



HAL
open science

L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et “ savoirs méthodologiques ” : un double regard didactique et ergonomique

Christine Félix, Frédéric Saujat

► To cite this version:

Christine Félix, Frédéric Saujat. L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et “ savoirs méthodologiques ” : un double regard didactique et ergonomique. Les Dossiers des sciences de l'éducation, 2008, Analyse de situations didactiques : perspectives comparatistes, 20, pp.123-136. hal-01766174

HAL Id: hal-01766174

<https://hal.science/hal-01766174v1>

Submitted on 13 Apr 2018

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.

Félix, C. et Saujat, F., (2008). L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et « savoirs méthodologiques » : un double regard didactique et ergonomique, Dossiers des Sciences de l'Education, n°20, pp 125-138.

L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et « savoirs méthodologiques » : un double regard didactique et ergonomique

Christine Félix et Frédéric Saujat

Résumé

La question du travail personnel des élèves n'est pas nouvelle mais elle a cette fois l'originalité de s'inscrire dans l'emploi du temps des élèves et le service de professeurs. Or, rien ou presque ne précise la nature exacte des tâches à effectuer par les professeurs au sein de ces « nouveaux dispositifs » d'accompagnement à la scolarité. Pour tenter d'éclairer l'activité de ces enseignants, cette contribution s'efforce de questionner à la fois les enjeux didactiques et ergonomiques afin d'étudier la manière dont les professeurs réalisent leur travail dans ce type de dispositif en l'absence de prescription. Cette double approche, en empruntant des outils issus de deux champs théoriques distincts, permet de rendre compte des modes de diffusion des savoirs, à la fois scolaires et professionnels, et de mieux cerner les limites du métier enseignant dans un cadre qui n'est plus celui du travail quotidien du professeur dans sa classe.

Mots clés : travail personnel de l'élève - approche ergonomique et didactique – dispositifs d'aide à l'étude – métier enseignant – modes de diffusion des savoirs.

Pupils' personal work is not a new issue, but this time it is original in so far as it is part of the school timetable for both pupils and teachers. However, there is no or almost no detailed explanation of the tasks to be carried out by teaching staff within the framework of these "new measures" aimed at supporting learning. With a view to shedding light on the activity of these teachers, this contribution attempts to question both the educational and ergonomic challenges in order to study the way in which teachers carry out their work in such a system without precise instructions. This dual approach, which uses tools from two different theoretical fields, shows the ways in which both academic and vocational knowledge is disseminated, and identifies the limits of the teaching profession whose work is no longer restricted to classroom activities.

Key words : pupils' personal work - ergonomic and educational approach – study support measures – teaching profession – ways of disseminating knowledge.

Introduction

La politique de relance de l'éducation prioritaire rappelle son ambition de conduire une politique « positive » et « ambitieuse » et invite à une nouvelle organisation pédagogique. Dès la rentrée 2006, la mise en œuvre de cette politique conduit à un renforcement des moyens dans les établissements qui concentrent les plus grandes difficultés et se traduit, notamment, par l'arrivée de 1000 professeurs supplémentaires supposés permettre un accompagnement renforcé des équipes pédagogiques en place. Partagés entre un service d'enseignement et des

tâches d'aide à la coordination de différents projets pédagogiques, ces professeurs « référents » se voient confier, entre autres choses, la responsabilité d'assurer l'articulation des dispositifs d'accompagnement à la scolarité. Ces nouvelles fonctions posent, au moins, trois types de questions : 1) quelle est la nature des tâches prescrites au sein des dispositifs d'accompagnement ou d'aide à la scolarité ? 2) de quelles ressources disposent les enseignants pour faire face à ces prescriptions ou nouvelles injonctions institutionnelles ? 3) quels objets de savoirs circulent d'un dispositif à l'autre, par exemple d'un dispositif d'aide aux devoirs à la classe ?

Il est évident que nous ne développerons pas, dans cet article, des réponses à chacune de ces questions même s'il s'agit pour nous de mieux cerner les préoccupations qui organisent l'activité des professeurs référents sous l'angle des tâches qui leur sont associées, des problèmes professionnels qu'elles posent, des compétences qu'elles permettent de construire, en regard des prescriptions locales propres à l'établissement scolaire. En revanche, nous proposons de présenter un travail entrepris récemment avec une équipe d'enseignants engagés dans un dispositif d'Aide au Travail Personnel -« ATP »- dont les structures et les modalités sont supposées offrir une aide adaptée à chaque élève en difficulté. L'étude de ce dispositif nous paraît particulièrement intéressante dans la mesure où elle offre la possibilité d'analyser le travail depuis les implications dans et hors de l'établissement, notamment à travers les liens que ces professeurs sont supposés tisser avec différentes catégories de professionnels : les autres professeurs référents de leur collège, les professeurs ressources, les autres enseignants de leur établissement, les personnels de direction, les élèves, les familles, les non enseignants (personnel périscolaire, maître de stage, chef d'entreprise, etc.).

Pour tenter d'éclairer l'activité de ces enseignants, il apparaît pertinent de considérer, tout en le questionnant, l'enchevêtrement des enjeux didactiques aux enjeux ergonomiques afin d'étudier la manière dont les professeurs font face à l'opacité -voire l'inexistence- des prescriptions officielles concernant le travail attendu dans ce type de dispositif, la manière dont ils tentent de combler les « trous » de ces prescriptions en redéfinissant ce qu'il convient de faire et comment il convient de le faire. Cette double approche, en empruntant des outils issus de deux champs théoriques distincts, permet de rendre compte des modes de diffusion des savoirs, à la fois scolaires et professionnels dès lors que l'on s'intéresse à la manière dont ces professeurs cherchent à fabriquer du « genre professionnel » (Amigues, Faïta, Saujat, 2004) autour d'une nouvelle activité.

