

# L'auto-confrontation en tant que levier pour développer le pouvoir d'agir des enseignantes- Etude de cas dans une école publique libanaise

## *Self-confrontation as a leverage to promote the teachers' power to act- Case study in a Lebanese public school*

**Suzanne Abdul-Reda Abourjeili**

Faculté de Pédagogie, Université Libanaise, consultante au CRDP libanais, Beyrouth, Liban

**Mounifa Assaf**

Consultante auprès du Bureau de formation au CRDP, Beyrouth, Liban

**Maria Habib**

Université Saint-Joseph de Beyrouth, Beyrouth, Liban

---

### Résumé

---

Dans l'objectif de développer le pouvoir d'agir des enseignantes d'une école primaire publique au Nord Liban, cette recherche-action a adopté l'analyse de l'activité in situ, qui s'inscrit, selon l'approche ergonomique, dans deux perspectives : la perspective compréhensive qui vise à comprendre ce que font les professionnels et la perspective transformative qui vise à encourager le professionnel à proposer des changements dans l'exercice de son activité.

Nous utilisons l'auto-confrontation croisée qui est une méthodologie de co-analyse. Nous cherchons à articuler des espaces de formation et d'accompagnement pris en charge institutionnellement par des formateurs et des pairs dans un cadre formel et des espaces plus informels d'observation et d'analyse de l'activité entre pairs.

Cette initiative contribuerait à développer, à moyen terme, la capacité des professionnels à opérer eux-mêmes des transformations des situations de travail. Elle permettrait aussi de mobiliser les acteurs autour des mutations du travail et de renforcer leur capacité de créer de nouvelles normes de travail et de fonctionnement vital. Telle est notre hypothèse dans cette étude.

Mots clés : développement du pouvoir d'agir, analyse de l'activité, auto-confrontation, transformation

---

### Abstract

---

*With the aim of developing the power to act of public primary school teachers in North Lebanon district, this action research adopted an in situ activity analysis which, according to the ergonomic approach, admits two perspectives: the comprehensive perspective that aims to understand what professionals do and the transformative perspective that aims to encourage professionals to propose modifications in the course of their activity. We have used cross self-confrontation which is a co-analysis methodology, and we seek to articulate training and coaching settings supported institutionally by trainers/tutors in formal as well as more informal situations for the purpose of both activity observation and peer-to-peer activity analysis. This initiative seeks to empower, in medium term, professionals to perform themselves transformations in their work environment. This would also make it possible to mobilize stakeholders around the alterations in work and to strengthen their capacity to create new vital work and functional standards. This latter hence forms our research hypothesis.*

*Keywords: development of the power to act, activity analysis, self-confrontation, transformation*

## Introduction

Il est constaté qu'un nombre conséquent d'enseignants du secteur scolaire public au Liban éprouvent des difficultés dans l'exercice de leurs tâches quotidiennes, en raison de lacunes au niveau de leurs qualifications et de leur développement professionnel. Cette situation les fragilise et affecte sensiblement leur pouvoir d'agir aussi bien en classe qu'auprès de toute la communauté éducative. Au Liban, une régression importante de la fréquentation des écoles publiques pourrait être rattachée, entre autres facteurs, à cette réalité : en 2012-2013, seuls 28% des élèves libanais étaient scolarisés dans le secteur public. Dès lors, le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques, institution libanaise publique chargée de promouvoir la qualité de l'enseignement public à travers la formation, la recherche, l'élaboration de curricula et la production de ressources, a choisi de s'engager dans un partenariat avec le dispositif des LéA, et notamment le LéA Triolet, dans une Formation Action Recherche (FAR) sur le développement du pouvoir d'agir des formateurs d'enseignants exerçant au CRDP, dans une visée, plus large, de renforcer, par le biais de la formation continue qu'il décerne, le pouvoir d'agir des enseignants publics. L'hypothèse était de considérer que le développement des capacités des formateurs à faire de leur expérience du travail un objet d'analyse individuelle et collective peut devenir un outil et une ressource pour promouvoir leur développement professionnel et mieux faire réussir les élèves. Autrement dit, le projet FAR a cherché à développer, à moyen terme, la capacité des formateurs d'enseignants à opérer eux-mêmes des transformations des situations de travail.

Ainsi, dans un premier temps, l'action de l'équipe du projet FAR, dans le cadre du CRDP a-t-elle consisté à former un vivier de formateurs d'enseignants œuvrant au CRDP à l'analyse des situations de travail. Dans un deuxième temps, en l'occurrence dans le cadre du projet APPRENDRE, deux formatrices ayant participé au projet FAR se sont portées volontaires pour disséminer la méthodologie de l'auto-confrontation auprès de quelques enseignantes.

Relever le défi que pose la réussite scolaire de tous les élèves et leur acquisition de divers types de savoirs pose problème aux enseignants dans le secteur public libanais. En fait, les lacunes au niveau de la formation pédagogique initiale des enseignants libanais seuls 10% des enseignants en exercice en 2016-2017 ont bénéficié d'une telle formation (CRDP, 2018), ainsi que l'impact peu confirmé de la formation continue sur les pratiques enseignantes seraient des facteurs déterminants qui limitent l'efficacité interne du système scolaire en général. De manière plus particulière, les enseignants des cycles primaires 1 et 2 (de la première année jusqu'à la sixième année) éprouvent en général des difficultés professionnelles en raison des conditions difficiles de travail au sein de leurs établissements d'une part, et du manque de suivi dont ils espèrent bénéficier, en raison du nombre limité d'Inspecteurs et de Conseillers Pédagogiques DOPS sur le plan national, d'autre part.

Dès lors, nous avons choisi de mener cette étude de cas dans le cadre d'un établissement scolaire public situé à Tripoli, au Liban-Nord.

La question de recherche que l'équipe du projet se pose est la suivante :

***Dans quelle mesure l'analyse individuelle et collective par des enseignantes du secteur public de leur propre activité par le biais de l'auto-confrontation, pourrait-elle développer leur pouvoir d'agir et promouvoir leur développement professionnel ?***

Notre recherche-action soulève des questions et des enjeux associés aux évolutions scientifiques en matière de professionnalisation des enseignants et de ses défis (Altet, Paquay & Perrenoud, 2002 ; Etienne, Altet, Lessard, Paquay & Perrenoud, 2009 ; Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996 ; Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay, 2008 ; Tardif, Lessard & Gauthier, 1998).

Dans cette recherche, nous avons mis en évidence la dimension d'action inhérente à l'intervention en clinique de l'activité. Dès lors, des enseignantes d'une école primaire publique ont été initiées à l'usage de l'auto-confrontation en vue de les soutenir dans l'analyse de leur activité professionnelle et, éventuellement, leur permettre d'y induire des transformations.

## **I. Méthodologie de développement et d'accompagnement des parcours professionnels : L'auto-confrontation comme moyen de produire des connaissances sur le développement professionnel et personnel**

Cette méthodologie se fonde sur l'implication d'une tierce personne formée à l'auto-confrontation pour accompagner l'acteur dans la mise en mots de son activité à partir de traces vidéo. La collaboration avec les acteurs est conjointement finalisée par des visées d'aide aux pratiques et de production de connaissances. Les chercheurs, partie intégrante de la situation, agissent pour former les enseignants et améliorer les situations de formation tout en produisant des connaissances sur le développement de l'activité des acteurs (Clot, 1999 ; Daniellou, 1996).

Les effets d'analyse de l'activité, par le biais de l'auto-confrontation, permettent l'accès à des dimensions cachées du travail qui, du coup, restent des impensés de la formation. Cette approche dispose l'acteur à identifier également les aspects significatifs de la situation vécue, ce qui le rend plus apte à comprendre le milieu de travail et à donner du sens.

L'auto-confrontation permet également de construire une nouvelle intelligibilité de la situation en accédant à des informations que le chercheur n'a pas puisqu'elles sont détenues par l'enseignant lui-même. Par ailleurs, l'auto-confrontant appelle à éviter de faire produire par le professionnel un discours général sur sa pratique. Dans cette perspective, l'interlocuteur serait invité à amener l'acteur à commenter des moments significatifs précis à la fois en arrêtant la vidéo et en incitant l'acteur à se focaliser sur un instant à travers des questions du type « *et à ce moment-là, qu'est-ce qui se passe pour toi ?* ». C'est à partir d'une prise en compte sérieuse du point de vue de l'enseignant que le chercheur va pouvoir déconstruire et reconstruire son activité en accédant à ce qui est organisateur significatif pour lui dans la situation.

