



ENTREVISTA

Autoconfrontation et formation des enseignants: dialogues et contributions

Autoconfrontação e formação de professores: diálogos e contribuições

Self-confrontation and teacher education: dialogues and contributions

Daniel Faïta

danielfaita13@gmail.com

Aix-Marseille Université – AMU

Elisandra Maria Magalhães  

elisandra.magalhaes@ufc.br

Universidade Federal do Ceará – UFC

Résumé

Cet entretien, qui nous a été accordé par le linguiste et analyste du travail Daniel Faïta, visait à susciter un dialogue sur l'utilisation du cadre théorique et méthodologique de l'autoconfrontation dans les recherches récentes sur la formation des enseignants. La discussion part d'études et d'interventions menées en France, dans le cadre de l'analyse du travail, qui ont donné lieu à l'autoconfrontation à la fin des années 1980 (FAÏTA, 1989). Le processus autoconfrontatif, fortement basé sur le dialogisme bakhtinien et visant, selon Clot et Faïta (2000), à créer les conditions favorables à l'analyse et à la transformation de l'activité professionnelle – comme nous l'avons constaté dans l'entretien – contribue à provoquer un mouvement dialogique et interactif qui amène les sujets impliqués dans le processus à comprendre le travail d'enseignement et, par conséquent, à collaborer à l'amélioration de la formation des enseignants.

Mots-clés

Autoconfrontation. Analyse du travail. Formation des enseignants.

Resumo

Esta entrevista, que nos foi concedida pelo linguista e analista do trabalho Daniel Faïta, teve como escopo gerar um diálogo sobre o uso do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação em recentes pesquisas sobre formação de professores. A discussão parte de estudos e intervenções realizadas na França, no âmbito da análise do trabalho, que deram origem ao referido quadro no final dos anos 1980 (FAÏTA, 1989). O processo autoconfrontativo, fortemente fundamentado no dialogismo bakhtiniano e destinado, segundo Clot e Faïta (2000), a criar as condições favoráveis à análise e à transformação da atividade profissional – como constatamos na entrevista – tem contribuído para provocar um movimento dialógico-interativo que leva os sujeitos implicados no processo a compreender o trabalho do professor e, por conseguinte, a colaborar para uma melhoria na área da formação docente.

Palavras-chave

Autoconfrontação. Análise do trabalho. Formação de professores.

Linguagem em Foco


Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 10/03/2021

Aprovação do trabalho: 15/04/2021

Publicação do trabalho: 04/06/2021

 10.46230/2674-8266-13-5473

COMO CITAR

FAÏTA, DANIEL. Autoconfrontation et formation des enseignants: dialogues et contributions. [Entrevista concedida a] Elisandra Maria Magalhães. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.1, 2021. p. 409-436. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5473>.

Distribuído sob



Verificado com

Plagius
Detector de Plágio

Abstract

This interview, granted by the linguist and work analyst Daniel Faïta, aimed to generate a dialogue about the use of the theoretical and methodological framework of self-confrontation in recent research on teacher education. The discussion starts from studies and interventions carried out in France, within the scope of work analysis, which gave rise to the mentioned framework in the late 1980s (FAÏTA, 1989). The self-confrontational process, strongly based on Bakhtinian dialogism and intended, according to Clot and Faïta (2000), to create favorable conditions for the analysis and transformation of professional activity - as we found in the interview - has contributed to raise a dialogic-interactive movement that leads the subjects involved in the process to understand the teacher's work and, consequently, to collaborate for an improvement in the field of teacher education.

Keywords

Self-confrontation. Work analysis. Teacher education.

Introduction

Daniel FAÏTA, linguiste de formation, professeur Emérite des Universités (Aix-Marseille Université) et chercheur associé au « Centre de Recherche Travail et Développement » Laboratoire « Clinique de l'Activité » au Conservatoire National des Arts et Métiers à Paris, a déjà été membre du Conseil de Laboratoire de l'UMR P3 ADEF (U.P. / IUFM / INRP) jusqu'en 2009 et aussi membre de l'équipe ERGAPE (Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education), EA 4671 – ADEF jusqu'en 2017.