Après avoir rappelé succinctement les présupposés théoriques et méthodologiques qui fondent les travaux de recherche de notre équipe ERGAPE¹, nous présenterons quelques résultats qui ont l'ambition de contribuer à une meilleure lisibilité des contours qui semblent se dessiner autour d'une « nouvelle professionnalité » enseignante.

Cadre théorique

La fiction didactique pourrait nous amener à considérer que l'action conjointe entre le professeur et les élèves (Sensevy et al, 2007) représente l'enjeu didactique d'un « cours dialogué » en classe. Mais qu'en est-il de tous les autres moments d'étude où l'organisation scolaire est autre ? Que devient l'activité de l'enseignant –et celle des élèves- dans d'autres moments où l'organisation repose sur un autre espace-temps que le seul espace de la salle de classe et s'intéresse, par exemple, à la réalisation du travail personnel par l'élève, hors de la classe ?

¹ ERGAPE (Ergonomie de l'activité des Professionnels de l'Education) : équipe de l'axe 4 de l'UMR P3 ADEF

Aix-Marseille Université, INRP.

La notion de « jeu didactique » telle qu'elle est utilisée par certains didacticiens à la suite des travaux de Brousseau (1998) peut aider à mettre en évidence des aspects de l'activité du professeur. Nous empruntons cette notion pour tenter de rendre compte des conditions que crée l'enseignant, en classe, pour que les élèves modifient leurs rapports de connaissance aux objets du milieu. Par là même, cette notion permet de considérer la dynamique des interactions de classe comme des transactions, c'est-à-dire comme une succession de jeux décrits dans leurs buts, leurs enjeux et les règles qui définissent le jeu, tant du point de vue de l'immédiateté de l'action que de la structure intentionnelle qui dépasse l'action des uns et des autres dans *l'ici et le maintenant* de la classe. On se demandera donc ici comment le professeur fait « jouer le jeu », autrement dit comment il agit en classe. Mais pas seulement. Sa nouvelle fonction de professeur référent l'oblige à conduire sa mission tant du point de vue des élèves que des collègues engagés dans ce dispositif d'aide au travail personnel des élèves. Aussi, il est légitime de s'intéresser à la manière dont il « construit le jeu » du point de vue des objets cognitifs, des instruments psychologiques (Vygotsky, 1997) au moyen desquels il organise son activité et l'adresse aux élèves et à ses pairs. Le point de vue défendu ici consiste à affirmer que les principes de l'action des enseignants ne résident pas uniquement dans la situation où se déroule l'interaction mais qu'il faut les rechercher aussi dans les prescriptions et dans l'activité d'interprétation et de redéfinition à laquelle elles donnent lieu de la part des enseignants (Saujat, 2007). Si on s'intéresse ici à l'activité conjointe du professeur avec les autres, c'est que l'on s'intéresse au travail de réorganisation de la tâche par un collectif de professeurs, pris entre les « obligations » émanant de la prescription et les affranchissements que chacun opère pour agir dans son milieu de travail (Félix & al, 2007). Pour autant, ce collectif de travail est-il en mesure de contribuer à un travail de réorganisation de la tâche dès lors qu'il n'y a pas ou peu de prescriptions définissant les manières dont les enseignants doivent s'y prendre pour aider les élèves au sein de ce dispositif ? L'enseignant dispose-t-il d'un « répertoire des actes convenus » à partir duquel il peut se rapporter pour organiser ce dispositif et, dans l'affirmative, comment agit ce répertoire sur l'activité de ce professeur en situation d'Aide au Travail Personnel des élèves –ATP- ?

Cadre méthodologique

Sans renier la pertinence de méthodes traditionnelles, en premier lieu l'observation et autres méthodes de recueil de données que nous utilisons dans le travail que l'on présente ici, on se situe plutôt du côté des méthodes dites « indirectes », au sens où le premier des objectifs consiste à créer un « milieu associé » à la recherche, dans et par lequel sont définis aussi bien l'objet que les ressources méthodologiques. Il s'agit en l'occurrence de créer les conditions pour que la connaissance du travail des professeurs et divers acteurs du système éducatif outrepassent les limites inhérentes aux méthodes consacrant l'asymétrie de la relation de la recherche à son objet. Conformément à la démarche clinique qui est la nôtre, le cadre méthodologique relève donc d'un processus de recherche-intervention finalisé par une visée de compréhension du travail d'ATP en vue de sa transformation, à la demande des intéressés et avec leur concours. Il s'agit pour nous de révéler et développer, au sens photographique du terme, les manières subjectives par lesquelles les professeurs adaptent le travail prescrit à la réalité, selon les trois pôles de leur activité dirigée (Clot, 1999) : leurs préoccupations, la tâche et l'activité des autres (ici, on se limitera à l'activité des élèves et celle des collègues).