### **A. L'accompagnement des parcours des enseignantes par le biais de l'auto confrontation**

L'accompagnement consiste à soutenir au sens de revaloriser. Il se rattache aussi à l'idée de cheminement qui inclut des étapes et la mise en route d'un parcours d'élaboration au double niveau personnel et professionnel. Il a lieu dans une situation temporaire et transitoire, qui a un début et une fin (Paul, 2009).

Dans la sphère de la formation, l'appropriation et l'utilisation des outils de l'auto-confrontation seront au service de l'accompagnement des enseignantes dans le questionnement, la compréhension et le développement de leur activité professionnelle. Dans notre recherche, nous avons utilisé le type d'auto-confrontation simple, entre l'enseignante volontaire et la formatrice et entre pairs au sein de l'école.

Toutefois, et en raison des grosses perturbations durant l'année scolaire 2019-2020 et le premier trimestre 2020-2021, seules des auto-confrontations simples ont pu être réalisées. C'est pourquoi, l'auto-confrontation croisée, entre l'enseignante, la formatrice et la chercheuse ne s'est pas tenue. Ce qui ne nous a pas donné l'occasion de faire une analyse commune appuyée par des commentaires croisés selon le modèle deux sujets/chercheur/images du collègue. Les enseignantes volontaires de l'école Nour pour les filles n'ont pas pu concrètement vivre l'expérience de la diversité des différentes manières de faire pour atteindre les mêmes buts.

A noter la place importante donnée à la dimension relationnelle entre les enseignantes, les formatrices et les chercheuses, dans l'organisation de cet accompagnement. Il ne s'agit pas d'injonction pour agir ni d'injonction pour changer.

### **B. La vidéo comme démarche de mise en développement des enseignants**

Une revue de la littérature scientifique internationale (Gaudin, 2014 ; Gaudin et Chaliès, 2012) conclut que l'utilisation de la vidéo dans la formation des enseignants se multiplie activement, aussi bien pour participer au développement de leurs compétences disciplinaires spécifiques que de leurs compétences professionnelles transversales (Brunvand et Fishman, 2006 ; Ria et Leblanc, 2012 ; Seidel, Blomberg, Renkl, 2013). Que ce soit en formation initiale des enseignants ou en formation continue, de nombreuses études mettent l'accent sur les effets bénéfiques de l'usage de la vidéo (Calandra et Puvirajah, 2011). Les enseignants sont attirés à :

- a) vivre une expérience authentique renforçant leur intérêt pour le métier (Sherin, 2004);
- b) enclencher une réflexivité sur leur activité, et à faire des commentaires spécifiques en lien avec les pratiques réelles ;
- c) à pouvoir marquer une évolution quant à leurs préoccupations professionnelles en termes de niveau progressif allant de celles axées sur la gestion de classe et sur l'usage d'eux-mêmes, vers la focalisation plutôt sur l'enseignement et sur les apprentissages des élèves (Rosaen, Lundeborg, Cooper, Fritzen et Terpstra, 2008).

C'est une approche qui vise à la stimulation d'une réflexion professionnelle en guise de confronter les enseignants à de pratiques de classe très diverses et variées. L'utilisation de l'enregistrement vidéo de la séance de classe contribue à faciliter l'orientation des échanges sur des actions précises et sur leur enchaînement dynamique.

L'auto-confrontation affine le grain d'analyse des interactions didactiques et permet de saisir au plus proche de l'action et au travers de la verbalisation la couleur didactique et méthodologique que l'enseignant donne à son action en situation et qui rend visible son style professionnel en construction.

Le métier d'enseignant, comme le mentionne Ria (2008, 2013), est souvent idéalisé. C'est un métier complexe avec un certain nombre de difficultés auxquelles le futur enseignant doit se préparer. Pour se faire, la méthode en ergonomie qui sera empruntée se fonde sur des entretiens avec les acteurs eux-mêmes se visionnant au cours de leur activité, de manière différée.

Cette étude nous a permis d'observer les différentes actions que l'enseignant met en place pour apporter du soutien à l'élève lors de son apprentissage. L'effet direct de l'analyse de l'activité sur le changement de la pratique de formation en contexte est perceptible à plusieurs niveaux :

Grâce aux travaux de Clot et al. (2000), nous avons pu comprendre que l'activité d'un professionnel est chargée d'imprévus auxquels il doit faire face. Même si le moindre détail a été pensé lors de la préparation de séance (objectifs, tâches des élèves, matériel...), il y aura inévitablement des imprévus qui vont s'intercaler dans sa mise en œuvre, spécifiquement, parce que les élèves ont leur spécificité singulière avec leurs connaissances, leur personnalité, leur vécu. Enseigner, pour ces chercheurs, consiste donc à gérer ces imprévus en les exploitant le plus avantageusement possible.

## **II. Une « intervention » sur l'analyse du travail et de l'activité en milieu scolaire**

Notre initiative a visé à développer, à moyen terme, la capacité des professionnels à opérer eux-mêmes des transformations des situations de travail. Elle permettrait ainsi de mobiliser les acteurs autour des mutations du travail et de renforcer leur capacité de créer de nouvelles normes de travail et de fonctionnement vital.

### **A. Les différents acteurs de la recherche-action**

Trois types d'acteurs ont pris part à cette recherche-action :

- Les praticiens scolaires : Sept enseignantes contractuelles jeunes et dynamiques qui ont accepté de s'intégrer dans ce projet sur la base du volontariat. La directrice de l'établissement ainsi que la surveillante générale ont aussi été impliquées dans la recherche.
- Deux formatrices/ tutrices, des personnes ressources PR faisant partie de la 1ère cohorte du Projet Formation, Action, Recherche (FAR). Elles ont été initiées et formées à la méthodologie de l'auto-confrontation dans le cadre d'un partenariat entre l'IFL et le CRDP (2017-2019)
- Trois chercheuses qui ont travaillé ensemble et en harmonie ternaire pour mener à bout cette étude.

Notons que, dans le but de collecter des données visant à fournir des informations relatives aux identifications personnelles de ce public cible, les chercheuses avaient conçu un entretien préliminaire et un autre final, effectué au terme du projet. Nous avons tenu aussi à recueillir les propos de la SG qui a joué un rôle fondamental dans la mise en route du projet pour mettre en avant l'impact du soutien du directeur sur le bon fonctionnement d'un projet, ce qui est primordial. La SG a répondu, de bon gré, à toutes les questions posées lors de deux entretiens prévus en amont et en aval du projet. Cette source

était pour nous d'une grande richesse, partant de la confrontation des éléments de réponses entre l'entretien initial et celui final.

Force est de constater que les concepteurs de la formation des enseignants mettent en place, la plupart du temps, des dispositifs de formation axés sur les savoirs disciplinaires et didactiques et sur les théories de l'apprentissage. Ils s'intéressent beaucoup moins à l'activité enseignante in situ. Ce problème apparaît encore plus insistant quand il s'agit d'un public démuné, tels les enseignants novices, qui n'ont pas suivi de formation initiale en avance. Le manque en termes de savoirs et de compétences transversales, se perçoit effectivement au niveau des savoirs pour enseigner (didactiques, pédagogiques, psychologiques, etc.) (Altet, 2013). Tel est le cas dans le contexte scolaire où œuvrent les enseignantes impliquées dans notre étude ce cas.

**-Les enseignantes volontaires** dans le projet APPRENDRE, à l'école Nour sont des contractuelles et ont donc un statut officiel très fragile. Elles ne sont pas non plus, des titulaires recrutées sur concours, mais plutôt sélectionnées sur dossier ou autres critères non explicités, ni déclarés à l'avance.

Notre population est formée de sept enseignantes qui ont choisi volontairement et sans aucune pression de participer au projet. Elles sont âgées entre 25 et 45 ans, et sont toutes titulaires d'une licence, ou d'un Master, dans une des matières disciplinaires enseignées (arabe, maths, sciences etc.). Toutefois, aucune d'entre elles n'est titulaire d'un diplôme en « Sciences de l'éducation » diplôme requis pour l'enseignement à l'école primaire. En plus, elles n'ont pas suivi de formations pour les habilitier à assumer un enseignement dans ce cycle. Leurs années d'expériences varient entre 10 et 20 ans dans l'enseignement dans les différentes classes du primaire. Leur contrat de travail est à durée déterminée, elles sont contractuelles, et sont rémunérées à l'heure effective. Elles sont toutes des mères de famille, conciliant les obligations familiales aux obligations professionnelles, appartenant à un milieu conservateur restreint et fermé.

