCP d'AP. En effet, dans la mesure où l'un des fondements de cette discipline est d'élaborer son enseignement à partir de la diversité des réponses, il semble que le « choix multiple » de solutions soit aussi autorisé aux stagiaires. Les PAP incluant sans arrêt à leur réflexion et à leur action, la richesse des productions plastiques singulières des élèves, les PCP réagissent de même en regard des inventions des débutants.

Mais, « le choix singulier », qui apparaît comme une richesse du métier, se transforme parfois en souffrance pour des personnes isolées, *a fortiori* pour les débutants qui manquent de repères dans tous les domaines de leur activité, ne pouvant s'appuyer sur certaines « routines » instituées. Il n'y a pas de solution unique « prête à porter », et la difficulté réside dans l'évaluation du contexte et celle des choix de solution et d'outils adéquats.

Les productions des élèves servent aux PCP de révélateurs de l'activité des débutants, depuis leur rôle de concepteur à celui de maître d'œuvre, pour tenter de leur donner du pouvoir d'agir sur la ré-interprétation des prescriptions (chapitre 6). Les réalisations plastiques d'élèves font office de zone potentielle de développement. Les PCP ne cherchent pas à transmettre leurs recettes, mais ils conduisent les stagiaires à retrouver le lien entre sens et efficience, par la remontée du cours de leur activité.

Mais nous avons également constaté, qu'à leur tour, par manque d'échanges à propos de la validité de leurs choix professionnels en tant que PAP, puis de PCP, ces derniers doutent et sont souvent mal à l'aise avec cette mission de conseil qui correspond parfois davantage à une déstabilisation de leur milieu de travail, plutôt qu'à sa reconnaissance.

Comment donc aider les débutants à entrer dans le métier ?

Un phénomène spécifique se développe à l'occasion de l'entrée en leur fonction des PCP. L'obligation de prendre en charge un débutant les contraint à reconsidérer, souvent pour la première fois, leur activité professionnelle de PAP « une tête au-dessus d'eux-mêmes », autant par les controverses professionnelles que suscite le novice, que par les dialogues et échanges qui se créent lors des réunions institutionnelles auxquelles ils participent. À l'instar de ce que nous avançons au sujet de la transmission des valeurs, ce sont donc les enseignants échangeant autour de leur pratique de PAP et de PCP, chargés d'intégrer les « nouveaux » et

les richesses dont ils sont porteurs, qui font évoluer le genre (chapitre 10, IIIa.). Les autres PAP, risquent de se retrouver vite en dehors du métier, reprenant en boucle des fonctionnements « refroidis », qui, à la longue, risquent de se figer.

Nous avons établi la nature intrinsèquement dialogique du « genre PAP » qui se retrouve dans le « genre PCP d'AP » ; il n'y a pas de genre en soi : sa *cohérence*, à la fois interne et contextuelle le fonde, et celle-ci ne se donne à voir et à percevoir, que dans la relation à autrui. Jean opère ainsi de nombreux aller-retour entre « moi » et « elle » (Steph) ; Lucie inclut la débutante au genre élargi et cette dernière se projette dans le métier. Ce qui importe, au travers de ces échanges inter et intra psychiques des acteurs, c'est que chacune des pratiques singulières mise en débat, l'est en regard de son efficacité par rapport au contexte ; ces dialogues re questionnent le métier « en le faisant parler ».

La mise au travail du métier dans le cadre de cette méthodologie indirecte a des effets en retour, sur l'activité de conseil des PCP, mais également sur leur activité de PAP : il apparaît dans les deux cas que le genre n'est que provisoirement stabilisé et toujours en cours de questionnement, même de la part de ceux qui sont considérés comme « experts ». La question des organisateurs de l'activité du professeur se retrouve aussi bien chez le débutant qui n'en perçoit pas encore la portée, que chez l'enseignant expérimenté. Quand ce dernier est sollicité en tant que PCP, on lui demande de transmettre des outils professionnels dont lui-même questionne quotidiennement l'usage.

Ainsi, rejoignant les conclusions de J-C Mouton (2004) concernant les controverses entre conseillers pédagogiques du premier degré au sujet de la « fiche de préparation » des séances d'apprentissage, nous constatons que ce processus dans lequel les outils, les règles, les normes du métier sont mis à l'épreuve, réinterroge l'expérience professionnelle de chacun, ainsi que les conditions en formation professionnelle de la transmission des outils de métier.

En fait, les conseillers pédagogiques créent un *milieu* dialogique ; il correspond à la définition de milieu que donne Canguilhem : « un champ d'expérience et d'entreprise », « un horizon de significations vitales et sociales » (cité par Le Blanc, 2002, p.178). Canguilhem dit encore qu' « il y a milieu lorsqu'il y a recentrement de l'espace extérieur par l'activité du vivant. Le vivant individualise le monde externe, l'incorpore à son fonctionnement (op. cit. chapitre 2, II.b.4 - 1).

Selon Le Blanc (2004, p.90), le travail est une activité dirigée, contrainte, encadrée par des normes prescrites, mais qui malgré tout « reste une activité qui doit être comprise comme l'exploration de vie par un sujet », afin qu'il exerce sa fonction psychologique. Ainsi, la réinterprétation des prescriptions et la renormalisation de leur propre activité est au centre des préoccupations des PAP, chevronnés autant que novices.

Dans le cas de Jean et Lucie envers Steph, le processus de réflexion autour des gestes et des normes de métier, ainsi que leur transmission, est manifestement ancré dans le vivant.

Mais ce qui « fonctionne » ici en milieu restreint, suite à la mise en œuvre d'un cadre méthodologique important, ne peut être tenu comme un système de formation idéal qui pourrait facilement se transposer aux instituts de formations.

Cependant, il doit être possible de penser un cadre de formation intégrant l'AdT.

Plutôt que d'axer la formation des débutants sur « la profession » et ses aspects externes et normés comme c'est fréquemment le cas, nous devons réfléchir à un cadre suffisamment porteur de potentialités pour « établir de nouveaux échanges », mais également sécurisant, pour accueillir des stagiaires, bien souvent en difficulté, et des PCP qui se retrouvent soit en position défensive (car gênés par les questions du débutant, ou par le regard de l'institution sur leur pratique), soit en situation de surplomb trop important par rapport aux difficultés des novices qu'ils ne perçoivent plus. Chalies et Durand (2000) font remarquer que la transformation des savoirs profanes en savoirs professionnels, comme dans toute profession, s'opère sur un fond de remaniement identitaire complexe ; les tuteurs doivent franchir le pas et accepter de ne plus être identifié uniquement à partir de ce qui constitue leur expertise et la source de leur reconnaissance professionnelle : l'enseignement. Parallèlement, les enseignants débutants doivent abandonner leurs attributs d'étudiants pour construire une identité d'enseignant.

En reprenant avec Clot et Faïta les catégories de « genre » et de « style » professionnel, il nous semble possible de réconcilier dans le même milieu, ceux qu'habituellement on sépare sous les appellations « de chevronné et de novice ». À l'instar de Lucie qui à la fin du chapitre précédent, plutôt que d'opposer « PAP expérimentés » à « PAP débutants », incorpore Steph au « genre professionnel PAP », il nous paraît opportun de remettre en débat au sein des instituts de formation la question du métier, par le biais de la notion de « genre enseignant » en premier lieu.

Car ce que nous avons mis en évidence du « genre PAP » est en grande partie générique, valable pour les autres genres disciplinaires de l'enseignement. Par exemple, dans sa note de synthèse Clanet (2002) relève dans les travaux anglo-saxons (notamment ceux de Calderhead et al. (1987) s'appuyant sur les résultats de W. Doyle (1986)), un résumé concis en six caractéristiques de la complexité de l'environnement en classe : - la multiplicité - l'immédiateté - la rapidité - l'imprévisibilité - la visibilité (car c'est une activité publique) - l'historicité (les événements actuels ne prennent sens qu'en regard du passé et projettent ce qui se produira plus tard). Autant de composantes et contraintes majeures du travail générique des enseignants, que nous avons retrouvé dans celui des PAP.

Dans la même perspective, ce que nous avons identifié comme la caractéristique principale du « genre PAP », - l'adaptation permanente au contexte immédiat -, est décrite par Huber et Chautard¹⁵ (2001) sous le nom de « gestion des imprévus » comme centrale dans le travail enseignant en général. Par ailleurs, nous avons constaté que ce que nous avançons au sujet du genre PAP « s'ouvrait » à la catégorie du « genre PCP », etc.

Il ne s'agit pas de nier l'importance des aspects spécifiques de l'enseignement de chacune des disciplines scolaires, mais, nous constatons que bien des aspects transversaux du métier enseignant se retrouvent de l'école primaire au secondaire, du polyvalent au disciplinaire, et nous formulons l'hypothèse qu'il doit être possible de remettre les questions de métier au centre des préoccupations de formation.

Dans le dernier chapitre de cette thèse, après avoir constaté les difficultés rencontrées par les PCP pour exercer leur mission de conseil, nous proposons une réflexion sur les enjeux d'intégration de l'analyse du travail aux systèmes de formation.

¹⁵ Remarquons qu'il ne s'agit pas dans leur titre de « sous-entendus du métier », mais « de savoirs cachés des enseignants »

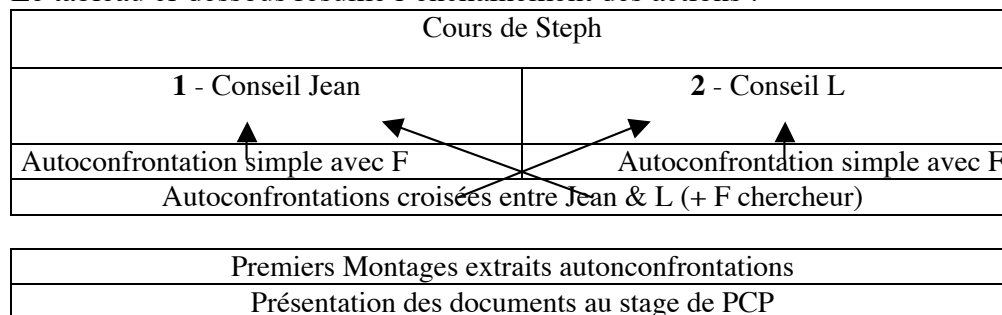
Chapitre 14

Analyse du travail et formation

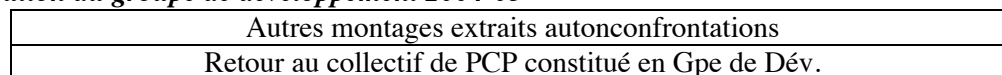
Nous avons mené en deux années une étude de l'activité des PCP d'AP (Espinassy et al. 2006). Cette démarche s'inscrit dans le prolongement du développement de l'objet de notre étude et du cadre d'intervention de recherche décrit Ch.6. Le fil conducteur de cette évolution est l'identification de ce qui différencie ou rapproche les pratiques de novices et de professeurs chevronnés.