La méthodologie mise en place donne ainsi l'occasion de montrer le caractère très ambivalent des situations de travail et la manière dont les acteurs opèrent des compromis, effectuent des choix pour faire face à ces situations de travail. Pour ce faire, nous avons choisi d'avoir recours à un aller-retour entre des observations de la situation de travail et des textes issus essentiellement d'« instructions au sosie ». Nous ne reprendrons pas ici l'historique de cet exercice mis au point dans les années 70 par Oddone au cours de séminaires de formation

ouvrière de l'université de Turin (Oddone & al, 1981) et introduite en France par Yves Clot. En revanche, il faut savoir que l'instruction au sosie repose sur un travail de co-analyse au cours duquel « l'instructeur » -ici le professeur à remplacer- reçoit l'instruction suivante du sosie -ici le chercheur- : « je suis amené à te remplacer demain dans le cadre du dispositif ATP, dis-moi ce que je dois faire pour que personne ne se rende compte de la substitution ». La position du sosie est celle d'un révélateur de gestes, initiatives, apports, trouvailles, styles que le rapport à l'activité sollicite implicitement chez tout sujet pris entre les injonctions propres au travail prescrit et les exigences qu'il ressent lorsqu'il doit appliquer ces prescriptions à la réalité (Clot & al, 2001). Les modalités de l'entretien visent donc à conduire l'instructeur à dialoguer avec lui-même par l'entremise des questions que lui pose le sosie. Et c'est dans l'effort que consent l'instructeur pour permettre au sosie de saisir les détails de la situation de travail que celui-ci permet au premier d'entendre et de voir son expérience autrement. Ce parti pris méthodologique de centrer l'échange discursif sur « le faire » convoque l'activité possible mais également l'activité impossible dans l'activité réelle ; pas seulement les comportements qui ont vaincu mais ceux qui ont été abandonnés, écartés ou occultés. Le sosie multiplie les obstacles pour apprendre même ce que l'autre n'a pas prévu de lui transmettre ou enseigner. Du coup la transformation de la situation de travail analysée (ATP) n'est pas seulement, comme nous le disions plus haut, un objectif de l'intervention mais également l'un de ses moyens, dans la mesure où cette situation est mise en mouvement par l'« expérimentation clinique » que constitue l'instruction au sosie. Elle entre, pour le dire dans des termes vygotskiens, dans une zone potentielle de développement « créée par un travail de co-analyse au cours duquel le professeur est tour à tour “objet” et “sujet” d'étude. Il est en effet conduit à “objectiver” son expérience pour accroître sa disponibilité subjective à l'égard de celle-ci. Ce qu'il dit de ce qu'il fait le contraint à se questionner sur ce qu'il pourrait faire de ce qu'il dit » (Saujat, 2004).

Les extraits que nous présentons dans le cadre de cet article sont issus d'un travail que nous conduisons avec quelques professeurs d'un collège « ambition réussite » des quartiers Nord de Marseille. Franck, professeur de mathématiques, est professeur référent dans ce collège. Il a pour mission² la mise en place et le suivi du dispositif ATP auprès des élèves de 6^{ème} et de 5^{ème} et des dix sept professeurs, également engagés dans ce dispositif.

Résultats

Nous présenterons ici deux niveaux de résultats ; un premier niveau qui permet une analyse de l'action didactique entre le professeur et les élèves du dispositif à propos des tâches à effectuer dans le cadre de l'ATP ; un deuxième niveau qui, en lien avec ce premier niveau d'analyse didactique, permet de mettre au jour différentes facettes de l'activité enseignante.

Analyse de l'action didactique

On entend par *action didactique*, une action nécessairement conjointe, produite en général dans la durée et au sein d'une relation ternaire entre un professeur, des élèves et des objets de savoirs. Dans une perspective wittgensteinienne, et suite aux travaux de didactique comparée (par exemple, Sensevy et Mercier, 2007 ; Leutenegger, Schubauer-Leoni, 2002, Amade 2007), il s'agit de décrire une grammaire des actions en considérant la relation didactique comme jeu, nécessairement en lien avec une situation donnée. Cette description oblige donc à déplier la situation entrelacée à ce jeu et tenter d'élucider les enjeux et « les nécessités immanentes qui structurent leur logique » Sensevy (2008). Considérer la situation du jeu

² Dans le cadre de l'Education Prioritaire, une lettre de mission fixe les nouvelles fonctions que doivent assurer les professeurs supplémentaires ou « professeur référent » des collèges « ambition réussite ».

constitue donc un moyen de mieux comprendre la logique de la pratique. Dans ces conditions, il apparaît évident que l'on ne peut limiter cette description au « local » mais, pour des raisons de compréhension de l'action didactique en tant que *conjointe*, nous procédons ici à un découpage de la séance dont le tableau ci-dessous retrace les étapes du jeu tel qu'il a été réalisé lors d'une séance d'ATP du 1^{er} décembre 2007 entre l'enseignant que nous appelons Franck et une classe de 5^{ème} de collège.

Temps mm	Modalités de travail	Etapes du jeu en ATP
8h à 8h05		Entrée des élèves Sur le pas de la porte, le professeur accueille les élèves et les dirige vers leur place respective.
8h05 à 8h15	individuel	Définition par les élèves du travail à faire pendant la séance d' ATP Pendant que les élèves s'installent, le professeur distribue à chacun sa « <i>fiche de suivi du travail en ATP</i> » avec pour consigne de compléter, avant toute chose, la première partie intitulée « travail à faire ». Le professeur circule dans les rangs et incite les élèves à se mettre le plus rapidement possible au travail.
8h15 à 8h45	individuel	Réalisation des devoirs et aide méthodologique Le professeur invite les élèves à se reporter aux <i>fiches méthodologiques</i> présentes dans leur classeur ATP pour résoudre les difficultés qu'ils rencontrent dans l'accomplissement de leur travail : « Que fait-on pendant l'ATP ? », « Comprendre une consigne » ; « Où est la réponse ? » ; « Apprendre une leçon », etc.,.. Si la difficulté persiste, le professeur encourage l'élève à formuler une question par écrit qu'il remettra au professeur de la discipline concernée.
8h45 à 8h55	individuel	Evaluation par l'élève du travail personnel réalisé durant la séance Fin de la séance. Le professeur demande aux élèves de ranger leurs devoirs et d'évaluer la nature et la qualité du travail qu'ils viennent de réaliser durant la séance (2 ^{ème} partie de la fiche de suivi du travail en ATP).
		Sonnerie sortie des élèves de la classe.
5 à 10 minutes		Evaluation par le professeur des évaluations des élèves Une fois seul, le professeur reprend rapidement chacune des fiches et commente l'évaluation que l'élève a faite de son propre travail et des moyens qu'il s'est donnés pour y parvenir.

