

Clinique du travail et action sur soi

Yves Clot

Conservatoire national des Arts et Métiers de Paris

Dans cet article, on a choisi de regarder l'action d'un point de vue un peu particulier. On ne s'intéressera pas directement aux théories de l'action¹ mais aux méthodes grâce auxquelles l'action peut devenir un objet de pensée pour celui-là même qui agit. La perspective est délibérément psychologique. On proposera au lecteur un protocole d'analyse déjà utilisé ailleurs dans une toute autre perspective (Clot & Soubiran, 1999 ; Clot, 1999 b) pour donner ici une base empirique à quelques remarques sur le statut du vécu au sein de l'action. Vygotski (1994 c) notait que « l'action passée au crible de la pensée se transforme en une autre action, qui est réfléchie » (p. 226). Tous nos efforts en clinique du travail, et plus précisément *en clinique de l'activité*², sont focalisés sur ce point : à quelles conditions est-il possible de passer l'action au crible de la pensée, non pas seulement du chercheur, mais du sujet lui-même. On fait l'hypothèse – soutenue par quelques résultats en psychologie du travail – que la conceptualisation de l'action peut trouver là un champ nouveau de développement. Le problème est le suivant : pour le sujet, passer l'action au crible de sa pensée est une action à part entière ; une action sur soi qui ne laisse pas la première

1. Ci-dessous, nous utilisons action et activité comme des concepts différents. De manière générale c'est l'acception que Léontiev (1984) donne à ces notions qui nous sert de référence. L'action est dans l'activité ce qui lui donne un but immédiat. L'activité n'existe pas en dehors de l'action car cette dernière définit l'occupation consciente du sujet. Pour autant, au travers de ses occupations, le sujet réalise ou échoue à réaliser les préoccupations vitales de son activité, même à son insu (Clot, 1999b, sous presse).

2. Le concept de clinique ici possède un sens précis. Il ne réfère pas au domaine de la psychologie clinique tel qu'il s'est cristallisé autour de la psychanalyse. Dans la tradition médicale classique, la clinique est d'abord une méthode suivie « au chevet du patient ». Cette question a été traitée par ailleurs (Clot, 2001 b).

action, devenue objet de pensée, en l'état. Du coup, aucune réflexion *directe* sur l'action n'est possible. C'est, selon nous, un des enseignements les plus nets de l'analyse du travail (Clot, 1999 b).

En cela elle rencontre et prolonge les résultats obtenus par Vygotski dans le domaine de l'éducation de l'enfance. La conscience reste tout au long de la vie « un contact social avec soi-même » (Vygotski, 1994 a, p. 48) même si ce contact ne cesse de s'enrichir. Bronckart (1999) a bien éclairé cette perspective vygotkienne en soulignant que les travaux théoriques et empiriques du psychologue russe auront eu « d'abord pour but de démontrer le caractère premier des dimensions interpsychologiques ; le fonctionnement humain est d'abord collectif » (p. 31). C'est de là que nous partons.

QUESTIONS DE MÉTHODE

On peut comprendre alors à quel point, pour reprendre l'expression de Vygotski (1999), le « dogme de l'expérience immédiate » (p. 162) mérite d'être critiqué. L'expérience vécue n'est pas accessible directement en raison du fait que l'action, qu'on exerce sur elle pour y accéder, l'affecte. Mais il en est ainsi précisément parce que cette expérience vécue s'est réalisée après une lutte, un conflit, au point de collision entre plusieurs activités rivales. « Le comportement, notait Vygotski (1994 a), est un système de réactions qui ont vaincu ». Tel qu'il s'est réalisé, « il est une infime part de ce qui est possible. L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (p. 41). Ces possibilités écartées – non vécues – si importantes pour comprendre celles qui ont vaincu et vécu, ne sont pas accessibles directement. Mais elles sont réveillées par la réflexion sur l'action qui, du coup, n'est plus la même action. C'est pourquoi Vygotski a tellement insisté sur ce qu'il désignait comme une « méthode indirecte » (1994 a, p. 44 ; 1994 b ; 1999, p. 163) consistant à organiser le « redoublement » de l'expérience vécue. Le problème méthodologique qui se posait alors à lui était d'inventer un dispositif qui permettrait aux sujets de transformer l'expérience vécue d'un objet en objet d'une nouvelle expérience vécue afin d'étudier le transfert d'une activité dans l'autre (1994 a, p. 42).

C'est précisément sur ce point que nous travaillons aussi³. C'est pourquoi on s'attardera un peu sur ce problème théorique des méthodes. Le style de critique que Vygotski faisait aux méthodes expérimentales, dès 1925, est intéressant car il dénature l'action. Selon lui, justement, ces méthodes « objectives » s'en tiennent beaucoup trop aux données immédiates de l'expérience en faisant l'impasse sur la conscience ou la pensée, que

3. Le « nous » désigne ici l'équipe de *Clinique de l'activité* du Laboratoire de psychologie du travail du CNAM.

l'expérimentateur sollicite tout en les écartant paradoxalement de l'expérience :

[...] on organise au préalable le comportement de la personne soumise à l'expérience en suscitant certains mouvements internes à l'aide d'instructions, d'explications, etc. Et si ces mouvements internes se modifient soudain au cours de l'expérience, tout le tableau du comportement en est brusquement modifié. Ainsi on utilise toujours les réactions inhibées. Mais on est dépourvu de tout moyen pour étudier ces réactions internes. (1994 a, p. 36)

C'est pourquoi, selon lui, l'expérience réalisée doit continuer et non s'interrompre devant les résultats obtenus. L'énonciation du sujet de l'expérience devrait être sollicitée en lui demandant « un rapport verbal » sur ses mouvements inhibés qui n'en sont pas moins réels. L'investigation des mouvements internes non réalisés est une part nécessaire de l'expérimentation.

Du coup, pour Vygotski, comme l'a bien vu Veresov (1999, p. 213), l'observation expérimentale classique n'est pas synonyme d'objectivité et une refonte radicale des méthodes d'expérimentation s'impose pour étudier les activités inhibées qui agissent à l'insu de l'expérimentateur et du sujet. La méthodologie ne peut être qu'indirecte, c'est-à-dire « redoublée » ou encore historique. Autrement dit, la « psychologie sans conscience » des expérimentalistes n'est pas trop objective mais pas assez non plus. Elle s'en tient à ce qui se donne dans l'expérience immédiate en pétrifiant l'objectivité du réel, qui est alors réduit artificiellement à l'activité réalisée et privé des conflits vitaux qui rendent son développement possible ou impossible⁴. À la manière de Bakhtine (1977), cette fois, on pourrait dire que l'objectivité n'est possible qu'en tant qu'histoire du développement de l'objectivité (p. 218). Dans la pratique, en fait, les expérimentateurs devraient mesurer à quel point une expérience sérieuse n'a jamais dit son dernier mot. « Ainsi, pour la psychologie, l'interprétation n'est pas seulement une amère nécessité, c'est aussi un procédé de connaissance libérateur, fondamentalement fécond, un *salto vitale* qui devient un *salto mortale* pour les mauvais sauteurs » (Vygotski, 1999, p. 170).

4. On a proposé ailleurs (Clot, 1999 b ; 2001 a) de distinguer dans l'activité réelle, l'activité réalisée et le réel de l'activité afin d'y rattacher les activités suspendues, contrariées ou empêchées, les contre-activités qui éventuellement l'empoisonnent ou l'intoxiquent mais qui en font partie. L'activité occultée ou l'activité échafaudée, toutes deux non réalisées, n'en sont pas moins présentes dans la vie du sujet jusqu'à lui donner son sens ou le lui faire perdre (Vygotski, 1994 a, p. 41).

LES PIÈGES DU VÉCU

Simplement, pour Vygotski, les mauvais sauteurs ne se trouvent pas uniquement dans le camp des psychologies « explicatives » et « objectives ». Bien sûr dans ce camp-là on se rassure à trop bon compte en accordant au réalisé le monopole du réel. On prend le comportement à la lettre sans dépasser les limites de l'expérience immédiate. Mais on n'est pas seul à le faire. Dans le camp des psychologies « compréhensives » et subjectives, on croit trop facilement aussi à une perception immédiate du psychisme comme si la pensée réalisée était toute la pensée, comme si l'expérience vécue n'était pas une partie – et seulement une partie – de l'expérience vivante.