Dans le cadre d'un stage regroupant la majorité des PCP d'AP de l'académie d'Aix-Marseille, visant l'identification de leurs « gestes de métier » et l'intégration de nouvelles recrues, un débat avait été suscité à partir de la pratique de conseil de Jean et Lucie. À l'issue de cette formation, des engagements au sein du collectif ont été pris afin que la réflexion initiée à cette occasion sur la pratique des PCP d'AP se poursuive avec quelques volontaires. C'est à la rentrée suivante que fut créé le « groupe de développement », instance qui, au sein de l'IUFM, nourrit et entretient des liens entre recherche et dispositifs de formation.

Le tableau ci-dessous résume l'enchaînement des actions :



Constitution du groupe de développement 2004-05



Toutes les phases de ce processus ont été filmées, et hormis les échanges lors du stage, tous les débats ont été transcrits. L'analyse fine des discussions du groupe de développement reste à terminer, mais nous pouvons d'ores et déjà en extraire quelques éléments d'observation.

I. LE MALAISE INSTITUTIONNEL DES PCP

La cohérence disciplinaire qui existait depuis l'IGEN en passant par la formation à la faculté et à l'IUFM selon la logique des concours de recrutement, n'est plus (chapitre 10, IIIa.). Nous résumons ici l'étude précitée.

Les PCP ne sont pas forcément en phase avec ces changements et ne reçoivent des bribes d'information qu'à l'occasion de leurs rencontres (d'où le sentiment de faire partie d'un groupe privilégié à ce niveau). Ils se sentent souvent en décalage, en porte-à-faux concernant, par exemple, l'évolution du vocabulaire disciplinaire (ex : « sujet », « incitation », « situation ouverte », « proposition incitative », etc, ou les échos des dernières manifestations artistiques). Leurs rencontres sont peu productives, car ils ne savent pas sur quels critères ils ont été désignés (et donc, potentiellement évincés) ; ils supposent qu'à cette occasion, ils doivent faire bonne figure, et n'osent pas mettre en avant, devant le groupe, des questionnements qui risqueraient de laisser apparaître leurs failles.

« Petite discipline », les AP manquent cruellement de moments d'échanges d'outils et de débat professionnel (en témoigne la ruée des PAP sur la moindre fiche de cours ou document proposé en FC). Bien souvent, plutôt que de s'ouvrir aux pratiques d'autres disciplines, les AP adoptent une attitude de défense et de repli.

Les PCP perçoivent également des incohérences entre les profils forts différents des stagiaires qu'ils accueillent (parcours arts appliqués, infographistes, anciens architectes, etc, dont le recrutement serait, selon certains formateurs, favorisé par la prescription de « strictement graphique » formulée dans les textes des concours), et la formation professionnelle de l'IUFM. Elle semble faire abstraction de ces disparités de parcours, comme si chacun avait reçu un enseignement pré-professionnel et didactique identique à l'université.

Les étudiants de première année d'arts plastiques à l'IUFM participent également très peu aux modules facultatifs de Formation Générale et Commune ; c'est donc le PCP qui prend en charge à la rentrée des stagiaires ignorants, pour la plupart, du système scolaire. Le groupe de développement suggère de réfléchir aux disparités de parcours de ces derniers, et aux dispositifs permettant de mieux les accompagner parallèlement aux GFP (groupe de formation professionnelle disciplinaire où se rendent les stagiaires une fois par semaine à l'IUFM).

Le PCP est donc le réceptacle et le catalyseur des malaises de sa profession. Il peut se sentir d'autant plus mal à l'aise que s'opère une confusion des attentes et des tâches qui lui

incomber, puisque les aspects institutionnels priment sur les questions de « métier » lors des rencontres professionnelles.

Si nous mettons en parallèle les missions et les compétences attendues du PAP, du stagiaire, des élèves et du PCP, on retrouve pour chacun d'eux les mêmes exigences d'engagement, d'autonomie, de prise de responsabilité et d'initiatives. On pourrait donc attendre du système de formation une meilleure cohérence des dispositifs, car ce que chacun demande à son niveau (le PAP à l'élève, le PCP au stagiaire, l'IUFM au PCP), devrait en être capable en retour. Mais les PCP doutent souvent de leurs compétences initiales de PAP, et l'institution leur délègue de nombreuses responsabilités sans les impliquer réellement au processus général de formation.

Dans le cadre de la relation PCP/débutant, nous sommes également dans un entre deux : le stagiaire est « presque professeur, mais ce n'est plus un élève », et le PCP dont la mission est de créer du lien entre toutes ces composantes, effectue un travail qui n'est pas vraiment reconnu, et pour lequel il n'est pas formé.

Le PCP se retrouve systématiquement au cœur de la triade IUFM/PCP/Stagiaire, mais il est le seul qui ne bénéficie d'aucun retour ni d'aucune garantie d'efficacité dans son activité : personne ne lui « rend compte », à tous les sens du terme.

Il paraîtrait légitime, que le souci d'efficacité qui caractérise l'activité du PCP devienne le mobile et l'objet d'une activité nouvelle de formation ; la reconnaissance de cette préoccupation permettrait d'atténuer l'anxiété intrinsèque à cette fonction.

Du côté des stagiaires, au-delà du discours général dénonçant une formation trop théorique et déconnectée du terrain, il semble que pour beaucoup, la seconde année de formation à l'IUFM soit vécue comme une obligation de se conformer à des normes professionnelles (que certains qualifient d'infantilisantes), dans le but d'obtenir leur « validation ». L'idée étant qu'après, en tant que « PAP titulaire », on fera comme on veut. Ces paroles caricaturales révèlent cependant le manque de lien entre les outils proposés en formation, parfois trop éloignés de la zone de développement potentiel des stagiaires à ce moment de leur maturation professionnelle d'une part, et le manque de « germination par le haut » et « par le bas », respectivement des concepts quotidiens et scientifiques, d'autre part. Une autre cause de méfiance s'ajoute à la crédibilité du stagiaire envers sa formation professionnelle : le PCP prend une part importante dans la validation de l'année de stage en

établissement. Il est difficile alors, surtout en cas de difficultés, que la relation entre eux soit celle d'un débutant confiant envers un collègue bienveillant plus expérimenté.

Les résultats que nous venons d'énoncer n'ont pu être mis en évidence que grâce à l'AdT. Cette dernière permet donc d'effectuer une sorte de diagnostic (non exhaustif, toujours à reconsidérer), des objets de préoccupation du métier à traiter en formation.

Ainsi, il apparaît que le dispositif de formation professionnelle des PAP, mais également des autres enseignants (premier et second degré), mérite une meilleure attention tant au niveau initial que continu, autant pour les entrants dans le métier que pour ceux qui les accompagnent. L'idéal serait un dispositif permettant à tous les protagonistes d'être acteurs de la formation, favorisant la co-analyse des pratiques professionnelles par le partage des expériences de chacun. De façon plus réaliste, pour clore cette dernière partie, nous proposons de partager les réflexions d'analystes du travail ayant posé les conditions du dialogue entre AdT et formation. Ils interrogent la façon dont la formation peut transformer les situations de travail, dans un processus d'actions et de décisions professionnelles partagées et débattues, reconnaissant des façons de faire communes et leur possible renouvellement dans le « genre ».

II. UN AUTRE TYPE DE FORMATION ?

Il serait opportun que la formation soit enracinée dans les dénivellations existantes entre ce qui est proposé en formation et ce qui existe sur le « terrain », pour organiser les « passages » du virtuel au réel. Pour y parvenir, il lui faut donc au préalable les « reconnaître » (Clot 1995, p.38).

Ainsi, deux perspectives conjointes peuvent s'ouvrir. La première peut faire « germer » par le bas les connaissances didactiques et pédagogiques nécessaires pour « faire la classe ». Ces connaissances prendront alors sens pour les stagiaires (et éventuellement pour les PCP). La seconde perspective peut faire « germer » vers le haut l'expérience du milieu de travail des intéressés. Dans ce cas, la formation ainsi comprise offre la possibilité de faire grandir à la fois l'expérience et la connaissance. Dans cette perspective, l'organisation qualifiante peut devenir alors un « milieu » où doivent se pratiquer les allers et retours indispensables entre conceptualisation pragmatique et conceptualisation analytique.

Cette conception générale vaut évidemment pour l'ensemble des stades de formation, du novice au PAP expérimenté, comme pour l'ensemble de la formation enseignante, mais elle suppose l'intégration d'inattendus, révélant derrière l'activité requise des « formés », le travail psychique des sujets à part entière (Clot 1995, p.39-40).

II.a Changement de perspective

L'idée d'une formation entièrement préconçue (dans sa forme, ses documents ...), supposant une attitude surplombante des formateurs envers les formés est radicalement remise en cause ici. La nouvelle perspective proposée suppose la prise en compte du fait que l'engagement authentique dans un processus de formation met à l'épreuve au moins autant la plasticité des organisations que celles des sujets qui s'y investissent (Clot 1995, p.41).

Selon Clot, « il n'y a pas dans la formation de rapport de proportionnalité directe entre le service produit par le destinataire et le service effectivement « rendu » à l'utilisateur. En d'autres termes, entre les deux s'intercale l'insubstituable activité de ceux qui se forment. L'effet produit par l'action de formation prescrite dépend donc, en retour, de cette même activité dont les caractéristiques psychologiques sont telles qu'aucune mesure en volume ou en quantité ne saurait l'évaluer directement en se passant de l'interprétation que le ou les sujets lui donnent » (ibid.).

En regard de ces propos, il apparaît qu'il y a matière à réfléchir aux liens possibles entre analyse du travail enseignant et formation des enseignants. Cette dernière est souvent conçue à partir d'une double analyse : celle des effets attendus du travail du professeur sur les élèves d'une part, et celle des savoirs (disciplinaires, didactiques, relevant des sciences humaines et sociales ...) supposés nécessaires à l'enseignant pour produire de tels effets.

Ce qui est ainsi négligé, ce sont les situations concrètes de travail dans lesquelles se réalisent (à tous les sens du terme) l'*objet* de l'activité du professeur, les milieux et les collectifs de travail au sein desquels se forment et se transforment les *instruments* de cette activité, - incluant les milieux de formation -, et enfin les *effets en retour* de cette activité sur le professeur (Espinassy, Saujat 2004).

II.b Comment allier analyse du travail et formation ?

Teiger et Lacomblez (2005) soulignent la nécessaire réciprocité de l'apprentissage.

L'analyse de ce que recouvre pour chacun la réalisation de son activité de travail, et les liens avec sa santé au sens large, soutient, au-delà de la construction de nouvelles connaissances, le processus d'une prise de conscience individuelle et collective. Cette dernière doit provoquer une activité réflexive et permettre d'élaborer « un autre possible » concernant le travail (p.19).

Les deux auteurs proposent une sorte de « mode d'emploi » concernant l'apport de l'analyse du travail en formation. La démarche d'appropriation de l'analyse du travail comporte quatre étapes principales :

- Une expression spontanée des représentations et des connaissances acquises sur l'activité par les acteurs en présence.
- Une expression provoquée de type « maïeutique » de la part du formateur-ergonome, d'où émerge « que l'on ne sait pas toujours que l'on sait ».
- L'apport de connaissances ergonomiques (explications complémentaires sur l'analyse de l'activité, les relations santé/travail ...) qui soutiennent un processus d'objectivation-distanciation et qui est effectué de façon opportune, en fonction de l'avancée de la réflexion et non selon un programme pré-défini par le formateur.
- Enfin, un exercice collectif d'analyse (support vidéo ; mise en commun d'exercices pratiques ...).