Ce tableau synoptique, construit à partir des observations et des retranscriptions des interactions entre le professeur et les élèves, permet une description globale du déroulement de la séance, en particulier autour du jeu que l'enseignant fait jouer aux élèves, à propos des tâches qu'il propose en ATP. Le synopsis met clairement en évidence cinq grandes étapes mais on remarque que l'activité conjointe du professeur et des élèves au sein de ce dispositif se déroule principalement autour de deux étapes : une première étape à propos de laquelle les élèves sont invités par le professeur à établir *un suivi de leur travail scolaire* en début et en fin de séance, une deuxième étape durant laquelle, selon les termes mêmes du professeur, « *les élèves expérimentent ce qu'est le travail personnel en appliquant les consignes données par les fiches* ». Dans les deux cas, l'aide au travail personnel est largement soutenue par un ensemble d'outils, de média au sens de Chevallard (2007), que le professeur conçoit et tente de rendre familiers aux élèves en vue d'une plus grande autonomie dans leur travail. Pour

autant, on remarque combien cette tâche est difficile, tant du point de vue des élèves que du professeur.

Observons ici un épisode situé en tout début de séance, juste au moment où le professeur vient de distribuer la « *fiche de suivi ATP* » aux élèves. Il circule dans les rangs et s'efforce de faire face aux questions qui fusent de toute part :

Tania : Monsieur qu'est ce que ça veut dire opposé par le sommet ?

Franck : Heu... où est-ce que tu peux... où est-ce que tu peux avoir la réponse ?

Tania : Je sais pas

Franck : Et bien regarde dans ton fichier.. dans tes fiches méthodologiques, ça te dit où est la réponse

Tania regarde la feuille posée sur son bureau

Franck : C'est pas ça les fiches méthodo

Tania : C'est quoi ? (*en soulevant la feuille du bureau*), Ah c'est ça !

Franck : Derrière la fiche de suivi

Yacine interpelle le professeur

Yacine : monsieur vous pouvez m'aider...pourquoi j'ai fait faux... vous pouvez me dire pourquoi j'ai fait faux...

Franck : Je pense qu'il faudrait que tu arrives à comparer. .. lis bien la correction ...regarde bien ce que tu as fait toi...

Yacine : Ca y est je l'ai fait

Franck : ... oui d'accord et alors, tu vois pas ?

Yacine : Non

Franck : qu'est ce qu'il faut faire pour corriger ? regarde ta fiche... qu'est ce qu'on te dit...qu'est-ce que tu dois faire en premier ?

Le professeur se déplace dans les rangs d'un élève à un autre

Yacine : où je regarde...monsieur.....j'arrive pas...

Franck : Tu as trouvé quelque chose Tania ?

Tania : Non... heu j'ai pas cherché

Franck : Ah tu l'as pas cherché ?

Tania : Non ... et qu'est-ce que ça veut dire opposé par les extrémités ?

Franck : Ecoute moi, mais tu peux pas avoir la réponse si tu cherches pas ...

Tania : Mais j'ai ma fiche là

Franck : Ah tu t'en fiches !

Tania : (*rire*) Non j'ai ma fiche là

Franck : Lis la ta fiche... c'est là qu'il y a tout ...

Tania sort son cahier de mathématiques

Franck : Ah bravo Tania c'est bien, tu vois quand tu veux !

Tania lit ses fiches méthodologiques et sa leçon de mathématiques

Djalila : Monsieur c'est quoi une méthode de travail ?

Franck : Quoi ?

Djalila : Une méthode de travail ?

Franck : La méthode de travail c'est comment tu te mets à... pourquoi tu parles de méthode de travail ?

Djalila : Non mais ... par exemple,... c'est pour savoir

Franck : Mais il y en a plein de méthodes de travail, il y a la méthode de Tania par exemple qui attend que je lui donne la réponse systématiquement, super méthode, que je te conseille vivement... tu as la méthode de Yacine... qui a la réponse mais qui attend qu'on lui dise oui c'est ça... et on ne lui dit pas ... tu as la tienne aussi... tu n'as pas de méthode de travail ?

.....