En fait, pas plus que dans l'approche « objective », dans l'approche « subjective », on ne peut espérer être en contact immédiat avec l'expérience du sujet. On ne peut pas tabler sur un sujet en contact direct avec lui-même. Ce que l'œil normal ne peut sonder, l'œil de l'âme ne le voit pas non plus, note en substance Vygotski (1999, p. 162). Là aussi le réel n'est accessible qu'au travers du réalisé. Contrairement aux thèses phénoménologiques de Husserl, dans la conscience aussi, l'être ne coïncide pas avec le phénomène (autrement dit, le réel avec le réalisé) et même l'introspection n'abolit pas cette différence. Car l'esprit n'y est pas seulement sujet. Il s'y divise en objet et en sujet : ma joie et ma compréhension introspective de cette joie sont des choses différentes (pp. 273-274). Du coup, on doit distinguer entre la pensée en tant que telle et l'acte même de pensée. Mais ce dernier n'est observable qu'à travers la première qu'il modifie ; en nous ôtant, par un choc en retour, tout espoir de contact direct avec elle (Vygotski, 1994 a, p. 46). Comme l'œil pour le physicien, l'introspection est donc un instrument comme d'autres instruments. Ni plus, ni moins. Il est d'ailleurs intéressant de noter la proximité, sur ce point au moins, entre Vygotski et Merleau-Ponty⁵. Pour ce dernier :

L'introspection elle-même est un procédé de connaissance homogène à l'observation extérieure. Car ce qu'elle nous donne, dès qu'elle se communique, ce n'est pas l'expérience vécue elle-même, mais un compte rendu où le langage joue le rôle d'un dressage général, acquis une fois pour toutes, et qui ne diffère pas des dressages de circonstances employés par la méthode objective. (1942, p. 198)

Ou encore, comme pour marquer la différence entre réel et réalisé : « l'explicitation ne nous donne pas l'idée même, elle n'en est qu'une version seconde, un dérivé plus maniable » (Merleau-Ponty, 1964, p. 197).

5. On ne peut bien sûr sous-estimer les différences entre eux. On peut critiquer chez Merleau-Ponty la substitution d'une présence perceptive au monde à une activité vitale au sein du milieu (Le Blanc, 1999 ; Friedrich, 1999).

Même si l'on prend le vécu comme objet et pas seulement le comportement observable, le dogme de l'expérience immédiate demeure un préjugé sensualiste (van der Veer & Valsiner, 1991, p. 148). En confondant aussi le réel et le réalisé, en rabattant l'inaccompli sur l'accompli au nom du respect du vécu, les méthodes subjectives directes ne sont donc pas exagérément attentives à la subjectivité. Elles ne le sont pas assez. Car la seule subjectivité réelle, c'est l'histoire réelle de la subjectivité entre des activités réalisées. On sait que Vygotski (1999) allait assez loin sur ce point et regardait le subjectif comme « un rapport entre deux choses réelles », n'existant pas au sens premier du terme, quoique « réel d'une autre manière » (pp. 278-279).

CAUSALITÉ HISTORIQUE EN PSYCHOLOGIE

On le voit, il est difficile, si l'on suit Vygotski, de s'en remettre à l'opposition entre approche objective et approche subjective (Bronckart & Friedrich, 1999). Car le plus important est ce qui manque aux deux à la fois : l'histoire du développement réel du sujet. Et ce, en raison du fait qu'elles s'en tiennent au dogme de l'expérience immédiate et instantanée qui est leur racine commune. Vygotski (1999) n'hésitait pas à écrire que l'explication objective et la compréhension subjective définissaient des positions méthodologiques moins ennemies que jumelles : « Dans le premier cas, pour pouvoir préserver la vie contre le sentiment, nous devons refuser son sens. Dans le second cas, pour pouvoir préserver le vécu et son sens, nous devons, de la même façon, refuser la vie » (p. 361).

Seule une méthode historique indirecte lui paraissait susceptible de dépasser ce que nous appellerions volontiers aujourd'hui un « Yalta scientifique » : celui qui repose sur le dogme du « réalisé » ou de « l'accompli ». Cette méthodologie prend délibérément comme objet l'histoire du développement. L'expérience et la conscience ne sont observables que dans leurs développements, non pas comme des produits, des états ou des structures invariantes mais au travers des processus qui font et défont ces formes sédimentées. Du coup une causalité historique se substitue aux formes de causalités « objectives » et « subjectives » dominantes en psychologie. Et ce, paradoxalement, dans la perspective d'analyses à la fois plus objectives et plus subjectives. (Vygotski, 1978, p. 65 ; Veresov, 1999, pp. 214-215).

Cependant, il faut tirer une autre conséquence de ce choix. Cette troisième voie qui cherche à établir les causalités historiques de l'action (Clot, 1999 a), à privilégier ce que Vygotski (1998) appelait des « explications historiques » (pp. 242-243) impose ses contraintes. En acceptant de reconnaître la faiblesse intrinsèque de toute tentative d'approcher *directement* de l'activité, on se doit alors d'accorder une attention minutieuse à la

manière d'y parvenir par des « moyens détournés ». Du coup, non seulement les activités réalisées ne peuvent être méprisées par la méthode indirecte mais, au contraire, le choix des différentes « réalisations » dans lesquelles pourra se dupliquer le réel de l'activité devient décisif. Car, c'est en recrutant et en enrôlant les « réalisations » l'une dans l'autre, en transformant chaque « réalisation » en ressource pour une nouvelle « réalisation », que le réel de l'activité se manifeste dans ses développements. Alors, aux deux sens du terme, les réalisations trahissent le réel : comme le langage « réalise » la pensée au sens où il la révèle et la réorganise à la fois (Vygotski, 1997), comme le corps lui-même, ou encore les œuvres d'art, « réalisent » les émotions en les transfigurant (Vygotski, 1998 ; 1971 ; Clot, 1999 c). Du coup entre le réel et le réalisé, on peut écrire sans risque qu'il existe une contradiction plutôt qu'une concordance. Mais cette contradiction offre une possibilité. Ils ne sont pas taillés sur le même moule. Mais, justement, en se réalisant, le réel peut se réorganiser et se modifier. Ce qui les unit c'est le développement de leurs rapports dans l'activité du sujet. Il y a donc un devenir, en partie imprédictible, du réel de l'activité dans l'activité réalisée et inversement. Il ne faut donc pas ériger en antinomie substantielle ce qui n'est jamais qu'un décalage historique et fonctionnel où, justement, le sujet se produit⁶.

C'est pourquoi, du point de vue des méthodes, il faut permettre aux sujets une reprise sans répétition de l'activité, une réplique de l'activité à l'activité, une réfraction réitérée qui, finalement, préviennent une mise en souffrance des conflits du réel. « La conscience est toujours un écho, écrit Vygotski, un contact social avec soi-même » (1994 a, p. 48). La méthode indirecte organise ces « échos » en transformant le handicap de leur partialité en atout pour l'interprétation du sujet lui-même. « L'objection selon laquelle la méthode indirecte serait inférieure à la méthode directe est totalement erronée d'un point de vue scientifique. C'est précisément parce qu'elle clarifie, non l'entièreté des sensations vécues mais un de leurs aspects seulement, qu'elle accomplit un travail scientifique : elle isole, analyse, sépare, abstrait une seule propriété » (1999, p. 166). Car « un œil qui verrait tout, pour cette raison précisément, ne verrait rien » (p. 167). Là encore on se permettra un rapprochement avec certaines remarques de Merleau-Ponty qui citait Guillaume : « L'état de conscience est toujours la conscience d'un état. La conscience est toujours la conscience de quelque chose [...] Ce que nous appelons psychisme est encore un objet devant la conscience » (1942, pp. 198-199).