Dans le cadre de ses activités, centrées sur l'analyse des situations de travail du point de vue des échanges langagiers, Daniel Faïta a notamment initié un cadre théorique et méthodologique aujourd'hui répandu dans les sciences du travail : l'« autoconfrontation » (FAÏTA, 1989). Son intérêt, on pourrait ajouter, porte tout particulièrement sur « l'activité langagière » des travailleurs, c'est à dire, comment les travailleurs verbalisent sur leur propre activité professionnelle – leur rapport aux contraintes, règles, collectifs de travail, institutions, prescriptions, etc. – ainsi que sur leur expérience, subjectivité, savoir-faire, ce qu'ils disent, ce qu'ils font, ce qu'ils ne peuvent pas faire, etc., dans leur milieu de travail. Selon Sperandio (2018, p. 1)¹,

Le trait le plus original et innovant de l'œuvre de Faïta tient moins, me semble-t-il, au fait en lui-même d'analyser les verbalisations des travailleurs, ou à l'emploi de la méthode d'autoconfrontation, qu'à l'exploitation savante qu'il fait, - avec les ressources de la linguistique -, d'une analyse de l'activité langagière portée jusqu'aux dimensions collectives du travail, dans le but premier de l'améliorer, objectif peu commun chez les linguistes !

Parmi les thèmes de recherche développés par Daniel Faïta on peut ci-

1 Entretien de la SELF avec Daniel Faïta, mené en avril 2018 par Jean-Claude Sperandio. Source : site de la SELF. Lien : <https://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2018/07/Faïta-Daniel.pdf>

ter, à titre d'exemple, l'analyse des activités professionnelles, l'analyse de l'activité des professeurs et aussi l'analyse des situations de travail des cadres du système éducatif. Dès 1993, invité par des chercheurs brésiliens (dont l'Université de São Paulo, la P.U.C/São Paulo, l'Université Fédérale de Rio de Janeiro, l'Université Fédérale du Ceará, l'Université de l'Etat du Ceará, etc.), le linguiste et analyste du travail collabore aux études basées sur les démarches ergonomique et clinique appliquées au travail éducatif. Cette collaboration, engagée depuis plusieurs années, a permis des avancées remarquables dans la recherche sur la formation des enseignants au Brésil. Après ce court exposé sur Daniel Faïta, on lui laisse parler de son travail et de ses recherches.

Elisandra Maria Magalhães – Pouvez-vous commenter sur quand exactement et comment est née l'idée de l'autoconfrontation ?

Daniel Faïta – Il est essentiel, à mon avis, de commencer par situer la question dans l'histoire et le contexte qui ont été décisifs, l'un et l'autre. Et je préciserai naturellement - logiquement, si je puis dire - qu'il ne s'agit pas seulement d'une préoccupation de pure forme, mais d'une nécessité que j'éprouve à titre personnel, pour avoir été impliqué dans ce processus.

Les années 1980-2000 ont été marquées, en Europe et particulièrement en France, par l'émergence de préoccupations extrêmement vives. Celles-ci avaient trait aux transformations déjà amorcées, mais surtout prévisibles, du travail humain sous toutes ses formes, ou presque, en raison de ce que l'on nommait à l'époque les « mutations technologiques ». L'automatisation, la robotisation, le traitement numérique des données en tous domaines, menaçaient de bouleverser les organisations, les équilibres, et surtout les rapports entre les savoirs, les expériences professionnelles et leurs objets. Le mythe du remplacement de l'homme par l'automate se répandait dans la plupart des secteurs d'activité. Dans un contexte déjà existant d'intérêt pour la connaissance du travail, une volonté renouvelée se concentrait sur la conception de méthodes et outils susceptibles de la faire progresser rapidement. J'ai eu la chance de vivre la création dans notre Université d'Aix-Marseille (Faculté des Lettres et Sciences Humaines) du Département d'Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail. Une idée s'imposait : parmi les activités humaines, le travail constitue un mode essentiel de développement de la société. C'est grâce à lui que se produit la création et la production de valeurs, de biens et d'objets, mais aussi la dynamique incessante des échanges, symbo-

