

## De l'enseignement de la linguistique générale à l'analyse du travail enseignant

Entretien

D. Anjos – E. Barricelli

Daniel FAÏTA\*

Professeur Emérite – Aix-Marseille Université

ADEF - E.A 4671

Chercheur associé au CRTD – Clinique de l'Activité (CNAM, Paris).

### Qu. 1 *Parlez-nous de votre formation et de votre trajectoire professionnelle.*

Comme cela se produit parfois, dans le domaine de la recherche, avec peut-être un peu d'avance, je n'ai pas suivi une trajectoire linéaire, à partir d'un projet prédéterminé, comme cela a été le cas pour beaucoup de mes amis et collègues. Si mes goûts personnels et mes résultats scolaires me destinaient à l'étude et l'enseignement de la littérature, et donc à choisir un cursus de lettres à l'Université, c'est le hasard des rencontres qui a finalement décidé de mon orientation, par l'intermédiaire d'une succession d'événements. Le terme de « hasard » est du reste parfaitement approprié dans ce cas, puisque c'est à la suite d'une rencontre tout à fait fortuite que l'existence (eh oui!) et l'intérêt de la linguistique générale m'est soudainement apparu : alors que j'avais déjà obtenu les diplômes universitaires m'autorisant à me présenter aux concours de recrutement de l'enseignement, l'invitation à entendre une conférence à la Faculté des Lettres d'Aix en Provence m'a permis de découvrir cette discipline, en même temps que je faisais la connaissance du professeur responsable de son enseignement. La révélation fut décisive. Ainsi la grammaire et la stylistique classiques du Français, que l'on m'avait préparé à enseigner, n'étaient pas les seuls points de vues possibles sur la langue? Plus encore, cette même « langue » n'était pas seulement l'objet formellement défini et imposé par la norme? Son « unité » n'était qu'arbitraire ou même seulement apparente? Elle n'avait d'existence que par l'usage qu'en faisaient les « sujets parlants », dans toute la variété des situations d'utilisation, des cultures, des positions sociales, énonciatives, etc. Plus encore! La qualité, les caractéristiques rendant « littéraire » un texte par opposition à un autre n'étaient pas sérieusement définies, et faisaient l'objet de recherches et de débats passionnés! Je pris alors la décision d'abandonner l'enseignement du français pour m'engager dans une thèse de linguistique. Nouvel effet du hasard, la fréquentation des séminaires proposés aux doctorants par la discipline me fournit l'occasion de découvrir les problèmes de l'apprentissage des langues, question qui m'intéressa au plus haut point, si bien que je rédigeai finalement une thèse sur le thème de l'apprentissage de la syntaxe par les enfants. Ainsi, élevé au grade de Docteur, j'eus la chance d'accéder rapidement à l'enseignement supérieur, et à un poste à l'université même où j'avais achevé mes études. De l'apprentissage par les enfants, mon intérêt se déplaça alors vers l'acquisition du français par les adultes en « milieu naturel, » car j'eus la chance d'être intégré à un grand projet européen consacré à l'étude de ces acquisitions par les travailleurs immigrés dans plusieurs pays de la communauté. Autre rencontre déterminante : celle du philosophe Yves Schwartz, alors en poste à l'Université, qui me convainquit de collaborer avec lui à la création d'une formation que nous avons alors intitulée *Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail* (aujourd'hui *Ergologie*), ou j'appris énormément au contact, outre de la philosophie, de l'ergonomie, de l'économie. Ma carrière suivit dès lors un cours plus conforme à la logique, toujours jalonné de rencontres positives, qui m'aiderent à m'orienter de manière plus précise : d'abord par la définition d'un thème général de recherche, « Langage et Travail », puis plus récemment par une spécialisation relative dans l'étude du travail enseignant et la création du laboratoire d'Ergonomie de l'Activité de Professionnels de l'Education (*ERGAPE*), avec mes collègues René Amigues et Frédéric Saujat, à l'Université d'Aix-Marseille.

### Q2 *Sur quels auteurs vous basez-vous dans vos travaux?*

Je dirais immédiatement, sans l'ombre d'une hésitation : sur Bakhtine! Mais cette affirmation ressemble trop à une proclamation, comme si mon choix consistait à « faire comme les autres », ou à « suivre la mode »... Car il y a eu une « mode », suivie d'un oubli relatif. C'est pourquoi je tiens à préciser que ce choix n'a pas été pour moi le fruit du hasard. Après avoir constaté l'échec de la