On prend au sérieux ci-dessous, en présentant notre protocole, cette « réalisation » nécessaire de la conscience comme ressource pour son

6. Cette manière de poser le problème réunit, dans l'activité, une psychologie objective du « réalisé » et une psychologie « subjective » du réel. Contre tout dualisme mais aussi à l'opposé d'un monisme amorphe, on peut la définir comme un monisme historique.

développement. Pour passer l'action au crible de la pensée, le sujet doit « réaliser » – aux deux sens du terme – ce qu'il fait. Mais, pour qu'il puisse « réaliser » son action, il faut lui fournir des moyens nouveaux. C'est à quoi sert le sosie qui est un « moyen détourné », un « contact social » artificiel avec soi-même. Il autorise une « ré-entrée » dans l'action, une répétition sans répétition, la mise au travail de l'action dans une autre activité avec le sosie où elle sert maintenant de ressource. La conscience est ce dédoublement du vécu, revécu pour vivre autre chose. « La représentation d'un sosie est la représentation de la conscience la plus proche de la réalité », notait Vygotski en 1925 (1994 a, pp. 47-48). Notre expérience en clinique du travail n'infirme pas cette remarque.

LE SOSIE COMME MÉTHODE INDIRECTE

Ce cadre d'analyse explicité, on voudrait maintenant proposer une relecture des méthodes d'instruction au sosie exposée ailleurs (Oddone, 1981 ; Clot, 1998, 1999b) à la lumière des considérations méthodologiques précédentes. Ces techniques complètent, pour nous, l'autoconfrontation croisée en situation de travail (Clot, 1999b ; Clot & Faïta, 2000). Elles obéissent aux mêmes objectifs de connaissance et d'action puisque, dans les deux cas, il s'agit de seconder, à leur demande expresse, des professionnels qui cherchent à élargir leur rayon d'action, leur pouvoir d'agir sur leur milieu et sur eux-mêmes. Il n'est jamais seulement question d'un projet de connaissance ou de recherche. L'investigation est conçue ici comme un instrument (Rabardel, 1995) dont les professionnels peuvent disposer. Les exercices d'instruction à un sosie visent, comme nous l'avons déjà montré ailleurs (Clot, 1998, 1999c), une transformation indirecte du travail des sujets grâce à un déplacement de leurs activités dans un nouveau contexte, d'où elles sortiront éventuellement « une tête au-dessus d'elle-même », pour reprendre l'expression de Vygotski, à propos du jeu chez l'enfant (Vygotski, 1978).

Ces activités de travail à analyser ne sont pas « toutes prêtes » dans l'attente d'une explicitation et notre propre activité ne consiste pas à les retrouver comme des invariants susceptibles d'être seulement validés par l'analyse. Nous savons que cette analyse ne les laisse pas en l'état, qu'elle les développe, au sens fort du terme. En effet, pour le dire encore à la manière de Vygotski, la verbalisation, dans « l'instruction au sosie », ne peut revêtir l'activité comme une robe de confection. Elle ne sert pas d'expression à des activités « toutes faites ». En se transformant en langage les activités se réorganisent et se modifient. Le langage grâce auquel le sujet s'adresse à son interlocuteur dans l'échange que constitue le commentaire sur son activité, retourne vers l'objet analysé les effets de cet échange. Les activités, dès lors, ne s'expriment pas dans des mots qui leur serviraient

seulement de véhicules amorphes pour en parler. Grâce au langage adressé à l'autre, le sujet réalise, au sens fort du terme, ses activités (Baudouin, 1998). Du coup, leur « réalisation » est déterminée par le contexte dans lequel elles sont mobilisées. Autant de contextes, autant de « réalisations » possibles, sources potentielles de nouveaux développements ou d'empêchements imprévus.

LA RÈGLE DU JEU

Le protocole qui suit reprend le décryptage des « instructions à un sosie » données par un professionnel à un chercheur devant un groupe de pairs. À la suite figurent les commentaires écrits par ce même professionnel. Le protocole présenté ici peut servir d'illustration méthodologique en entendant par là, non pas une simple mise en œuvre mais la source de nouveaux problèmes qui seront soulevés à la fin de cet article. Le choix de ce protocole-là parmi beaucoup d'autres possibles s'explique par le rôle qu'il a joué dans l'histoire de l'élaboration de la clinique de l'activité que nous pratiquons.

-Y.C. Voici la règle : tu supposes que je suis ton sosie et que demain je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail. Je te questionne pour savoir comment je dois faire. J'insiste sur les détails.

-M.S. Je me présente : Michel Soubiran, professeur de philosophie au Lycée Marcel Pagnol. C'est un lycée de 1200 élèves de la banlieue sud-est de Paris. Une population mixte et des difficultés sociales croissantes au fil des ans.

-Y.C. Il faut bien se représenter la situation. Demain, je vais y aller. Tu dois me donner les tuyaux, les ficelles du métier. Il faudra que je me débrouille, que je puisse me sortir des situations ordinaires que je vais rencontrer. Je vais imaginer des situations et me servir de ton expérience pour m'en sortir. On prend quelle séquence ?

-M.S. Un cours avec une classe de terminale S ou ES sur la notion d'histoire.[...] *Mais, au préalable, dans les couloirs de l'Administration, autour de la photocopieuse, des discussions s'engagent, des informations s'échangent.*

-Y.C. Alors comment je réagis dans ce cas ? J'en rajoute, je n'en rajoute pas, je freine ?

-M.S. Non, rien de tout ça. Il faut bien écouter, demander tous les détails, qui ont leur importance, demander à celui ou celle qui te donne l'information, ce qu'ils en pensent, ce qu'ils pensent qu'il faudrait faire. Poser aussi aux gens qui se trouvent autour la question de ce qu'ils en pensent. C'est un travail d'écoute et de relais, de mise en relations des gens qui seront là, de manière à avoir une première température, à savoir comment ils réagissent.

-Y.C. Je prends la température ?

-M.S. Oui. Il s'agit aussi de savoir comment ça peut se transformer : simple remarque de solidarité ou bien faut-il organiser une action, penser à une délégation auprès du Proviseur pour lui demander correction. Tu dois te mettre dans la perspective d'une action possible et commencer à en éprouver les

prémises.

-Y.C. Et donc il faut que je me sente en situation de responsabilité par rapport à cette action qui peut survenir, avec ces gens-là, aussi bien les agents que les collègues ?

-M.S. Oui, c'est ça. C'est la position.[...]

-Y.C. Comment est-ce que je fais pour qu'ils voient que ça ne tombera pas dans l'oubli ?

-M.S. Tu dis que tu vas en reparler à d'autres, qu'éventuellement que ça fera l'objet d'un point de l'ordre du jour d'une prochaine réunion, que tu peux en parler au Proviseur éventuellement. Tu montres que ce qu'ils t'ont dit peut être converti en une action. Il faut au moins que la possibilité de cette action apparaisse.

-Y.C. Il faut que je me débrouille pour montrer que je peux faire quelque chose avec ça ?

-M.S. Non pas que tu vas faire, mais que quelque chose peut être fait et organisé. Même si tu ne le fais pas toi-même, il y a quelqu'un à qui tu vas donner les éléments pour qu'il fasse quelque chose. Et tu le feras vraiment d'ailleurs ! [...]

-Y.C. Cette discussion dure un petit moment. Ça peut me conduire au-delà de 8 heures 30 ? Même si la sonnerie retentit, si je suis engagé, je peux poursuivre ?

-M.S. Le dépassement de l'horaire est d'ailleurs un premier pas dans l'action. Ça peut alors signifier qu'il s'est passé quelque chose de suffisamment important pour que le processus normal du travail commence à gripper un petit peu.

-Y.C. C'est un signe que je peux donner : ne pas bouger dès que ça sonne ?

-M.S. Oui, on pourrait dire qu'un processus infinitésimal de grève commence, qui peut déboucher sur d'autres actions.[...]

-Y.C. Je me sers de l'heure de sonnerie pour définir la relation dans laquelle je me trouve ? Donc ça sonne. Il y a plusieurs possibilités. À quel moment, après la sonnerie, j'estime que ça ne peut plus durer, de toutes manières ?

-M.S. 5 minutes...Parce qu'il y a les élèves, qui sont là-haut...

-Y.C. Ils sont à quel étage ?

-M.S. Mon Lycée est à flanc de coteau ; il y a beaucoup de marches ; une bonne centaine. Il faut que tu montes en salle des professeurs, que tu redescendes vers le bâtiment de cours, que tu remontes un ou deux étages. Il faut être en forme le matin ; tu ne te coucheras pas trop tard.

-Y.C. C'est un travail physique ?

-M.S. Oui, c'est assez physique.

-Y.C. Donc là, ce parcours, je le fais comment ? En courant ? Si j'ai pris les 5 minutes de retard, je cours ou je marche ?