La précarité du métier qu'elles exercent dans ces conditions aurait des effets négatifs sur leur bien-être et sur la santé au travail. Ce qui pourrait rendre leur statut encore plus instable et insécurisant. Dans cette perspective, ces enseignantes auraient tendance à se rapprocher du profil de « l'exécutant » qui applique les directives de travail en suivant, à la lettre, les préparations imposées par l'école. Ces enseignantes seraient amenées à pratiquer les méthodes magistrales et auraient tendance à reproduire le même modèle traditionnel d'enseignement auquel elles étaient exposées lors de leur scolarité.

**-Les Formatrices/Tutrices** ont constitué avec les chercheuses un « milieu collaboratif ». Elles avaient pour rôle d'accompagner les enseignantes de primaire à l'école Nour pour les filles dans les évaluations des auto-confrontations, pour les mener à observer leur activité, à participer à la co-analyse de leur manière de faire in situ et à développer une certaine réflexivité sur leur pratique professionnelle.

**-Les chercheuses** ont piloté, à la demande du CRDP, le projet FAR basé sur l'auto confrontation, dans le but d'aménager la méthode de recherche dans le contexte de la formation et de sensibiliser les enseignants sur le travail réel et de leur apprendre à analyser autrement leur activité. Travailler à comprendre comment s'opère la transformation de la pratique quotidienne de l'enseignant via l'auto confrontation et l'analyse de l'activité *in situ* était leur visée essentielle.

## **B. Étapes du projet APPRENDRE à l'école Nour pour filles**

Suite à l'observation des enseignantes et l'analyse de leurs discours dans nos entretiens, nous pouvons avancer que leur souci d'impliquer les élèves dans la construction des apprentissages s'est accru. Par conséquent, leurs pratiques en classe, d'après leurs propres dires, ont progressivement évolué, après chaque auto-confrontation et chaque entretien avec les formatrices.

Pour une lecture plus ciblée, nous présentons l'évolution de leurs pratiques dans les tableaux ci-dessous suite aux 3 auto-confrontations :

**Tableau 1. Étapes du projet APPRENDRE**

<b>Étapes du projet</b>	<b>Objectifs</b>	<b>Modalités d'interventions</b>	<b>Acteurs</b>
<b>En amont du projet (mars 2019)</b>	Informer l'école du projet APPRENDRE et s'informer auprès de l'école quant au personnel éducatif et aux résultats scolaires des élèves	Prise de contact avec l'école et demande d'informations sur le fonctionnement de l'école.	Les chercheuses initiales désignées par le CRDP, dont celle de proximité.
<b>1ère étape (avril 2019)</b>	Préparer la rencontre avec le personnel éducatif, dont prioritairement les enseignants du primaire.	Prise de contact avec l'école pour préparer la rencontre avec le personnel éducatif.	Mounifa Assaf Suzanne Abourjeili Maria Habib
<b>2ème étape (mai 2019)</b>	Lancer l'intervention de l'équipe du projet APPRENDRE avec Présentation d'un Plan d'action à valider par la Direction de l'école <i>Nour pour filles</i> .	Co-présentation Travail en présentiel de la part des acteurs du projet ; témoignages des formatrices quant à l'apport de l'auto-confrontation sur le métier ; discussion.	3 chercheuses et : F/T Anastasia Aya F/T Lili Dahdah (à distance) Direction Personnel éducatif
<b>3ème étape (mai-juin 2019)</b>	Assurer un bon démarrage du projet APPRENDRE 1 : L'auto confrontation comme levier de développement du pouvoir d'agir  Déterminer l'équipe d'enseignantes volontaire.	Documents à l'appui (code éthique, etc.).  Outils pour filmer en liberté ; EAC avec F/T ; WhatsApp.	Chercheuse de proximité avec direction  F/T et EV
<b>4ème étape (fin mai 2019)</b>	Mettre en route le projet selon le plan prévu : EAC et échanges avec les EV.	EAC à l'école sur rdv  Contact continu avec direction/ chercheuse	Chercheuse de proximité avec direction- F/T avec EV
<b>5ème étape (octobre 2019- novembre)</b>	Fermeture des écoles & Interruption forcée ou partielle	Fermeture des écoles & Interruption forcée ou partielle	Fermeture des écoles & Interruption forcée ou partielle
<b>6ème étape (juin-septembre-2020)</b>	Faire des entretiens finaux au terme du projet en octobre : direction et EV	Entretien présentiel avec la SG et à distance avec les EV.	Chercheuse de proximité et F/T

### III. Les moyens dont les chercheuses se sont saisies pour agir sur le travail

Pour assurer l'avancement dans le projet en dépit de toutes les conditions difficiles dans le paysage général du pays, nous avons fixé, dès le début, des principes à suivre, qui nous donneraient la possibilité de créer un milieu favorable au travail et fédérateur. Ces principes se basaient essentiellement sur la communication horizontale, et sur l'empathie à l'égard de tous les acteurs impliqués : directrice, surveillantes et enseignantes, au sein de l'école. Cette confiance apparaît également dans leur façon de travailler avec nous : collaboration sans bornes, co-construction des décisions, flexibilité au niveau des dates et des horaires des ACS, accueil bienveillant, alignement sur les propositions des chercheuses.

Par ailleurs, pour installer une collaboration active entre les différents participants, nous avons pris des précautions strictes d'ordre éthique et parlé ouvertement des appréhensions des volontaires quant à l'auto-confrontation. Ceci parce que l'enseignante, en situation d'auto-confrontée, est doublement observée à travers son propre regard mais également celui de l'autre (ici le formateur et/ou le chercheur) (Leblanc, 2014). Cette situation risquerait d'être perçue potentiellement comme un jugement, ce qui pourrait démotiver l'enseignante impliquée dans cette aventure.

Au niveau opérationnel, nous étions à court de documents issus du terrain car les formatrices n'ont pu réaliser que deux ou trois ACS étant donné que l'enseignement était délivré à distance et non en présentiel. Nous n'avons pas pu atteindre, par conséquent, la phase importante de l'extension du travail d'analyse par la restitution de son produit au collectif professionnel, par contrainte de temps. Nous n'avons pas pu parvenir, non plus, à collecter régulièrement des témoignages, des commentaires, des remarques, des points de vue personnels sur le cours de la séance, sur la pratique mise en œuvre par le volontaire ...

Les enseignantes n'ont pas l'habitude de formaliser leur pratique en termes de description d'une séance de classe, de narration (en arabe) du déroulement d'une activité, ou d'autres procédures concernant leur pratique quotidienne, tant à l'oral qu'à l'écrit. Dans ce sens, la question de l'informel se révèle centrale et permet de mettre en lumière deux dimensions du processus :

*“Le fait que l'on apprenne en pratiquant et en participant aux activités présentes sur le lieu de travail, l'idée que l'on peut maximiser la dimension formative de l'activité par des procédés qui ne sont pas de l'ordre de la mise en place de formation mais du soutien à l'apprentissage de chacun”* (Brougère et Bézille, 2007, p.134)

En tant qu'équipe du projet, nous avons tenu à poursuivre le travail et à avancer coûte que coûte, en dépit des multiples crises qui ont émergé au Liban pendant ce temps-là. Pour cela, nous avons proposé de nouveaux outils de collecte de données : les entretiens en amont et au terme de la recherche, réalisés avec les enseignantes et la SG. Des questions ont été posées concernant l'apport de l'auto confrontation, les points forts les points faibles, leurs attentes, leur estimation de l'enseignement à distance et en temps de crise.

### IV. Cadre théorique

#### A. Le métier, tension entre différentes instances

Le vocable métier renvoie à la double signification de possession d'un savoir spécifique et, a contrario, d'exclusion de ceux qui ne détiennent pas ce savoir. « *Un métier n'est sûrement pas seulement une « pratique ». Ce n'est pas non plus seulement une activité. Et pas non plus [...] une profession* » (Clot, 2006 a ; Rabardel et Pastré, 2005, p.86). Le métier est à considérer aussi bien comme moyen d'une exécution que comme but d'une construction (Clot, 2006 ; Rabardel et Pastré, 2005). Le métier est aussi « une tâche dans la tâche, contre la tâche, au-delà de la tâche » (Clot, 2007, p.87).