\*Endereço eletrônico: danielfaita13@gmail.com

linguistique classique à rendre compte du rôle du langage dans les activités humaines, aussi bien individuelles que sociales, je me suis rapproché du courant français de l'analyse du discours, puis de la sociolinguistique. La publication du livre de Marcellesi et Gardin *Initiation à la Linguistique Sociale*, en 1978, a exercé sur moi une grande influence. J'y ai découvert, par une citation, l'existence d'un texte alors attribué en totalité à Bakhtine *Marxisme et philosophie du langage*. Celui-ci, dans la diversité des thématiques abordées, m'a permis de consolider ma conviction : ni l'ethnométhodologie, ni l'analyse des interactions, ou du fonctionnement des échanges verbaux en situation, etc., ne suffisaient à rendre compte de la dynamique de ces échanges, encore moins du développement des rapports entre interlocuteurs, entre chacun de ceux-ci et sa propre capacité à s'exprimer au moyen de la langue. J'ai pris conscience du fait que le dialogue, plus exactement le « rapport dialogique », constituait le véritable cadre où reconnaître et analyser ces événements et phénomènes. J'ai d'ailleurs écrit en 1989 un premier article où j'analysais le dialogue que j'avais instauré entre un ouvrier et un chercheur, dans une ébauche de ce qui devait devenir ensuite le cadre méthodologique de *l'autoconfrontation*<sup>1</sup>. Dès lors, je n'ai plus cessé de me référer aux notions et concepts que Bakhtine a avancés et illustrés dans des textes aussi importants que *Problèmes de la poésie de Dostoïevski*, *Esthétique et théorie du roman*, *Esthétique de la création verbale*, pour ne citer que ceux là. Des notions comme « genre de discours », « style », « énoncé concret », « compréhension responsive active », et d'autres encore, ont pris pour moi une importance fondamentale, car ils permettaient d'entrevoir d'importants développements, théoriques autant que méthodologiques. Il est toutefois nécessaire de mentionner qu'à cette première rencontre s'en est ajoutée une seconde, celle de Vygotsky, dont je connaissais déjà l'ouvrage *Pensée et langage*, mais dont les théories psychologiques m'ont également paru très éclairantes. Je crois que de ces rapprochements, consolidés par la collaboration avec le psychologue du travail Yves Clot, dont est issu un article commun bien connu (« Genres et styles en analyse du travail », désormais disponible en brésilien), ont exercé une influence prépondérante sur la suite de mon travail.

### **Q3 Parlez-nous de votre expérience en formation des enseignants en France.**

Elle est relativement récente, tout au moins par rapport à la « trajectoire » décrite ci-dessus. Elle a en effet débuté en 2002, lorsque René Amigues, professeur en Sciences de l'Éducation à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Aix-Marseille, m'a proposé de le rejoindre. Nous avons créé ensemble une équipe consacrant son activité scientifique à un objet jusqu'alors très mal connu : l'activité réelle de travail des enseignants. Sans contester la pertinence des points de vues sur la didactique des disciplines, sur la pédagogie, pas plus que la richesse des recherches sur la psychologie de l'enfant ou la sociologie de l'école, nous avons commencé à démontrer qu'enseigner est en fait un véritable travail. Que tout enseignant doit, pour exercer son *métier* (notion elle-même peu usitée dans le domaine) s'approprier des savoirs, c'est certain, mais aussi des techniques, des outils, des savoir-faire lui permettant de « mettre les élèves au travail et de faire en sorte qu'ils y restent », pour reprendre une formule de F.Saujat. Plus encore, il est capital de considérer qu'il ne suffit jamais à l'enseignant, pas plus qu'à tout autre travailleur, de mettre en oeuvre les prescriptions, c'est à dire de la définition abstraite de « ce qu'il y a à faire ». Il doit également maîtriser une autre dimension du *métier*, à savoir s'approprier les *façons de faire pour être efficace dans son travail*. La formation d'enseignants débutants doit par conséquent intégrer une connaissance solide des réalités du travail, que nous nommons « activité réelle », et pour cela reposer sur la connaissance et la compréhension de situations d'enseignement elles-mêmes réelles. Nous avons proposé, par conséquent, d'intégrer à la formation des moments permettant aux débutants de confronter leurs connaissances à des exemples (notamment des situations de travail filmées), séances au cours desquelles ils pourraient débattre entre eux et avec leurs formateurs, en prenant pour objet les choix qu'ils voient faire par les professeurs expérimentés ayant accepté d'être filmés dans leur classe.

C'est donc à partir de ce projet, et dans cette équipe, que je me suis investi dans la formation des enseignants, et cela d'une double manière : d'abord en tant que formateur moi-même, puisque je donnais des cours, sur les grandes questions du programme de préparation aux concours, comme les politiques

---

<sup>1</sup> Je tiens à en signaler la référence, trop souvent oubliée dans les travaux qui ont suivi : FAÏTA, D., « Mondes du travail et Pratiques langagières ». *Langages*, n°93, 1989, p. 110-124.

éducatives, les rapports entre école et société, les grands courants pédagogiques. J'animais également des groupes de réflexion sur les questions professionnelles, comme l'appropriation de l'expérience des « anciens » par les professeurs débutants, le dialogue entre les diverses catégories de personnels de l'éducation, etc.

D'un autre côté, je participais à des recherches étroitement associées aux questions fondamentales du travail enseignant, mais, c'est important, toujours en liaison avec des problèmes identifiés par et dans les pratiques professionnelles concrètes. De ce point de vue, mes collègues et moi mettions en avant la proposition de l'ergonome Alain Wisner : toujours prendre les difficultés réelles du travail comme point de départ. Et, chose également essentielle, en veillant à associer à ces recherches les professionnels de l'éducation concernés. Cela a constitué, depuis le début, à la fois un principe fondamental et une garantie, car de la sorte recherche et formation n'étaient jamais dissociées. D'autre part nous étions garantis contre les dérives bien connues des recherches qui se nourrissent d'elles mêmes en fonction de leurs seuls objectifs.