-M.S. Non, il ne faut jamais courir quand on est en retard. Au contraire, tu prendras ton temps, ne serait-ce que pour retrouver le calme nécessaire pour repasser de la logique syndicale à la logique du cours. Il faut le temps qui permette d'apaiser tout ça, de recentrer.

-Y.C. Donc, l'escalier je vais le monter tranquillement ?

-M.S. Oui, c'est ça, sans te dépêcher. Il faut te recentrer sur le cours, sur les élèves ; il faut prendre le temps pour ça.

-Y.C. Ça veut dire que je dois me servir du parcours pour oublier, au bon sens du terme, pour ranger la conversation antérieure et faire le vide ?

-M.S. Non, ce n'est pas faire le vide ; c'est se préparer. Ce n'est pas pareil. Ce n'est ni faire le vide de ce qui a été dit, ni penser précisément à ce qu'on va

faire mais c'est se préparer à ; c'est une activité différente. Je ne sais pas. Mais c'est sans doute une des choses les plus difficiles dans une journée de travail. Le passage qui se fait d'un type de communication à un autre type de communication, d'un mode de problèmes à un autre mode. C'est peut-être aussi une des choses les plus fatigantes.

-Y.C. Passer d'une chose à une autre ? Se préparer ?

-M.S. Oui, se préparer à.

-Y.C. Est-ce que c'est quelque chose de corporel ?

-M.S. Oui, c'est ce que je suis en train de me dire : c'est une certaine façon de se remettre à l'intérieur du vêtement, je crois, du vêtement de cours. Parce que tu as un vêtement de cours.

-Y.C. C'est-à-dire ?

-M.S. Tu t'es préparé le matin ; tu as fait très attention à ta tenue. Tu portes une cravate ; tu n'as pas de taches ; rien qui soit susceptible de distraire tes élèves. Tu fais très attention à tout cela. C'est un travail qui est un peu fastidieux mais qui fait gagner beaucoup de temps.

-Y.C. Un travail de préparation, physique, vestimentaire ?

-M.S. Oui. Qui t'évitera toute perte de temps disciplinaire, de remise en ordre de la classe ; la mise en ordre se fera à travers cette tenue.

-Y.C. Cette posture ?

-M.S. Oui, c'est ça.

-Y.C. La position corporelle et vestimentaire que je vais adopter. Donc lorsque je vais monter cet escalier, je vais rentrer dans le vêtement ?

-M.S. Oui, mais le geste que tu viens de faire n'est pas le bon. Tu viens de faire un geste où l'on gonfle les poumons, on donne une assise aux bras, comme pour boxer. Ce n'est pas ça : le bon geste est un geste de détente et d'élévation. Tu es à la fois debout et détendu en même temps qu'ordonnant et apaisant. C'est ces deux choses-là qui doivent s'exprimer.

-Y.C. Une sorte de quoi, de tranquillité ?

-M.S. Oui, c'est ça, de force tranquille ...(rires)...

-Y.C. Bon, je suis cinq minutes en retard, je rencontre le Proviseur. Je fais quoi ?

-M.S. Tu t'arrêtes, tu le salues, tu lui sers la main. Tu es son égal.

-Y.C. D'accord. Je peux donc m'arrêter. Les cinq minutes n'ont pas d'importance. Il est important que je m'arrête pour témoigner que je suis son égal ?

-M.S. C'est ça. [...]

-Y.C. Donc, là, je suis près de ma salle de classe...

-M.S. On se place dans l'hypothèse où tu as pris un certain retard ? On garde cette hypothèse de travail ?

-Y.C. Oui. J'ai pris un certain retard à la photocopieuse ; j'en ai rajouté une petite dose avec le Proviseur. J'ai sept minutes de retard. La salle est fermée ? Les élèves sont à l'intérieur ?

-M.S. Non, ils ne sont pas rentrés.

-Y.C. Ils m'attendent, là à l'extérieur. La salle est fermée à clef ?

-M.S. Oui, c'est toi qui as les clefs. Tu as la clef, parmi quatre clefs ; et tu te trompes à chaque fois.

-Y.C. La clef de ma salle ; parce que j'ai ma salle ?

-M.S. Non, ça change.

-Y.C. Donc j'ai mon trousseau pour ces salles. Ce sont des clefs professionnelles ? Elles ne sont pas mélangées avec mon trousseau personnel ?

-M.S. Non, non ; ça serait encore plus compliqué ... il y a quatre salles et quatre clés.

-Y.C. Et comment je vais les reconnaître ces clés ?

-M.S. Tu essaies. Moi, j'ai bien essayé des trucs mais je me trompe à chaque fois. Elles sont semblables ; donc tu essaies l'une après l'autre. Si tu es de bonne humeur, tu peux faire un jeu avec les élèves ; tu peux demander à un élève d'en choisir une ; si ça marche du premier coup, c'est gagné...

-Y.C. J'arrive à rentrer. La porte s'ouvre, j'entre le premier ?

-M.S. Oui.

-Y.C. Dans cette salle, il y a un pupitre de professeur ?

-M.S. Oui, un bureau, mais pas d'estrade.

-Y.C. J'ai sur moi un cartable, c'est ça ?

-M.S. Oui, tu as ton identifiant professionnel indispensable.

-Y.C. Je remets le trousseau dans la poche ?

-M.S. Non, tu le poses sur la table.

Y.C. À côté du sac ?

-M.S. Oui, mais tu allumes d'abord la lumière du tableau.

-Y.C. Pas celle de la salle ? Celle du tableau seulement ?

-M.S. C'est aux élèves de l'allumer. Ils l'allument ou pas. C'est un signe intéressant sur leur disponibilité, sur leur humeur.

-Y.C. C'est-à-dire ?

-M.S. Ils peuvent très bien laisser la lumière éteinte et rester dans une semi-obscurité, un certain temps ; il se peut que tu aies besoin de leur demander d'allumer.

-Y.C. Et ils peuvent laisser l'obscurité, comme ça ?

-M.S. Oui, ils peuvent se plaire dans cet état-là. Il se peut que personne n'ait l'idée d'aller allumer. Ils ont envie de ce petit temps. C'est une indication précieuse sur la manière dont tu vas faire ton cours, dont tu vas le démarrer, le rythmer ; comment tu dois prendre les élèves, faire monter ton cours en tension.[...]

-Y.C. Il va y avoir du bruit, là, en rentrant, non ?

-M.S. Non, pas beaucoup de bruit.

-Y.C. Je ne peux pas être amené à faire une remarque ?

-M.S. Non, ça ne sera pas la peine ça. Le bruit s'apaisera tout à fait normalement jusqu'au moment où tu feras l'appel. Tu ne feras l'appel que lorsqu'il y aura le silence ; mais le silence viendra très vite.

-Y.C. Jusque là, je n'aurai rien dit ; j'aurai échangé des regards ?

-M.S. Oui. Tu n'auras rien dit. Il peut se faire qu'un élève t'apporte son carnet de liaison pour excuser son absence la fois d'avant. C'est important dans ce cas-là de ne pas trop regarder ce qui est marqué sur le livret, de juste jeter un œil mais de demander à l'élève si ça va mieux, si ça s'arrange. C'est important : le regard sur le carnet dit : je te fais confiance ; ce que tu lui demandes montre que tu t'intéresses à lui. « Vous avez été malade ? Vous allez vraiment mieux maintenant ? »

-Y.C. Je les vouvoie ?

-M.S. Oui, tu les vouvoie.[...]

-M.S. Tu commences l'appel par : « Mesdemoiselles et Messieurs ».

-Y.C. Par ordre alphabétique, en commençant par le début ?

-M.S. Oui.

