Clinique de l'activité et formation de maîtres : le rôle de l'intervenant

Clinic of activity and teacher training: the role of the researcher

Daniela Dias dos Anjos

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/6834>

DOI : 10.4000/ree.6834

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2015

Référence électronique

Daniela Dias dos Anjos, « Clinique de l'activité et formation de maîtres : le rôle de l'intervenant », *Recherches en éducation* [En ligne], 23 | 2015, mis en ligne le 01 octobre 2015, consulté le 17 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/6834> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.6834>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Clinique de l'activité et formation de maîtres: le rôle de l'intervenant

Daniela Dias dos Anjos¹

Résumé

Ce texte propose une réflexion sur le rôle de l'intervenant dans l'approche de la clinique de l'activité dans le champ de l'éducation. Pour ce faire, il reprend les principes et démarches de cette méthodologie avant d'analyser les résultats du recours à ce cadre méthodologique dans le contexte d'une intervention réalisée avec des professeurs d'écoles publiques de l'état de Sao Paulo (Brésil). Il étudie aussi les impacts de l'ancrage de l'intervention dans le champ de l'éducation sur l'activité de l'intervenant et sur la réflexion/analyse du professeur sur son propre travail.

Ce texte propose une réflexion sur le rôle de l'intervenant dans l'approche de la clinique de l'activité, dans le contexte des recherches en éducation. Cette perspective prévoit que les professionnels eux-mêmes analysent leur activité sous la médiation de l'intervenant. Des méthodes² indirectes, en présence soit de l'intervenant (autoconfrontation simple), soit de l'intervenant et d'un de ses collègues (autoconfrontation croisée), les invitent à analyser une activité de travail enregistrée en vidéo. La clinique de l'activité considère que des transformations durables ne peuvent prendre place dans le monde du travail que dans la mesure où les travailleurs eux-mêmes assument le premier rôle dans les processus de changement (Clot, 2008).

Cette méthodologie est utilisée dans plusieurs champs : entreprises ferroviaires (Fernandez, 2004 ; Faïta, 1997), hôpitaux (Litim, 2006 ; Roger, 2007), industries automobiles (Quillerou-Grivot, 2011), cabinets d'avocats (Milburn, Kostulski, Salas, 2010), industries de différentes branches d'activités (Scheller, 2010). Ce texte aborde son utilisation dans celui de l'éducation où des transformations radicales manquent pour qu'un enseignement de qualité soit offert de fait aux élèves.

Ladite démocratisation de l'enseignement que nous vivons de nos jours au Brésil, si elle a significativement élargi l'accès à l'école aux couches qui en étaient exclues, ne garantit pas pour autant sa qualité. Des milliers d'élèves ne font que gonfler les statistiques, car ils n'y apprennent rien (Freitas, 2004, 2007, 2012 ; Oliveira & al., 2013).

« De nouvelles formes d'exclusion sont maintenant à l'œuvre au sein de l'enseignement primaire et secondaire. Elles ajournent l'élimination de l'élève et internalisent le processus d'exclusion. Du point de vue de l'évaluation, ces nouvelles formes d'exclusion conduisent à une réduction de l'importance accordée à l'évaluation formelle et ponctuelle de l'élève en salle de classe (en introduisant de nouveaux modes d'organisation scolaire : régime de « progression continue », progression automatique, cycles, etc., et de nouvelles formes d'évaluation informelles) car elles libèrent le flux d'élèves au sein de l'école et conduisent au renforcement du suivi par l'évaluation externe et de l'évaluation de système centralisée [...] » (Freitas, 2007, p.973).

¹ Professeur, Université du Vale do Sapucaí (UNIVAS), Pouso Alegre (Brésil).

² Pour Clot, la méthode fait référence aux procédures de recherche et la méthodologie aux principes, aux fondements des méthodes (Clot, 2008 ; Litim, 2012).

Ces dernières années, la remise en cause de la qualité de cet enseignement n'a fait que s'accroître et, très souvent, ces mauvais résultats sont imputés au travail des professeurs, lesquels ne seraient pas suffisamment compétents pour former leurs élèves de manière « appropriée ». Cette association se retrouve aussi bien dans les médias en général que dans les politiques d'éducation (Freitas, 2012 ; Costa, Dalben & Freitas, 2013 ; Oliveira, 2012).

Ce nouveau contexte éducationnel soulève d'innombrables questions sur le travail enseignant, les formes scolaires et les pratiques enseignantes institutionnalisées tout au long de l'histoire de ce métier (Ferreira, 2010).

Aussi une série de réformes de l'éducation ont-elles été proposées par les gouvernements (aux niveaux fédéral, des états et des villes) (Fernandes, 2010 ; Freitas, 2004 ; Oliveira, 2004) ; des cours de formation continue sont offerts ; des matériels didactiques sont produits et des évaluations externes sont réalisées pour tenter de « contrôler » et « garantir » ladite qualité de l'enseignement (Gatti, Barreto & André, 2011). Néanmoins, ces propositions de changement sont en général externes à l'école. Des spécialistes analysent le travail pour proposer des « solutions » qui, très souvent, du fait de leur éloignement de la réalité, ne sont pas adoptées par les professeurs et, par conséquent, n'obtiennent pas le résultat escompté (Nunes, 2008).