#### Qu. 4 *Comment votre travail s'articule-t-il avec la Clinique de l'activité?*

En évitant un nouveau détour historique excessivement long, je répondrai que l'essentiel pour moi demeure d'avoir adopté dans toutes mes activités ce que j'appellerai **une posture clinique**. Ce choix ne date pas de ma rencontre avec la psychologie du travail, au cœur de laquelle Yves Clot a développé ce qu'il a dénommé lui-même « une clinique de l'activité à l'intérieur de la clinique du travail ». Je crois, plus précisément, que la voie sur laquelle je m'étais engagé en tant que linguiste, préoccupé par la nécessité de transformer en profondeur l'objet de ma recherche, m'avait préparé bien avant – dès 1989, voir la référence à l'article que j'avais publié à cette date - à adopter cette position. Je mentionnerai d'ailleurs que le tournant décisif remonte à la contradiction personnelle que j'affrontais au moment de la recherche européenne sur l'acquisition du français par les travailleurs migrants : je ne pouvais accepter de réduire nos investigations à *l'analyse des corpus*, c'est à dire des discours sollicités auprès de ces personnes et enregistrés, sans la moindre référence à leurs activités professionnelles ni leur mode de vie ! Pourquoi les considérer seulement comme des *locuteurs*, alors qu'ils étaient indissociablement des *travailleurs* confrontés aux difficultés de l'intégration dans une société étrangère ? J'étais donc particulièrement réceptif aux idées développées par Clot pendant les années où nous avons collaboré, et qu'il résumait ainsi, à propos de *l'activité* : « Le réel du travail compris comme ce qui est difficile à réaliser, à faire ou à dire, mais aussi comme épreuve où l'on peut donner sa pleine mesure, ou encore comme plaisir du possible, sur le plan technique comme sur le plan social... »<sup>2</sup>.

Par conséquent, le terme que vous utilisez dans votre question me paraît très pertinent : comment « votre travail s'articule-t-il avec la clinique de l'activité » ? Je m'en réjouis, car je crois que nos compétences de linguistes ouverts à des problématiques élargies doivent être développées et approfondies, plutôt que subordonnées aux concepts et méthodes issus d'autres points de vues disciplinaires, ce qui constituerait une mauvaise conception de la pluridisciplinarité. Bien entendu, elles doivent être en parallèle outillées sur le plan méthodologique. A ce propos, je maintiendrai toujours que *l'autoconfrontation*, si elle, s'accorde aujourd'hui étroitement avec l'exigence de recourir aux « méthodes indirectes » formulée par Vygotsky, demeure bel et bien héritière de **l'analyse des interactions situées, puis du dialogue**, qu'à titre personnel j'a dû maîtriser puis dépasser pour accéder à la connaissance des activités investiguées. Faut-il également rappeler que les théories de Bakhtine s'enracinent bien dans l'étude du langage, de la littérature, et aboutissent à la proposition d'une **translinguistique** ? C'est pour moi la preuve incontestable qu'un courant important des sciences du langage a ouvert la voie à des hypothèses, des positions incontestablement *cliniques* nous préparant à rencontrer l'analyse de l'activité proprement dite. Nous devons donc nous situer sur le terrain de la coopération, avec d'autres disciplines, et non de la soumission. A ce titre, et j'aurais peut-être dû y insister à propos de ma « trajectoire », j'ai retiré un grand bénéfice de mon intégration à une équipe de Sciences de l'Education (ERGAPE), où les coopérations sont de règle.

<sup>2</sup> CLOT, Y. « Clinique du travail et clinique de l'activité ». *Nouvelle revue de psychosociologie*, n°1, 2006.

C'est pourquoi, concernant cette « articulation », sans renier l'apport que m'ont fourni la fréquentation de la philosophie et de la psychologie du travail, je revendique pour ma part une « posture clinique ». En quoi consiste-t-elle ? En premier lieu dans l'affirmation qu'il n'existe aucune activité humaine qui n'intègre le langage, pour une part déterminante. Mon expérience d'analyste des situations de travail m'a permis de constater que toute situation, même dans le cas des activités jugées solitaires, celles où les opérateurs paraissent agir indépendamment des autres, les échanges existent et surtout jouent un rôle essentiel. On dialogue toujours, à distance, en différé, et le dialogue d'un sujet agissant avec lui-même, présent dans tous les cas, n'est qu'une facette du dialogue avec autrui. Ensuite, c'est un constat, ce rapport dialogique permanent, varié et variable dans ses modalités, constitue la ressource essentielle pour le développement des activités, ainsi que pour le développement des sujets eux-mêmes. C'est dans et par le dialogue que les sujets augmentent leur « pouvoir d'agir » (Clot), approfondissent leurs connaissances et maîtrisent leurs relations à l'environnement, en premier lieu l'environnement humain. Les échanges constitutifs du dialogue sont donc autant d'activités, d'activités dans les autres activités, qu'ils rendent possibles. Il est fondamental, pour qui veut comprendre, de se placer de ce point de vue : il convient de ne pas isoler la dimension superficielle des échanges, en se contentant de prélever des « données » linguistiques pour les analyser, comme des objets inertes, mais de prendre pour objet l'activité dans sa totalité, en considérant que la part langagière (pas seulement linguistique) de celle-ci la rend possible et supporte son développement.