- Y.C.** Lorsque je fais ça, il y a le silence en face, un silence important ?
- M.S.** Oui, un bon silence, un vrai silence.[...]
- Y.C.** Tout de même, chaque fois je fais une mise en relation entre un nom, une présence. [N'est-ce pas un peu long ?] ...
- M.S.** Oui, mais il faut prendre ce temps-là. Et s'il y a un absent, il est important que tu t'arrêtes à ce moment-là pour interroger la classe du regard, qu'elle te donne une information. Généralement, l'information vient.
- Y.C.** Par le simple fait que je me sois arrêté et que j'interroge du regard ?
- M.S.** Oui. Surtout si c'est une absence répétée depuis plusieurs cours. Là tu demandes : est-ce qu'il y a quelqu'un qui s'occupe de lui, ou d'elle ?
- Y.C.** C'est-à-dire ?
- M.S.** Qui a pris des nouvelles, qui transmet les cours et les devoirs.
- Y.C.** Et si personne ne sait rien ?
- M.S.** Ça peut arriver aussi. Mais ce n'est pas le plus souvent. Quelqu'un dit : il est malade, je lui passe le cours. Si personne ne dit rien, tu dis : il n'y a personne qui s'occupe de lui, d'elle ? Tu rappelles que c'est une année de terminale et qu'il ne faut pas rester seul ou seule. Tout ça va très vite, mais il ne faut pas manquer ce genre de choses.
- Y.C.** Il faut faire vite mais ne pas sauter d'étapes ?
- M.S.** Oui, c'est ça, tu prends le temps.
- Y.C.** Même si je suis en retard ?
- M.S.** Oui, ce n'est pas important ça. Ça peut s'accélérer après. De toute façon, le temps de départ est très important. Tu verras, le plus difficile, c'est de commencer et de terminer, c'est le plus difficile et il faut le faire avec les temps nécessaires, la ritualisation nécessaire, même quand on a 5 minutes de retard ...[...]
- Y.C.** Donc j'ai fini ma liste. Comment je termine l'appel ?
- M.S.** Tu fermes ton cahier, tu passes devant le bureau et tu resteras debout pendant tout ton cours.
- Y.C.** Bon, alors j'attaque comment ?
- M.S.** Dans notre hypothèse, on a un cours qui commence. Le cours est sur l'histoire.
- Y.C.** Quand je suis arrivé au Lycée le matin, c'est quelque chose que j'avais en tête ou pas ?
- M.S.** Pas en tête mais à disposition. Tu avais plusieurs possibilités de cours sur l'histoire.
- Y.C.** J'avais dans la tête plusieurs possibilités de cours ?
- M.S.** Ce n'est pas dans la tête ...
- Y.C.** C'est à disposition mais où ?
- M.S.** C'est à disposition comme un certain nombre de gestes possibles, comme un certain nombre de démarches, de pas possibles ; qui ont chacune leur logique, leur teneur propres ; mais dans la tête, rien de particulier. Ce n'est pas là que ça se fait.
- Y.C.** Quand tu dis « un certain nombre de gestes, de pas possibles », il faut l'entendre comment : au sens physique du terme ?
- M.S.** Pas au sens physique seulement, au sens physique et intellectuel à la fois. Tu as, si tu veux, des scénarios possibles de cours et parmi ces scénarios, tu vas choisir. Notamment en choisissant un point de départ.
- Y.C.** Mais alors là, comment est-ce que je choisis ?

-M.S. En fonction de la classe, de l'attitude, de la plus ou moins grande disponibilité...

-Y.C. Ce sont tous les repères que j'ai pris quand ils sont rentrés ?

-M.S. Oui, c'est ça. Et il y a aussi quelque chose d'important : c'est fonction de ton propre état. Il y a des jours où tu peux avoir besoin d'un cours dopant, d'une bonne excitation dès le départ ; il y a des jours où tu as besoin de quelque chose de plus tranquille, d'une progression plus lente, plus sereine. Ça dépend. Quand tu es fatigué, tu as besoin de quelque chose d'excitant au début. Là, il faut attaquer en entrant dans le cours. Le choix du scénario, souvent se joue là.

-Y.C. J'ai combien de scénarios ? Trois ou quatre ?

-M.S. Plus que cela. Les éléments, les ingrédients sont toujours à peu près les mêmes ; simplement, il y en a que tu laisseras de côté et d'autres sur lesquels tu vas insister. Ce qui fera la différence de scénario, c'est la manière dont tu commences et la manière dont tu finis. Mais tu as, en gros, sept ou huit possibilités de cours.

-Y.C. Le choix se fait quasiment de manière instantanée ? Quand je suis devant, là, ils sont en face ; ils sont 35. Il y a un moment de suspension non ?

-M.S. Oui, et qui peut durer. C'est important que les élèves sentent que tu es en train d'élaborer quelque chose, que tu es en train de faire un choix. Ce n'est pas gênant ce petit moment de calme, de silence où les choses se préparent.

-Y.C. C'est là que ça se décide, après la préparation dans l'escalier, le rituel ? C'est le moment de décision. Il y a quelques secondes ?

-M.S. Oui, c'est là. Tu prends la classe dans ce moment. Tu la prends. Tu la prends à corps et tu te prépares avec les élèves. Quelque chose va alors commencer.

-Y.C. Je prends la classe. Comment je fais pour prendre la classe ?

-M.S. Ça dépend. Il peut y avoir un geste d'ouverture des bras. Tu t'appuieras sur les tables devant toi. Si tu es dans la salle d'amphi, c'est encore plus facile car les tables sont en contre-haut. Tu peux aussi te reculer en te concentrant. La classe est prise aussi dans ce geste-là.

-Y.C. Est-ce que je peux aussi par exemple marcher latéralement, les mains dans les poches ?

-M.S. Non, c'est trop banal, c'est trop conventionnel ça. C'est une ritualisation pour se calmer. Là il faut affronter ; il ne faut pas se replier. Ça ne se passe pas latéralement à la classe ; ça se passe entre toi et la classe. Il y a un espace à créer, un champ de tension entre toi et ta classe.

-Y.C. Un faisceau ?

-M.S. Oui, c'est ça, un faisceau.

-Y.C. Là, je regarde comment ?

-M.S. C'est moins ton regard à toi que celui des élèves qui est important à partir de ce moment là. Il va falloir guetter pour voir s'ils comprennent ou ne comprennent pas, si tu vas trop ou pas assez vite ; si ça les intéresse ou non, s'il y a de la jubilation ou pas. C'est un échange permanent.

-Y.C. Je dis quoi, précisément ?

-M.S. Nous traitons l'histoire. C'est une nouvelle notion. Vous laissez une page pour revenir éventuellement sur le cours précédent. Laissez la place de l'illustration. Et on commence le cours. Tu auras soin dans ton cours de permettre aux élèves de toujours se repérer, savoir où ils sont. Même si c'est par des

artifices : par exemple, tu diras : ceci est un prélude ; c'est un épilogue. Il faut que les parties soient bien marquées sur le cahier. Ce qui permet la souplesse, c'est que les élèves puissent se repérer dedans. Il peut y avoir des *nota-bene* ; il peut y en avoir plusieurs ; mais c'est important que ça soit toujours bien marqué.

-Y.C. Que les ruptures soient bien symbolisées, éventuellement désignées ?

-M.S. Oui, et ça, il faut aider les élèves à faire ça.

-Y.C. Il ne peut pas y avoir une situation où un élève dit : c'est quoi un prélude ?

-M.S. Oui, il peut y avoir des situations comme ça. Tu expliques à ce moment-là ce que c'est qu'un prélude, ce qui se fait avant le jeu, en musique par exemple. De toute manière, il faut toujours accueillir une question, quelle qu'elle soit.

-Y.C. Ça veut dire que je peux dériver, au bon sens du terme, pas déraper ?

-M.S. Non, il faut que tu fasses ton cours ; tu as déjà perdu 7 minutes avec les collègues [rires]. Tu as un cours avec des points de passage obligés. Tu réponds mais rapidement.[...]

-Y.C. Bon ! Plusieurs scénarios, plusieurs plans. Comment je choisis ?

-M.S. Il faut faire ce qui permettra au cours de trouver sa cohérence, son développement.

-Y.C. Mais ça, tous les plans que j'ai le permettent.

-M.S. Non. Par exemple, il y a des plans de construction ; et puis il y a des plans d'attaque. Ce sont des guerres différentes : la tranchée ou le Blitz-Krieg. Par exemple, sur l'histoire, tu peux commencer par exposer les cinq ou six sens du mot histoire et montrer comment sur chacun de ces sens se dispose un axe de problèmes. Ton plan d'attaque est dirigé plus particulièrement vers l'épreuve du Bac. Ce travail vise la dissertation.

-Y.C. C'est un plan de construction ; c'est quoi ? C'est une question, un plan d'attaque ?

-M.S. Oui.

-Y.C. Cette question, est-ce que je l'écris au tableau ?