Ce type de formation demande une certaine capacité d'adaptation aux situations, aux personnes, - tout à fait habituelle aux ergonomes dont elle est l'un des fondements professionnels - , mais moins répandue chez l'ensemble des formateurs.

Trois types de connaissances « ergonomiques » sont ici censés être l'objet de développement :

- des connaissances ergonomiques disciplinaires de base (modèles de l'activité, relations santé/travail)
- des connaissances méthodologiques (démarches d'analyse du travail)
- des connaissances stratégiques (conditions de faisabilité d'une action « située », de son suivi, de sa pérennité dans l'établissement), sans que l'ergonome-formateur n'intervienne dans une stratégie revendicatrice ; les rôles de chacun étant bien définis à l'avance.

Ce mode de formation, envisagé comme processus de co-construction dans une situation d'apprentissage mutuel en vue d'un objectif commun, donne de ce fait au collectif de formation un rôle important dans le questionnement, la confrontation, la délibération, le partage ou le désaccord explicité. On comprend que la polyphonie y est délibérément recherchée.

Teiger et Lacomblez (ibid.p.23) pensent qu'il faut partir non pas des manuels de formation, mais des connaissances acquises par la résolution des problèmes du travail. Cette thèse est corroborée par l'exemple du stage des PCP d'AP que nous avons décrit précédemment. Dans ce cadre, il est évident, que d'avoir démarré la formation en projetant des extraits de dialogues entre pairs, discutant « métier » au sujet de leurs préoccupations et de leurs difficultés avec la stagiaire Steph, a été un facteur déclenchant de développement très efficace du collectif de PCP.

Ainsi, selon Clot (2000, p.154), « l'analyse du travail se révèle comme un bon instrument de formation pour le sujet à condition de devenir un instrument de transformation de l'expérience. Ce qui est formateur pour le sujet, c'est-à-dire ce qui accroît son rayon d'action et son pouvoir d'agir, c'est de parvenir à changer le statut de son vécu : d'objet d'analyse, le vécu doit devenir le moyen de vivre d'autres vies. Il n'est vraiment retrouvé par le sujet que lorsqu'il est transformé. Être conscient écrit Bronckart, c'est pouvoir agir sur sa pensée (1999, p.17) ».

Il ne suffit donc pas de mettre l'analyse du travail au centre de la formation. Il faut encore élucider les finalités de cet acte. L'analyse du travail ne peut pas être considérée comme

simplement préparatoire à la formation. On peut la regarder comme une formation en tant que telle. Mais c'est alors une formation elle-même transformée en travail (Clot, 2000, p.155).

À l'instar d'Ivar Oddone qui proposait de « Redécouvrir l'expérience ouvrière » (1981), la formation professionnelle devrait pouvoir mettre au cœur de ses dispositifs celle de ses acteurs débutants et expérimentés.

Ce type de démarche implique les chercheurs dans le dispositif de formation qui prend une dimension « d'expérience » partagée entre les formateurs-ergonomes et les enseignants qui s'y engagent.

II.c Passage de l'analyse du travail à l'analyse de la formation

Dans la logique de l'AdT (analyse du travail), il est légitime, en tant que « travail », que la formation soit à son tour analysée. Il faut alors reconnaître l'écart entre la formation prescrite et la formation réelle, entre le « service » produit et le « service » réellement rendu.

Afin d'évaluer la formation, Clot (1995, p.46) propose - dans l'exemple qu'il donne, en lycée professionnel - d'analyser l'activité par laquelle les enseignants répondent à la formation qui leur est « donnée », et de mettre au jour des processus non directement observables par lesquels ils réalisent pour eux et « font leurs » les « effets » des actes de formation. Ainsi, il semble possible par ce biais d'évaluer la qualité de la formation par son *efficacité dynamique*, contrairement aux méthodes qui ne la considèrent que par les seules techniques d'apprentissage ou d'évaluation, n'offrant d'autres perspectives que la mesure taylorienne des écarts à la norme.

L'auteur en conclut (ibid. p.62) que « dans une formation, il faut « jouer le jeu » : l'activité des sujets sollicités ne doit, alors, se voir interdire *a priori* aucune zone réservée ». L'action de formation doit être regardée comme le révélateur ordonné des dysfonctionnements à traiter, capable de poser des questions inédites à tous les partenaires qui s'y engagent, afin de faire grandir, avec la solution effective des problèmes, l'exigence des usagers.

Avant de mettre en discussion, dans la conclusion générale de cette thèse, les éléments de réflexion qui sont ici avancés, nous pouvons établir quelques constats.

Ce qui est proposé dans ce chapitre concerne tout autant les aspects génériques de la formation enseignante, que celle des PAP. C'est le cadre méthodologique qui a permis de

délimiter le milieu spécifique de l'activité des PAP. Dans nos recherches, nous n'avons pas considéré *a priori* l'ensemble de l'univers professoral, mais nous avons regardé les objets apparaissant progressivement au gré du développement des situations et des acteurs, comme appartenant à un milieu plus réduit, celui des PAP. La spécificité de certaines caractéristiques de leur métier, s'avère transposable de façon générique.

Pour revenir aux thèses de Canguilhem, il ne s'agit pas de réduire le sens de l'activité à l'accomplissement des normes au travail, mais de les accomplir en les mettant en rapport avec d'autres activités, donc en renormalisant son activité. Rappelons que pour Wallon, (op. cit. chapitre, II.b.5), il n'y a pas de connaissances en dehors des actions sur le milieu et qu'« il y a plus de possibilités dans l'organisme que le milieu social ne permet à l'individu d'en réaliser, et il y a dans ce milieu plus de problèmes que le sujet ne saurait en embrasser et résoudre : l'existence de ces surplus de potentialités et de problèmes est la garantie que le progrès est indéfini ». La formation peut vraisemblablement se penser idéalement en termes de milieu à explorer, mais en raison du peu de temps qui lui est imparti, elle doit arbitrer entre de nombreux compromis, à l'instar des enseignants dans leurs classes.

En une année de formation professionnelle, il lui faut donc, elle aussi pour être efficace, trouver les déclencheurs du développement des professeurs qu'elle a en charge, et des situations qu'elle propose, en espérant que ce dernier se perpétue les quarante-deux ans de la carrière de ces enseignants.



CONCLUSION GÉNÉRALE

Discussion, questions et perspectives de recherche

Cette thèse avait pour objectif d'analyser le travail des PAP. Pour cela nous avons montré les potentialités heuristiques du cadre méthodologique des autoconfrontations, et, à la fois, nous avons tenté d'apporter de nouvelles connaissances sur l'activité des PAP.

L'efficacité de ce milieu « extraordinaire » pour mettre en chantier le travail ordinaire des PAP ne nous semble plus faire de doute : par le mouvement qu'il déclenche et accompagne, il nous a permis de relever les traces du développement des acteurs en présence, d'Inès à Léa, de Steph à Jean, de Jean à Lucie. Aucun d'eux n'est ressorti de cette aventure au même stade de développement auquel il y était entré ; certains nous ont confié des mois plus tard (et aujourd'hui encore), combien la prise de conscience opérée à ces occasions continuait à les « travailler »...

Ce que nous avons pu dévoiler du travail des PAP n'aurait pu l'être en dehors de la constitution de ce milieu particulier : il nous a donné des clés pour comprendre l'origine des liens, outils et règles de métier qui unissent de façon souvent invisible, dans le temps et dans l'espace, les protagonistes de l'histoire ce groupe de travail (nous ne reviendrons pas sur le détail des éléments des conclusions intermédiaires).

Les outils empruntés à l'analyse du travail, ont révélé comment le développement en réorganisant leur activité, a dans le même temps ré agencé les façons de penser et de faire des sujets, et par conséquent, leurs influences sur leur(s) milieu(x) ; en réaction, les effets en retour de ce(s) dernier(s) sur les acteurs ont été modifiés.

La prise de conscience rendue possible par construction du cadre de recherche a permis aux protagonistes de revivre leur expérience vécue. La question du développement, inséparable de la co-analyse de la situation de travail, a mis en évidence la co-évolution de l'activité, y comprise celle de l'objet de recherche et de la chercheuse.

L'activité comme lieu de conflits, de rapports, régule les différentes instances entre elles. Ainsi, par la mise en évidence des tensions qui traversent l'activité des PAP, notre recherche a suivi l'évolution progressive de son objet : des façons de communes de travailler,

de jouer avec les contraintes, d'interpréter les prescriptions, à la manière de mettre les élèves au travail efficacement tout en préservant sa santé ; du versant collectif de l'activité jusqu'à la transmission de l'expérience.

Tout en progressant dans l'analyse des discours, nous sommes remontés aux valeurs, aux « normes antécédentes » qui traversent l'histoire de la discipline, aux pratiques de plasticiens qui influent sur le travail des PAP, aux discours politiques modelant en sous-main les prescriptions. Comme il existe une genèse des outils, une genèse des préoccupations, on peut établir celle du développement de l'expérience, entendue comme « possibilité de dire autrement », comme « renormalisation », chaque fois que la situation se rejoue. Ce sont donc les sources et les ressources du métier de PAP qui ont été dévoilées.

Notre approche de l'activité, peut trouver quelques similitudes avec la façon dont Arnaud (2005), étudie « feuillette » dans les œuvres d'art. Contrairement aux représentations du passé, considérant l'empilement d'une succession de strates de matière (y compris picturale) comme représentation de la durée ou de l'organisation hiérarchisée du monde, les œuvres modernes et contemporaines ne considèrent généralement plus ces strates comme « étanches », mais s'interpénétrant et poreuses, se faisant écran dans l'opacité ou la transparence. Elles échappent, tout comme l'épaisseur de l'activité, à l'immédiateté de la lecture. Tout comme ces nouveaux espaces plastiques où les « surfaces temporelles » sont interactives, considérant à la fois « la concomitance et la complexité » (Guérin, 1999), la perspective historico-culturelle et le cadre méthodologique adoptés ici permettent de considérer l'expérience, - non pas comme une sédimentation inerte appartenant au passé -, mais comme une réactualisation incessante sur la durée.

Analyse du travail et formation : du singulier au général

Le nombre relativement restreint d'acteurs à partir desquels ont été établis ces résultats peut faire douter de leur légitimité.

Dans nos recherches, la question de la « généralisation » se pose à plusieurs endroits :

- peut-on affirmer que ce qui est avéré pour Léa, Steph, Lucie ... le soit également pour d'autres PAP ?
- Leurs « règles de métier », peuvent-elles être transposées au métier enseignant ?
- Enfin, ce que nous établissons dans le cadre de l'analyse du travail à partir de l'expérience de ces quelques PAP, peut-il être transposé en formation ?