Ma position et mes convictions me conduisent donc à aborder l'activité – par exemple, dans la dernière période, l'activité de travail des enseignants – en créant en premier lieu les conditions favorables au dialogue, mais un dialogue pluriel ! Un rapport dialogique dans le cadre duquel l'enseignant concerné « règle ses comptes » avec son milieu de travail (je ne détaillerai pas, évidemment, tout ce que l'on peut entendre par là) mais d'abord avec lui ou elle-même. Car selon moi, le débat s'instaure entre le sujet parlant et l'usage qu'il fait des ressources dont il dispose pour mettre en discours ce qu'il souhaite communiquer de son activité. Ces ressources lui posent évidemment bien des problèmes, et nous savons tous combien de pièges guettent les personnes parlant d'elles-mêmes à autrui, et mettre en mots son activité revient à parler de soi, dans la multitude des rapports que l'on entretient. Je fais l'hypothèse que cette première épreuve est fondamentale, et que se positionner en tant que chercheurs et chercheuses dans ce processus constitue pour nous un acte essentiel : c'est en permettant à toutes les contradictions de se développer et d'aboutir à la découverte – graduelle – de solutions même provisoires, que le dialogue professionnel – chercheur permet de dépasser l'obstacle du « difficile à dire ». Vous pouvez voir comment cette conception de la « clinique » se distingue d'autres positions, notamment en sociologie ou psychologie. Il ne s'agit pas de « donner la parole » à des personnes pour recueillir leurs opinions, ou des traits caractéristiques de leur pensée et de leur personnalité, pour ensuite traiter ce matériau comme un objet d'analyse indépendamment des situations d'activité, de la vie des gens et de ses transformations. Pas question non plus, ensuite, d'analyser celui-ci pour y rechercher des « marques » et construire des hypothèses générales. Une posture *clinique* doit conduire les chercheurs à s'impliquer eux-mêmes en tant qu'acteurs du processus, dans un rapport dialogique où ils apportent leur part personnelle. Enfin, il faut clairement comprendre et admettre que ces engagements respectifs et réciproques dans un tel processus initie un ensemble de transformations, de « triple transformation, des situations, de l'objet de l'échange, et des sujets eux-mêmes », comme nous l'écrivions en 2000<sup>3</sup>. C'est en cela, en m'investissant personnellement dans ce rapport dialogique complexe que je pense « articuler mon travail » avec ce que m'apporte par ailleurs la clinique de l'activité sur le versant de la psychologie du travail. Car si, d'un côté, cette dernière n'a pas tous les moyens lui permettant de maîtriser ce qui est en jeu dans la mise en discours, dans toute sa complexité et toutes les dimensions qui lui sont associées, nous n'avons pas, de notre côté, les armes nous permettant d'investiguer, par exemple, les processus développementaux. Ce que je vous propose, à ce stade de notre entretien, va inévitablement rejaillir au moment d'aborder la question de **l'intervention**.

**Qu 5 *Quand avez-vous commencé les échanges avec les chercheurs brésiliens ? Avec quels groupes et quelles universités avez vous un contact collaboratif ? Comment cette expérience contribue-t-elle à votre travail ?***

<sup>3</sup> Clot, Y. et Faïta, D.(2000). « Genres et styles en analyse du travail », *Travailler*, n°4, p. 7-43.

Ma toute première expérience d'échange avec des chercheurs brésiliens date de 1993. C'est déjà bien loin ! A cette époque, nous étions parvenus, en France, au meilleur moment du développement du courant « Langage et Travail », réunissant des linguistes, des sociologues, des psychologues, des ergonomes... C'était une période faste, pleine de dynamisme. Cela explique pourquoi des chercheurs d'autres pays ont été intéressés par nos travaux et sont venus prendre contact avec nous. C'est à cette occasion que j'ai fait la connaissance, à Paris, de Cecilia Souza-e- Silva, au cours d'un séminaire. Elle m'a invité pour la première fois à Sao Paulo où j'ai donné des conférences et des cours. Cela a été le début d'une longue collaboration avec le LAEL, à la PUC – S.P., qui a débouché sur une coopération internationale de trois ans, dans le cadre d'un accord CAPES – COFECUB réunissant, outre le LAEL et le laboratoire APST, des équipes de l'Université de Rouen en France, de l'UFRJ et de la PUC Rio au Brésil. Cela a abouti à la publication du livre *Linguagem e Trabalho*<sup>4</sup>. Je crois que le cadre d'une coopération fructueuse, mutuellement profitable est née et s'est développée. Elle n'a pas cessé à ce jour mais s'est diversifiée, en fonction des développements des recherches respectives, sans que cessent pour autant les relations entre les différentes équipes et mouvances, ce dont témoignent les congrès et colloques successifs au cours desquels nous nous retrouvons.

Personnellement, pour répondre plus précisément à votre question, j'ai pu rencontrer aussi des chercheuses brésiliennes aussi importantes que la regrettée A.R. Machado, ainsi que Beth Brait. Je ne crains pas de dire que ces contacts ont été positifs dans les deux sens, et j'affirme toujours devant les chercheurs brésiliens plus jeunes qu'ils ne doivent pas sous-estimer la qualité de leur contribution à nos avancées collectives. C'est peut-être une « idée fixe » chez moi, mais de la même façon que je me refuse à mettre globalement nos compétences de linguistes à la remorque de disciplines dominantes, en sciences humaines, je considère de la même façon que la recherche brésilienne, par l'intermédiaire des travaux qui nous sont proposés, nous pousse à élargir nos points de vues et surtout à reconsidérer des questions auxquelles nous pensions avoir apporté des réponses déterminantes. J'en donnerai brièvement trois exemples qui me concernent personnellement, l'un un peu plus ancien, deux autres très actuels. Alors que je me trouvais en pleine recherche méthodologique afin d'approfondir mes hypothèses relatives à l'*autoconfrontation*, à la validité et à la portée de cette innovation dans l'analyse des activités de travail, j'eus l'opportunité de discuter avec Marcos Vieira, psychiatre et linguiste, qui à l'époque enseignait à l'UFMG, à Cuiabá. Celui-ci participait à Aix en Provence à une formation du Département APST, et de nos échanges naquit l'idée d'écrire un article commun, dans lequel nous ferions converger nos points de vues méthodologiques. Il en est résulté un texte<sup>5</sup> qui a dépassé le niveau atteint par mes réflexions personnelles, en soulevant des problèmes comme celui de l'expression de la subjectivité dans le dialogue. Cet article est d'ailleurs toujours régulièrement cité dans les travaux actuels de chercheurs concernés par l'analyse du travail enseignant.