Le concept de métier tel qu'il est défini par Clot est constitué de quatre instances. Les deux premières sont du côté de l'activité et les deux autres se situent du côté du « donné », de « l'institué » :

- « *Personnelle : le métier s'exerce dans l'activité d'un sujet singulier ;*
- *Interpersonnelle : il ne peut y avoir d'activité sans destinataire, un métier ne se fait pas seul. (Bonnefond, 2010, p. 30) ;*

- *Impersonnelle : le métier, c'est aussi la tâche prescrite, la fonction.... Il est indépendant des personnes, (psychologiquement c'est important) ;*
- *Transpersonnelle : le genre professionnel, c'est-à-dire cette mémoire collective, ré pondant du collectif de l'activité individuelle ».*

Le métier n'est ainsi ni fixe, ni sédentaire, c'est en mouvement qu'il montre ce qu'il est. Il perdure et se maintient grâce aux migrations fonctionnelles qui forment autant de relations possibles ou impossibles et de désunion ou séparation entre ces quatre instances, et c'est à partir de l'activité des professionnels et de leur histoire collective que le sens d'un métier sera défini.

Le renouvellement du métier exige que les professionnels se sentent responsables d'une histoire à perpétuer. Ces acteurs sont appelés à prendre « en charge » leur métier pour pouvoir développer leur pouvoir d'agir (Clot, 1999 ; Clot et Faïta, 2000). Ainsi, ces derniers seront-ils capables de prévenir le désordre des prescriptions dans l'organisation du travail.

### **B. L'activité du professionnel : l'enseignant**

L'activité de l'enseignant est à considérer comme un travail s'exerçant au sein d'un métier. Travailler demande constamment aux sujets de choisir entre les prescriptions et ce qui leur convient en faisant face à des situations professionnelles. Selon l'approche ergonomique, le travail se définit à partir du rapport entre tâche et activité. La tâche indique les prescriptions et renvoie alors à ce qui est à faire. En contrepartie, l'activité indique ce qui se fait et renvoie à tout ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter les prescriptions (Leplat et Hoc, 1983).

Nous privilégions le concept de l'activité tel qu'il est défini par Clot qui a introduit l'idée que la part d'activité qui n'a pas pu trouver une « réalisation » n'est pas sans impact pour le sujet lui-même et son développement. L'activité constitue ainsi une composante incontournable à insérer dans l'analyse de la situation professionnelle. L'activité porte en elle, par conséquent, beaucoup d'éléments, réels et virtuels, qui seront objet de conceptualisation et de ressources à émerger par la suite à travers le passage de la conscientisation à la formalisation. Ce passage prépare à l'intégration de nouvelles reconfigurations de ressources et introduit un « possible », une autre manière de faire différente de la précédente.

### **C. L'observation de l'activité : entre extériorité et intériorité**

Toute observation de l'activité professionnelle d'autrui est une action sur autrui. Observé dans son travail, l'enseignant s'observe en travaillant. Et cette auto-observation provoquée produit aussi des résultats d'observation chez le ou les sujets. Ils peuvent devenir des résidus indisponibles ou incontrôlés si l'analyse de l'activité les maintient en dehors de l'analyse.

Le développement d'une nouvelle activité d'observation chez l'observé dépasse la situation d'observation initiale en superposant à celle-ci un nouveau contexte. Dès lors, l'observation du sujet en situation sort le sujet de la situation. Contre toute illusion étroitement écologique, voilà certes son action « située », mais autrement : dans plusieurs contextes à la fois. Pas seulement ici et maintenant, mais aussi après et ailleurs. De ce point de vue, observer l'activité d'autrui pour la comprendre c'est, immédiatement, la transformer en incitant le ou les sujets concernés à une activité intérieure spécifique au cours même de l'activité extérieure.

Il reste que toute observation revient à interposer l'activité d'autrui entre le sujet et sa propre activité. Autrui peut alors devenir « l'instrument psychologique » d'une observation de soi par soi. Par ce simple phénomène, l'observation prend une dimension subjective parfois sous-estimée : sans cesser d'être extérieur, l'observateur devient également intérieur. Il est doublé par le sujet lui-même dont, paradoxalement, l'activité se dédouble en activité psychique à la fois dans l'activité pratique et sur l'activité pratique. La fonction d'observation s'en trouve potentiellement développée, reprise sous un autre angle : elle se trouve retouchée par l'entremise de l'expérience du sujet observé. Pour paraphraser Vygotsky, elle apparaît deux fois, d'abord entre l'observateur et l'observé et ensuite chez l'observé lui-même (Vygotsky, 1985) : d'abord au niveau social, ensuite au niveau psychologique ; d'abord en tant que catégorie inter-psychologique, ensuite comme catégorie intra-psychologique. C'est que le

travailleur observé « se met à employer à son propre égard les formes mêmes de conduite que les autres ont employées en premier lieu envers lui » (Vygotsky, 1978). Il mobilise alors toute l'expérience vécue dont il parvient à disposer, comme instrument de cette nouvelle expérience. Revenant sur l'activité pratique auto-observée, il peut en aller éventuellement au-delà, au cours de cette observation pour soi qui est une forme de collaboration interne avec soi-même.

Nous ne saurions mieux dire que, dans ces circonstances, la conscience, loin d'être un simple état mental, est, dans l'action, un contact social avec soi-même, au-delà de soi-même (Vygotsky, 2003). L'observation intérieure instillée dans l'analyse par l'observateur extérieur – le plus souvent à l'insu de ce dernier qui croit pouvoir neutraliser la situation – engage l'observé, également observé par lui-même, dans une expérience psychologique. Une analyse externe ignorante de ces effets risque alors d'oublier que l'observation n'a pas seulement produit des connaissances sur l'activité d'autrui mais aussi, chez les sujets observés, de l'activité sur l'activité. Quand l'observation a été menée sur la base d'une demande réelle des travailleurs concernés, un dialogue intérieur est né chez eux à partir du dialogue extérieur avec l'observateur.

#### **D. Les dimensions de l'activité : entre intrinsèque et extrinsèque**

L'activité se caractérise par l'articulation de deux dimensions différentes et distinctes l'une de l'autre. La première dimension de l'activité est observable et extrinsèque renvoyant à ce que le professionnel fait dans la situation de travail. La deuxième est, par contre, intrinsèque, c'est-à-dire, propre au sujet. Elle relève de ce que dit le professionnel de son travail quand il exprime tout son engagement, tout ce qu'il a fait, tout ce qu'il aurait pu faire, tout ce qu'il a échoué et puis tout ce qu'il a fait pour ne pas faire, et tout ce qu'il aurait souhaité faire (Ria et Moussay, 2015)

L'affrontement à la norme est, par conséquent, la seule solution pour bâtir la subjectivité. Le travail, en tant que lieu de confrontation entre l'énergie individuelle et les prescriptions (provenant de l'institution ou des équipes de direction), se présente, par suite comme un espace de construction de cette subjectivité.

#### **E. Les perspectives de l'analyse de l'activité**

L'analyse de l'activité selon l'approche ergonomique s'inscrit dans deux perspectives. La perspective compréhensive vise essentiellement à partir de l'analyse de l'activité, à comprendre ce que font les professionnels en vue de changer, d'améliorer ou de faire évoluer leurs pratiques. La deuxième visée est transformative. Pour cela, il s'agit de s'appuyer sur l'analyse de l'activité du professionnel pour impulser et provoquer les transformations afin d'étudier ce qui s'est développé dans le travail.

Les types de questions à choisir vont influencer le dialogue que le professionnel va construire avec l'autre dans une séance d'auto-confrontation. Par exemple, dans une approche compréhensive, il s'agit de suspendre ses jugements, ses projections par rapport à la situation et par rapport au vécu de la personne avec qui on travaille. Travailler sur l'explicitation sans jugement dans le but de comprendre les difficultés du professionnel dans l'exercice de son travail relève du mode de communication à privilégier dans la perspective compréhensive.

De manière générale, ces retours réflexifs sur le travail quotidien et sur les actions mises en oeuvre en présentiel en classe et hors classe, auprès des collègues ou des élèves, amènent l'établissement à créer de nouvelles formes d'organisation non prévues auparavant. La culture de la collectivité et de la concertation prépare la naissance d'une culture d'établissement basée sur la valorisation de la fonction formative des espaces d'échanges et de partage. Il s'agit de prendre appui sur l'analyse de l'activité du professionnel et de son point de vue expérientiel au travail pour encourager, susciter les changements en vue d'étudier ce qui a évolué dans le travail (Ria et Moussay, 2015). Ces transformations au double niveau social et culturel correspondent à des gouvernances d'école qui repensent tant le guidage du système que le concept de la professionnalité des enseignants.

## F. Le développement du pouvoir d'agir

Le développement du pouvoir d'agir est provoqué à partir d'une situation conflictuelle dans laquelle il y a des oppositions entre sens et efficacité de l'activité.