À la première question, nous répondons positivement : rappelons que les objets de préoccupation des protagonistes, ont été à plusieurs reprises mis en discussion dans le cadre de ce que nous pouvons assimiler à la phase finale du processus des autoconfrontations : le « retour au collectif ». Une partie des images et des propos de Léa, en autoconfrontation simple commentant son activité, ont été soumis à la réflexion de ses collègues lors d'un stage de formation continue au sujet de « l'évaluation ». De la même manière, ceux d'Éric en ZEP, ont été mis en débat devant l'ensemble des PAP de l'académie enseignant en contexte difficile. Nous avons donc restitué au collectif de travail les expériences vécues, films et commentaires des acteurs afin d'opérer une « percolation de l'expérience professionnelle ». Un cycle s'est établi entre ce que les travailleurs font, ce qu'ils disent de ce qu'ils font, et, pour finir ce qu'ils font de ce qu'ils disent (Clot et Faïta 2000 p.31). Ces débats entre pairs ont joué comme « FAR » (« forces d'appel et de rappel », Schwartz), garantes que le métier était bien au centre des préoccupations de chacun, et de tous.

À travers l'expérience de Léa, d'Éric ..., sur des segments limités d'activité, leurs pairs se sont reconnus du même métier, et sont repartis avec de nouvelles potentialités pour renormaliser, chacun dans son milieu, des situations identiques à celles vécues par leurs collègues. De la même façon, les échanges entre PCP et stagiaire ont été soumis à discussion avec un grand nombre de PCP d'AP. Dans les situations que nous venons de décrire, le cadre de la formation continue a été considéré comme « milieu associé à la recherche » (Oddone, 1981).

Concernant nos interrogations sur les « règles spécifiques » du travail des PAP transposables au plan « générique » du métier enseignant, outre les conclusions des chapitres 13 et 14, y répondant favorablement sur bien des points, nous ajouterons celles de nombreux travaux menés au sein de l'équipe ERGAPE (Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation). De nombreuses similitudes apparaissent dans divers domaines d'activité du travail enseignant. Au primaire – de l'activité de débutants (Saujat, 2002), à celle de maîtres conseillers pédagogiques (Mouton, 2000 ; 2004), ou chez les enseignants d'occitan (Boyer, 2003) -, au secondaire - en mathématiques (Lataillade, 2005), chez les documentalistes, les chefs d'établissement (Belda, 2004) -, ou encore dans les relations inter-cycles entre CM2 et 6^{ème} (Blanchi, 2002).

L'hypothèse de l'existence d'organiseurs fonctionnant de façon très proche quel que soit le domaine de l'enseignement semble plausible. Mais la vigilance s'impose : nous ne

sommes pas à la recherche d'invariants de l'action modélisables afin de les transmettre « clé en main » ; il est nécessaire d'être prudents sur la nature et le rôle de ces organisateurs.

Les échanges menés autour d'une table ronde, en 2005, par Y. Clot, F. Daniellou, G. Jobert, P. Mayen, P. Olry et Y. Schwartz autour du thème « analyse du travail et formation », posent les enjeux d'une telle rencontre, et nous permettent d'envisager des éléments de réponse à notre troisième question. Nous extrayons quelques éléments de ce débat afin de poursuivre également la discussion engagée dans le dernier chapitre de cette thèse, où la question de l'analyse de la formation comme « travail » était posée.

Schwartz considère que le passage du singulier au général est incontournable ; selon lui, « la vérité de l'activité est toujours dans la dialectique entre la règle et le concept d'un côté, et le cas. Dialectique qui est toujours un « travail », que l'on peut chercher à engager plus ou moins ; ce « travail » s'inscrit dans la dépendance d'une relation en « valeur », entre les personnes concernées et leur milieu de travail. Aucune formation ne peut vraiment anticiper cette dialectique parce que ça se rejoue tout le temps » (2005, p.153).

Pour Clot, le conflit entre le général et le singulier doit être accepté et travaillé. Mais il constate deux conceptions de la généralisation (2005, p.155) :

La première est l'abstraction qui, à partir d'une multiplicité de situations singulières, consiste à écarter tout ce qu'elles ont de différent et à conserver ce qu'elles ont de commun. On dit alors : « est général ce qui du coup n'est pas singulier ... Il reste après une sorte de pochoir de « comment doit être le monde » : on a enlevé tout le singulier, il ne reste plus que « la bonne pratique ». Notons qu'il est souvent proposé en formation, soit des contenus théoriques, sujets très éloignés des besoins réels de l'activité de travail, soit les modèles d'action ne questionnant en rien les conditions de l'exercice de l'activité et les caractéristiques de celles-ci. La formation n'étant ainsi considérée que par les seules techniques d'apprentissage ou d'évaluation, n'offre d'autres perspectives que la mesure des écarts à la norme.

Clot avance que la seconde possibilité est de considérer « moins les invariants de l'action que ceux de la transformation de l'action ; c'est-à-dire : d'étudier comment l'expérience singulière se produit, et non pas comment le singulier est en général ».

Selon lui, « il y a des mécanismes généraux du développement qui organisent le développement d'une expérience. *Ça ne dit pas comment est l'expérience, ça dit comment elle se transforme*¹⁶ » (ibid.).

L'auteur poursuit son raisonnement (p.156) : « L'opposition n'est donc pas entre la vitalité du travail, la vie d'un côté, et les concepts de l'autre. On a plutôt le choix entre le général *sans* le singulier et le général *dans* le singulier ». La première option est celle d'une transmission de contenus théoriques sans rapports directs avec l'activité des formés. Clot développe son explication dans la seconde perspective : « Dans le singulier, il y a du général, et il faut *multiplier les situations singulières* pour pouvoir étudier ce que j'oserai appeler les « lois » du développement, qui ne sont pas comparables avec les invariants de l'action ».

Le projet de recherche de l'équipe ERGAPE décrit plus haut, sans utiliser le terme « d'invariants », cherche par la multiplicité de ses champs d'interventions et le croisement des résultats obtenus, ce que Clot appelle « des invariants de l'activité organisateurs du développement », qui pourraient être mis en travail dans un système de formation reconsidéré. L'auteur souligne qu'il ne faut pas les confondre avec « des invariants de l'action, organisateurs du fonctionnement » dont la transmission rigide était dénoncée plus haut.

Dans le cadre de leur débat, Jobert (p.155) propose une formule pour tenter de définir la formation : « est-ce que former ne serait pas donner aux gens une forme qui les rende capables d'accueillir la variabilité, la singularité à définir une situation ? Non pour la reproduire mais pour être en état de « renormer » face à la situation, à leur variabilité, c'est-à-dire, ce à quoi justement on ne peut pas se former par avance à partir d'une transmission de connaissances. Autrement dit, ce à quoi on peut former par avance rend capable d'accueillir ce à quoi on ne peut pas former par avance ». Notons au passage la similitude de la proposition avec ce que nous avons décrit de l'enseignement des AP, notamment concernant le milieu de travail proposé aux élèves par l'incitation, ou celui qu'ouvre les prescriptions.

Schwartz (p. 158) approuve la proposition précédente : « notre métier de formateur est, en permanence, un apprentissage de « l'accueil » à cette nécessaire dialectique entre les normes, les savoirs décontextualisés ou antécédents, et la recreation permanente de normes nouvelles, locales, problématiques, plus ou moins collectives, plus ou moins singulières. Faire son métier, c'est toujours en quelque sorte « apprendre à savoir ce qu'est son métier ».

¹⁶ Nous soulignons

Pour clore l'aperçu des enjeux soulevés par cette table ronde, nous synthétisons les réflexions de Clot. Afin, de tenter d'organiser la « transmission des invariants de transformation », il est nécessaire de considérer l'activité comme un objet de préoccupation, de pensée et de développement.

Transmission de gestes et d'outils en AP

Le problème réside dans la conception de systèmes de formation permettant de mettre en œuvre les thèses défendues ci-dessus. Comment en une année de formation professionnelle, former des enseignants capables d'« accueillir » la variabilité et de renormer les situations ?

Comment, à l'instar des PAP en cinquante-cinq minutes, la formation peut-elle être efficace en peu de temps, en trouvant les déclencheurs à la fois du développement des professeurs qu'elle a en charge, et des situations qu'elle propose, en espérant que ce dernier se prolonge le plus longtemps possible ?

Nous l'avons montré, les PAP reconnaissent entre eux la valeur de leur travail à l'efficacité de leurs dispositifs, notamment l'incitation, permettant autant à l'élève qu'au PAP chacun à son niveau, la reconception des prescriptions. Le potentiel du milieu créé est garant du développement des individus, des objets et des situations.

Il y a là vraisemblablement une piste à explorer : trouver en formation un équivalent de l'incitation, mettant les stagiaires en situation de questionner les ressources de métier, tout en les autorisant à les « tordre », à les renormaliser.

Nous ne sommes sûrement pas la première PAP formatrice à y songer, et de nombreux collègues créent des dispositifs de formation tout à fait intéressants et productifs dans le peu d'heures de GFP imparti (groupe de formation professionnelle).

Cependant, nous constatons que certains PAP ne parviennent pas à devenir, ou à se maintenir, concepteurs permanents de dispositifs d'enseignement. Nous avons montré les malaises professionnels profonds qui pouvaient en résulter. Que faire pour ceux qui ne peuvent pas, ou qui ne veulent plus investir « le trop grand laissé à leur portée » ? Il est évidemment très gratifiant (mais souvent coûteux) de constater que ce que l'on conçoit fonctionne, mais faut-il pour autant toujours tout reconstruire ? Nous l'avons dit, sans manuels, sans routines établies et partagées - au nom de la liberté pédagogique -, le PAP n'ayant pas souvent l'occasion d'échanger entre pairs est souvent démuné, surtout en débutant. Il reçoit comme un « héritage professionnel », en formation, des incitations

« refroidies » qu'il cherche à imiter, mais dont il ne comprend pas les ressorts. Pour emprunter à Leroi-Gourhan, « on n'emprunte que ce qu'on est sur le point d'inventer » (1964). Clot rappelle que l'imitation est le mouvement d'appropriation qui transpose le geste de l'autre dans l'activité du sujet : source externe de son apprentissage, il doit se convertir en ressource interne de son développement. Ainsi, la transmission est un processus qui va du dehors au dedans et inversement. En s'affranchissant du modèle initial, l'acteur affirme « son style » au sein « du genre » (1999).

Mais les débutants, de façon générale, se heurtent à des difficultés de terrain souvent rudes qui ne leur laissent pas le temps de s'approprier la complexité du métier que cette thèse a mise en évidence. En résultent de fréquentes attitudes durables de repli, de défense vers des savoirs faire étroits. Même dans le cas d'appropriation optimale des « processus d'accueil de la variabilité », y compris chez les PAP expérimentés, le manque de ressources professionnelles partagées est ressenti.

Rappelons que nous avons constaté chez les PAP l'exigence d'une perpétuelle adaptation à ce que nous avons nommé (chapitre 11, I.b), une « phénoménologie de l'événement » ; cette compétence est actuellement valorisée dans le monde du travail, notamment chez les cadres (Menger, 2002). En élargissant leur champ d'observation au-delà de celles que nous avons menées auprès des PAP, Bourgeois et Hubault (2005) rejoignent nos constats : « on a argumenté la nécessité, certes ambitieuse, de penser « une autre productivité du travail », non plus associée à la réalisation d'*opérations*, mais à l'activité qui permet de tenir ensemble des exigences complexes et de faire face à des *événements*. Pour ce faire, il faut, d'une part, s'accorder sur une conception « plastique » du système de travail (Béguin, 2005), et, d'autre part s'accorder sur la nécessité d'identifier et de valoriser les « effets utiles » de l'activité humaine dans les systèmes événementiels (Hubault, 1999) ».