D'ordinaire, ces propositions de changement ignorent la réalité concrète des écoles et des conditions de travail des professeurs. Les demandes des écoles publiques, surtout quand elles sont situées en banlieue, vont bien au-delà de l'activité d'enseigner des contenus disciplinaires. Les enfants soulèvent des questions sur la vie en dehors de l'école, liées à leur contexte de pauvreté et de violence, qui affectent ce qui se réalise (ou non) en salle de classe (Assunção & Oliveira, 2009).

Il existe un réel besoin de dialogue entre la recherche en éducation et la réalité concrète des écoles, entre lesdits « spécialistes » en éducation et les professeurs qui affrontent les dilemmes de cette profession au quotidien.

Il nous semble que la manière dont la méthodologie en clinique de l'activité envisage le travailleur et lui demande d'analyser son propre travail peut contribuer à renouveler les manières de faire des recherches en éducation et à modifier les relations entre école et université.

Cette méthodologie a déjà été utilisée comme instrument de recherche et de formation dans des travaux sur l'éducation (Roger & Ruelland-Roger, 2009 ; Drey, 2008 ; Murta, 2008 ; Espinassy, 2006, entre autres). Toutefois, l'analyse de certains d'entre eux indique que, lorsqu'elle est transposée dans le champ de l'éducation, cette méthode subit certaines adaptations, surtout en fonction de la personne qui conduit l'intervention. Dans le cas de l'éducation, il s'agit très souvent d'un spécialiste de ce domaine et de quelqu'un qui évolue dans le champ de la formation de maîtres. Certains travaux semblent tendre à former, à donner des suggestions plutôt qu'à provoquer des réflexions chez le professionnel.

Ce texte examine les particularités de l'utilisation de cette méthodologie dans le champ de l'éducation à partir de l'analyse d'un travail d'intervention réalisé dans le contexte d'une recherche de doctorat. Il cherche principalement à analyser le rôle de l'intervenant qui mène les dialogues avec les professionnels. Pour ce faire, il présente, dans un premier moment, les principes de la méthodologie en clinique de l'activité. Il aborde ensuite ce que la méthodologie prévoit pour l'intervenant qui conduira les dialogues. Finalement, à partir de fragments d'un travail d'intervention réalisé, il présente une analyse du rôle de l'intervenant en clinique de l'activité en se centrant sur ses spécificités quand il prend place dans le champ de l'éducation.

1. Clinique de l'activité

La clinique de l'activité vise à la transformation de situations de travail en concevant les travailleurs comme des protagonistes de ce changement. Dans les mots d'Yves Clot (2008, p.202) : « *Nous procédons en milieu professionnel à des analyses de l'activité concrète destinées à modifier, à partir de la demande de nos interlocuteurs, des situations réelles de travail dégradées.* »

Cette méthodologie se fonde sur la découverte de nouveaux possibles de l'action à partir de l'idée que l'activité réalisée n'en est qu'une parmi tant d'autres qui auraient pu l'être. Selon Yves Clot (2008), dans le sillage de Lev S. Vygotski, l'homme est plein, à tout instant, de possibilités non réalisées qui, même si elles ne le sont pas, ne cessent d'agir dans la vie psychologique du sujet.

Ces activités empêchées, suspendues, contrariées continuent à avoir des effets et elles doivent être considérées dans l'analyse du travail. Cependant, comme il n'y a là rien de directement observable, des méthodes indirectes d'analyse du travail en clinique de l'activité (autoconfrontation et instruction au sosie) ont été créées. Leur but est de se rapprocher au plus près de ces autres réalisations possibles et de développer de nouveaux objets et destinataires pouvant promouvoir le développement de l'activité et du sujet.

Il s'agit de construire un cadre méthodologique visant à provoquer le développement pour étudier. Dans cette perspective, la transformation n'est pas une conséquence de la compréhension, mais sa condition. Fondée sur la proposition de Vygotski de ce qu'un corps ne montre ce qu'il est que quand il est en mouvement, la clinique de l'activité défend que, pour connaître une activité de travail, il faut la mettre en mouvement (Clot, 2005 ; Roger, 2007), ce qui a lieu grâce à des méthodes en clinique de l'activité invitant les travailleurs à penser l'activité réalisée dans un autre contexte. « *Quand elles se transforment en langage, les activités se réorganisent et se modifient. Le langage grâce auquel le sujet s'adresse à son interlocuteur dans l'échange que constitue le commentaire sur son activité renvoie vers l'objet analysé les effets de cet échange.* » (Clot, 2004, p.149)

Sur les bases des présupposés présentés, une intervention en clinique de l'activité se déroule en trois étapes (Clot, 2008). La première est destinée à composer le collectif de professionnels qui vont participer à la démarche et à définir la problématique et les séquences d'activités à filmer. La deuxième comprend trois phases : enregistrement de la séquence de l'activité ; confrontation du professionnel à la vidéo de son activité en présence de l'intervenant (autoconfrontation simple) ; confrontation de ce même professionnel à cette vidéo en présence de l'intervenant et d'un pair, lequel a aussi été confronté à ses propres images (autoconfrontation croisée). La dernière est celle de la restitution des analyses au collectif élargi.