Dans l'épisode retenu, c'est la répétition qui nous intéresse : plusieurs fois de suite les élèves interpellent le professeur qui fait le choix de les renvoyer vers les fiches méthodologiques plutôt que de répondre directement à la question posée. On remarque que cette *manière de faire*, dans ce qu'elle a de systématique, produit quelques effets chez Tania qui, par exemple, va se rapporter à son cahier de mathématiques et rechercher, à partir des consignes données par la fiche, la réponse à sa question. Si elle ne réussit pas totalement à élucider la question qu'elle se pose à propos des « angles opposés par les extrémités », elle satisfait aux attentes du professeur en ce qu'elle réussit, malgré tout, à dépasser sa première difficulté et amorcer un premier niveau de réponse, sinon disciplinaire du moins méthodologique. Mais nous voudrions surtout insister ici sur la difficulté que semble rencontrer Franck dans cette phase « d'incitation à l'autonomie », et tout particulièrement sur la difficulté qu'il rencontre pour « faire jouer le jeu » aux élèves. Pour ce faire, repartons de la contrainte forte qui pèse sur le jeu didactique et la coopération supposée s'établir entre les joueurs (ici le professeur et les élèves). La caractérisation fondamentale du jeu didactique nous dit Sensevy (2008) est la *clause proprio motu*, c'est-à-dire que « le professeur gagne si et seulement si l'élève gagne, mais à condition que l'élève joue raisonnablement *proprio motu*, « de son propre mouvement », de soi-même. » On comprend bien alors que la relation didactique repose sur ce fait grammatical qui consiste à ne pouvoir prétendre avoir réussi son enseignement que dans la mesure où les élèves, sans l'aide du professeur, témoignent d'une puissance d'agir fondée, en grande partie, sur ce que l'enseignant leur a enseigné. C'est donc de « son propre mouvement » que l'élève doit accomplir les activités qu'on lui demande car, tôt ou tard, quel que soit le mode d'enseignement retenu, il doit faire, seul, la preuve qu'il est en mesure d'utiliser ses acquisitions hors du cadre où elles ont été produites (Félix, 2004). Et pour que l'élève accepte la responsabilité de jouer le jeu, le professeur doit organiser les conditions de l'étude personnelle. C'est cette nécessité que Brousseau (1998) a défini par « dévolution » qui, pour être efficace du point de vue des apprentissages, doit faire l'objet d'une certaine « réticence » de la part du professeur, « d'omission volontaire de ce qui pourrait ou devrait

être dit » dirait Sensevy. Est-ce cela dont il est question dans cette séance ? Peut-on voir, chez Franck, une certaine forme de *désengagement*, laissant l'élève livré à lui-même en vue de lui permettre d' « *agir en première personne* » ? Ou bien s'agit-il d'une réticence à trancher entre des savoirs à mobiliser dans le jeu didactique – méthodologiques et/ou disciplinaires – et dont les rapports ne vont pas de soi ? A moins que cette réticence ne trahisse l'absence de ressources en la matière, de moyens et « manières d'agir » collectivement construits et partagés, laissant Franck seul face à ses propres choix : le professeur doit-il répondre à la question posée par l'élève sur un registre disciplinaire, ici géométrique, ou sur un registre plus transversal, méthodologique ?

La seule analyse de l'action didactique ne permet pas de révéler totalement ce qui amène ce professeur à agir de la sorte. Il faut pour cela s'intéresser à l'épaisseur des couches de significations aux travers desquelles s'élabore son travail, en prenant au sérieux le problème du rapport des motifs et des buts (Leontiev, 1976, 1984) dans l'élucidation des jeux et enjeux de cette séance d'ATP. Pour éclairer la dynamique de ce rapport, que nous appréhendons à travers la contribution originale que Leontiev a apportée à la théorie vygotskienne de l'activité sur la question du sens (Faita et Saujat, sous presse), nous proposons des illustrations cliniques extraites des « instructions au sosie » conduites avec Franck tout au long de l'année scolaire.

Analyse de l'activité ou chronique d'une activité contrariée

Pour analyser l'activité de Franck telle qu'elle se dessine au fil de l'instruction au sosie, nous déroulons cette chronique selon trois directions, « simultanément dirigée vers son objet et les autres activités portant sur cet objet, vers les activités d'autrui, vers soi-même ou d'autres activités du sujet » (Clot, 2008).

Rapports à la tâche et à ses outils

Franck : il y en a quelques uns qui vont peut-être te dire ... je pense par exemple qu'il y a des classes où ... ils ne peuvent pas se mettre au boulot parce qu'ils n'ont pas leurs affaires, par exemple ... Peut-être qu'il y en a qui vont dire : « *je n'ai rien à faire* » ... [...]... de toute façon, ça n'est pas problématique parce que la première fiche c'est : « *qu'est-ce qu'on fait en ATP ?* » [...]... derrière les fiches de suivi, il y a toutes les fiches méthodologiques. Un élève qui n'a pas de travail, simplement il suffit de l'orienter là-dessus et normalement c'est prévu.....

Plus loin dans l'instruction : Franck : Ce que je veux c'est qu'il se pose la question ... c'est mettre des mots ... c'est aller plus loin que ce qui se passe à la maison quand un parent questionne son enfant sur ... sur ce qu'il a fait dans la journée ... c'est aller un peu plus loin que « j'ai passé une bonne journée » mais... « j'ai appris aujourd'hui à faire ça »... et l'objectif c'est quand un élève rencontre un problème il faut qu'il aille puiser dans ces fiches méthodologiques... si l'élève n'arrive pas à faire son exercice, je préférerais qu'il arrive à formuler une question ... il va me dire : « *je n'ai rien compris là* » et je peux peut-être l'aider à creuser un petit peu cette question, c'est-à-dire encore à mettre des mots, à savoir quels mots bloquent...

Rapports aux autres

Du côté des élèves accueillis dans le dispositif :

Sosie : Donc Adel par exemple va me dire : « je n'ai pas de travail »

Franck : Ok. Mais ce n'est pas un problème.

Sosie : Je lui réponds : « ok, ce n'est pas un problème » et ... ?