Le développement de l'activité professionnelle se fait « à partir d'un développement du sens qui se traduit par un dépassement des mobiles initiaux grâce à l'entremise de nouveaux buts d'action et un développement de l'efficacité qui se révèle par la création d'instruments nouveaux pour atteindre les buts. Le sens est défini, selon Moussay (2009), comme une « mise en lien des buts du formateur et de ce qui compte vraiment pour lui », et l'efficacité comme une mise en lien des buts de ce dernier et son pouvoir de construire et d'utiliser des instruments pour atteindre ses buts (Leontiev, 1984). Dans cette perspective, l'intériorisation des signes externes agissant comme un processus fait découvrir aux sujets acteurs des buts d'actions sollicitant de nouveaux mobiles et de nouvelles opérations. Les deux trajectoires du développement s'alimentent l'une l'autre.

Le développement de l'activité se réalise à partir de deux sources de régulation de l'activité professionnelle :

- Par l'élargissement des mobiles vitaux du sujet (le sens),
- Par l'élargissement du registre des opérations (l'efficacité).

Nous définirons le pouvoir d'agir dans notre étude comme le rayon d'action des acteurs, dans notre cas, les professionnels au sein de leur milieu de travail, espace sur lequel ils peuvent agir. Ce rayon d'action porte sur les objets de leur activité, mais aussi sur l'activité d'autrui, en d'autres termes sur les élèves, et/ou sur les autres enseignants.

## G. Les tensions et les conflits émergeant au milieu de travail

Le pouvoir d'agir, rayonnement du sujet dans la zone où s'exerce son activité *in situ*, ne constitue pas une garantie contre l'organisation du travail. Son développement donc n'est ni unidirectionnel, ni endogène. C'est au cœur du mouvement « entre le pouvoir d'agir et les contraintes du milieu, des conflits de critères provoqués par ce mouvement (les contradictions entre sens et efficacité, entre orientation centripète et centrifuge de l'activité), que se situe le développement du pouvoir d'agir » (Bruno, 2015, p.67).

La re-normalisation (au sens de création de nouvelles normes par le sujet agissant) prend sa source non dans le pouvoir d'agir, mais dans le conflit. Par exemple, le rapport entre ce que l'acteur réalise, son occupation et ce qu'il pourrait réaliser, les objectifs qu'il poursuit et « ce qui compte » vraiment pour lui, peut déboucher sur une augmentation de son pouvoir d'agir sous la forme d'une préoccupation (une action possible qu'il n'avait pas jusqu'alors envisagée). Un professionnel animé de préoccupations créatives qui n'aboutirait pas à réaliser ces préoccupations, à les mettre en œuvre et à les traduire en occupations, ne pourrait pas parvenir à augmenter son pouvoir d'agir. Car la désunion entre ses buts d'action et ses motifs pourrait amener à une rupture du sens de son activité.

Face aux contraintes que l'enseignant affronte quotidiennement en classe avec les élèves, et notamment avec ceux à risque d'échec et de décrochage scolaire, ce dernier se trouve devant des problèmes imprévus ou des difficultés accentuées qui le poussent à réviser ses routines. Ces discussions avec ses collègues concernant la mise en œuvre des nouvelles situations font induire un processus de création de controverses ou de contradictions rapatriées dans l'intrapsychique, constituant de la sorte une source de développement potentiel. Nous postulons que ce processus développemental, s'inscrivant dans une situation sociale en milieu de travail, donne naissance à des débats inter-psychiques puis intrapsychiques ; et ce, tout au long de la vie professionnelle de l'enseignant. Les enseignants sont souvent amenés à utiliser des instruments qui ne produisent pas toujours les effets souhaités lors de la mise en application de nouvelles reconfigurations mobilisées en contexte dans le but de limiter le risque de décrochage scolaire. Ces sujets recourent à des formes de groupement, à l'agencement des contenus d'enseignement ou même à des modes d'intervention en classe, parce qu'ils sont contraints à admettre parfois « ne pas savoir quoi faire ». De nouveaux instruments sont alors à construire et à examiner et une nouvelle efficacité reste à reconstituer.

Il s'agit, par conséquent, de dire que l'activité de l'enseignant est en permanence liée à des motifs, en tension avec des buts et des instruments, dans un rapport dialogique avec autrui. La mise en tension de ces trois composantes constitue potentiellement une source de développement par le sens et par l'efficacité.

Les recherches menées dans le cadre de l'approche ergonomique, montrent que le professionnel ne fait jamais ce qui est prescrit ni ce qu'on lui demande de faire. Cela rejoint l'idée que le travail se définit, selon cette approche, à partir d'un compromis et d'un arbitrage entre ce qu'on demande de faire et ce qu'on fait en termes de coûts psychologiques et d'engagements.

Nous évoquerons donc un développement du sens qui se traduit par un dépassement des motifs initiaux, par la formation de nouveaux buts d'action et également par un développement de l'efficacité qui se concrétise par la maîtrise d'instruments nouveaux pour atteindre les buts.

## **H. Le développement du pouvoir d'agir en situation de précarité : identité professionnelle en crise**

L'identité est envisagée par Barbier (1996) comme « un ensemble de composantes représentationnelles (contenus de conscience en mémoire de travail ou en mémoire profonde), opératoires (compétences, capacités, habiletés, savoirs et maîtrises pratiques, etc.) et affectives (dispositions génératrices de pratiques, goûts, envies, intérêts, etc.) produits par une histoire particulière et dont un agent est le support et le détenteur à un moment donné de cette histoire ».

Elle peut être donc constituée de ce qu'un sujet est capable de faire et fait mais aussi de ce qu'il sait ou ne sait pas, de la manière dont il se représente lui-même et les choses, du sens qu'il leur accorde, de ses émotions positives et négatives, de ses besoins et de ses valeurs. Cette conception de l'identité est donc clairement intégrative, rendant compte de ce qui fait l'unicité de l'être et de sa singularité. C'est avec toutes ces composantes qui le caractérisent que l'individu va s'engager dans les actions qui comptent à ses yeux, dont on peut supposer que les actions professionnelles en font partie.

L'enseignant est par définition un professionnel de l'éducation/enseignement/ apprentissage, un spécialiste des stratégies éducatives et pédagogiques, ayant pour but de favoriser des apprentissages pour mener l'apprenant à construire des compétences. Il est appelé à travailler dans un milieu scolaire constitué de composantes variées et complémentaires où l'enseignement est une des fonctions essentielles.

La question de la professionnalisation de l'enseignement renvoie sans doute à celle de l'identité professionnelle de l'enseignant et de sa reconstruction dans l'exercice même de sa profession. C'est une reconstruction de l'identité professionnelle « en situation ».

Cette étude met l'accent sur le caractère dynamique et interactif de la construction identitaire professionnelle que nous considérons comme un processus puisque les composantes identitaires peuvent se modifier sans cesse au fur et à mesure que se développent de nouvelles pratiques et expériences. Chaque expérience est potentiellement source d'évolution des composantes identitaires qui garde ses traces et qui affecterait les représentations de l'enseignant de sa « fonction d'enseignant ». Ces représentations seraient le seul garant de son engagement intellectuel et socio affectif. Autrement dit, elles sont le garant de son développement personnel et professionnel. Une telle approche essentiellement praxéologique, basée sur une interaction dynamique entre soi et soi-même, va accorder la priorité aux choix et stratégies de l'individu, reléguant parfois au second plan les contraintes et limites imposées par les contextes de vie ou le contexte de la profession. Nous cherchons à éviter une approche déterministe (fonctionnaliste) qui pourrait accentuer les mécanismes de conditionnement, limitant le rôle de l'enseignant à une intériorisation passive d'impositions externes. L'adoption d'un point de vue interactionniste convient mieux aux formateurs que nous sommes, et qui considérons l'individu comme le « produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet » (de Gaulejac, 1999, p. 1, cité par Cattonar, 2001). Tout professionnel entretient un rapport avec son histoire (Dubar, 2000, la notion de trajectoire vécue) et avec son projet d'avenir, et s'y appuie pour développer ses capacités de négociation de son présent.