Certes, le développement du PAP est manifeste quand il parvient à mettre en cohérence : le dispositif qu'il crée autour de l'incitation qu'il invente, sa vitalité en regard des contraintes matérielles et institutionnelles, sa gestion des imprévus. À l'inverse, nous avons décelé beaucoup de souffrance chez certains PAP acculés à faire face dans l'urgence.

Nos conclusions sont identiques à celles des auteurs précédents : « la flexibilité réclame de l'opérateur une réactivité quasi réflexe et constante à des séquences qui changent souvent et soudainement. Mais cette réactivité demanderait que l'opérateur ait pu élaborer un geste assez sûr et puisse l'engager sûrement. Or *c'est cette condition qui manque, justement : la possibilité pour un opérateur de tirer profit, de rentabiliser ses efforts pour acquérir des*

*gestes efficaces, précis et économes pour sa santé*¹⁷ ... Cette possibilité est contrariée voire anéantie par le démarrage d'un nouveau produit, d'une nouvelle référence, d'une nouvelle série ... Et à force de tension, la rupture est là » (Bourgeois et Hubault, 2005). Pour les PAP, le rythme d'enchaînement des situations est intense ; nous l'avons montré, en plus des nombreuses contraintes qu'il partage avec le reste des enseignants, le PAP est soumis toutes les cinquante-cinq minutes à l'évaluation visible de son action. Avant qu'un débutant puisse élaborer « un geste assez sûr », il risque d'essayer bien des déboires, d'autant plus que les mêmes auteurs pensent que pour y parvenir, il faut satisfaire au moins les conditions suivantes :

- disposer d'assez de temps pour éprouver différentes façons de s'y prendre et trouver celle qui *convient*, à soi (âge, état de santé, expérience, ...) et à la situation (la tâche, les évènements, ...)

- éviter d'être dans l'urgence, auquel cas le palier de la performance est plus bas que prévu et les gestes réalisés plus dangereux pour la santé ;

- pouvoir profiter de ce palier pour récupérer des efforts qui ont été consentis pour y parvenir.

Autant de paramètres qui semblent bien difficile de réunir dans les conditions de travail actuelles de la plupart des enseignants, notamment pour les débutants en zone difficile.

La formation des professeurs de Musique a développé une alternative qui mérite d'être considérée. Il est proposé aux stagiaires de concevoir leurs dispositifs selon une trame offrant des liens établis entre les œuvres, les programmes, les pratiques instrumentales et vocales, autour de thématiques, que chacun est libre d'interpréter ou de recréer à sa convenance.

Ainsi, l'enseignant n'est pas totalement livré à lui même « errant seul devant l'étendue des bêtises possibles », et les élèves, même en face d'un professeur peu créatif, devraient recevoir - même a minima -, un enseignement de musique. Cette gestion des compromis entre une très grande liberté pédagogique, laissant souvent démunis certains PAP, et la transmission d'une base d'outils professionnels « à remonter soi-même », (voire à abandonner, selon les besoins et les volontés de chacun) est sans doute à penser en AP. Les ressources échangées sur l'Internet ouvrent quelques perspectives, notamment concernant la mémoire vive de ce métier. Nous pensons que la formation en AP, héritière d'un idéal romantique (voir chapitre 10), a oublié le nombre de *sous-entendus* laissés à la charge des débutants. Ce n'est pas tant la

¹⁷ Nous soulignons.

transposition didactique des savoirs qui pose problème aux débutants, en AP comme pour l'ensemble des d'enseignants du secondaire, mais son articulation avec le « travail ».

Perspectives de recherche

En poursuivant l'analyse des données ici exploitées, d'autres possibilités de recherche sont offertes. Cette thèse repose sur notre interprétation des textes issus des dialogues entre PAP. Il est possible d'engager cette analyse sous d'autres angles. Par exemple, nous avons privilégié le suivi du développement en partant d'abord de l'autoconfrontation simple de Léa, confrontant ensuite ses dires avec les dialogues de l'autoconfrontation croisée avec Inès. En exploitant davantage l'autoconfrontation simple de cette dernière, d'autres préoccupations professionnelles auraient pu être mises au jour et retrouvées dans l'ensemble des échanges. Notamment, l'engagement du corps du professeur (elle trouve qu'elle « danse » en se voyant travailler) et son occupation de l'espace « scénique » devant les élèves. Ou encore sa « méfiance » envers certains comportements d'élèves en classe et le fait « qu'elle ne leur tourne jamais le dos » ... Autant d'indices que nous avons commencé à dégager, mais que nous n'avons pas exploités ici. Pourtant, il est vraisemblable que des tensions intéressantes surgiraient de la confrontation entre les propos précédents d'Inès, enseignant en zone privilégiée, et ceux de Léa, Éric ou d'autres PX anonymes, PAP en ZEP, qui annoncent la « confiance » réciproque avec leurs élèves, comme condition préalable au bon déroulement du cours.

Mais depuis, nos préoccupations de recherche se sont développées vers le travail des conseillers pédagogiques et l'entrée dans le métier des débutants. Nous l'avons annoncé, un Groupe de recherche et de développement concernant l'activité des PCP d'AP a été mené pendant deux ans et tous les dialogues ont été retranscrits. Nous souhaitons mettre en lien ce qu'il ressort des premières lectures de ces textes, les thèmes récurrents, les échanges d'outils, etc, avec les enregistrements des propos échangés durant la formation des PCP deux ans plus tôt, et les dialogues entre Jean et Lucie qui avaient servi de support pour démarrer ce stage.

Ainsi, à nouveau, un épisode inédit de l'histoire de métier sera mis en discussion, mais uniquement à partir de traces collectives relevées pendant quatre ans. Au-delà les traits du genre PAP et du genre PCP déjà émergents, nous espérons dévoiler d'autres caractéristiques de ce dernier, concernant notamment leur relation au débutant, les propositions formulées pour améliorer les échanges avec l'institution et la formation des PAP.

Les conclusions de ces travaux et le retour que nous comptons en faire au collectif de PCP, dans la perspective ergonomique « de transformer pour comprendre et comprendre pour transformer », pourraient aboutir à des propositions d'évolution de la formation des PCP.

Dernièrement, nos travaux ont porté sur le travail d'une professeure d'arts plastiques débutante en contexte difficile. Nous avons filmé cette dernière à deux reprises dans sa classe, et avons enregistré, à la suite, les séances de conseil que lui prodiguait son conseiller pédagogique. Nous avons également filmé ce dernier lors d'une séance de cours, avec le même type de classe, dans le même établissement, dans la même salle spécialisée d'AP. Les questions de la stagiaire, ainsi que les commentaires de ce professeur expérimenté à propos de sa propre activité ont été enregistrés.

Nous disposons, à présent, d'un matériau filmique permettant de comparer, dans le même contexte, l'activité de professeurs novice et chevronné. L'analyse des images et de leurs commentaires par les acteurs n'est pas terminée.

Il apparaît dès à présent que le conseiller pédagogique éprouve des difficultés à transmettre à sa stagiaire les solutions efficaces qu'il invente pour « prendre », « faire » et « tenir » la classe. La définition du milieu et du collectif de travail qu'il organise, ainsi que sa façon de mettre en œuvre les prescriptions, échappent aux conseils professionnels qu'il donne à la débutante. L'efficacité de soi du conseiller, son engagement corporel avec des publics dits « difficiles », témoigne des arbitrages relatifs à la recherche de son efficacité pédagogique ; mais, ces pratiques incorporées ne sont pas transmises au stagiaire. L'activité de conseil porte essentiellement sur les difficultés didactiques de la débutante et occultent *les sous-entendus du métier*.

La mise en œuvre d'autoconfrontations menées avec la débutante et son conseiller, commence à dévoiler cette double efficacité, qui met en tension et en discussion l'activité professorale avec les gestes du métier. On y met particulièrement en évidence : la posture spatiale de l'enseignant, sa gestuelle, l'usage de sa voix, ou de signes non verbaux, l'utilisation de « l'outil classe » : étranger, voire handicapant pour l'une, il est devenu un instrument parfaitement opérationnel pour l'autre, qui en joue de façon virtuose.

Avant de clore cette thèse nous souhaitons revenir sur le parcours singulier de Lucie et le nécessaire usage de ce pseudonyme. Nous avons expliqué combien nous étions impliquées à tous les stades de cette histoire de métier et de recherche. Il nous était impossible en dehors

de cet artifice, de se voir « soi-même comme une autre » (Ricœur, 1990), ou « une tête au-dessus de nous même » (Vygotski). Dans un premier temps, le « nous » de majesté a permis de distinguer la posture de recherche, sans pour autant permettre de se voir comme composante de son objet.

Amorim (1996, p.92) fait l'hypothèse « que le rapport auteur-personnage, fondamental dans le roman, contient les bases du rapport entre le chercheur et son objet ». Dans notre situation, alors que nous n'en avons pas la capacité au début, il a fallu démêler des rôles joués tour à tour et/ou simultanément : PAP en ZEP, PCP, formatrice, ... et chercheuse. Ainsi, le développement de Lucie a accompagné celui des situations de travail, de recherche, et inversement. L'appropriation et les interactions de ces différents milieux voient dans l'aboutissement de cette thèse, l'enchaînement de leurs effets en retour.

Dans le cadre de la création littéraire, cette activité de mise à distance, nécessite selon Amorim (1996, p.93) la mise en œuvre d'un « véritable système d'altérités », dont le premier niveau concerne le rapport de l'auteur avec lui-même. Se référant aux thèses Bakhtiniennes, elle précise qu' « en tant que présence seconde, la coïncidence avec l'auteur réel ne peut pas se représenter dans le contenu du texte. Le deuxième niveau s'opère dans la création même du personnage : la création est un processus de *dessaisissement de soi*, de perte de soi dans un monde extérieur (...). L'acte créateur se fait en position d'extopie, c'est-à-dire quand l'auteur retrouve son extériorité par rapport à l'autre. Pas de fusion, de coïncidence donc entre l'auteur et le personnage ».

Avec « Lucie », la chercheuse en position d'extraterritorialité a compris comment « je » passait d'un genre à un autre ... Il serait vraisemblablement intéressant de reprendre les données que nous avons analysées en essayant de repérer de manière plus approfondie les indices de notre propre développement dans les discours que Lucie adresse à ses interlocuteurs, et à elle-même.

Au terme de cette recherche, nous espérons que l'approche historico-culturelle a éclairé les zones d'ombre du métier de PAP qui, à notre connaissance, n'avait pas été considéré sous cet angle jusqu'alors. Les thèses Vygotskiennes n'ont inspiré ni Pélissier (qui eut l'amabilité de répondre à nos questions), ni Gaillot (qui ne les mentionne pas dans la bibliographie de son ouvrage référence de 1997). Nous tenons ici à rendre hommage à leurs travaux fondateurs, sans lesquels l'enseignement des AP et la formation des PAP, n'existeraient pas sous la forme qu'on leur connaît aujourd'hui.

Il nous paraît important que des traces de l'activité des PAP soient lisibles par l'institution aujourd'hui ; le manque criant d'écrits disciplinaires dans l'histoire de l'enseignement des AP contribue à sa remise en question permanente. Au même moment que paraît un dossier de la DEPP¹⁸ concluant de façon positive l'impact sur les élèves du « fonctionnement des dispositifs de l'action artistique et culturelle », sont publiées au B.O les « mentions complémentaires » laissant planer l'ombre de la bivalence dans certaines disciplines et, selon certains, la mort annoncée de l'enseignement des AP.