Enfin, c'est avec beaucoup de satisfaction que je citerai deux exemples, significatifs des développements résultant aujourd'hui des coopérations engagées depuis plusieurs années entre nos équipes. C'est en effet en 2009, à l'occasion du colloque LINDIL organisé à l'USP, que nous avons pris l'initiative, Eliane Gouvea Lousada, Professeur au Département de Lettres Modernes de l'USP, Responsable du groupe ALTER, et moi-même, de déposer un projet en réponse à l'appel d'offres de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). Intitulé « Analyser l'activité des professeurs de français au Brésil en préalable à l'élaboration d'une stratégie et d'une ingénierie de formation professionnelle continue ». Celui-ci réunissait, sous notre responsabilité conjointe, des chercheuses et chercheurs de plusieurs équipes, dont je retiendrai essentiellement – pour mon propos – l'équipe ERGAPE, côté français, le groupe ALTER, dirigé par Eliane Lousada, et deux chercheuses en Linguistique appliquée de l'UECE (Etat du CEARA, Fortaleza) Rozania Moraes, Professeur, et Aline Farias, doctorante. Il faudrait beaucoup de pages pour énumérer les avantages que j'ai retirés de ces collaborations, et que j'espère encore en retirer pour l'avenir. D'abord les effets positifs du changement de

<sup>4</sup> M.Cecilia Pérez Souza e Silva e Daniel Faïta (Orgs.- 2002), *Linguagem e Trabalho*. Sao Paulo, Cortez Editora.

<sup>5</sup> Publié en France et au Brésil, respectivement : Daniel Faïta et Marcos Vieira (2003), «Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée». *SKHOLÉ*, Hors Série 1 – IUFM d'Aix-Marseille, p. 57-69, et Marcos Vieira e Daniel Faïta (2003), «Quando os outros olham de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada». *POLIFONIA*, n°7, Cuiabá, p.27-67.

contexte de la recherche et du croisement des présupposés théoriques. Le groupe de jeunes chercheurs que j'ai eu l'occasion de rencontrer à Sao Paulo est représentatif d'une catégorie de personnes et de préoccupations scientifiques peu présentes en France, particulièrement les moniteurs, chargé d'enseigner le français langue étrangère à des adultes au sein de groupes socialement hétérogènes. La mise à l'épreuve du cadre méthodologique de l'autoconfrontation face à cette activité révèle des éléments de problématiques différentes de celles que notre équipe (je parle d'ERGAPE) a pour habitude de rencontrer. Les *événements*, au sens de faits et phénomènes inattendus, y sont plus fréquents et ne se laissent pas facilement regrouper en catégories. C'est évidemment explicable par la différence des publics, des activités diverses de ceux-ci, des rapports particuliers entretenus avec l'objet de ces mêmes activités pour chaque personne (qu'attendent-ils de l'apprentissage, quelle image la confrontation aux autres leur renvoie-t-elle d'eux mêmes, etc ?). Le plus intéressant, si l'on considère la question d'un point de vue un peu plus restreint, réside dans la façon dont chacun des moniteurs et monitrices intéressés à la réflexion, se remet en cause à travers la confrontation à l'image de son travail et de son activité, avec une implication subjective forte dans certains cas, traduite matériellement dans leurs conduites. Cela m'a poussé à reconsidérer mes propres pratiques de chercheur, avec l'idée qu'il faudrait les libérer d'une tendance certaine à la répétition, résultat d'une unification de la démarche sous l'influence du cadre bien réglé dans lequel nous avons l'habitude de nous situer : mise en rapport des pratiques réelles et des prescriptions, catégorisation sans surprises de ces mêmes prescriptions, catégorisation également répétitive des « moments » typiques des situations d'enseignement, des rapports entre l'expérience professionnelle des enseignants plus anciens et les hésitations des plus jeunes... Cela se révèle extrêmement fructueux, et j'ai maintes fois exprimé tout l'intérêt que je porte aux travaux de ce groupe, au contact duquel j'apprends beaucoup de choses, particulièrement dans la conduite de la recherche collective.

Le groupe de recherche dont je suis les travaux à Fortaleza (UECE, Núcleo de línguas...) enrichit également ma réflexion, entre autres par la qualité des thèses achevées ou en cours, sous la direction de Rozania Moraes, qui abordent avec courage des problèmes fondamentaux sur lesquels les européens peinent à avancer, ou qu'ils ignorent carrément. Je citerai par exemple la dimension non verbale des échanges, d'abord dans la relation enseignant - enseignés (gestuelle, posturale, etc.), ce qui conduit certains et certaines à s'interroger plus généralement sur le dialogue inégal entre le maître et l'élève. Mais de manière très cohérente, j'y ai également rencontré un intérêt particulier, centré sur la conduite de la recherche et la personne du chercheur, lui même participant au dialogue, confronté au *partenaire* que constitue le professionnel face auquel il se trouve. Question ignorée en Europe, ou, tout au moins, peu avancée. Cela devrait déboucher sur la découverte de nouveaux terrains d'investigation, la définition d'unités de recherche différentes, et peut-être, à terme, des réflexions très intéressantes sur la formation des enseignants. En raison de tous ces éléments positifs, j'attends des travaux en communs qui devraient se succéder l'ouverture de nouvelles perspectives, dont la portée dépassera sûrement les frontières du Brésil.