-M.S. Pas nécessairement. En revanche, tu peux la donner aux élèves. Tu les laisses travailler dessus, 10 minutes ou plus, seuls ou en groupes s'ils préfèrent. Tu peux aussi commencer en leur racontant une histoire. C'est très vif.

-Y.C. C'est encore un plan d'attaque ? Qui ne commence pas par une question ?

-M.S. Oui. Tu peux raconter le petit chaperon rouge ou Jeanne d'Arc, à la façon des conteurs. Tu demandes si c'est l'histoire ou une histoire. Tu leur donnes pour qu'ils cherchent ensemble comment ça se structure un conte et un récit historique.

-Y.C. Bon. Ils ont travaillé. Comment je procède, quand ça revient ?

-M.S. Avec les bonnes vieilles techniques. Tu te mets au tableau et tu écris ce que les élèves te disent. Ou bien, dans certains cas, si tu sens que la classe est disposée à ça, tu peux demander aux élèves de venir eux-mêmes écrire au tableau. Tu fixes une règle alors : silencieusement, vous venez écrire au tableau ce qui est important. C'est très intéressant car ça donne un rituel d'écriture silencieuse qui a son poids dans la classe.

Ça peut commencer comme ça un cours, par un moment de surprise, d'étonnement.

-Y.C. Comment est-ce que je m'assure que les choses suivent leur cours

normalement. Et à quel moment est-ce que je peux penser que ça a pris ou non ?

-M.S. Ça se voit en général à l'intensité des débats entre les élèves. Quand ça prend, ils se disputent un petit peu ; le ton monte ; il y a controverse. C'est un bon signe.

-Y.C. Je veux savoir comment je finis. Je passe sur la pause. Comment est-ce que je me prépare pour 10h 30. Est-ce que ça m'est égal d'être surpris par la sonnerie ?

-M.S. Non, il faut que tu t'arrêtes à la sonnerie, c'est très important.

-Y.C. Pile, à la sonnerie ?

-M.S. Oui, pile, et si possible, le dernier mot juste au moment où ça sonne. C'est un signe de maîtrise auquel les élèves sont très sensibles. Il faut donner ce genre de signes. Donc un peu avant, il y a deux choses importantes : penser à un travail que les élèves peuvent faire pour le cours d'après, un texte à commenter, une discussion, une recherche. Mais de toute manière leur donner en fin de cours deux ou trois lignes qui ramassent, qui résument ce que tu as fait, ce qu'ils ont fait.

-Y.C. Ces deux ou trois lignes, ce sont des lignes que j'ai pensées ? Ce sont des lignes que j'ai écrites dans ma tête ?

-M.S. Non, que tu écris devant eux qui écrivent ; ce sont des lignes aussi denses, aussi ouvertes et créatrices que possible.

-Y.C. Et je cherche à tomber juste au moment de la sonnerie avec ces phrases qu'ils vont emporter ? C'est ça l'idée ?

-M.S. Oui mais surtout des lignes qui permettront à ceux qui ont un peu décroché de voir qu'ils ont des éléments auxquels ils peuvent se raccrocher. C'est aussi important pour ça.

-Y.C. Ils tiennent quelque chose ?

-M.S. Oui, ils tiennent quelque chose.

-Y.C. Ces phrases, je les travaille quand, à partir de quel moment ?

-M.S. C'est un travail d'écriture que tu feras une fois que le cours se sera développé. Tu écris par la main des élèves. Tu fais corps avec eux. Que leur mouvement d'écriture et ta pensée ne font qu'un ; c'est comme si tu écrivais toi-même. C'est de l'écriture ; ce n'est pas de l'oral transcrit. Tu écris vraiment à ce moment-là. C'est un texte que tu écris. Il faut qu'il soit très écrit ce texte-là.

-Y.C. Le dernier mot sur la sonnerie ?

-M.S. Ah oui, c'est bien là ! Que ça ne déborde pas. Que ton cours ne déborde pas. C'est ce qui permet aux élèves de faire déborder le cours eux-mêmes. Toi, tu t'es tu lorsque ton heure était finie et eux, dans le couloir, il vont continuer à parler ; justement, parce que ça c'est terminé à l'heure.

-Y.C. Si on avait continué l'entretien, qu'est-ce que tu m'aurais dit ?

-M.S. Je t'aurais dit qu'il allait y avoir des problèmes de passage. Parce que l'atmosphère créée dans la classe que tu viens d'avoir ne sera pas la même à créer après. Tu vas passer d'une classe de terminale ES qui est une bonne classe, très soudée, dans laquelle il est facile de créer quelque chose, à une classe qui est beaucoup plus difficile.

-Y.C. Le passage est difficile ?

-M.S. Oui. Mais tu as l'habitude de ce genre de choses. Je pensais à différents types de passage : d'une classe à une autre ; le passage des jours de début de l'année où il n'y a pas encore de notes aux jours où les premières dissertations

ont été rendues. Passage très délicat, ça. Il y a aussi le passage des heures du matin aux heures de l'après-midi. Par exemple, j'ai une classe tôt le matin et je la retrouve en début d'après-midi : ce n'est pas la même ; il faut faire différemment. Il y a encore le passage à l'urgence : il y a un moment de l'année où tu seras en manque de temps, en Zeit-Not. Ton programme, tu ne l'as pas terminé ; tu dois bourrer. On passe alors de ce temps qu'on se donne au temps où il faut boucler. C'est délicat. Il faut surtout bien accompagner les élèves ; sans ça, on les perd et ça les inquiète.

-Y.C. Que peux-tu dire sur la manière dont tu as vécu les choses, là, dans l'entretien ?

-M.S. C'est à la fois très satisfaisant parce que ça me permet de mettre des choses en place et de les échanger alors que je n'ai jamais l'occasion de dire vraiment tout ce que j'investis dans un cours ; c'est très gratifiant. En même temps, ça a un côté un peu inquiétant, un peu vertigineux : une fois que ça a été dit et échangé, on voit très bien ce qui pourrait se faire d'autre. Au moment où on l'énonce, on voit que d'autres choses seraient possibles. Mais c'est plutôt gratifiant, comme expérience.

-Y.C. Au moment où on l'énonce, d'autres choses apparaissent possibles ?

-M.S. Oui. Il y a autre chose. Au moment où on l'énonce, je vois à quel point c'est important que ça soit moi ; moi et pas toi. C'est un peu les limites de ce que je peux te transmettre. Quand je te dis par exemple, en montant, tu te prépareras à, ça suppose que c'est toi, avec toute ton histoire, tous les cours que tu as déjà faits, réussis ou manqués ; tout est là, tu vois, c'est en train de se disposer.

-Y.C. Et devant la photocopieuse, c'est pareil ?

-M.S. Oui, c'est pareil, c'est parce que c'est moi. Ça aussi, c'est gratifiant pour moi.

-Y.C. On voit ce qu'on fait, qui ne tient qu'à soi-même.

-M.S. Oui. Et je prends aussi conscience de tout l'investissement que je fais sur ce que je fais. Mais ici, on est assez nombreux à avoir cette expérience. Ceux qui sont ici pourraient dire que c'est étonnant tout ce qu'on investit dans deux petites heures de cours. Entre 8h et demi et dix heures et demi, il y a vraiment beaucoup, beaucoup de choses.

-Y.C. Il y a un monde ?

-M.S. Un monde, oui ; ça doit être ça, un monde.

Remarques du professeur écrites après coup :

Lorsque j'ai revu les élèves, je leur ai dit que j'avais un sosie. Pour partager un peu avec eux le plaisir de la démarche, j'ai proposé à l'une de mes élèves de prendre sa place au Lycée le lendemain et lui ai demandé de me dire, devant la classe, tout ce que je devrai dire et faire pour masquer la substitution.

Évidemment l'occasion était bonne de rire un peu ensemble : lorsqu'on en vint par exemple à ma tenue, ma coiffure et mon maquillage. Mais j'ai appris des choses intéressantes : sur les codes de politesse des élèves ; par exemple, qu'il est très impoli de ne pas répondre à un camarade qui s'adresse

à vous pendant le cours, même si le cours est important ou intéressant et que ça perturbe. Ou encore que pour les élèves aussi les rituels, les rythmes et les passages avaient une grande importance. Qu'eux aussi devaient s'adapter et changer parfois radicalement d'attitude en passant d'un professeur à un autre.