liques et culturels. Parmi les disciplines existantes, l'ergonomie était en voie de transformation, au-delà de la tradition anglo-saxonne, d'*adaptation de l'homme à la machine*. Elle se donnait de nouveaux objectifs, notamment de comprendre le rôle irremplaçable de la *dimension humaine* dans toute forme d'action. Son objet devenait le *travail réel*, par opposition au *travail prescrit*. Le besoin se faisait sentir d'élargir la problématique, de solliciter d'autres sciences humaines, et surtout de multiplier les débats entre les différentes disciplines : philosophie, psychologie, sociologie, économie... Les sciences du langage étaient également sollicitées, même si c'était assez marginal. C'est ainsi que fut créé d'abord un Réseau « Langage et travail » regroupant à partir de 1989 plusieurs chercheurs des disciplines intéressées par le champ du travail : gestionnaires, sociologues, sociolinguistes, puis, en 1994 un groupement de recherche CNRS² intitulé *GDR Langage et Travail*, dont j'ai été membre. Mais d'autres problèmes se posaient alors : quels choix méthodologiques devait-on privilégier ? Quelles techniques de recherche et d'intervention en milieu professionnel ? On rappellera pour abrégé que l'ergonomie pratiquait systématiquement l'observation, ainsi que des techniques de mesure efficaces. Cependant, un obstacle persistait : comment solliciter la parole des opérateurs afin d'accéder à la connaissance de ce qui, dans toute activité de travail, reste invisible ? Les entretiens, même multiples, ne délivraient que des résultats décevants, car en général une personne à qui l'on propose de s'exprimer au sujet de son travail commence par prouver qu'elle sait bien ce qu'il faut faire ! Elle répète les principes, les règles, etc., souvent différents de ce qu'elle fait en réalité. Le « prescrit », par conséquent. Elle a aussi tendance à produire un discours que ses interlocuteurs puissent comprendre ou encore, qu'ils attendent d'elle, sans rapport réel avec la réalité. En outre, et c'était alors l'apport majeur de l'un des points de vue des sciences du langage, les idées, les connaissances *en actes*, c'est à dire, ce que l'on fait exactement pour réaliser la tâche prescrite ne trouve pas forcément à s'exprimer par la mise en mots, du moins pas directement. La première expérience que je fis à ce sujet date de 1989³. Intervenant, avec d'autres chercheurs dans l'industrie métallurgique, elle me permit de constater qu'un opérateur, avec lequel nous tentions de dialoguer, échouait à nous expliquer pourquoi il choisissait d'effectuer certains gestes, que nous comprenions pas, car ils n'avaient pas de justification prescrite. Pour y parvenir, je décidai de filmer ses actions à l'aide de mon caméscope, puis de visionner ensemble le

2 Centre National de la Recherche Scientifique.

3 FAÏTA, D. Mondes du travail et pratiques langagières. In: *Langages*. Parole(s) ouvrière(s). 24e année, n° 93. 1989, p. 110-124.

film. Ce fut alors très clair : les gestes de ce professionnel, leur enchaînement, ne pouvaient s'interpréter qu'en référence à de multiples éléments constitutifs de son expérience, notamment historiques ! Je ne citerai, pour simplifier, que sa connaissance du processus industriel dans son ensemble, ce qui allait être fait ensuite de la pièce qu'il usinait, ce qui était fait au même moment sur d'autres machines, etc.

Je compris alors que la création d'une nouvelle situation permettait à l'opérateur, en prenant appui sur les images filmées - et en me demandant fréquemment d'arrêter le film - de prendre lui-même conscience de tous les arrière-plans, de toutes les dimensions inapparentes de ce que je nommerai désormais l'activité de travail. Cette situation inhabituelle lui permettait de rechercher les moyens d'une mise en discours de rapports et relations qu'il n'éprouvait généralement pas le besoin de formuler. Mais le développement le plus marquant de cette association entre recherche et intervention sur le terrain des activités de travail eut lieu plus tard, en 1994. En réponse à une demande portant sur l'activité des conducteurs de trains, notre équipe pluridisciplinaire choisit de filmer plusieurs de ces opérateurs en situations de travail, avant de leur soumettre les images et d'engager le dialogue avec chacun. Ensuite, et ce fut une importante nouveauté, il fut demandé à chacun de fissionner le film de l'activité d'un autre, avant de se confronter à lui sur les choix opérés, les décisions prises face aux mêmes difficultés (FAÏTA, 1997)⁴. Le film monté et réalisé par G. Lambert (Université de Provence) est connu sous le titre *Signer la ligne*.