**Qu 6 *Comment voyez-vous le rôle de l'intervenant dans les interventions de la clinique de l'activité dans la formation des enseignants ? Considérez-vous qu'il existe des différences par rapport aux interventions qui ont lieu dans d'autres domaines professionnels ?***

Question importante, et particulièrement dense ! J'y vois en effet deux niveaux méritant tous deux un débat d'une telle importance qu'il n'est pas envisageable d'y apporter des réponses simples ! C'est pourquoi je me contenterai d'ébaucher quelques orientations de la réflexion parmi d'autres possibles.

En premier lieu, quelle conception de l'analyse du travail défendons-nous, qui explique et justifie la *posture clinique* que je revendique, et par suite *l'intervention* en milieu de travail ? Deuxièmement, quelles conséquences ces choix entraînent-ils concernant la formation ?

Je crois avoir déjà abordé la première partie de la question en évoquant l'implication du chercheur dans le processus dialogique. Il reste à faire le point sur le sens de celle-ci, puisqu'il s'agit bien, de la même façon, de réfléchir au sens de *l'intervention* dans la démarche clinique. Aussi, j'y reviendrai en soulignant à nouveau que le principe de cette démarche consiste non pas à prélever des objets à soumettre à l'analyse mais à participer à la transformation de situations, de rapports, et de personnes afin de les faire évoluer positivement. Ajoutons que cette implication / intervention se présente d'abord comme la **réponse** à une (ou des...) sollicitations. C'est également une différence fondamentale par rapport à la recherche traditionnelle en sciences humaines. Intervenir doit être compris comme agir pour *favoriser le*

*développement des sujets, situations, et dispositifs*, puisque dans notre cas c'est du travail enseignant qu'il s'agit, en réponse à une demande, à des sollicitations, ou plus simplement à des besoins exprimés. Il ne s'agit pas de réduire cette intervention à des objectifs circonscrits à la recherche de résultats scientifiques, validés dans la sphère de la recherche et par la seule communauté scientifique, sans se préoccuper des effets professionnels, humains et sociaux. Le philosophe Y.Schwartz écrit qu'« intervenir c'est se mêler de la vie des autres », surtout en les rencontrant dans leurs activités. On « **transforme leurs vies** », on « **produit de la ressource** » à leur usage. Cela ne signifie en rien abandonner les buts scientifiques de notre propre travail, car en même temps, nous faisons progresser la connaissance sur les activités concernées, sur le travail en général. Nous avons pour habitude, dans l'équipe ERGAPE, de caractériser notre positionnement comme de la « recherche fondamentale de terrain », adoptant en cela une conception tout à fait vygotkienne.

En fonction de ce qui précède, il est presque naturel, ou logique, de considérer l'analyse du travail, d'un point de vue clinique, comme un instrument essentiel de la formation professionnelle, aussi bien initiale que continue. Le premier acte de ce processus (dont le dialogue constitue la dimension fondamentale – je n'y reviendrai plus) consiste en la découverte et la prise en considération du **travail réel**, par la confrontation des professionnels, pour nous les professeurs débutants ou confirmés, à la représentation de ce travail - d'abord **leur** travail - en situation concrète. Notre rôle consiste à collaborer avec eux dans la compréhension de cet objet, qu'ils découvrent en le mettant à distance d'eux-mêmes alors qu'ils vivent fréquemment ces situations. On reconnaît là le principe bakhtinien d'« exotopie », qui trouve ici une illustration très réaliste. Ces aller-retour entre situation concrète, situation d'expérimentation et dialogues des sujets confrontés avec eux-mêmes, les pairs, le chercheur, offrent des ressources pour transformer les relations entretenues entre eux et leur milieu de travail, aussi et surtout avec les savoirs acquis et les moyens de ce travail (outils, techniques...). Naturellement, il est essentiel de penser aux relations entre l'individu et le collectif dans la conduite du processus, lorsque chacun des sujets confrontés a évolué, depuis la découverte des réalités du travail jusqu'à la prise de conscience critique de ses propres lacunes face à celles des autres. On rejoint là l'idée du « développement du pouvoir d'agir », objectif primordial de la formation. Plus encore, le cadre méthodologique de l'autoconfrontation favorise dans un second temps la réflexion sur des problèmes plus généraux, à partir des découvertes liées à l'analyse du travail réel : relations entre travail individuel et dimension collective du travail, efficacité ou manque d'efficacité de l'organisation du travail, rapports problématiques entre enjeux éducatifs et dispositifs institutionnels, etc.

Il va de soi que toutes ces questions rendent obligatoire le dialogue entre disciplines, comme je l'ai évoqué ci-dessus. Il est important de rappeler qu'il n'y a pas un seul point de vue possible sur les situations de travail, mais toujours une pluralité, et il est certain que la confrontation de ces points de vue, toujours à partir des aspects concrets du travail, contribue à stimuler la réflexion, sans laquelle le métier d'enseignant perdrait rapidement de sa substance et redeviendrait aussi inefficace qu'il a pu l'être, en d'autres périodes de l'histoire.

Enfin, j'affirmerai sans le moindre doute que si les domaines des activités professionnelles, du « travail » au sens général, sont indiscutablement variés, les différentes interventions que nous sommes conduits à y effectuer mettent en œuvre des principes identiques. Ceux-ci demandent naturellement à être déclinés en fonction de la diversité des situations, de l'objet du travail, des contextes et situations, et nécessitent une réflexion toujours circonstanciée sur le plan méthodologique. Mais, il faut encore le rappeler, c'est fondamentalement l'engagement du chercheur dans un rapport incontournable avec les partenaires de la recherche et donc de l'intervention en milieu de travail qui est incontournable, quel que soit le domaine.