■ Le rôle de l'intervenant dans l'autoconfrontation

Dans la perspective méthodologique de la clinique de l'activité, l'intervenant joue un rôle important puisqu'il aide le travailleur à développer lui-même sa réflexion. Pour la clinique de l'activité, les travailleurs sont les mieux placés pour réaliser l'analyse du travail et proposer des solutions, car ils vivent leur métier (Clot & Faïta, 2000).

L'objectif n'est pas que l'intervenant interprète la situation, mais que les sujets eux-mêmes le fassent. À la fin de l'intervention, ce qui compte c'est que « *les sujets "observés" dans leur travail par le chercheur puissent devenir des observateurs de leur propre activité.* » (Clot, 2008, p.221).

Selon cette perspective, l'intervenant n'a pas à suggérer ou proposer des pratiques. Son rôle est d'aider les travailleurs, dans leur dialogue entre eux, pour qu'ils puissent trouver de nouvelles

formes d'action, découvrir de nouveaux possibles, augmenter leur pouvoir d'action. Il doit les aider à assumer eux-mêmes cette responsabilité grâce à une réflexion sur leur métier, sur leurs gestes et instruments de travail, et sur les critères de qualité et d'efficacité de leur activité.

Quand elle cherche à expliquer comment l'intervention dans une industrie automobile s'est déroulée, Edwige Quillerou-Grivot (2011) illustre le type de questions devant être posées aux professionnels : « *“Qu'est-ce que tu fais ?”, “Comment tu le fais ?”, “Je ne comprends pas ce qui se passe, peux-tu m'expliquer ?”, “Est-ce que tu peux décrire ce qu'on voit, là (sur la vidéo) ?”* » (p.125).

Jean-Luc Roger et Danielle Ruelland-Roger (2011), qui ont beaucoup travaillé en intervention avec des maîtres, donnent des suggestions pour utiliser cette méthodologie dans le champ de l'éducation : « *Dans la conduite de l'intervention, le rôle de l'intervenant est essentiel afin que tiennent quelques conditions de base : que la singularité des façons de faire et vivre son métier est incontournable ; que cela implique que toutes les pratiques en présence sont égales dans le débat ; que soit éloigné totalement du cadre du travail tout aspect de jugement, d'évaluation, de recherche d'une norme ou de la bonne manière d'enseigner (...).* » (p.12)

2. La mobilisation du cadre méthodologique

Dans cette section, nous analysons le rôle de l'intervenant dans le contexte d'une recherche en éducation. Quelques questions orientent notre analyse : quelles spécificités l'ancrage dans ce champ de connaissance apporte-t-il à l'usage de cette méthodologie et, en particulier, au rôle joué par l'intervenant ? Jusqu'à quel point ce dernier parvient-il à « suivre » les principes de la clinique de l'activité ? Ces spécificités peuvent-elles entraver la proposition de développement de l'activité et du travailleur implicite à cette méthodologie ?

■ Contexte de la recherche

Dans notre recherche de doctorat (Anjos, 2013), qui visait à comprendre comment se déroule la construction de la pratique enseignante en tenant compte de l'histoire des pratiques existantes et des disputes entre théories et méthodes d'enseignement, nous avons développé un travail avec des enseignantes sur les bases des présupposés de la méthodologie en clinique de l'activité.

Pour développer ce travail, nous avons invité des enseignants de deux écoles répondant à ce critère : être professeur des écoles dans des établissements situés en banlieue de Campinas/SP. Nous avons présenté notre projet lors de réunions pédagogiques. Environ vingt professeurs ont été invités et quatre³ ont accepté. Ces enseignantes (toutes étaient des femmes) ont dix ans d'expérience, sont formées par la même université (Université de Campinas – UNICAMP) et ont en moyenne 35 ans.

Notre travail s'est déroulé de septembre 2008 à septembre 2010. Nous avons tenu trois séances d'autoconfrontation intercalées avec des réunions collectives où les sujets discutés dans les analyses des vidéos étaient repris et aidaient à penser à la suite du travail et à définir les chemins pour de nouvelles analyses et de nouveaux découpages.

Les scènes vidéo pour les autoconfrontations ont été montées par l'intervenant compte tenu des discussions précédentes. Des réunions collectives entre les enseignantes et l'intervenant ont eu lieu tout au long de ce processus pour communiquer le travail d'analyse dans les séances d'autoconfrontation simple et croisée, et pour définir conjointement les prochaines scènes à analyser.

³ Avant le début de l'intervention, les enseignantes ont eu accès au projet de recherche et ont reçu des explications sur leur participation à l'intervention. Toutes ont signé un formulaire de consentement libre et éclairé.

Nous présentons ci-dessous des extraits de séances d'autoconfrontations simples réalisées avec deux enseignantes (Irene et Mariana⁴), en nous centrant sur le rôle de l'intervenant auprès des enseignantes.

Ce matériel fait partie de la thèse citée (Anjos, 2013) qui a également eu pour but de réaliser une discussion méthodologique. Après l'intervention, la méthode étant devenue objet d'investigation, nous nous y posons plusieurs questions, notamment celle du rôle de l'intervenant.

Cette analyse a été faite à partir de la reprise des transcriptions des autoconfrontations. Ce matériel a été lu et relu à plusieurs reprises, discuté avec l'équipe de clinique de l'activité et analysé sur la base des textes de la clinique de l'activité (Clot, 2004, 2005, 2008 ; Faïta & Vieira, 2003, entre autres).