Une nouvelle « ère de trouble et d'incertitudes » (Durkeim) fait craindre aux PAP la dissolution de leur métier. Ainsi, les conclusions de l'étude que Tanguy (1991) consacre aux enseignants de lycée technologique, rejoignent les craintes pesant sur les PAP (citée par Clot, 1995, p.47) : « Ils auront disparu de la scène scolaire d'ici une quinzaine d'années. Ils emmèneront avec eux la mémoire de quatre décennies de pratiques et de valeurs qui sont au fondement de cet enseignement dont on sait qu'il constitue une figure originale dans l'espace européen ». L'analogie avec la spécificité de l'enseignement des AP en France, par rapport à ses voisins européens est frappante. Elle l'est également avec les préoccupations des enseignants de Maternelle représentés par l'AGIEM¹⁹ : à l'heure de leurs départs massifs à la retraite, des rapports dénonçant la scolarisation précoce, ils craignent de voir disparaître leurs outils et savoir faire de métier (Saujat 2002).

Cette stigmatisation, pourtant miroir et symptôme des tensions qui montent dans le système éducatif tout entier, est reçue par les enseignants de LP autant que ceux d'AP, comme « l'image du dérèglement, du renversement d'un ordre de valeurs et de pratiques, de leur dévaluation. Cet ensemble de représentations laisse entrevoir l'incapacité dans laquelle se trouvent ces maîtres pour comprendre et interpréter les mouvements qui travaillent l'institution dans laquelle ils œuvrent » (Tanguy, p.194 citée par Clot, 1995, p.50).

L'analyse de leur activité apportera peut-être quelques outils de compréhension des situations dans lesquelles ils exercent, aux PAP expérimentés comme à ceux qui se destinent à ce métier.

Face aux interrogations des enseignants, au malaise perceptible dans le discours des PAP, notamment concernant la rupture dans le partage des valeurs, le manque de considération de leur travail, « la situation ne saurait s'accommoder trop longtemps d'un déficit de signification sociale et de perspectives sans risquer d'être tout simplement

¹⁸ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (MEN), juillet 2006, dossier n°174

¹⁹ Association générale des instituteurs et institutrices d'écoles et classes maternelles publiques.

dévitalisée. Or, l'opacité et le flou dans les objectifs sont la règle du fonctionnement actuel du système éducatif » (Clot 1995). En raison de la forte incertitude qui règne régulièrement sur leur statut, il est manifeste que de nombreux PAP et l'institution qui les forme, craignent de perdre le « sens » de leur travail.

Nous espérons cette thèse contribue à sa reconnaissance.

BIBLIOGRAPHIE

- Alonso, M. Boilevin, J-M. Deruaz, A-M. Laurent, Y. Le Delliou, M. Recalde, J-F.** (2005) : *Évaluation de la formation des PCP*. Rapport de l'IUFM d'Aix-Marseille.
- Altet, M.** (1994). Comment interagissent enseignants et élèves en classe. *Revue Française de pédagogie*, n°107, (pp. 123-139)
- Altet, M.** (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de pédagogie*, n°138, (pp. 85-93)
- Altet, M.** (2006). L'analyse de pratiques. Rétrospectives et questions actuelles.(entretien avec A-M Chartier) *Recherche et Formation*, n°51 (pp. 11-25)
- Amigues, R.** (1995). La description des situations d'enseignement : une nécessité et un obstacle pour la formation des maîtres. *Skholê*, n°2, (pp.217-220).
- Amigues, R.** (2000). Enseigner en maternelle : un acte d'institution. In R. Amigues et M-T. Zerbato-Poudou (Eds). *Comment l'enfant devient élève*. Paris : Retz.
- Amigues, R.** (2002). L'enseignement comme travail. In Bressoux, P. (Ed.). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. Note de synthèse pour Cognitique. Université Pierre Mendès France, Grenoble 2.
- Amigues, R. Faïta, D. Saujat, F.** (2004 a). Travail enseignant et apprentissages scolaires. in E. Gentaz et Ph. Dessus (eds.), *Comprendre les apprentissages : psychologie cognitive et éducation*, Paris : Dunod.
- Amigues, R. Faïta, D. Saujat, F.** (2004 b). " L'autoconfrontation croisée " : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de Psychologie*. T.57(1) 469 (pp.41-44)
- Amigues, R. & Zerbato-Poudou, M-T.** (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris : Dunod
- Amorim, M.** (1996). *Dialogisme et altérité dans les sciences humaines* . Paris : L'harmattan " sémantiques ".
- Arnaud, J.** (2005). *L'espace feuilleté dans l'art moderne et contemporain*. Thèse en arts plastiques. Université Aix-Marseille I. École doctorale Lettres et Arts.
- Bakhtine, M.** ([1929]- 1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris : Editions de Minuit.
- Bakhtine, M.** (1970). *La poétique de Dostoïevski*. Paris : Points Seuil
- Bakhtine, M.** (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard

- Bautier, E. & Rochex, J-Y.** (1999). *Henri Wallon. L'enfant et ses milieux*. Paris : Hachette Éducation
- Beguin, P. & Cerf, M.** (2004). Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail. *@ctivités, vol. 1, n°1*.
- Billiard, I.** (2001). *Santé mentale et travail*. Paris : La Dispute
- Birnhbaum, A.** (1997). Fenêtre sur couleur, *Le Télémaque* N° 12, Rennes-Dijon : CRDP
- Bourgeois, F. & Hubault, F.** (2005). « Prévenir les TMS. De la biomécanique à la revalorisation du travail, l'analyse du geste dans toutes ses dimensions » *@ctivités*
- Brait, B.** (2005). Concepts clés chez Bakhtine. Séminaire du 06/12/05 *Activités Langagières dans la Classe* dir. Daniel FAÏTA, IUFM d'Aix-Marseille, (non publié).
- Bressoux, P.** (2002). Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction, *Note de synthèse pour Cognitique : Programme Ecole et Sciences Cognitives*. Université Pierre Mendés France, Grenoble 2.
- Bronckart, J-P.** (1999). La conscience comme “ analyseur ” des épistémologies de Vygotski et Piaget. (Ed.) Yves Clot, *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute (pp. 17-43)
- Brondeau, M-J. & Terville, M.** (1996). Du dessin aux arts plastiques. *IN SITU* Arts plastiques, Site de l'Académie de Nantes : <http://www.ac-nantes.fr>
- Brousseau, G.** (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Bru, M.** (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de pédagogie*, n°138, (pp. 63-73).
- Bruner, J.** (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel
- Bruner, J.** (1996). *L'éducation entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Canguilhem, G.** (1947). Milieux et normes de l'homme au travail. *Cahiers internationaux de sociologie, vol III*.
- Canguilhem, G.** (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF
- Canguilhem, G.** (2002). *Écrits sur la médecine*. Paris : Seuil
- Canguilhem, G.** (2003). *La connaissance de la vie*. Paris : Vrin
- Chalies, S. & Durand, M.** (2000). Note de synthèse : l'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherches et formation*, n°35, , pp.145-180.

Champy-Remoussenard, P. (2005). Note de synthèse. Les théories de l'activité entre travail et formation. *Analyse de l'activité et formation*, revue Savoirs, 2005-8, L'harmattan : Paris (pp.11-49)

Caroly, S. & Clot, Y. (2004). Du travail collectif au collectif de travail : développer des stratégies d'expérience ” *Formation et Emploi N°88*, pp.43-55

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique*, Paris : La Pensée Sauvage.

Clanet, J. (2002). Gestion et organisation de l'interaction maître-élève. In Bressoux, P. (Ed.). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. Note de synthèse pour Cognitique. Université Pierre Mendès France, Grenoble 2. (pp.88-129)

Clot, Y. (1992). *Le travail entre activité et subjectivité*, Thèse Université de Provence, 2 vol.

Clot, Y. (1992). Le psychisme entre activité et subjectivité. *Modèles pour le psychisme*, ed. JM Theurier. Paris : Eschel

Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La découverte.

Clot, Y. (1999). De Vygotski à Leontiev via Bakhtine. in Clot, Y., *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute.

Clot, Y. (2000a). “ La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie ”. *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation. travail*. PUF : Paris

Clot, Y. (2000b). La fonction psychologique du collectif, in Weill-Fassina A., Hakim Benchechekroun T., *Le travail collectif : perspectives actuelles en ergonomie*, Toulouse : Octarès, pp.272-286

Clot, Y. (2001). Éditorial. *Éducation Permanente N° 146/2001-1*. pp. 7-16

Clot, Y. (2003a). “ Vygotski, la conscience comme liaison ”, in Lev Vygotski, *Conscience, inconscience, émotions*, Paris : La Dispute (pp. 7-59)

Clot Y. (2003b). La catachrèse entre réel et réalisé. Contribution d'un psychologue du travail. *Catachrèse : éloge du détournement*. Y. Clot et R. Gori (Eds) PUN. Nancy (p. 10 – 25)

Clot, Y. (2004). “ Le travail entre fonctionnement et développement ”, *Développement, fonctionnement : perspective historico-culturelle*. Bulletin de Psychologie T57 (1)469

Clot, Y. (1999). Le geste est-il transmissible ? Actes des 10^{èmes} Entretiens de la Vilette. *Apprendre autrement aujourd'hui*.

Clot, Y. (2005). Travail et formation : les bénéfices d'une analyse exigeante. Débat entre Y. Clot, F. Danielou, G. Jobert, P. Mayen, P. Olry, Y. Schwartz. *Éducation Permanente n° 165/2005-4* (pp. 139-160)

- Clot, Y.** (2006). Lev S. Vygotski : le social dans la psychologie. *Sciences Humaines*, N°170, Avril 2006
- Clot, Y. & Faïta, D.** (2000). Genres et styles en analyse du travail, concepts et méthodes. *Travailler* N°4.
- Clot Y. Faïta, D. Fernandez, G. Scheller, L.** (2000). “ Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l’activité ”, *Pistes* Vol 2 N°1.
- Clot Y. Faïta, D. Fernandez, G. Scheller, L.** (2001). “ Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l’activité ”. *Éducation permanente*, 146 (1), 17-25.
- Clot Y. Gori, R.** (2003). *Catachèse : éloge du détournement*. (Eds) PUN. Nancy
- CNAM, site Internet** : <http://www.cnam.fr/ergonomie/labo/ergonomie.htm>
- Comte-Sponville, A. & Ferry, L.** (1998). *La sagesse des modernes. Dix questions pour notre temps*. Paris : Robert Laffont
- Cru, D.** (1986). *Règles de métier. Collectif et travail de métier ; sur la notion de collectif de travail*. Séminaires AOCIP Paris.
- Cru, D.** (1995). *Règles de métier, langue de métier : dimension symbolique au travail et démarche participative de prévention*. Mémoire EPHE, Paris
- Curie, J. & Cellier, J.M.** (1987). Stratégie de la recherche en psychologie du travail. In C. Levy-Leboyer & J.C. Spérandio (Eds). *Traité de psychologie du travail*. PUF : Paris
- Curie, J.** (1996). Des conditions de la recherche scientifique en ergonomie. *L’ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques*. Ed. Daniellou, Octarès : Toulouse
- Danétis, D.** (2004). Le corps à l’œuvre dans les démarches de création plastique. Une approche délinéarisée des processus créatifs. *Actes du Congrès de l’AECSE*.
- Daniellou, F.** (1992). *Le statut de la pratique et des connaissances dans l’intervention ergonomique de conception*. Document de synthèse présenté en vue d’obtenir l’habilitation à diriger des recherches. Université de Toulouse – le Mirail.
- Daniellou, F.** (1998). Peut-on être chercheur en ergonomie ?, *Actes du colloque “ Recherche et Ergonomie ”*, Toulouse, février 1998
- Darré, J-P.** (1994). Le mouvement des normes avec Bakhtine et quelques agriculteurs, in J-P Darré (Ed.) *Pairs et experts dans l’agriculture*, Toulouse : Érès, pp.15-29
- Davezies, P.** (1998). Recherches en Ergonomie et Santé. *Actes du colloque “ Recherche et Ergonomie ”*, Toulouse, février 1998
- Dejours, C.** (1993). *Travail, usure mentale*. Paris : Bayard
- Dejours, C.** (1995). *Le facteur humain. Que sais-je ?* Paris : PUF (rééd.1999)

Dewey, J. ([1934] 2005). *L'art comme expérience*. Traduit de l'anglais sous la dir. De J-P Cometti. Editions Farrago, Université de Pau (" *Art as experience* " 1934)

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.