#### **Qu 7 Comment analysez-vous la formation des enseignants en France aujourd'hui ? Quel est l'impact de la méthodologie de la clinique de l'activité sur la formation des enseignants en France, en général ?**

Face à cette question d'actualité, je vais essayer de répondre de manière synthétique concernant tout ce qui touche à l'orientation du système éducatif français, ce qui englobera aussi les questions relatives à la stratégie de formation mise en œuvre par l'état. Il n'est pas possible, en effet de traiter de « l'impact » de la formation, pas plus que de la recherche sur les pratiques, sans dresser au préalable un

tableau du contexte. Je vais également m'efforcer d'être un tant soit peu objectif, sans cacher – ce serait stupide – que face à des questions aussi politiques, j'ai forcément des opinions, ainsi que tout citoyen responsable.

Commençons par souligner que la dominante caractéristique du cadre théorique et méthodologique en clinique de l'activité n'est évidemment pas neutre ! La volonté clairement affichée d'associer les enseignants à l'étude et la connaissance de leurs propres activités, ainsi qu'à une vision critique des dispositifs et organisations dans lesquels s'effectuent celles-ci constitue une prise de position dénuée d'ambiguïté. Pourquoi l'affirmer en préambule ? Parce qu'en France les politiques éducatives sont toujours porteuses d'enjeux essentiels, et font toujours l'objet de débats, de controverses de grande ampleur. Les gouvernements successifs rédigent une « loi d'orientation », reprenant ou modifiant la précédente en fonctions de choix de société, pas toujours affirmés. Par exemple, la loi de 2005 fixait pour objectifs l'obtention d'un diplôme et d'une qualification par 100% des élèves au terme de leur scolarité, ainsi que l'atteinte du niveau du baccalauréat par 80% des classes d'âge. Auparavant, un autre ministère avait affiché la volonté de « placer l'enfant au centre du système », entraînant ainsi un recentrage sur l'élève qui laissait complètement de côté le travail des personnels. Plus proche, la loi de 2013 prenait en compte la réalité du « métier d'enseignant » (le terme y apparaît pour la première fois), certainement sous l'influence des problèmes affectant la société française, en particulier le rapport très problématique entre éducation et emploi, qui repose de façon critique la question de la place et du rôle des « savoirs ». Cependant, ni ces textes de loi, ni les décrets d'application qui les précisent, ne permettent de définir clairement ce qu'il faut faire pour réaliser les objectifs ! Le problème demeure entier pour les enseignants, auxquels les multiples niveaux de prescription n'apportent que peu d'aide et de soutien pour « faire ce qu'on leur demande de faire » face aux publics **réels** d'enfants, d'adolescents ou d'étudiants.

Ils se trouvent toujours exposés aux évaluations, aussi bien nationales qu'européennes, qui souvent les désignent implicitement comme cibles au mécontentement des usagers de l'école. Le programme PISA<sup>6</sup>, par exemple, a pour but de recueillir tous les 3 ans des informations sur les compétences acquises par les élèves en fin de scolarité dans les pays de la communauté européenne. Les critères en sont inévitablement très abstraits, et en permettent pas une vision réaliste des situations au plan national.

Des « états des lieux » sont faits périodiquement, qui mettent en évidence les problèmes aigus, ou en voie de l'être, ou encore des corrections à apporter au système. Citons parmi les plus récents : la scolarisation des enfants en petite section de maternelle, la scolarisation des élèves en situation de handicap, l'orientation vers l'enseignement supérieur des lycéens, problème qui fait aujourd'hui l'objet d'un traitement particulièrement controversé !

Dans ce contexte général, historiquement tourmenté, la formation des enseignants a subi pendant longtemps les effets d'un manque de reconnaissance des réalités du métier. Entièrement centrée sur **les disciplines à enseigner**, dans une démarche de type nettement universitaire de préparation aux concours de recrutement, elle consacrait l'image du professeur « transmetteur de savoirs », et non pas professionnel de l'éducation ! Seule la formation des maîtres du 1<sup>er</sup> degré par « l'École Normale » comportait une période de « formations professionnelle » méritant d'ailleurs fort peu son nom. Il faut donc se référer à la période actuelle pour voir apparaître les structures innovantes dans lesquelles nous exerçons aujourd'hui : d'abord les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM, créés en 1990), devenus depuis peu les Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE, créées en 2013). L'innovation essentielle est constituée par l'intégration de ce dernier établissement à l'Université, en tant qu'École autonome. Cela a pour conséquence non négligeable de transformer les enseignants formateurs en enseignants chercheurs, et donc de les intégrer à en tous points à un déroulement de carrière similaire à celui de leurs collègues des disciplines universitaires. Les maîtres en formation suivent donc des enseignements ne pouvant plus être dissociés des questions de la recherche en éducation, comme ils l'ont été auparavant. C'est à ce point qu'il convient sans doute de mesurer l'impact des méthodes inspirées par l'approche clinique sur la « pratique et la formation des enseignants ».

Je dirai sans ambages qu'il est encore faible, avec des inégalités considérables d'un lieu à l'autre, en fonction de la présence ou non d'enseignants chercheurs ouverts aux problématiques cliniques, ainsi que de leur capacité à constituer des équipes de recherche s'inscrivant dans cette perspective. A titre d'exemple, je citerai le cas de notre équipe (ERGAPE) qui la première et très récemment a affirmé son

<sup>6</sup> Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves.



parti pris pluridisciplinaire, en associant l'Ergonomie, science de l'action, aux disciplines plus traditionnelles. Cette initiative était sans précédent, unique, et malheureusement fort menacée à l'heure qu'il est. J'ajouterai à cela le fait que au plan méthodologique, les « méthodes indirectes » dont se réclame la démarche clinique sont souvent appropriées par des recherches qui les convertissent en simples outils de recueils de données, ce dont se ressentent les travaux d'élèves – maîtres, comme les mémoires de masters.