■ **Le rôle de l'intervenant en clinique de l'activité dans le champ de l'éducation : entre le « prescrit » et le réel**

Cette section présente des extraits de documents empiriques enregistrés lors de séances d'autoconfrontation se concentrant sur le rôle de l'intervenant dans la conduite des dialogues avec les professionnels. Dans le contexte du travail réalisé, l'intervenant évoluait dans le champ de la formation de maîtres et avait également une expérience en tant que professeur des écoles, métier exercé par les personnes participant à sa recherche.

• *Ancrage de la recherche dans le champ de l'éducation et activité de l'intervenant*

Commençons par des extraits d'une autoconfrontation simple avec une des institutrices participant aux recherches : Irene. La vidéo de l'autoconfrontation montrait une situation de salle de classe où l'enseignante lisait une histoire littéraire à ses élèves et interrompait sa lecture à plusieurs reprises pour faire des commentaires et donner des explications. (I : Irene ; In : Intervenant).

1. In : Tu fais toujours ça ? Si, en lisant une histoire en classe, tu trouves un élément qui mérite d'être expliqué, tu arrêtes ta lecture pour le clarifier ?
2. I : Je le fais pas seulement pour apporter une information aux élèves, mais aussi pour qu'ils comprennent l'histoire.
3. In : Mais tu as déjà fait l'expérience en classe de lire sans arrêter la lecture ?
4. I : Oui [...] mais je pense que le fait d'interrompre la lecture est un concept que j'ai intériorisé. Je dois toujours interrompre et reprendre ma lecture pour m'assurer de la compréhension de tous. Ça me permet aussi de maîtriser la classe.
5. In : Je sais pas. Comme tu l'as dit, dans ce cas-là, il s'agissait de contenus importants que les élèves devraient apprendre. Tu peux avoir cet objectif, mais tu peux avoir aussi l'objectif de lire...
6. I : ... pour lire.
7. In : Lire pour le plaisir, pour l'histoire, pour la littérature, ça peut être aussi un objectif à atteindre
8. I : Je l'ai déjà fait. Mais toujours dans le but de leur demander d'écrire quelque chose sur l'histoire [...]. Nous n'avons jamais lu une histoire juste pour le plaisir.
9. In : Est-ce que tu proposes toujours un exercice lié à la lecture ?
10. I : Oui, toujours. D'ailleurs, je ne sais pas pourquoi. Nous pouvons donc nous poser la question : est-ce que la lecture proposée par l'enseignante doit être obligatoirement plaisante ? Est-ce qu'il entre dans mes attributions de pratiquer ce type de lecture ? Est-ce que ma lecture ne doit pas viser un projet d'enseignement valable ? Alors...
11. In : Oui, peut-être, mais je pense que ça peut être les deux choses à la fois : tu peux, d'une part, avoir un objectif pédagogique d'écriture d'un texte lié à la lecture, comme tu le fais déjà, mais je pense aussi que, d'autre part, la lecture peut avoir un autre but. Tu penses pas ?

⁴ Les noms sont fictifs.

12. *I : Lire pour lire, pour le plaisir est un objectif pédagogique ? Je me suis jamais posé cette question.*
13. *In : Je crois que oui. Je pense que ça peut l'être... Je pense que la littérature permet d'accomplir ces deux objectifs. Elle peut être un prétexte pour écrire des textes, comme tu le fais déjà, mais je pense qu'elle peut aussi jouer un autre rôle, celui de connaître la façon d'écrire de l'auteur et de prendre du plaisir à lire. Mais je ne sais pas, c'est à toi de voir.* (09/11/09)

Dans cet extrait d'autoconfrontation simple, on voit le rôle de l'intervenant se mélanger à celui d'enseignant et de formateur de maîtres. Les questions et commentaires ont un rapport avec son histoire comme enseignant et sa conception du rôle de la lecture et de la littérature en classe. Il fait des commentaires et répond à des questions plus comme enseignant ou formateur que comme intervenant en clinique de l'activité, comme le montrent les paragraphes 5 et 7, où débute une argumentation en faveur d'une conception de lecture pour le plaisir, et non pas didactique, avec un objectif pédagogique, ce qui se répète aux paragraphes 11 et 13.

Selon la proposition originale de l'autoconfrontation, le rôle de l'intervenant est de soulever des questions, d'aider le travailleur à réaliser l'analyse de son propre travail plutôt que de lui dire comment ou non il doit réaliser une activité donnée. Or, l'intervenant en question est également enseignant et il a ses propres conceptions de la manière de conduire la lecture de littérature en salle de classe.

Même quand l'intervenant n'émet pas clairement son opinion sur ces questions, son expérience antérieure comme enseignant et ses conceptions de la lecture transparaissent également dans les questions posées.

Le fait que l'intervention est ancrée dans le champ de la formation de maîtres semble marquer le rôle de l'intervenant qui la conduit car, en général, il s'agit de quelqu'un qui connaît et étudie le métier et a des conceptions sur les manières dont celui-ci devrait être exercé. Le dialogue avec les professionnels finit par mettre en évidence un désir de « former », d'« enseigner », de suggérer des actions.