Franck : et... « *regarde sur la fiche qu'est-ce qu'on peut faire en ATP....* »... il y a aussi des élèves qui vont lever le doigt et dire : « *monsieur je ne sais pas faire ça* » ... et là, comme a dit mon collègue S. : « *évitez de rentrer dans l'intervention disciplinaire, essayez de faire en sorte que le gamin trouve seul la solution à son problème* », soit à travers les fiches ATP ou alors en le questionnant sur « *comment est-ce qu'il pourrait arriver à résoudre ça seul ?* »... dans le pire des cas quand il ne sait pas ... ceci dit il y a des fois où on est tenté de l'aider vraiment et de lui donner la solution, mais je pense que ... moi j'essayerai en tous cas de l'aider ... lors de la réunion parents/professeurs qu'on a eue, j'ai demandé : « *qu'est-ce qui se passe en ATP ? ... que veut dire ATP ? Est-ce que c'est de l'aide ? Est-ce que je vous aide ?* » Anissa par exemple a dit : « *non monsieur, vous ne nous aidez pas du tout !* ».

Sosie : Et je suis plutôt content de cette réponse ?

Franck : Oui ... surtout d'elle parce que c'est la première qui me demandait à montrer comment on fait l'exo ...

Du côté des professeurs engagés dans le dispositif :

Franck : c'est un objectif très difficile et ça dans le cadre de la réunion avec les enseignants sur le groupe ATP, il y a beaucoup d'enseignants qui ont freiné des quatre fers quand j'ai essayé de balancer : « *on va essayer de mettre en place une fiche de suivi avec justement un point sur ce qui s'est passé d'important* » il y a des profs qui ne veulent pas se lancer là-dedans, ils ont peur parce qu'ils pensent effectivement que les enfants, ça va être trop difficile pour eux. Je crois qu'ils ne mesurent pas la portée d'un tel outil...sa puissance...

Rapports à soi

Franck : ... c'est le point de vue que je défends ... parce que je sais que le truc difficile ce n'est pas d'aider, c'est d'accompagner... et je suis sûr qu'il est plus difficile d'enseigner un élève sans lui montrer qu'en lui montrant, maintenant je sais que c'est beaucoup plus rassurant pour lui qu'on lui montre ... et je sais qu'il y a des enseignants qui sont très doués là-dedans et je ne leur demande pas de ne pas utiliser ce truc-là ... [...]... maintenant il y a un problème, c'est qu'il y a un moment où les gamins sont seuls, quand ils sont à la maison ... qui va leur montrer ? ... si on ne les entraîne pas, on fait quoi ? Donc il y a aussi une autre pédagogie qu'il faut mettre en place ... et je pense que c'est très pertinent de faire ces fiches méthodologiques, de réfléchir sur ces fiches [...]

Plus loin dans l'instruction : ... ceci dit on se rend compte aussi que ces fiches méthodologiques, ça ne marche jamais, ce n'est jamais complètement ... adapté au problème de l'élève. Mais ce n'est pas grave, pour moi ce n'est pas gênant. Si ça ne correspond pas ce n'est pas grave, on reprend la fiche et on modifie ce qu'il y a à modifier, on met des mots, on rajoute....

Une lecture rapide de ces quelques extraits issus de l'instruction au sosie pourrait laisser penser qu'il y a une harmonie parfaite entre ce que Franck voudrait faire (les motifs) et les buts qu'il se donne pour permettre aux élèves de gagner en autonomie dans la réalisation de leur travail scolaire : permettre aux élèves de « *se débrouiller lorsqu'ils sont seuls chez eux* » en les aidant à « *mettre des mots sur ce qu'ils font* », secondés par les outils qu'il a construit seul ou avec les élèves, les fiches méthodologiques. Or, ce que tente d'élucider Franck dans la co-analyse de son activité avec le chercheur, c'est bien les discordances, voire les conflits que les compromis qu'il tente d'opérer semblent provoquer dans ses rapports avec l'objet de son activité et les autres activités portant sur cet objet, celles d'autrui et/ou les siennes.

De manière assez paradoxale, les préoccupations « bienveillantes » de Franck ne semblent pas trouver l'écho espéré, tant du côté des élèves que du côté de ses collègues. On peut reprendre ici l'hypothèse de Scheller (2002) selon laquelle « l'équilibre métastable » nécessaire à la

triple direction de l'activité (préoccupations, objet de la tâche, activité des autres) peut être rompu par un trop fort investissement à l'un de ses pôles. Dans le cas de Franck, il semblerait que « l'aimantation » au pôle de ses préoccupations le rende indisponible à tout ce qui ne fait pas écho à ces dernières, indisponible voire « aveugle » face à l'opacité de la tâche pour les élèves qui ne réussissent pas à retrouver dans les fiches méthodologiques la réponse à leurs questions (par exemple « *c'est quoi des angles opposés ?* », « *c'est quoi une méthode de travail ?* »), mais également « aveugle » face à la réticence des autres professeurs qui « *freinent des quatre fers...sans voir la portée d'un tel outil* », voire à sa propre expérience « *ces fiches méthodologiques, ça ne marche jamais, ce n'est jamais complètement adapté au problème de l'élève...* ».

Au cours de l'instruction au sosie se dessine l'idée que la simple contrainte adressée aux élèves de faire usage des fiches méthodologiques permettrait que ces dernières deviennent des instruments personnels pour eux, utilisables hors de l'ATP, sans constituer d'abord un instrument de l'action conjointe entre le professeur et les élèves au cours des séances d'ATP. Ce parti pris ne manque pas d'interroger la part d'étayage consentie par le professeur pour que ce processus de transformation et d'appropriation de l'outil par les élèves puisse être productif. Il soulève également la question des outils théoriques à mobiliser dans l'analyse pour reconnaître le sens que les acteurs attribuent à leurs actions lorsqu'ils interprètent, utilisent ou transforment leur milieu de travail pour faire leur travail.