Notre population formée d'enseignantes vacataires (contractuelles), exercent le métier d'enseignement dans des conditions de travail difficiles et contraignantes. Cette catégorie socioprofessionnelle œuvrant dans une école du primaire publique, constitué principalement de femmes, se caractérise par une image sociale peu valorisante, en raison d'une tradition éducative libanaise qui a consacré la confiance absolue dans le secteur privé, surtout au cycle primaire, et d'une appréhension particulière du cycle primaire public : depuis leur fondation à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, les écoles primaires publiques n'ont pas vraiment bénéficié d'une politique gouvernementale rigoureuse soucieuse de qualité pédagogique, à l'opposé des lycées publics qui ont connu une attention particulière, ne serait-ce qu'en matière de formation initiale de leur personnel enseignant à un niveau universitaire, et ce depuis 1951. Dès lors, enseigner dans le primaire public ne semble pas aujourd'hui apporter pour une femme une motivation pour se développer et évoluer dans sa carrière. Vient s'ajouter à cette adversité des conditions professionnelles, la précarité des enseignantes vacataires qui sont payées à l'heure effective de travail et ne bénéficient d'aucune couverture sociale ou médicale. Il est aussi à noter que l'école primaire publique au Liban, en général, en l'occurrence l'école où se déroule notre recherche, regroupe en majorité de jeunes filles provenant de milieux défavorisés. Dans ce contexte, la persévérance personnelle et professionnelle de ces femmes enseignantes pourrait être étudiée sous l'angle du concept de la résilience.

### **I. La résilience féminine**

En fait, c'est probablement la résilience des femmes qui est à la base de leur engagement intellectuel et socio affectif, lui-même garant de leur développement personnel et professionnel. Kobasa (1979) ramène la résilience ou « personnalité résistante » à un style de personnalité associé à des performances sous stress. Selon elle, les personnes robustes sont protégées contre les situations de la vie stressante parce qu'elles s'engagent sur le plan affectif, cognitif et comportemental. La personnalité résistante modère la relation entre les événements de la vie stressante et l'action menée. Elle décline cette personnalité en trois composantes, l'engagement, le contrôle et le défi. Cette forme de personnalité résiliente des femmes se caractérise surtout par une importante souplesse cognitive qui leur permet de mettre en oeuvre des ressources internes afin de se lancer dans un affrontement positif et efficace avec elles-mêmes (Clough, 2015). Partant de cette réflexion, il devient alors plus simple d'expliquer leur engagement envers elles-mêmes, leur dépassement, qui n'est autre que le reflet de leur authenticité et de leur désir profond de changer leur réalité et la réalité qui les entoure. Plus particulièrement dans le milieu scolaire, la résilience d'une enseignante pourrait contribuer à améliorer son efficacité, son sentiment de satisfaction face à sa carrière, et la préparer à mieux gérer les conditions précaires de sa profession (Bobek, 2002).

### **J. L'activité professionnelle et la dynamique de la transformation de l'activité**

L'étude de l'activité professionnelle des enseignants participe à la compréhension de la dynamique de transformation intra-individuelle et inter-individuelle de leur activité (Ria, 2008).

Travailler, c'est, au plan psychologique, arbitrer d'une façon continue. Dans un très beau texte, Vygotski explique dans un texte remarquable que « l'être humain, est rempli, à chaque instant, de possibilités non réalisées » (2003, pp. 61-94). De la sorte, chacune des actions du professionnel est le résultat provenant d'un arbitrage entre plusieurs actions possibles, au croisement de plusieurs horizons en tension. Ces arbitrages, ces tensions, ces possibilités non réalisées nous amènent à opérer une seconde distinction en rapport avec le travail réel. L'efficacité et le sens de l'action sont donc les deux objectifs en tension et parfois contradictoires qui guident l'efficacité des gestes du professionnel. C'est en arbitrant, même, que le professionnel tranchera dans ce réel. De cette façon, exercer un métier ne pourrait se limiter aux résultats observables de l'action du professionnel, étant donné que quand il concerne l'activité d'autrui, le métier se loge plus dans l'effort que dans son résultat.

La destination de l'activité est toujours et conjointement dirigée par le sujet vers son objet et vers l'activité des autres portant sur cet objet. Elle est, par conséquent, triadique et à l'opposé d'elle-même (Kostulski, Clot, Litim et Plateau, 2011)

Leontiev (1984) affirme que « l'outil médiatise l'activité qui relie un homme non seulement au monde des choses mais aussi aux autres hommes » (Leontiev, p. 106). De cette perspective, le métier est, de même, un instrument générique médiateur dans le cours d'une activité professionnelle. Il établit un lien entre celui qui travaille à l'objet de l'activité aux autres hommes dans l'organisation en leur offrant des possibilités de développement: l'objet de l'activité, ses destinataires et les sujets eux-mêmes. Cependant il serait difficile de préciser, en amont de la recherche, par où le développement va passer ni même où il va commencer ou s'arrêter.

Dans cette recherche, nous présumons que la réflexivité de l'enseignante portant sur son rapport à soi et aux autres, par le biais de l'analyse de son activité professionnelle, lui permettrait de développer son pouvoir d'agir sur ces rapports, ainsi que sur son environnement de travail. Il s'agit donc d'une part de comprendre ce que font les professionnels pour transformer l'activité de travail, et d'autre part, de transformer la réflexion sur le travail, pour comprendre le développement de l'activité

## V. Analyse des résultats

Suite à l'analyse des entretiens d'auto-confrontation avec les enseignantes, il est possible d'avancer que leur souci d'impliquer les élèves dans la construction des apprentissages augmente. Par conséquent, leurs pratiques en classe dans ce sens évoluent, et l'on remarque que cette évolution se fait progressivement, au fur et à mesure après chaque auto-confrontation et après chaque entretien avec les assistantes.

Pour une lecture plus ciblée, nous présentons l'évolution de leurs pratiques dans les tableaux ci-dessous suite aux 3 auto-confrontations :

**Tableau 2. Évolution observée chez les enseignantes dans la gestion des contraintes suite à chaque auto-confrontation**

Contraintes	Difficultés	Actions ou solutions apportées suite au 1 <sup>er</sup> EAC	Actions ou solutions apportées suite au 2 <sup>ème</sup> EAC	Actions ou solutions apportées suite au 3 <sup>ème</sup> EAC
Classes hétérogènes, écarts considérables entre les niveaux des élèves	Difficultés dans la gestion des enseignements,	Aucune action n'a été entreprise à ce niveau. L'enseignement demeure transmissif collectif, pas d'entretiens métacognitifs, pas de travaux de groupe ou en atelier pour mieux cibler les besoins des apprenants		
Fermeture des écoles, manifestations et Covid	Difficultés de maintenir un fil conducteur... il fallait reprendre après chaque rupture, et surtout il fallait terminer le programme	Solliciter de façon indirecte le soutien des parents en proposant aux élèves des modèles à suivre dans les exercices d'application. Les parents pourraient ainsi surveiller le travail de leurs enfants et faciliter la	Pédagogie active, implication de l'enfant, obtention de meilleurs résultats à la fin de la leçon	Privilégier les besoins des enfants aux objectifs des programmes  Prise de conscience que l'enfant est plus important que le programme, non satisfaite de

		tâche de l'enseignante		l'enseignement transmissif
Difficultés de compréhension de la langue française, langue véhiculaire des enseignements	Elèves non impliquées, démotivées, classes creuses- Elèves ne comprennent pas les explications	-Par manque de temps, impossible d'appliquer une pédagogie active pour faciliter la compréhension des apprenants : expériences, documentaires, etc.  Répétitions fréquentes, redondance, explication du vocabulaire et de la terminologie utilisés dans les leçons	Prise de conscience : repenser autrement le travail après prise de recul et réflexivité	Prise de conscience, mise en place d'une pédagogie active centrée sur les besoins et les compétences des enfants, qui a abouti à un résultat nettement plus satisfaisant
Problème de discipline dans la classe	N'arrive pas à gérer les leçons, n'arrive pas à atteindre les objectifs	Laisser faire, punitions des plus chaotiques, aucun respect d'une charte préalablement établie.	Remise en question de l'enseignement transmissif activé jusque là  Attendre pour que le silence s'installe en classe pour se faire écouter	Exercice d'une pédagogie beaucoup plus centrée sur l'enfant, essayant de l'impliquer dans ses apprentissages. Application du travail en groupe, en individuel etc... résultats nettement plus satisfaisants, classe beaucoup plus investie dans le travail.
- Enfants en situation de difficultés d'apprentissage	Perturbations de la classe, malaise de l'enseignante face à ces élèves	Répétition et reprise de certaines notions. Aucun suivi n'est assuré à ces enfants	Responsabiliser ces élèves en leur donnant de petites tâches à assumer dans la classe	Travail en groupes, où les élèves qui réussissent mieux peuvent aider les élèves qui n'arrivent pas à réussir

### Aller vers la réflexivité sur l'activité

Les enseignantes commencent à réfléchir sur l'action après les séances d'auto-confrontation. Les efforts des formateurs lors de l'auto-confrontation visent à affecter l'activité des sujets en la poussant dans ses retranchements, tout en provoquant des processus de production de nouvelles ressources. La réflexivité des enseignantes sur la séquence filmée les a amenées à faire de la co-analyse de l'activité

professionnelle telle qu'elle est vécue réellement. Ce sont des enseignantes contractuelles qui n'ont suivi aucune formation initiale lors de leur entrée dans le métier. C'est pourquoi, la formation sur l'auto-confrontation, à laquelle les enseignantes ont participé, a un effet pédagogique important sur l'activité de ces acteurs étant donné que cette intervention s'intéresse avant tout au travail de l'enseignant, dans sa dimension constructive en termes d'effets en retour de ce travail sur l'enseignant lui-même. D'ailleurs, la prise en compte de cette dimension constructive joue un rôle central dans la compréhension de l'activité. Elles enseignent pour faire apprendre (dimension productive) et elles apprennent en enseignant (dimension constructive) (Bertone et Saujat, 2013).