Cette marque d'expertise se retrouve dans les textes d'auteurs ayant choisi la méthodologie de l'autoconfrontation pour guider leurs recherches sur l'éducation, comme, par exemple, dans les questions posées par l'intervenant lors d'une autoconfrontation présentée par Claudia Davis et Wanda Aguiar (2010).

« J'ai bien aimé l'idée de travailler l'expression orale...

Pourquoi t'as pas choisi de travailler avec un contenu quelconque du programme ? Comme planter un plant de fleur dans un vase. Tu pourrais accomplir ton objectif et enseigner également des questions liées au sol et à la plantation. [...] Travailler avec des contenus, c'est une manière de mieux faire ce que t'as fait ! Je te suggère de... [...] Pourquoi la classe est-elle rangée comme ça, avec les tables en file ? Ça gêne pas l'interaction... ? » (p.55-56).

Ces questions et commentaires semblent dépasser la proposition de servir de médiateur à la réflexion de l'enseignante et viser à attirer l'attention sur des points spécifiques, sur les manières d'enseigner, outre le fait qu'ils proposent des actions.

L'intervenant qui fait ces suggestions court le risque de tomber dans le rôle d'expert externe qui, du dehors, évalue et suggère de « bonnes pratiques », ce qui peut contredire les principes mêmes de la méthodologie en clinique de l'activité, laquelle vise à contribuer au développement de l'analyse de l'activité par les travailleurs eux-mêmes.

Daniel Faïta et Marcos Vieira (2003) nous mettent en garde contre les effets du métier exercé par la personne qui conduit les autoconfrontations. « *Qu'il soit linguiste, psychologue, philosophe, etc., n'est pas indifférent puisqu'il va faire appel à des ressources dialogiques spécifiques imprimant leur marque au processus auquel il participe.* » (p.133)

Dans leur rapport sur le travail réalisé à l'aide de cette méthodologie avec des professeurs en France, Jean-Luc Roger et Danielle Ruelland-Roger (2009) signalent que, du fait que l'intervenant est un collègue, les dialogues avec les professionnels peuvent être empreints des explications déjà prêtes et ne pas avancer vers des analyses plus profondes des dilemmes affrontés. Entre collègues de profession, de nombreux aspects implicites et certaines connivences peuvent porter préjudice à ce développement. Pourtant, les auteurs affirment également que le partage de la même expérience professionnelle peut aussi aider à alimenter les dialogues et pousser l'intervenant à formuler des questions ou à élaborer des analyses qui ne viendraient pas à l'idée de quelqu'un ne connaissant pas le métier du dedans.

La connaissance du métier de l'intervenant a joué un rôle dans l'adhésion des enseignants à l'intervention aussi bien que dans la facilité à parler de leurs dilemmes professionnels. Exposer son travail quotidien à un tiers n'est pas une tâche aisée dans le contexte de l'enseignement. Il existe une tradition de critique, de dénonciation et de disqualification du travail des enseignants, lesquels reçoivent très souvent des chercheurs dans leurs salles et sont ensuite critiqués sans, la plupart du temps, recevoir le moindre type de retour quant au travail réalisé.

Le fait qu'il s'agisse d'un collègue de profession peut encore mettre les professeurs plus à l'aise dans leurs réflexions, car ils savent qu'ils ne sont pas en présence de quelqu'un du dehors qui va juger leur travail, mais d'un pair qui connaît leurs dilemmes et leurs conflits.

- *Ancrage de la recherche dans le champ de l'éducation et réflexion du travailleur*

Le rapport étroit avec certaines enseignantes, connues dans d'autres contextes (professionnels et personnels), et les affects qui circulaient dans ces relations ont aussi eu une influence sur les dialogues produits. Une autre composition, un autre intervenant, d'autres enseignantes auraient certainement produit d'autres dialogues. Tout énoncé (et la situation d'intervention n'y échappe pas) possède une histoire marquée par les positions sociales que les sujets occupent/ont occupées et par les rapports sociaux et interpersonnels auxquels ils participent. La parole est énoncée par un sujet concret, singulier, historiquement constitué. « *L'homme entre dans le dialogue comme voix intégrale. Il n'y participe pas seulement avec ses pensées, mais encore avec son destin, avec toute son individualité.* » (Bakhtine, 2003, p.349)

Pour analyser cette question, nous reviendrons sur les interventions réalisées avec une de ces enseignantes, Mariana (M).

Lors de la réalisation du travail d'intervention, elle traversait une crise qui la faisait douter de sa manière de travailler. Les analyses réalisées pour sa recherche de master, qu'elle développait également à l'époque, la poussaient à remettre en cause les sens et les effets de son action pédagogique, laquelle se fondait sur une perspective de construction collective du travail avec les enfants et sur les présupposés de l'éducation populaire, surtout dans le sillage de Paulo Freire (1996). Or, plus elle s'analysait, plus elle remettait son travail en question. Et le contexte d'autoconfrontation a également favorisé cette production d'autocritique.