Il me paraissait important surtout de dire aux élèves que mon point de vue sur la classe s'était enrichi d'une dimension nouvelle avec cette démarche. De cet enrichissement, j'aimerais pouvoir dire ici deux ou trois mots.

La première remarque concerne les liens entre mon travail de responsable syndical et mon travail de professeur. L'articulation des deux ne va pas de soi. Pourtant, j'ai pris conscience dans le sosie, qu'une bonne partie de ma légitimité de professeur reposait sur mon engagement syndical : je ne viens pas seulement faire cours au Lycée mais aussi faire le Lycée où je viens faire cours. Ce Lycée, je le construis, je le protège, j'en suis préoccupé, j'en suis responsable. Lorsque je tisse les liens entre les collègues, aussi bien, c'est le Lycée que je fais : je prends ma place dans les équipes, je m'en fais le trait d'union. Enfin, l'artifice de mise en scène utilisé qui me met en retard et me fait rencontrer le Proviseur dans le couloir, m'a permis de comprendre que ce souci du lieu de travail et des hommes qui y collaborent me met à égalité avec les supérieurs hiérarchiques : « Tu n'as pas à t'excuser. Tu es son égal. ».

La seconde remarque porte sur ce que je pourrais appeler (après Simondon) la metastabilité des situations d'enseignement. Il faut « prendre » la classe certes, mais il faut aussi que quelque chose prenne, comme on dit de la glace qui cristallise. Pour constituer un champ capable d'organiser les multiples potentialités de la classe, il faut bien apprécier l'état de la classe à un moment donné. Il faut trouver la bonne « tension ». Les rythmes de paroles et les échanges de regards sont tout particulièrement importants. Dans ma spécialité, il est important que la pensée se produise de manière originale dans un lieu précis, avec ces personnes-ci, et à ce moment-ci. C'est la confrontation du Programme, des exigences de l'examen, des soucis des élèves avec la pensée (importance de l'histoire) qui crée le moment philosophique.

La troisième remarque concerne le lieu où le cours se prépare. La règle du jeu du sosie amène Yves Clot à me demander : « mais où est le cours que je vais faire ? dans mon sac ? dans ma tête ? » Cette question m'a embarrassé. Au vrai le cours n'est pas dans un lieu. Pas plus qu'il ne tombe du ciel. Il est plutôt dans une sorte d'espace-temps. Le cours est « à disposition ». Il est prémédité. Il prendra tournure lorsque la classe commencera à cristalliser. À ce moment, j'apprendrai moi-même de mes gestes et du faisceau des liens avec les élèves, ce que je devrais faire. D'un autre côté, il faut que je dispose non d'éléments (de simples définitions, par exemple,

que je n'aurai pas le temps de structurer) mais de séquences relativement autonomes et complètes que je peux prélever sur des cours déjà faits (par exemple : violence, morale et politique, pour un cours sur l'histoire).

Pour terminer, je dirais que ce n'est pas un hasard si je ne sais jamais quelle est la bonne clef pour entrer dans la salle et que je dois, jusqu'à la fin de l'année parfois, consulter mon plan de service pour savoir où j'ai cours. On m'a déjà dit que ça faisait « un peu symptôme ». Mais, ce n'est ni un acte manqué ni une distraction.

PREMIÈRES REMARQUES

Afin de focaliser le propos sur le statut du vécu dans l'action du sujet, on retiendra ce commentaire du professeur : « c'est très gratifiant. En même temps, ça a un côté un peu inquiétant, un peu vertigineux : une fois que ça a été dit et échangé, on voit très bien ce qui pourrait se faire d'autre. Au moment où on l'énonce, on voit que d'autres choses seraient possibles ».

Ce point est capital pour nous. En effet, notre approche ne saurait se définir comme un simple attachement ou un privilège accordé à l'expérience vécue. Au contraire, il s'agit de parvenir à se détacher de son expérience afin que celle-ci devienne un moyen de faire d'autres expériences. C'est un procédé qui peut rendre l'expérience déjà faite disponible pour des expériences à faire. Nous l'avons vu, Vygotski définissait la conscience comme l'expérience vécue d'une expérience vécue, dans les termes d'une causalité historique. La prise de conscience n'est donc pas la découverte d'un objet mental inaccessible auparavant mais la redécouverte – la re-création – de cet objet psychique dans un nouveau contexte qui le « fait voir autrement ». Bakhtine (1984) indique à juste titre que comprendre c'est penser dans un contexte nouveau. Ainsi la prise de conscience repose-t-elle sur une transformation de l'expérience psychique. Elle n'est pas la saisie d'un objet mental fini mais son développement : une reconversion qui l'inscrit dans une histoire inaccomplie. La prise de conscience n'est pas retrouvaille avec le passé mais métamorphose du passé. D'objet vécu hier, il est promu au rang de moyen pour vivre la situation présente ou future. C'est dans ce transit entre deux situations, dans ce déplacement du vécu qui, d'objet, devient moyen, que ce même vécu se détache de l'activité, devient disponible pour la conscience, s'enrichit des propriétés du nouveau contexte. Prendre conscience ne consiste donc pas à retrouver un passé intact par la pensée mais plutôt à le revivre et à le faire revivre dans l'action présente, pour l'action présente. C'est redécouvrir ce qu'il fut comme une possibilité réalisée parmi d'autres possibilités non réalisées qui n'ont pas cessé d'agir pour autant.

Du coup, dans la traversée des genres dialogiques que nous organisons, le dernier mot n'est jamais dit, le dernier acte jamais accompli. C'est

pourquoi nous avons eu besoin d'une autre grammaire de l'activité pour conjuguer ses temporalités rivales. Faire ne se dit pas qu'au présent et l'inaccompli continue d'agir. Ainsi peut-on rendre compte du cours inattendu d'un développement mais aussi de ses impasses, éventuellement « mises en souffrance ». Avec le sosie, le sujet entre dans des dialogues extérieurs et intérieurs. On peut les regarder comme des exercices stylistiques qui lui permettent de prendre conscience de ce qu'il fait au moment même ou il s'en défait pour éventuellement le « refaire ».

LE VÉCU COMME MOYEN D'AGIR

L'analyse du travail se révèle comme un instrument de développement de la conscience du sujet quand la possibilité lui est offerte de changer le statut du vécu : d'objet d'analyse, le vécu peut devenir moyen pour vivre d'autres vies. Bakhtine (1984) a particulièrement attiré l'attention sur ce point. Pour lui, le vécu n'est, paradoxalement, pas vécu par celui qui le vit. Il est orienté vers l'objet et le sens de son activité présente et non vers lui-même. Du coup, « pour vivre ma sensation, je dois en faire l'objet spécial de mon activité » (p. 123). Pour vivre mon travail de l'intérieur je dois cesser de travailler. Je dois séparer mon travail de son contexte habituel. Mais ici un point est décisif : il m'est impossible d'être en dehors de tout contexte, en contact direct avec mon vécu, face à face avec lui. Y accéder se fait toujours à un moment de ma vie qui ne m'appartient pas seul, dans un nouveau contexte qui détermine mon rapport avec lui et reconfigure sa signification. D'une manière ou d'une autre, il faut que je sorte de moi pour y entrer :

Ce n'est pas dans le contexte des valeurs de ma propre vie que mon vécu peut acquérir sa propre signification en tant que détermination intérieure. Dans ma vie, ce contexte n'existe pas pour moi. Il me faut un point de fixation du sens qui soit situé hors du contexte de ma vie, qui soit vivant et créateur – et par là même fondé en droit – pour pouvoir extraire mon vécu de l'événement seul et unique qu'est ma vie. (p. 123)

Cette « extopie » développe alors le vécu en le gardant vivant. Tout le paradoxe du vécu tient peut-être en ces mots : « dans la mesure où je suis vivant en lui, il n'existe pas encore en entier » (p. 126). En analyse du travail nous avons pu confirmer ces remarques : l'expérience vécue n'est accessible aux sujets que lorsqu'elle est renouvelée par la traversée du contexte où elle est revécue. C'est l'illusion qu'il pourrait en être autrement, qu'il existerait donc un vécu en soi sans rapport avec l'activité vivante qui le reprend comme objet – autrement dit, un vécu sans histoire – qui réunit, dans un paradoxe seulement apparent, le positivisme traditionnel et une certaine phénoménologie.