Les propos de la surveillante générale affirment que notre dispositif a pu instaurer les conditions d'un retour réflexif de la part des enseignantes sur leurs propres expériences de classe et de formation, et amorcer le développement de ces expériences sous l'effet de cette réflexivité. Le fait de revivre et de re-décrire l'activité initiale, conduit l'enseignant à commenter lors du visionnement du film l'activité dont elle a fait l'objet en présence du formateur. Les enseignantes observées à l'école Nour à Tripoli, ont fait la ré-signification de l'expérience de la classe qui s'est produite à l'occasion de l'expérience émotionnelle suscitée par l'entretien d'auto-confrontation. Dans une conception de l'apprentissage s'inscrivant dans une théorie de l'activité collective (Engeström, 2001), le développement de possibles nouveaux serait « comme le résultat d'une reconceptualisation de ses expériences quotidiennes.

Il s'agit d'envisager la conscience « *non pas comme quelque chose d'uniquement passif, contemplatif et réceptif mais comme un processus* » (Vygotsky, 1997), car « *avoir conscience de ses expériences vécues n'est rien d'autre que les avoir à sa disposition à titre d'objet (d'excitant) pour d'autres expériences vécues* » (Vygotsky, 2003).

### **L'empathie cognitive**

L'enregistrement de séquences, le retour des enseignantes sur les images ont provoqué une activité (Wallon, 1983) chez celles qui sont observées, devenant ainsi les observateurs de leur propre activité. Dans cette perspective, lorsque l'enseignant fait un geste et juge négativement sa manière de faire, il est alors possible pour lui, de se mettre à la place de l'autre. Les enseignantes auto-confrontées ont dit qu'elles étaient « bouleversées » en voyant « les tristes visages des élèves qui levaient tout le temps la main sans que l'enseignante leur donne le droit de prendre la parole ». L'image de tristesse et d'insatisfaction des élèves a fortement remuée l'enseignante qui a constaté qu'elle était « injuste ». Une réaction pareille, permet à chacun de poursuivre en lui-même une controverse qui l'ouvre sur d'autres manières de faire, de prendre les choses, de les dire ou de les penser dans le métier.

Par ailleurs, selon les propos rapportés des enseignantes, la SG a constaté que les comportements de ces dernières, à l'égard des élèves, ont changé du point de vue éducatif. Il y a plus d'écoute de compréhension, et de tolérance de leur part, ce qui pourrait traduire des transformations au niveau de l'empathie cognitive envers les élèves et l'opportunité de revisiter la pratique mise en œuvre en classe. et également les objectifs de l'activité (simplifier, concevoir différemment en vue d'une efficacité de l'activité).

### **Vers les apprentissages axés sur l'élève**

Notre analyse révèle que les enseignantes (avant l'auto-confrontation) réduisent la situation pédagogique à un sujet qui enseigne, soit l'enseignant, et un sujet qui apprend, soit l'élève. Or l'équation n'est pas aussi simple que cela. On ne peut pas réduire l'apprentissage à une mécanique qui fonctionnerait en circuit du type « on/ off ». La problématique de la transmission et de l'appropriation du savoir est beaucoup plus complexe.

Si nous reconsidérons les propos des enseignantes avant les auto-confrontations, nous décelons dans leur discours que les progrès des élèves dépendent de manière significative du talent et des compétences de leurs enseignants, c'est pourquoi d'ailleurs, elles s'engagent avec nous dans le projet « Apprendre » : elles veulent voir leurs élèves réussir, et il n'y a qu'un seul moyen pour y parvenir, c'est faire de leur mieux et développer leurs propres compétences. Autrement dit, il s'agit pour elles de développer des pratiques d'enseignement efficaces qui auraient pour « effet » d'augmenter les taux de réussite des élèves. Ainsi, elles contribueraient à améliorer le niveau de l'établissement scolaire où elles exercent, comme si la performance des systèmes éducatifs passe par l'amélioration du niveau

scolaire de tous les élèves, et l'amélioration du niveau scolaire de tous les élèves passe par l'amélioration des performances des enseignants.

Développement des compétences des enseignants → Augmentation du niveau de réussite des apprenants → Performance des systèmes éducatifs et renommée de l'école.

Une telle équation nous paraît creuse, le rapport de l'enseignant aux élèves, les performances des élèves, les performances d'un système éducatif, ne pourraient se limiter au développement des performances des enseignants. Le concept d'« accompagnement » ne ressort nullement dans le discours des personnes interviewées, pourtant l'accompagnement des élèves, n'est-il pas la matière première de leur réussite ?

En fait, enseigner en professionnel, ce n'est pas réduire sa tâche à une pure exécution mécanique. L'expert qui accomplit un acte professionnel dépasse la simple application de ses connaissances théoriques, spécialisées, standardisées. Il ajuste ses interventions aux exigences de la situation, il réfléchit dans l'action, L'efficacité d'un enseignement ne se limite donc pas à l'enseignement, il faudrait réfléchir au rapport réel entre pratiques efficaces et produits (performance de l'élève). Les enseignants devraient être vus comme initiateurs et facilitateurs de l'apprentissage en offrant les conditions propices à l'apprentissage. « J'enseigne, donc tu apprends ».

Les recommandations issues d'une recherche menée par LAES, dans le cadre de « La stratégie nationale de l'éducation et de l'enseignement au Liban » (MEES, 2007), avaient mis l'accent sur la nécessité de professionnaliser la profession enseignante, de mettre en place un cadre d'évaluation pour la formation continue et de développer le suivi des enseignants de l'enseignement de base et du secondaire.

Les mutations et les grandes réformes qui ont contribué à changer la nature des systèmes éducatifs ces dernières décennies n'ont pas pu pour autant mettre en place des plans d'action efficaces et pertinents permettant progressivement de lutter contre les inégalités scolaires. Dans cette perspective, il serait nécessaire de procéder à une restructuration du fonctionnement du système éducatif et reconsidérer le pilotage de ce système éducatif et reconsidérer le pilotage de ce système en vue de contribuer à développer des méthodes d'intervention, des outils d'analyse de travail enseignant et surtout à construire des modalités de prise en charge des élèves plus partagées dans l'établissement scolaire (Moussay et Ria, 2014). Notre enjeu consiste à répondre au défi que présente la réussite scolaire de tous les élèves.

En notre qualité d'enseignantes-chercheuses soucieuses de contribuer à promouvoir les parcours professionnels de femmes enseignantes dans le secteur primaire public, tellement marginalisé au sein du système scolaire, et dans le prolongement naturel du projet FAR, nous avons donc conçu ce projet pour contribuer, à une petite échelle, à outiller quelques enseignantes volontaires d'une méthodologie d'analyse individuelle et collective de son activité professionnelle et, de ce fait, leur permettre de prendre conscience de leur pouvoir d'agir en tant qu'agent de changement personnel, professionnel et éducatif. Ce dispositif qui met en œuvre des situations tutorales pourrait constituer une expérience humaine et scientifique riche de par ses apports à la communauté éducative au Liban, et pourrait être partagé et discuté avec les différents acteurs scolaires publics et privés pour envisager de le disséminer, tout en le contextualisant aux spécificités des institutions et des personnes.

## Références

Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2002). Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ? In : *Recherche & Formation*, (47). [En ligne] [www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_2004num\\_47\\_1\\_1938](http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2004num_47_1_1938)

Altet, M. (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.alte.2013.01>

Barbier, J-M. (1996). *Situations de travail et formation*. L'Harmattan, Paris.