Pendant la première session d'autoconfrontation simple, elle a évoqué cette crise qui lui faisait remettre en question sa manière d'enseigner à lire et à écrire. Cela a surgi lors de l'analyse d'une scène très représentative de ce type de travail (dont elle commençait à douter) : un cours basé sur le jeu de billes qu'elle avait décidé de donner parce beaucoup d'élèves apportaient leurs billes en classe, tous les jours. Plutôt que d'essayer d'enrayer ce mouvement, elle avait préféré s'en servir pour monter un cours où les élèves sachant jouer seraient chargés d'apprendre aux autres. Ensuite, elle leur a distribué quelques exercices qu'elle avait préparés à partir de ce jeu.

M : Au fur et à mesure, je me suis aperçue de certaines choses. J'ai compris le regard que les autres professeurs portaient sur mon travail et leur manière de le juger. [...] Dans le conseil de classe, quels sont les éléments du travail réalisé avec les enfants qui sont évalués ? Comment les enfants ont-ils grandi en tant que groupe ? Qu'est-ce qu'ils ont appris ? Et comment ont-ils

appris à s'organiser lors des activités proposées ? Ces aspects ne sont pas pris en compte par les autres enseignants. De même, comment on a travaillé l'oralité dans ce type d'exercice ? J'ai lu quelques textes aux élèves sur plusieurs jeux joués par des enfants de différentes régions brésiliennes pour qu'ils comprennent un certain nombre de choses : comment les enfants reconnaissent le jeu de billes dans une histoire composée de plusieurs jeux ? Comment ils se situent en tant que joueurs de billes face à tous les autres enfants du Brésil qui jouent au même jeu ? Et quelles sont les origines de ce jeu ? Tout ça n'a pas été évalué. Cette activité n'apparaît même pas... Il y a une pression pour un type de résultat du travail pédagogique...

Je pense que ça vaut la peine si on pense à l'engagement des enfants dans cette activité. Mais, il est inadmissible que les parents continuent à penser que nous n'apprenons pas à lire et à écrire à leurs enfants et que le travail met longtemps à se réaliser...

Théoriquement, nous avons trois ans pour leur apprendre à lire et à écrire, la chose pourrait se faire d'une manière plus sereine, mais les conditions ne sont pas bonnes... il y a trop de pression (du système, de la société, des parents, de l'école, des collègues...) pour que les enfants apprennent à lire avant la fin de l'année scolaire... alors, je me demande : est-ce qu'il faut quand même investir dans un travail différent (tel que celui sur le jeu de billes) privilégiant d'autres savoirs et connaissances, qui ne sont pas réduits à l'enseignement et à la connaissance de la langue écrite ?... Est-ce qu'il ne serait pas plus intéressant pour eux de leur apprendre vraiment à lire avant la fin de l'année scolaire ? Même si cela implique l'utilisation d'une série d'exercices qui n'ont peut-être pas autant de sens pour eux mais qui vont leur permettre d'apprendre à lire ?... (07/04/09)

Elle remettait également en cause la réalisation de son travail en raison de pressions externes (d'autres professeurs, du Secrétariat à l'Éducation, des parents), autant de voix différentes qui semblaient attester son « incompétence ».

La voir se consumer dans ses dilemmes ou y succomber revenait en partie à revivre les dilemmes de l'intervenant lors de son expérience comme enseignant. C'était également souffrir ensemble, parce que si, comme cela semblait imminent, elle renonçait à ce type de pratiques visant une éducation populaire, libertaire, se construisant dans le dialogue avec les enfants, cela signifierait une perte d'espoir, car il se pourrait alors que ces pratiques ne soient pas vraiment réalisables et qu'il n'y ait d'autre choix que de se rendre à celles établies à l'école.

Pour toutes ces raisons, lors des autoconfrontations, l'intervenant finit souvent par défendre son travail. De fait, il essayait de lui faire voir que les choses n'allaient pas « aussi mal » qu'elle le croyait.

In : Ici, après, y a le groupe, t'as montré les images, plusieurs élèves ont parlé... Ils semblaient impliqués, quand ils parlaient, je sais pas si c'est en raison du thème. T'as dit que c'était le bazar, mais après avoir revu la scène, tu continues à le penser ? (...)

M : Je crois toujours que t'es très généreuse, ça alors, t'es la reine de l'édition, toi ! (rires) Là, je trouve qu'y a quelques trucs qui montrent une croissance, dans ces fragments, malgré le désordre. (07/04/09)

Mais les manœuvres de l'intervenant n'ont pas empêché que ses critiques persistent et elles n'ont été réélaborées qu'à la fin de l'intervention. Cette expérience a été rapportée dans son mémoire de master (Buciano, 2012). Un des axes analytiques du travail de Mariana a été une des situations étudiées lors d'une de ces séances d'autoconfrontation simple : ce cours basé sur le jeu de billes. Elle y déchiffre la crise qu'elle traversait et indique que le travail d'analyse des autoconfrontations l'a aidée dans son processus de réflexion. Elle présente un extrait de l'autoconfrontation dans son texte :

In : Par exemple, ce jeu de billes... comment évalues-tu cette activité par rapport à ce que tu as dit auparavant ? Faire ce type de travail a pris beaucoup de temps, pourtant c'était en rapport avec une question qui a été posée par les élèves, et c'est grâce à cette question que tu as pu préparer ton cours. Le nombre de choses qu'ils ont pu apprendre et travailler grâce à ça a été très élevé...

M : J'en suis pas sûre...