**Qu 9 *Quelles sont les perspectives d'analyse du travail du travail dans le domaine de l'éducation. Y a-t-il des progrès à faire ?***

Qu'il y ait des progrès à faire ne fait aucun doute. Aujourd'hui les tendances traditionnelles sont encore dominantes. Sans polémiquer stérilement, on peut dire que les préoccupations d'ordre didactique sont majoritaires. Il ne s'agit pas de dénier sa pertinence à cette démarche, rendue nécessaire par la diversité des disciplines enseignées et leur importance dans les stratégies d'éducation et de formation, et l'on voit bien, par ailleurs, que les progrès réalisés par les didactiques des disciplines (aussi bien des sciences, des langues, de l'éducation physique, etc.) sont intéressants et importants. Mais pour autant, l'analyse du travail du point de vue qui est le nôtre a montré sans ambiguïté que limiter la conception de l'activité du professeur à cet aspect présente trop de lacunes, surtout dans les situations actuelles, où la précarité sociale et culturelle affecte un nombre très important et sans cesse croissant d'élèves. On peut préciser la critique, constructive dans mon esprit, en montrant que *l'ingénierie didactique*, c'est à dire l'élaboration – et même l'optimisation – des techniques et méthodes d'enseignement centrées sur la discipline ne parviennent pas, ou de moins en moins, à pénétrer la classe ! A moins de considérer que seul l'enseignement dans des classes regroupant des élèves sélectionnés, réunissant toutes les dispositions pour recevoir cet enseignement, doit être pris en compte. C'est bien ce révèlent les études et observations désormais majoritaires ! Cela ne peut pas fonctionner, en effet, car cela repose sur une conception et des analyses *a priori* des tâches scolaires, seulement en fonction des savoirs à enseigner. Surtout lorsque ces préjugés sont aggravés par la même vision au sujet des conduites présumées des élèves, comme s'il était possible d'en modéliser le déroulement ! Les activités des maîtres et des élèves, dans leur réalité et leurs contradictions, doivent être prises en considération en tant que dimension déterminante du travail enseignant. Il est bien plus pertinent de retravailler cette question d'un autre point de vue, celui **du développement des élèves dans et grâce à l'accomplissement de ces tâches scolaires**. Il est nécessaire de substituer au rapport exclusif tâche / discipline un autre rapport : celui qui réunit la tâche, l'activité de l'élève et celle du maître, de manière à rendre tout cela viable et productif. Cela passe par l'enrôlement des élèves dans un travail conjoint avec le professeur, sans entretenir une vision illusoire des objectifs des uns et de l'autre, dont, de ce point de vue, les activités et leurs objets ne peuvent se confondre !

Voilà sans doute la direction dans laquelle beaucoup de progrès restent à faire. Il est plus que probable que la poursuite d'une vision clinique de la recherche et de la formation, étroitement associées, pourraient offrir un maximum de perspectives.

**QU 10 *Quel est le profil des étudiants en formation des enseignants en France ?***

Il n'est pas facile de répondre à cette question, en raison du fait, tout d'abord, que l'on ne dispose pas de données fiables. Les situations passées, où les projets des lycéens postulant à l'inscription dans l'enseignement supérieur après le baccalauréat étaient déjà plus ou moins définis, ne sont plus d'actualité. Certes, majoritairement, l'origine sociale détermine encore ce projet, et la perspective d'intégrer le corps de l'Education Nationale, avec ce que cela représente d'assurance pour l'avenir, détermine encore le choix des jeunes qui ne peuvent envisager l'insécurité dans leur vie future. Il est aussi vraisemblable que le brouillage actuel, qui prédomine quant aux trajectoires professionnelles possibles, joue en faveur des carrières de l'enseignement, cette fois négativement. La seule chose certaine est que le « profil type » de l'étudiant (-te) ressentant une vocation à enseigner aux enfants, ou encore de celui ou celle « fort en maths ou en langues » et visant la réussite au concours d'entrée dans sa discipline, s'est fortement raréfié. La création depuis quelques années d'un Master des métiers de l'enseignement (MEEF) contribue en outre à banaliser plus ou moins les études en ESPÉ, puisque ce diplôme est aussi valable que les autres au cas où son titulaire opérerait finalement pour un projet et une carrière autres que l'enseignement. En raison de tous ces facteurs d'incertitude, on observe des fluctuations assez imprévisibles en ce qui concerne les flux

d'inscriptions. Après plusieurs années (2005 – 2015, approximativement) où la tendance a été à la forte hausse, on assiste actuellement à une nette décrue, et une certaine pénurie de candidatures peut être envisagée pour les années à venir. Cela s'explique sans doute par le fait que les difficultés, voire les risques, que comportent les métiers de l'éducation, pour des rémunérations peu attrayantes, font désormais reculer de nombreux jeunes. L'avenir risque de se jouer dans les prochaines années, puisque l'état envisage de ne plus laisser aux futurs étudiants la liberté de choix quant à leur affectation dans l'enseignement supérieur. Il n'est pas de mise de s'engager ici dans un tel débat, mais de telles décisions risquent de peser lourd dans l'orientation future des étudiants candidats aux formations de l'enseignement.