Engeström, Y. (1999a). *Expansive visibilization of work : an activity-theoretical perspective*. Computer supported Coopérative Work, 8, 63-83

Engeström, Y. (1999b). Introduction, *Learning by expanding*, German edition, p.11

Engeström, Y. (2005). " Development, movment and agency : an activity-theoretical analysis ". *Actes du colloque ARTCO-Artefacts et Collectifs*. INT Marcy l'Étoile-Lyon.

Espinassy, L. (2001) *Analyse de l'activité enseignante en Arts Plastiques au collège*, mémoire de D.E.A en Sciences de l'éducation, Université de Provence.

Espinassy, L. (2003). *Analyse de l'activité d'enseignement des professeurs d'arts plastiques au collège*. in *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*, Eds : R. Amigues, D. Faïta, M. Kerrhoubi, SKHOLÊ , *Hors-série N°1*, Aix-Marseille : IUFM.

Espinassy, L. (2004a). Le travail des professeurs d'Arts Plastiques : genre d'activité, métier et conception de la formation. Symposium eds.Faïta-Maggi, *Analyse du travail et formation professionnelle des enseignants*. Actes du Congrès de l'AECSE

Espinassy, L. (2004b). Co-analyse chercheur-praticien et controverse professionnelle dans l'analyse de l'activité enseignante : un exemple dans le cadre de l'autoconfrontation. Actes du Colloque international, " *Chercheurs et praticiens dans la recherche* " Lyon.

Espinassy, L. & Saujat, F. (2004). **Enseigner les arts plastiques en ZEP : les dessous du métier**, in " *Pratiques en classe en ZEP* " (Eds) R. Amigues, M. Kherroubi *Recherche et Formation*, N°44 Paris.

Espinassy, L. Gaidet, F. Lallemand, S. Mars, Y. Piana, G. (2006). *Analyse de l'activité des PCP d'arts plastiques. Bilan du Groupe de Recherche et Développement*. IUFM d'Aix-Marseille.

Faïta, D. (1989). Mondes du travail et pratiques langagières. *Langages* n° 93.

Faïta, D. (2003). Le recours à la catachrèse, source monologique du dialogue. *Catachèse : éloge du détournement*. (Eds) PUN. Nancy. (p. 99- 129)

Faïta, D. (2004). Genres de discours, genres d'activité, analyse de l'activité enseignante. Machado, A-R. (org.), *O ensino como trabalho : uma abordagem discursiva*, Rio de Janeiro : Editora Lucerna.

Faïta, D. (2005). Genre de langage, genres d'activité : d'une notion ouverte à l'artefact analytique. *Actes du colloque ARTCO-Artefacts et Collectifs*. INT Marcy l'Étoile-Lyon.

- Faïta, D. & Viera, M.** (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. in *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*, Eds : R. Amigues, D. Faïta, M. Kerrhoubi, SKHOLÊ , Hors-série N°1, Aix-Marseille : IUFM
- Falzon, P.** (1989). *Ergonomie cognitive du dialogue*. Grenoble : PUG.
- Falzon, P.** (1998). Qu'est-ce que la recherche en ergonomie ?, *Actes du colloque " Recherche et Ergonomie "*, Toulouse, février 1998
- Foucault, M.** (1963). *La naissance de la clinique*, Paris : PUF
- François, F.** (1982). Ébauches d'une dialogique, *Connexions* N°38
- François, F.** (1998). *Le discours et ses entours*, Paris : L'Harmattan
- Frouin, D.** (1997). Ravissantes pédagogies, *Le Télémaque* N° 12, Rennes-Dijon : CRDP
- Gailot, B-A.** (1997). *Arts Plastiques, éléments d'une didactique critique*, Paris : PUF, L'éducateur.
- Gaonac'h, D. Golber, C.** (1995). *Psychologie pour l'enseignement*, Paris, Hachette, 1995.
- Gilly, M. Roux, J-P. Trognon, A.** (1999). *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy et Aix, Presses de l'Université de Provence
- Girin, J.** (1990). Analyse empirique des situations de gestion : éléments de théorie et de méthode. (eds.) J.Martinet, *Epistémologies et sciences de gestion*. Paris, Economica
- Goigoux, R.** (2000). *Enseigner la lecture à l'école primaire*, Note de synthèse pour l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches, Paris 8.
- Grossen, M.** (2001). La notion de contexte : quelle définition pour quelle psychologie ? Un essai de mise au point. ed. J-P Bernié *Apprentissage, développement et signification. Hommage à M. Brossard*. PUB : Bordeaux.
- Guérin, M.** (1999). A. Leroi-Gourhan ou le primat de la matière. in *Géopolitique et arts plastiques*, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence, p.95-103.
- Guidetti, M.** (2003). *Pragmatique et psychologie du développement. Comment communiquent les jeunes enfants*. Paris : Belin Sup. Psychologie.
- Hansez, I. Bertrand, F. De Keyser, V. Pérée, F.** (2005). Fin de carrière des enseignants : vers une explication du stress et des retraites prématurées. *Le Travail Humain*, tome 68, n°3, pp. 193-223
- Hubault, F.** (1993). « Le travail, ou l'interface anthropotechnologique à l'épreuve », *Performances Humaines & Techniques*, n° hors série Septembre 1993. pp.2-11

Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse ? *L'ergonomie et ses principes*. Débats épistémologiques. (Ed.) F. Daniellou. Toulouse : Octarès. pp.103-139

Hubault, F. (2001). Faire de l'ergonomie une pensée. *Comprendre que travailler c'est penser, un enjeu industriel de l'intervention ergonomique*. ed. Hubault. Octarès : Toulouse. pp.11-31

Hubault, F. & Bourgeois, F. (2004). *Disputes sur l'ergonomie de la tâche et de l'activité, ou la finalité de l'ergonomie en question* , @ctivités, vol. 1, n°1.

Huber, M. & Chautard, P. (2001). *Les savoirs cachés des enseignants*. Paris : L'Harmattan

Jobert, G. (2001). Travailler, est-ce penser ? De l'action intelligente à l'intelligence de l'action. ed. François Hubault *Comprendre que travailler c'est penser, un enjeu industriel de l'intervention ergonomique* (séminaire Paris I, mai 2000) Toulouse : Octarès.

Joshua, S. & Felix, C. (2002). Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude. *Revue Française de pédagogie, 141*. (pp.89-97)

IUFM d'Aix-marseille (2004-05) Guide des stages en établissement scolaire. Direction des enseignements. IUFM

Journal Officiel de la république Française du 27 mars 1996, p.1541, ref. 288 " Ardado "

Journal Officiel de la république Française du 14 Août 1999, p.3593, ref. 209

Journal Officiel de la république Française n° 160 du 12 juillet 2006 page 10396 texte n° 10

Jullien, F. (1996). *Traité de l'efficacité*. Paris : Grasset

Kerlan, A. (2004). L'art contemporain dans l'école. Le modèle esthétique à l'épreuve. *L'enseignement des arts plastiques*. Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, Vol. 37, n°3., CERSE – Université de Caen.(pp.59-79)

Kerrhoubi, M. (2003). Les débuts dans le métier des enseignants du secondaire. in *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*, Eds : R. Amigues, D. Faïta, M. Kerrhoubi, SKHOLÊ , Hors-série N°1, Aix-Marseille : IUFM

Kilani, M. (1990). Les anthropologues et leur savoir : du terrain au texte. in Adam, Borel, Calame et Kilani, *Le discours anthropologique*, Paris : Méridien Klincksieck (pp.96-97)

Lagoutte, D. (2004). L'enseignement des arts plastiques : quels contenus, pour quels enjeux, pour quelles finalités ? *L'enseignement des arts plastiques*. Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, Vol. 37, n°3, 2004. CERSE – Université de Caen.(pp.13-34)

Lataillade, G. (2005). L'activité des professeurs de mathématiques dans les dispositifs d'aide en classe de sixième. Analyse didactique et analyse du travail : quelles conditions pour un dialogue ? Thèse en Sciences de l'éducation, Université de Provence 1.

- Launis, K. & Koli, A.** (2004). Le bien-être au travail en mutation chez les enseignants – une nouvelle approche guidée par la théorie culturelle et historique de l’activité. *Pistes Vol.6 N°2*.
- Le Banc, G.** (1998). *Canguilhem et les normes*. Paris : PUF
- Le Banc, G.** (2002). *La vie humaine. Anthropologie et biologie chez Georges Canguilhem*. Paris : PUF
- Le Banc, G.** (2004). *Les maladies de l’homme normal*. Paris : Editions du Passant.
- Leontiev, A.N.** (1974). The problem of activity in Psychology. *Soviet Psychology* 13, 4 –33
- Leontiev, A.N.** (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Editions du Progrès : Moscou.
- Leplat, J.** (2000). L’environnement de l’action en situation de travail. *Analyse de la singularité de l’action*, Education et Formation, Paris : PUF.
- Leroi-Gourhan, A.** ((1945)-1992). *Milieu et techniques*, Paris : Albin Michel, Collection Sciences d’aujourd’hui.
- Leroi-Gourhan, A.** (1964). *Le geste et la parole*, Paris : Albin Michel.
- Lévi-Strauss, C.** ((1950)-1985). Introduction à l’œuvre de Marcel Mauss. in MAUSS, M., *Sociologie et anthropologie*, Paris : P.U.F. Collection Quadrige, réed.1999
- Lieury, A.** (1997). *Manuel de psychologie générale*. Paris : Dunod (2^{ème} édition)
- Lorino, P.** (1991). *Le contrôle de gestion stratégique, la question par les activités*. Paris : Dunod entreprises.
- Maggi, B.** (1993). Conception anthropocentrique des techniques et contraintes organisationnelles. *Performances Humaines & Techniques*, n° hors série Septembre 1993. pp.77-79
- Maggi, B.** (2003). *De l’agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l’apprentissage*. Toulouse : Octarès
- Malrieu, P.** (1979). Philosophie et psychologie dans l’œuvre d’Henri Wallon. *Hommage à Henri Wallon*. P.U. Toulouse Le Mirail
- Malrieu, P.** (1979). La crise de la personnalisation. Ses sources et ses conséquences sociales. *Psychologie et Education*, vol.3
- Malrieu, P.** (1996). La théorie de la personne. *Pour une psychologie historique. Ecrits en hommage à Ignace Meyerson*. Paris : PUF (pp.77-93)
- Margolinas, C.** (1998). Le milieu et le contrat, concept pour la construction et l’analyse de situations d’enseignement. in R. Noirfalise (Eds) *Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques*. Actes de l’université d’été La Rochelle, Juillet1998. Éd.IREM : Clermont-Ferrand, pp. 3-16.