In : T'es pas sûre ?

M : Je sais pas !

In : Tu crois pas ?

M : Si, mais les parents y croient pas, et les autres profs non plus, je pense qu'y a que S. et moi qui croyons à ce type de travail.

In : Ils pensent qu'il s'agit de temps perdu ?

M : Ils le pensent, je crois...

In : Et toi ?

M : Hein ?

In : Qu'est que t'en penses, toi ?

(07/04/09)

Mariana parle de l'intervenant : « *Il savait que j'étais en crise et il m'a mis le dos au mur : "Tu dis que tu crois en ce travail, mais qu'est-ce que t'en penses, en fin de compte ?"* » Ce commentaire nous renvoie aux réflexions commencées dans la section précédente sur le rôle de l'intervenant dans la méthodologie en clinique de l'activité.

Dans cette situation spécifique, il y avait la connaissance du métier, un partage des présupposés pédagogiques, une connaissance de la crise vécue par l'enseignante. Ces différents aspects pourraient avoir entravé le processus de réflexion sur le travail. Or, dans cette situation, toutes ces conditions (productrices d'affects) ont fini par engendrer une réflexion significative, pour l'enseignante, sur les pourquoi de sa crise.

Notons que ces extraits ne mettent en évidence que la première phase de la méthode : l'autoconfrontation simple. Ensuite, il y a encore eu des autoconfrontations croisées et des discussions avec un collectif élargi. Lors des autoconfrontations croisées, le rôle de l'intervenant est automatiquement redimensionné. La confrontation à l'autre professionnel ouvre la discussion avec le métier, avec le collectif.

L'autoconfrontation simple a permis à Mariana de dialoguer avec le collectif qu'elle a internalisé. Dans la suite du travail, lors des autoconfrontations croisées et de la discussion élargie, elle a pu faire un retour sur comment elle se voyait dans ce collectif et comment celui-ci affectait sa pratique. Dans ce mouvement, elle a pu changer la manière de se voir dans son travail.

L'intervenant en clinique de l'activité : l'aspect clinique

Comme nous l'avons vu, le rôle joué par l'intervenant dans le champ de l'éducation soulève des questions concernant le prescrit de la méthodologie. Comment se dénuder de ses connaissances, savoirs, valeurs ou, tout au moins, les minimiser, lors d'une intervention, pour permettre aux travailleurs eux-mêmes d'analyser leur travail et de trouver des solutions à leurs dilemmes ? Comment éviter la tendance à « donner des leçons » et à suggérer de « bonnes pratiques », si caractéristiques du champ de la formation de maîtres ?

On peut penser ces questions en reprenant l'aspect clinique du rôle de l'intervenant. Edwige Quillerou-Grivot et Yves Clot (2011) proposent l'étude de la « *manière dont les affects de l'intervenant ont parfois été non pas un obstacle mais une ressource pour l'action* ». Ces auteurs considèrent que « *Les affects peuvent ainsi devenir des instruments de travail dans l'intervention, tant ceux des professionnels que de l'intervenant.* » « *Si nous acceptons d'être déstabilisés, dérangés par les affects ressentis durant le travail clinique dans l'entreprise, il nous faut trouver un moyen pour que ces affects élargissent tant le pouvoir d'agir des professionnels de l'entreprise que celui de l'intervenant. [...]* » (p.242)

Certes, il faut essayer de conserver ce cadre et résister à la tendance à former les professionnels, à suggérer de bonnes pratiques. Dans l'intervention que nous présentons ici, on pourrait critiquer cette posture chez l'intervenant, présente surtout dans le premier extrait. Cependant le fait que ce dernier appartient au même champ professionnel importe moins que de savoir comment il va mobiliser ses ressources dans la situation clinique. Comme on l'a également vu, ce partage professionnel peut être productif pour les dialogues professionnels et, par conséquent, pour le développement du métier.

Bibliographie

ALMEIDA L.C., DALBEN A. & FREITAS L.C. (2013), « *O Ideb : limites e ilusões de uma política educacional* », *Educação & Sociedade*, volume 34, n°125, p.1153-1174.

ANJOS D. (2013), *A profissão docente em questão : gênero de atividade, gênero de discurso e habitus*, Tese (doutorado em educação), São Paulo, FE/unicamp.

ASSUNÇÃO A.A. & OLIVEIRA D.A. (2009), « *Intensificação do trabalho e saúde dos professores* », *Educação e Sociedade*, volume 30, n°107.

BAKHTIN M. (2003), *Estética da criação verbal*, São Paulo, Martins Fontes.

BUCIANO M. F. (2012), *Eu seguro sua mão na minha para fazermos juntos o que eu não posso fazer sozinha : narrativa e reflexões da experiência de uma professora no trabalho pedagógico construído em diálogo com seus alunos e alunas*, Campinas, FE/Unicamp.

CLOT Y (2004), *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses Universitaires de France.

CLOT Y. (2005), « L'auto-confrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue », *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*, J.P. Bronckart & L. Filliettaz (dir.), Louvain-La-Neuve, Peeters.

CLOT Y. (2008), *Travail et Pouvoir d'agir*, Paris, Presses Universitaires de France.

CLOT Y. & FAÏTA D. (2000), « Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, n°4, p.7-42.