AU DELÀ DU MENTALISME : L'ACTION

C'est particulièrement net dans le travail de Vermersch (1999). Celui-ci prend au pied de la lettre la conception husserlienne de la réduction en imaginant possible la suspension de l'intérêt pour le contenu d'un acte afin de se centrer sur l'acte en lui-même. Birdwhistell, écrit-il, apprenait à ses étudiants d'anthropologie à regarder un match de basket sans se centrer sur le ballon (p. 15). Mais comment ne pas voir que l'activité est ici bien peu « suspendue » ? Car, dans ce cas, les étudiants sont des étudiants. C'est seulement l'activité de spectateur ou de supporters qui est suspendue. Ils ne sont décentrés du jeu qu'en raison du fait qu'ils sont centrés sur leur travail, lequel donne un autre sens à leur activité. C'est en multipliant les contextes et non pas en les « réduisant », c'est en recontextualisant et non en « suspendant » leur activité qu'ils parviennent à décontextualiser l'acte de jeu. Celui-ci, en prenant un sens nouveau développe sa signification. Il n'a pas alors moins de contenu mais plus. D'objet de distraction, il est devenu moyen de formation. Il s'est développé. L'action des étudiants n'est pas « suspendue » mais s'est transformée en passant dans une autre activité. Celle-ci a enrichi leur expérience du jeu en ouvrant l'histoire de cette expérience vécue à de nouveaux contenus possibles. C'est en passant d'un contenu d'activité à l'autre que l'acte s'aperçoit comme tel et non en se séparant de tout contenu. Ainsi le vécu peut-il rester vivant.

Sinon, c'est un nouveau mentalisme qui se propose à nous et qui, transformant le vécu en objet, dérive vers ce qu'on pourrait appeler un cognitivisme « de l'intérieur ». En effet, l'action sur soi devient alors un monologue avec son propre vécu – avec un *objet psychique* – qui rappelle beaucoup le face-à-face avec *l'objet physique* que la psychologie cognitive a cru pouvoir défendre. Selon nous, au contraire, l'activité est toujours dirigée. Adressée à un destinataire, elle fait d'autrui, non un contexte, mais le subtexte de l'action. À la manière de Bakhtine, on peut définir l'unité de base de l'analyse comme triadique : l'activité est à la fois dirigée vers son objet et vers l'activité d'autrui portant sur cet objet. L'activité d'autrui « pré-occupe » l'objet de l'activité du sujet. Pour les étudiants ci-dessus, ne pas regarder le ballon c'est regarder le jeu à travers l'activité de leur Professeur, en réponse à cette activité. C'est une activité adressée comme l'est celle du professeur de philosophie dans le protocole proposé, l'activité du sosie fournissant cet autre « contact social avec soi-même » dont parle Vygotski. La même action qui prend place dans une activité différente change de sens. Aussi bien dans l'activité intérieure que dans l'activité extérieure.

En fait, une phénoménologie du vécu psychique risque de seulement transférer le cognitivisme de l'extérieur vers l'intérieur. L'objet physique devient psychique mais le sujet reste seul avec lui dans le leurre d'un rapport direct possible. En fait, dans ce transfert, quelque chose est profondément

juste : la communauté structurelle entre l'activité extérieure et l'activité intérieure du sujet. Mais cette structure, justement, n'est pas binaire et ne laisse jamais le sujet seul avec ses objets. Il n'y accède que par l'entremise de ses rapports aux autres. Comme le souligne Léontiev (1956) : « L'homme n'est jamais seul en face du monde des objets qui l'entourne. Le trait d'union de ses relations avec les choses, ce sont les relations avec les hommes » (p. 67). Et cela est vrai aussi pour les « choses psychiques ». Comme on le voit bien dans l'exercice du sosie, l'activité dirigée « extérieure » transforme l'activité dirigée « intérieure » qui, par un choc en retour, fait entrer la première dans une zone de développement potentiel. La conscience est cette variation de l'expérience, cette différenciation, ce ressaisissement de l'une par l'autre. Du coup, elle est moins un vécu ou une représentation, qu'une différence entre des vécus et des représentations ; un écart qui développe l'expérience et ses objets.

Ainsi en est-il pour le Lycée de notre professeur : il n'y va pas, il le fait. Il devient, en cours d' « instructions », l'égal du Proviseur. Sans trop jouer sur les mots on pourra légitimement soutenir, en conclusion, que l'activité de ce professeur est alors autrement dirigée. L'action sur soi enrichit l'action dans le monde.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage : essai d'application de la méthode sociologique en linguistique* (M. Yaguello, trad.). Paris : Minuit. (Original publié 1929)
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale* (A. Aucouturier, trad.). Paris : Gallimard.
- Baudouin, J.-M. (1998). La compétence et le thème de l'activité : vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation. In R. Hostetter & B. Schneuwly (Éd.), *Le pari des sciences de l'éducation* (Raisons éducatives, 1998, 1-2, pp. 149-169). Bruxelles : De Boeck Université.
- Bronckart, J.-P. (1999). La conscience comme « analyseur » des épistémologies de Vygotski et de Piaget. In : Y. Clot (Éd.), *Avec Vygotski* (pp. 17-43). Paris : La Dispute.
- Bronckart, J. P. & Friedrich, J. (1999). Présentation. In L. S. Vygotski, *La signification historique de la crise en psychologie* (pp. 1-69). Lausanne et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Clot, Y. (1998). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie* (2^e éd.). Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (Éd.). (1999 a). *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute.
- Clot, Y. (1999b). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (1999c). L. Vygotski. Théorie des émotions. *Travailler*, 3, 201-209.

- Clot, Y. (2001a). Clinique du travail et problème de la conscience. *Travailler*, 6, 31-53.
- Clot, Y. (2001b). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 35-49.
- Clot, Y. (sous presse). Travail et sens du travail. In P. Falzon (Éd.), *Traité d'ergonomie*. Paris : PUF.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y. & Soubiran, M. (1999). « Prendre » la classe : une question de style ? *Société Française*, 62/63, 78-88.
- Friedrich, J. (1999). La rencontre Léontiev-Vygotski : quelques concepts clés. In Y. Clot (Éd.), *Avec Vygotski* (pp. 141-155). Paris : La Dispute.
- Le Blanc, G. (1999). *Le vital et le social. L'histoire des normes selon Canguilhem*. Thèse doctorat en philosophie, Université Paris X.
- Léontiev, A. N. (1956). Réflexes conditionnés, apprentissage et conscience. In *Le conditionnement et l'apprentissage*. Symposium (pp. 169-188). Paris : PUF.
- Léontiev, A. N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Édition du Progrès. (Original publié 1975)
- Merleau-Ponty, M. (1942). *La structure du comportement*. Paris : PUF.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Paris : Gallimard.
- Oddone, I., Rey, A. & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Éd. Sociales.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky : a quest for synthesis*. Oxford : Blackwell.
- Veresov, N. (1999). *Undiscovered Vygotsky*. Frankfurt am Main : Peter Lang.
- Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie française*, 44 (1), 7-18.
- Vygotski, L. (1971). *The psychology of art*. Cambridge : MIT Press. (Manuscrit rédigé 1925)
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press.
- Vygotski, L. (1994 a). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement (F. Sève, trad.). *Société française*, 50, 35-47. (Original publié 1925)
- Vygotski, L. (1994 b). The methods of reflexological and psychological investigation. In R. Van der Veer & J. Valsiner (Ed.), *The Vygotsky reader* (pp. 27-45). Oxford : Blackwell. (Original publié 1926)
- Vygotski, L. (1994 c). *Défectologie et déficience mentale* (textes publiés par K. Bariniskov et G. Petitpierre). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et Langage* (3^e éd. rev. et aug., F. Sève, trad.). Paris : La Dispute. (Original publié 1934)

- Vygotski, L. (1998). *Théorie des émotions. Étude historico-psychologique* (N. Zavialoff & C. Saunier, trad.). Paris : L'Harmattan. (Original publié 1933)
- Vygotski, L. (1999). *La signification historique de la crise en psychologie* (C. Barras & J. Barberies, trad.). Lausanne et Paris : Delachaux et Niestlé. (Manuscrit rédigé 1927)