Martinand, J-L. (2000). Pratique de référence et problématique de la référence curriculaire, in A. Terrisse, *Didactique des disciplines, les références au savoir*, Bruxelles, De Boeck Université (Perspectives en éducation et formation), p. 17-24.

Mauss, M. ((1950)-1985). *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF.

Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente n°139/1999-2*. pp.65-86

Meirieu, P. (1987). Apprendre ... oui, mais comment ? Paris : ESF

Mendel, G. (1998). *L'acte est une aventure ; du sujet métaphysique au sujet de l'acte pouvoir* . Paris : La découverte.

Menger, P-M. (2002). *Portrait de l'artiste en travailleur*. Paris : Seuil

Meyerson, I. (1987). *Ecrits. 1920-1983. Pour une psychologie historique*. Paris : PUF

Meyerson, I. (1991). *Forme, couleur, mouvement*. Paris : Adam Biro

M.E.N (1977). (Ministère de l'Éducation Nationale), circulaire n°77-165 du 29 avril

M.E.N (1978). Arrêté du 16 novembre

M.E.N (1985). Arrêté du 14 novembre

M.E.N (1987). Compléments 6e/5e, B.O. spécial n° 4 du 30/07

M.E.N (1992). B.O Circulaire n°92-136 du 31 mars 1992.(Conseillers pédagogiques).

M.E.N (1993). “ Arts plastiques ”, *Rapport de l'Inspection Générale*. Documentation Française. Paris.

M.E.N (1996). *Programmes de 6^{ème}*, CNDP, Paris, p.96

M.E.N (1997). *Programmes du cycle central*, Livret 1, Paris : CNDP

M.E.N (1999). *Accompagnement des programmes de 3^o*, Livret 4, Paris : CNDP

M.E.N (2000). B.O N°30 du 31/08/2000

M.E.N (2001). *La lettre flash* du 12/10/2001

M.E.N (2004). *La lettre de l'éducation*, n°441, 9/02/2004

M.E.N (2004). Bulletin Académique n°134 du 24 /05/04. Académie d'Aix-Marseille

M.E.N (2004). B.O. spécial n° 6 du 13 juillet 2006

- Michaud, Y.** (1999). *Enseigner l'art ?* Nîmes : Chambon
- Mili, I. & Rickenmann, R.** (2005). La réception des œuvres d'art : une nouvelle perspective didactique. *Didactique(s)-entre continuité et réorientation*. Revue Suisse des sciences de l'éducation 27 (3) 2005. Fribourg : Academic Press (pp.431-452).
- Montmollin, M. de** (1990). *L'ergonomie*. Paris : La Découverte.
- Mouton, J-C.** (2004). Le rôle du collectif de praticiens dans l'analyse de leur travail : une illustration avec des Maîtres Formateurs du premier degré. Actes du Colloque international, " *Chercheurs et praticiens dans la recherche* " Lyon.
- Noulin, M.** (1995). L'analyse de l'activité : connaissance, compréhension, rencontre ... *Performances humaines et techniques* N° Hors série. Université Paris I. Dpt d'Ergonomie.
- Oddone, I.** (1981). Redécouvrir l'expérience ouvrière. Paris : Messidor / Éditions sociales
- Pastré, P.** (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education permanente, n° 139/1999-2*, pp.13-35
- Pastré, P.** (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie, n°138*, pp. 9-17
- Pélissier, G.** (1992). Au delà de l'image, les œuvres. *Éducation et pédagogie*, N° 16, pp. 30-36.
- Pélissier, G.** (1996). SAVOIR(s)-PRODUI(ts)RE, enseigner aujourd'hui les arts plastiques. *Actes du colloque franco-Allemand. Lille Avril 1996*
- Piaget, J.** (1975). L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement. *Études d'épistémologie génétique*, vol3, Paris : PUF
- Pinski, L.** (1991). Activité, action et interprétation. In R. Amalberti, M. de Montmollin & J. Theureau (eds.). *Modèles en analyse du travail* (pp. 119-150). Liège : Mardaga
- Platon,** (1964). " Le Banquet. Phèdre ", Garnier – Flammarion : Paris.
- Prot, B.** (2004). L'activité de travail, un point de vue psychologique. *Apprendre de l'expérience* Les cahiers de ISP, N°38, Paris.pp.79-96
- Rabardel, P.** (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : A. Colin.
- Rabardel, P.,** (1998). Synthèse. Dialogues Ergonomie Sciences de l'homme : ouvertures et développements. *Actes du colloque " Recherche et Ergonomie "*, Toulouse, février 1998
- Ravache, S.** (2003). *Les représentations liées aux missions des conseillers pédagogiques*. Rapport de recherche. IUFM de Créteil – Centre du second degré.

Rickenmann, R. (2001). Sémiotique de l'action éducative : apports pour l'analyse didactique des leçons d'arts plastiques. *Théories de l'action et éducation*. (Eds.) J-M. Baudoin et J. Friedrich. Bruxelles : De Boeck Université. (pp. 225-253)

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Rochex, J-Y. (1999). Vygotski et Wallon : pour une pensée dialectique des rapports entre pensée et affect. (ed.) Yves Clot *Avec Vygotski* Paris : la Dispute (pp119-137)

Roustan, C. & Amade-Escot, C. (2003). Une analyse didactique en terme de milieu pour l'étude : approche spécifique à l'EPS et dialectique de la co-construction. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 25-3, pp.481-504. Fribourg : Académic Press

Roux, C. (1999). *L'enseignement de l'Art : La formation d'une discipline*. Nîmes : Chambon.

Samurçay, R. & Vergnaud, G. (2000). Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs ? *Carrefours de l'éducation*, n°10, pp.49-63

Saujat, F. (2001). Coanalyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience : du travail de chacun au travail de tous et retour. *Éducation permanente* N°146.

Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur*. Thèse en Sciences de l'éducation, Université de Provence 1.

Saujat, F. Amigues, R. Faïta, D. (2004). Les compétences pour enseigner comme ressources et produits de l'activité du professeur (Colloque Carcassonne).

Scheller, L. (2003). *Élaborer l'expérience au travail : Activité dialogique et référencielle dans la méthode des instructions au sosie*, Thèse en psychologie du travail, Laboratoire de psychologie du travail, Paris : CNAM

Scheller, L. & Clot, Y. (2000). " Les " résidus " dans les dialogues professionnels : le cas des facteurs d'un bureau de Poste. *Filmer le travail*, p.328-335 Congrès SELF

Schön, D.A. (1983). *The reflexive practitioner*. New York : Basic Book

Schwartz, Y. (1987). Travail et usage de soi. *JE sur l'individualité. Approches pratiques/ ouvertures marxistes* Bertrand, M., Casanova, A., Clot, Y., Doray, B., Hurstel, F., Schwartz, Y., Sève, L. & Terrail, J-P. (pp.181-207)Paris : Messidor/Editions sociales

Schwartz, Y. (1992). *Travail et philosophie, convocations mutuelles*. Toulouse : Octarès

Schwartz, Y. (1996). Ergonomie, philosophie et extraterritorialité. *L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques*. Ed. Daniellou, Octarès : Toulouse, pp. 141-182

Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou le métier de philosophe*. Toulouse : Octarès

- Schwartz, Y.** (2002). *Les évolutions du champ de la prescription*. Conférence du XXXVII^{ème} congrès de la SELF .
- Schwartz, Y.** (2004). L'expérience est-elle formatrice ? *Education Permanente* n° 158 2004-1
- Schwartz, Y.** (2005). Travail et formation : les bénéfices d'une analyse exigeante. Débat entre Y. Clot, F. Danielou , G. Jobert, P. Mayen, P. Olry, Y. Schwartz. *Éducation Permanente* n° 165/2005-4 pp. 139-160
- Tanguy, L.** (1991). « L'enseignement professionnel en France : des ouvriers aux techniciens ». Paris : PUF, p.15
- Tardif, M. & Lessard, C.** (1999). *Le travail enseignant au quotidien*, Montréal : Les Presses Universitaires de Laval.
- Theureau, J.** (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. *L'analyse de la singularité de l'action*. Education et formation. Paris : PUF
- Teiger, C. & Lacomblez, M.**,(2005). L'ergonomie et la transformation du travail et/ou des personnes. Permanences et évolutions. *Éducation Permanente* n°165 / 2005 – 4. pp. 9-27
- Tochon, F.V.** (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan
- Tochon, F.V.** (2000). Recherches sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. *Revue Française de pédagogie*, 133, pp. 129-157
- Todorov, T.** (1981). *Mikhaïl Bakhtine le principe dialogique*. Paris : Seuil.
- Vermersch, P.** (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF
- Van Zanten, A. Grospiron, M-F. Kherroubi, M. Robert, A.D.** (2002). *Quand l'école se mobilise*. Paris : La Dispute
- Vygotski, L.S.** (1925/1994). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. *Société française*, n°50, avril-juin, p.35-49.
- Vygotski, L.S.** ([1934] - 1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute (3^{ème} réédition, 2002)
- Vygotski, L.S.** (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*, Cambridge : Harvard University Press)
- Vygotski, L.S.** (1994). *Défectologie et déficience mentale*. K. Barisnikov et G. Petitpierre (eds.) Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé
- Vygotski, L.S.** ([1925] 2005). *Psychologie de l'art*. Paris : La Dispute
- Wallon, H.** (1930). *Principes de psychologie appliquée*. Paris : Armand Colin
- Wallon, H.** (1938). La vie mentale. *Encyclopédie française* Tome VIII rééd Paris : Editions sociales 1982.

Wallon, H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Colin, réed. 1997.

Wallon, H. (1942). *De l'acte à la pensée. Essai de psychologie comparée*. Paris : Flammarion, (réed. 1978), p.75-76

Wallon, H. (1958). Fondements métaphysiques ou fondements dialectiques de la psychologie. Repris dans *Enfance*, numéro spécial, 7^e ed.1985

Wisner, A. (1985). Leçon V du cours A 3 “ Analyse ergonomique des situations de travail ” . Non publié.

Wisner, A. (1990). Ergonomie et psychopathologie du travail. *Travail et Santé Mentale, Prévenir*, 20, 65-73.)

Wisner, A. (1997). Aspects psychologiques de l'anthropotechnologie . *Le Travail humain*, tome 60, n°3 / 1997, pp.229-254