DAVIS C.L. & AGUIAR W.M.J. (2010), « Docência : pesquisa e intervenção », *Educação*, p.48-57.

DREY R.F. (2008), *Eu nunca me vi, assim, de fora : representações sobre o agir docente através da autoconfrontação*, Dissertação (Mestrado em Linguística), São Leopoldo/RS, Unisinos.

ESPINASSY L. (2006), *Analyse ergonomique de l'activité des professeurs d'arts plastiques au collège : les « sous-entendus » du métier*, Thèse de Doctorat, Université Aix-Marseille I - Université de Provence UFR.

FAÏTA D. (1997), « La conduite du TGV : exercices de styles », *Champs visuels*, n°6, p.122-130.

FAÏTA D. & VIEIRA M. (2003), « Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée », *DELTA*, volume 19, n°1, p.123-154.

FERNANDES M.J.S. (2010), « As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores », *Educação em revista*, volume 26, n°3, p.75-101.

FERNANDEZ G. (2004), *Développement d'un geste technique. Histoire du freinage en Gare du Nord*, Thèse de doctorat en psychologie, Paris, CNAM.

FERREIRA L.L. (2010), *Relações entre o trabalho e a saúde de professores na educação básica no Brasil : relatório final*, São Paulo, Fundacentro, <http://www.fundacentro.gov.br/dominios/CTN/anexos/relatoriofinal.pdf>, consulté le 16 novembre 2014.

FREIRE P. (1996), *Pedagogia da Autonomia*, São Paulo, Paz e Terra.

FREITAS L.C. (2004), « A avaliação e as reformas dos anos de 1990 : novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação », *Educação & Sociedade*, volume 25, n°86, p.133-170.

FREITAS L.C. (2013), « Os reformadores empresariais da educação : da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação », *Educação & Sociedade*, volume 33, n°119, p.379-404.

FREITAS L.C. (2007), « Eliminação adiada : o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino », *Educação e Sociedade*, volume 28, n°100, p.965-987.

GATTI B.A., BARRETTO E.S.S. & ANDRE M.E.D. (2011), *Políticas docentes no Brasil : um estado da arte*, Brasília, UNESCO.

LITIM M. (2012), « Les méthodes indirectes à l'épreuve de la pratique : questions d'intervention », *Vygotski maintenant*, Y. Clot (dir.), Paris, La Dispute, p.155-174.

LITIM M. (2006), *Les histoires racontées au travail. Métier et activité dans un service de gériatrie*, Thèse de doctorat en psychologie, Paris, CNAM.

MILBURN P., KOSTULSKI K. & SALAS D. (2010), *Les procureurs, entre vocation judiciaire et fonctions politiques*, Paris, Presses Universitaires de France.

MURTA A.M.G. (2008), *Da atividade prescrita ao real da atividade : análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica e da Clínica da Atividade*, Tese (Doutorado em Educação), São Paulo, PUC/SP.

NUNES D.R.P. (2008), « Teoria, pesquisa e prática em Educação : a formação do professor-pesquisador », *Educação e Pesquisa*, volume 34, n°1, p.97-107.

OLIVEIRA D.A. (2004), « A Reestruturação do Trabalho Docente : precarização e flexibilização », *Educação e Sociedade*, volume 25, n°89, p.1127-1144.

OLIVEIRA D.A. (2012), « Les politiques éducatives au Brésil et leurs effets sur le travail enseignant », *Éducation et Sociétés*, volume 29, p.143-155.

OLIVEIRA R.P., BAUER A., FERREIRA M.P., MINUCI E.G., LISIAUSKAS F., ZIMBARG R., CASSETTARI N., CARVALHO M.X., GALVAO F.V. (2013), « Análise das desigualdades intraescolares no Brasil », *Estudos e Pesquisas Educacionais*, volume 4, p.19-112.

QUILLEROU-GRIVOT E. (2011), *Fonction psychologique et sociale du collectif pour la santé au travail, le cas de l'activité d'opérateurs de montage automobile*, Thèse de doctorat en psychologie, Paris, CNAM.

QUILLEROU-GRIVOT E. & CLOT Y. (2011), « Trois conditions pour une clinique de l'activité en psychologie du travail : le cas d'une intervention dans une entreprise de logistique automobile », *Activités*, volume 10, n°2, p.229-248.

ROGER J.-L. (2007), *Refaire son métier : essais de clinique de l'activité*, Toulouse, Erès.

ROGER J.-L. & RUELLAND-ROGER D. (2009), *Le « travail sur le travail » un instrument d'action personnel et collectif pour les professionnels de l'éducation nationale*, Snes - Syndicat national des enseignants du second degré, Paris.

ROGER J.-L. & RUELLAND-ROGER D. (2011), « Entrevista », *Revista L@el em (Dis-)curso*, volume 4, n°2, (E. Barricelli & D. Anjos, Entrevistadores), p.3-18.

SCHELLER L. (2010), « Transformations organisationnelles, conflits générationnels, clinique de l'activité : le cas d'un atelier industriel », *@ctivités*, volume 7, n°1, p.62-74.

SMOLKA A.L.B. (2008), *Projeto Ensino Público FAPESP. Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas : as relações de ensino em foco*, São Paulo, Fapesp.