- Bertone, S. et Saujat, F. (2013). La réflexivité comme instrument de formation par l'alternance et de développement de l'activité professionnelle des enseignants. [En ligne] <https://hal.univ-reunion.fr/hal-01461899>
- Bobek, B. (2002). Teacher resiliency: A key to career longitivity. *The Clearing House*, 75(4), 202-205.
- Brougère G., Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation, (158), *Revue française de pédagogie*. [En ligne] <http://journals.openedition.org/rfp/516>
- Bruno, F. (2015). Analyse du développement du pouvoir d'agir d'enseignants. Thèse en Sciences de l'éducation. Université d'Aix-Marseille.
- Brunvand, S. & Fishman, B. (2006). Investigating the impact of the availability of scaffolds on preservice teacher noticing and learning from video. *Journal of Educational Technology Systems*, 35(3), 151-174.
- Calandra, B. & Puvirajah, A. (2011). A framework for facilitating transformation in novice teachers using digital video. *Educational Technology*. 51(2), 33-36. [En ligne] <https://www.teachingchannel.com>
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. [En ligne] <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603566>
- Charbonnier, V. (2005). Conscience, inconscient, émotions / précédé de Vygostki, la conscience comme liaison" par Yves Clot (Paris : La Dispute, 2003). *Revue Française de Pédagogie*, INRP/ENS éditions, 151-155. [En ligne] <https://www.jstor.org/stable/41202034>
- Clot, Y. et Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail, 68. [En ligne] [www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2005-4-page-289.htm](http://www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2005-4-page-289.htm).
- Clot, Y., Fernandez, G. (2005). Analyse psychologique du mouvement : apport à la compréhension des TMS. *@ctivités*, 2(2), 69-78.
- Clot, Y. (2006). L'activité entre l'individuel et le collectif : approche développementale. In G. Valléry & R. Amalberti (Eds.). *L'analyse du travail en perspectives*.
- Clot, Y. (2006). La fonction psychologique du travail. Presses Universitaires de France. [En ligne] <https://doi.org/10.3917/puf.clot.2006.01>
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. In Maggi, B. (Eds). *Interpréter l'agir : un défi théorique*. Paris : PUF.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., et Scheller, L., (2000). Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne] <http://pistes.revues.org/3833>
- Clot, Y., Kostulski, K., Litim, M. et Plateau, S. (2011). L'horizon incertain de la transformation en clinique de l'activité. *Activités*. [En ligne] <http://journals.openedition.org/activites/2456>
- Clough, P. (2015). *Developing Mental Toughness: Coaching Strategies to Improve Performance, Resilience and Wellbeing*, 2nd edition.
- Dubar, C. (2000). La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles. 3e éd. Paris: Armand Colin. 31-32. *Les 100 mots de la sociologie*, Identité, Michel Castra. [En ligne] <https://sociologie.revues.org/1593>
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Education et didactique*. 2(3). *Varia*, 97-121.
- Durand M. et Veyrunes. P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie-formation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (14), Méthodes d'analyse des pratiques enseignantes. 47-60

- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work : Toward an activity theoretical reconceptualization, *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. [En ligne] <https://www.virtuoed.com/Expansive%20Learning.pdf>
- Etienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2009). L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? [En ligne] <https://www.cairn.info/l-universite-peut-elle-vraiment-former-les-enseign--9782804107512.htm>
- Gaudin, C. (2014). La vidéoformation dans tous ses états : Quelles options théoriques ? Quels scénarios ? Pour quels effets ? Conférence de consensus. Chaire Unesco « Former les enseignants au XXIe siècle », La vidéoformation dans tous ses états : quelles options théoriques ? Quels scénarios ? Pour quels effets ? Lyon, France. [En ligne] <http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation/manifestations-scientifiques/videoformation/conference-la-videoformation-dans-tous-ses-etats-1/videos>
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices : revue de littérature et zones potentielles d'étude. *Revue Française de Pédagogie*, (178), 115-130.
- Gaulejac, V. (1999). L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale, Paris, Desclée de Brouwer, coll. Sociologie Clinique.
- Ria, J-L., et al. (2007). De l'action à la transformation du métier : l'activité enseignante au quotidien, *Education et sociétés*, (19), 133-146.
- Kosbasa, S. (1979). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness [En ligne] <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/458548>
- Kostulski, K., Clot, Y., Litim, M. & Plateau, S. (2011). L'horizon incertain de la transformation en clinique de l'activité: une intervention dans le champ de l'éducation surveillée. *@ctivités*, 8(1), 129-145.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. et Durand, M. (2001). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche éactive, *Activités* [En ligne] <http://journals.openedition.org/activites/1941>
- Leblanc, S., Ria, L. & Veyrunes, P. (2012). Vidéo et analyse in situ des situations d'enseignement et de formation dans le programme du cours d'action. In L. Veillard, & A. Tiberghien (Eds.), *Instrumentation de la recherche en Éducation. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage ViSA*. 63-94. Paris : Maison des Sciences de l'Homme. [En ligne] <http://books.openedition.org/editionsmsh/1930>
- Leblanc, S. (2014). Vidéo formation et transformations de l'activité professionnelle, *Activités* [En ligne] <http://journals.openedition.org/activites/968>
- Leplat, J. & Hoc, J.-M. (1981). Subsequent verbalization in the study of cognitive processes. *Ergonomics*, 24(10), 743-755. [En ligne] <http://www.activites.org/v11n2/v11n2.pdf>
- Lessard, C., Kamanzi, Canisius, P. & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Education et Société*, (23), 59-77.
- Leontiev, A.N. (1975/1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.
- Moussay, S., Méard, J. (2011). Le travail enseignant comme ressource pour le développement du pouvoir d'agir des enseignants débutants. Colloque international ENS-INRP "le travail enseignant au XXIème siècle", Lyon, France.
- Moussay, S. & Méard, J. et Etienne, R. (2010). Impact de la situation tutorale sur l'activité en classe des enseignants novices : étude du développement professionnel par le sens et par l'efficacité. *Revue des Sciences de l'Éducation*, Montréal, Canada.

- Moussay, S. (2009). Analyse du développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficacité : l'impact de la situation tutorale sur le pouvoir d'agir de trois enseignants débutants. Education. Université Paul Valéry - Montpellier III. [En ligne] <https://id.erudit.org/iderudit/1007668>
- Moussay, S., Blanjoie, V. et Babut, P. (2017). Les conflits vécus par le tuteur ESPE et le tuteur EPLE dans le dispositif du tutorat mixte. ESPE Université Clermont-Auvergne, Laboratoire ACTé, France.
- Moussay, S. et Ria, L. (2015). Auto-confrontations simple, croisée et collective à partir de traces de l'activité enseignante (vidéos, photos). Colloque de la Chaire Unesco.
- Paul, M. (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique, Paris : L'Harmattan, 351 p.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, P. (2001). Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ? De Boeck Supérieur. [En ligne] <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2001.01>
- Perrenoud, P., Altet M., Lessard, C. & Paquay, L. (2008). Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience. 276 p. [En ligne] <https://www.cairn.info/conflits-de-savoirs-en-formation-des-enseignants--9782804156350.htm>
- Quintin, J-J. (2008). Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet. Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints. Education. Université de Mons-Hainaut, Université Stendhal, Grenoble III, France.
- Rabardel, P. & Pastré, P. (dir.). (2005). Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement, Toulouse : Octarès, 260 p.
- Ria, L. et Moussay, S. (2015). Former les enseignants au XXIe siècle. Chaire Unesco, mars 2015, Atelier 1: Auto-confrontations simple, croisée et collective à partir de traces de l'activité enseignante (vidéos, photos).
- Rosaen, C., Lundeberg, M., Cooper, M., Fritzen, A., & Terpstra, M. (2008). Noticing noticing: How does investigation of video records change how teachers reflect on their experiences? *Journal of Teacher Education*, 59(4), 347-360.
- Serres, G., Moussay, S. (2014). Conférence de consensus-dissensus "Activités des formateurs d'enseignants : quelles fonctions pour quels objectifs ?". Laboratoire ACTé (EA 4281), Clermont Université, ESPE, Clermont Auvergne.
- Sherin, M. (2004). New perspectives on the role of video in teacher education. In J. Brophy (dir.), *Using video in teacher education*, 1-28. Oxford : Elsevier. [En ligne] <https://www.teachingchannel.com/>
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales. Paris : Presses universitaires de France.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological process*, Cambridge & London, Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1960/2014). Structure des fonctions psychiques supérieures. Dans, L.S. Vygotski, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, 243-268, (Trad. F. Sève). Paris, La Dispute.
- Wallon, H. (1959). Le rôle de l'autre dans la conscience du moi. In : *Enfance*, tome 12, (3-4), *Psychologie et Éducation de l'Enfance*. 277-286. [En ligne] [www.persee.fr/doc/enfan\\_0013-7545\\_1959\\_num\\_12\\_3\\_1443](http://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1959_num_12_3_1443)