Discussion

Nous voudrions souligner ici l'intérêt de convoquer une double approche, à la fois ergonomique et didactique pour rendre compte des rapports entre l'action didactique et l'activité professorale dans ces « nouveaux dispositifs ». De notre point de vue, si l'analyse didactique s'intéresse à l'action par laquelle le professeur prescrit des tâches aux élèves et en régle l'accomplissement, l'analyse ergonomique permet de resituer cette action et ces tâches dans l'activité à travers laquelle les professeurs, individuellement et collectivement, s'efforcent de faire ce qu'on leur demande de faire. En permettant de poser les questions du jeu que construit le professeur au sein même de ce dispositif et des manières de le dévoluer aux élèves, les outils de la didactique révèlent les effets contreproductifs pour chacun des deux protagonistes d'une prescription qui vise davantage la réussite des élèves à travers la construction de compétences méthodologiques et « métacognitives » que la transmission de savoirs délimités et identifiés. Ce qu'éclaire l'approche ergonomique, c'est le poids de cette activité plus ou moins contrariée voire quelquefois empêchée dans l'action didactique du professeur.

Dans ces conditions, il nous semble que le recours à une théorie de l'action conjointe, telle qu'elle est élaborée notamment au sein de l'approche comparatiste en didactique, permet de rendre compte de la dimension spécifique de l'action du professeur (Mercier, Schubauer-Léoni, Sensevy, 2002 ; Schubauer-Léoni, Leutenegger, 2005). Mais cette attention portée à la dimension plus spécifique de son action n'épuise pas les questions que soulèvent les compromis que le professeur assume et, encore moins, ceux qu'il refuse de passer, révélant ainsi combien le travail est pour lui une épreuve à travers laquelle il est contraint de se mesurer à lui-même, à ses convictions et conceptions professionnelles, à ses collègues et ses élèves (Saujat, Amigues et Faïta, 2007). Et cette volonté de prescription totale de l'activité des élèves comme de celle des autres professeurs, à travers la multiplication des outils, montre tout l'inconfort professionnel dans lequel se trouvent Franck -et ses collègues-. Evidemment, cette question de l'organisation du travail personnel des élèves n'est pas nouvelle. Pour autant, elle n'a reçu à ce jour que des réponses évasives, parfois contradictoires, incapables de définir les limites d'intervention des professeurs dans ce type de dispositifs, notamment à propos du déplacement des enjeux didactiques d'un espace de l'étude à un autre. A la manière

de Daniellou (2002), on peut dire ici que l'on est typiquement dans le domaine de la sous-prescription, où l'invention tant des objectifs à atteindre que des moyens pour les atteindre repose entièrement sur les professeurs, sans qu'ils puissent, pour autant, mettre en œuvre des règles communes et connues, issues de l'histoire du métier enseignant. Face à cette défaillance d'un genre professionnel, les enseignants s'efforcent de prendre sur eux, de trouver en eux-mêmes les ressources dont ils ne peuvent disposer ni à partir de la définition lacunaire d'une tâche aux contours flous, ni à partir de l'activité des autres confrontés à la même tâche et donc aux mêmes interrogations sur les critères définissant un travail de qualité dans un tel cadre. Dans ces conditions la non maîtrise de ces situations inédites de travail n'est donc pas à chercher du côté de l'incompétence professionnelle ou du « manque à savoir didactique » (Monnier et Amade-Escot, 2007 ; Félix et Saujat, 2007) mais bien du côté de la faiblesse des prescriptions. Et ce « vide » laissé par le déficit voire l'absence de prescriptions (Amigues et Lataillade, 2007) fait obstacle à l'identification des tâches qu'il incombe aux professeurs de prendre en charge dans l'organisation de ces nouveaux dispositifs, dont l'empilement voire le chevauchement des uns par rapport aux autres, renforce l'obligation faite aux enseignants de construire, en les délimitant, les objets spécifiques qu'ils sont supposés faire vivre à l'intérieur de chacun d'eux. Autant de tâches inachevées qui nuisent à la lisibilité de ce que professeurs et élèves ont à faire et de comment ils ont à le faire pour accroître leurs pouvoirs d'agir respectifs dans une frange du travail scolaire, toujours exigée mais rarement entraînée de manière explicite (Amigues, Félix et Saujat, à paraître 2008). Ce double regard - didactique et ergonomique - aide à préciser la question des limites du métier enseignant et, en particulier, ce que signifie « faire du bon travail » lorsqu'on est confronté à une sorte d'obligation de résultats, « alors même que les objectifs et les critères à l'aune desquels ces résultats sont censés être évalués apparaissent de plus en plus incertains, hétérogènes, voire contradictoires. Tout se passe comme si ces objectifs et critères ne pouvaient être formulés que d'une manière quantitative ou subordonnée à des finalités extérieures, sans pouvoir par là même servir aux enseignants à améliorer leur capacité à réguler de l'intérieur leur activité d'enseignement » (Rochex, 1997). Et a fortiori, ajouterons-nous, lorsque cette activité d'enseignement se voit élargie au point de poser la question des limites du métier dans un cadre qui n'est plus celui du travail quotidien du professeur dans sa classe. En effet, que ces limites doivent être repoussées par les enseignants pour faire face aujourd'hui à des situations professionnelles problématiques est une donnée qui ressort de manière récurrente de nos enquêtes. Mais il s'agit d'autre chose dans le cas des « nouveaux dispositifs » : leur mise en œuvre ressortit à un « nouveau travail », dont l'organisation et la mise en œuvre fait appel à une « autre professionnalité » à construire.

La mobilisation de ces deux points de vue –didactique et ergonomique- pourrait, selon nous, contribuer à une réactualisation des compromis que les professeurs et plus largement les professionnels de l'éducation sont contraints de faire, sur des bases plus efficaces, à la fois pour les élèves et pour eux-mêmes, et ce dans un contexte politique qui entend redéfinir le métier enseignant à travers une rupture d'avec les compétences et les missions traditionnelles de l'Ecole.

Références

Amade-Escot C. (2007). *Le didactique*. Paris : Ed. Revue EPS.

Amigues, R., Félix, C. et Saujat, F. (2008, à paraître). Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions. *Les dossiers des Sciences de l'Education* n°19.

Amigues, R., et Lataillade G. (2007). Le « travail partagé » des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante, Actes du symposium sur CD Rom :

- Analyse de l'activité des enseignants débutants et formation des maîtres : quelles articulations ?* Congrès AREF, Université Louis Pasteur, Strasbourg 28-31 août 2007.
- Amigues, R., Faïta, D. et Saujat, F. (2004). « L'autoconfrontation croisée » : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, n° 57, 41-44.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques, en mathématiques*. Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., et Scheller, L. (2001). les entretiens en autocofrontations croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, n°146.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. *Travailler*, n°4, pp. 7-43.
- Chevallard, Y. (2007). Diffuser le Diffuser les mathématiques (et les autres savoirs) comme outils de connaissance et d'action, *Ile Congrès International sur la Théorie Anthropologique du Didactique*, Uzès, 31 octobre au 3 novembre 2007.
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions, conférence inaugurale au 37ème Congrès - Aix-en-Provence – 2002, les évolutions de la prescription, Société d'Ergonomie de Langue Française. <http://www.ergonomie-self.org/actes/congres2002.html>
- Faïta, D. et Saujat, F. (sous presse). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail. In F. Saussez (Ed.). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Félix, C., Assude, T., Matheron, Y., Leroy, D., & Mercier, A. (2007). Iie congrès international sur la théorie anthropologique du didactique, Uzès, 31 octobre au 3 novembre 2007.
- Félix, C. et Saujat, F. (2007). Les débuts dans le métier enseignant, Actes du symposium sur CD Rom : *Analyse de l'activité des enseignants débutants et formation des maîtres : quelles articulations ?* Congrès AREF, Université Louis Pasteur, Strasbourg 28-31 août 2007.
- Félix C. (2004). Le travail personnel des élèves : le cas des mathématiques et de l'histoire, *Revue Spirales*, N° 33, pp 89-101.
- Leontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris : Editions Sociales.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.
- Leutenegger F., Schubauer-Leoni M-L., (2002). Les élèves et leur rapport au contrat didactique : une perspective de didactique comparée. *Les dossiers des sciences de l'éducation, Didactique des disciplines scientifiques et technologiques : concepts et méthodes*, n°8, 73-86.
- Matheron Y. (2001). Une modélisation pour l'étude didactique de la mémoire. *Recherches en didactique des mathématiques*, 21-3, 207-246.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M-L et Sensevy G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, n°141, 5-16.
- Monnier, N., et Amade-Escot, C. (2007). L'activité didactique empêchée, construction méthodologique entre science didactique et science du travail, Actes du symposium sur CD Rom : *Analyse de l'activité des enseignants débutants et formation des maîtres : quelles articulations ?* Congrès AREF, Université Louis Pasteur, Strasbourg 28-31 août 2007.
- Oddone, I., Rey, A et Brante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Editions Sociales.

- Rabardel, P., et Patré P. (2005). Modèles du sujet pour la conception. Toulouse : Octares Editions.
- Rochex, J.Y. (1997). Enseigner en milieu difficile. In P. Bouveau & J.Y. Rochex. *Les ZEP, entre école et société*. Paris : Hachette.
- Saujat, F. (2004). Transformer l'expérience pour la comprendre : l'analyse du travail enseignant. In J-F. Marcel et P. Rayou (Eds.). *Recherches contextualisées en éducation* (pp. 79-89). Paris : INRP.
- Saujat, F. (2007). Enseigner : un travail. In V. Dupriez et G. Chapelle (Eds). *Enseigner* (pp.179-188). Paris : PUF.
- Saujat, F., Amigues, R. et Faïta D. (2007). Les compétences pour enseigner comme ressources et produits de l'activité du professeur. In L. Talbot et M. Bru (Eds.). *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 183-196). Rennes : PUR.
- Scheller, L. (2002). Clinique de l'activité, haine, travail. *Cliniques méditerranéennes* n° 66, 2002, 161-173.
- Schubauer-Leoni, M-L. et Leutenegger F., (2005). Une relecture des *phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée*. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 2005/3, 409-427.
- Sensevey, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique, une activité située ? *Recherche et Formation*, n°57, 39-50.
- Sensevey G., et Mercier A. (2007). *Agir ensemble*. Rennes : PUR.
- Sensevey, G., Mercier, A., et Schubauer-Leoni, M-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la Course à 20. *Recherches en Didactique des mathématiques*, 20(3), 263-304. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Vigotsky, L. (1925/1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement. *Société Française*, n°50, 35-47.
- Vigotsky, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.