J'écrivis en introduction la justification suivante : « Pourquoi réaliser le film d'une recherche collective et pluridisciplinaire ? Les vidéos tournées pour saisir les dimensions humaines de la conduite des trains ne suffisent-elles pas pour les besoins de l'analyse ? » Oui, si l'on se contente du rapport inégal et de l'opposition classique entre ceux qui agissent et ceux qui savent ! Non, si l'on pense que « du débat, du dialogue provoqué chez les acteurs par l'image de l'activité peut émerger un nouvel objet problématique. La rencontre de la recherche pluridisciplinaire sur le travail et de la réalisation filmique ouvre à cette pratique de nouveaux champs d'investigation ».

EMM – Qu'est-ce qui vous a fait penser à filmer l'activité des travailleurs ?

Daniel Faïta – Je répondrai en deux temps. Tout d'abord, c'est la volonté de mieux comprendre le travail des opérateurs, opératrices, dont nous ne percevons

4 FAÏTA, D. La conduite du TGV. Exercices de style. *Champs visuels*. L'Harmattan: 1997, p. 122-136.

pas tous les aspects, même au moyen de la meilleure observation possible, car le travail ne se livre pas aux regards. La part de l'invisible y est toujours importante. Comme indiqué ci-dessus (Question 1), beaucoup de détails du travail restent incompréhensibles et il est important de revoir plusieurs fois une même séquence. Le plus important, cependant, a été la révélation concrète de ce qu'en théorie nous savons depuis Bakhtine : « il n'existe pas de relation directe entre ce que l'on fait, ce que l'on voit, ce que l'on dit ». Car c'est toujours l'action que l'on observe, et l'on sait bien que celle-ci n'est qu'une partie résumée de l'activité, sa *contraction* pour réaliser l'objectif attendu. L'observateur court toujours le danger de croire s'être saisi de la réalité des conduites actives, ce qui l'amène à analyser, puis à conceptualiser ce qu'il pense avoir compris, sans se rendre compte que l'essentiel est resté hors de portée. L'entretien, pour sa part, présente de nombreux pièges, comme on l'explique ci-dessus (Question 1). Il est notoire aussi que le discours tenu par l'ingénieur ou le technicien n'exprime le plus souvent qu'un point de vue général, trop abstrait. Le film permet d'engager le dialogue avec les professionnels concernés afin de chercher avec eux comment approfondir la connaissance des aspects énigmatiques du travail. Il permet en premier lieu de rééditer la situation de travail, de la reproduire plusieurs fois, et, encore mieux, de jouer avec le temps : revenir, sauter à la fin d'une séquence, etc. Mais j'insiste sur un point essentiel, à mes yeux : lorsqu'ils sont filmés, et visionnent ensuite les images, les travailleurs semblent souvent découvrir **eux-mêmes** certains aspects de leurs actes, de leurs gestes. Car d'une part, en s'exprimant par le langage, la conception des activités se réorganise, se modifie, et surtout ces activités se restructurent dans le discours adressé à autrui. Les professionnels, et les enseignants comme les autres, sont alors motivés à repenser ces actes tout en les mettant en mots à notre intention. C'est bien entendu à Vygotsky que l'on doit, en psychologie, l'hypothèse suivant laquelle le passage de la pensée au langage ne s'effectue pas par la médiation de cette pensée par les mots, mais par le « processus extrêmement complexe de sa décomposition et de sa recomposition dans les mots » (VYGOTSKY, 1997, p. 492)⁵. J'attache beaucoup d'importance au fait que c'est grâce au dialogue engagé d'abord avec lui-même au sujet de ce que montre le film, que l'opérateur participant s'engage le plus efficacement dans l'échange verbal avec nous ainsi qu'avec l'autre, son collègue de travail. Et j'attire l'attention d'ores et déjà, sur ce qui me paraît essentiel : ce processus associe les professionnels à leur travail, et donc à eux-mêmes et à leur milieu de travail, pour commencer, les collègues, les usagers, l'organisation. Mais dans le dispositif que nous (analystes du travail)

5 VYGOTSKY, L.S. *Pensée et Langage*. Paris: La Dispute, 1997.

créons avec le dialogue, ils s'associent également à nous. Par conséquent, nous créons bien des situations destinées à co-produire du savoir, dont nous partageons la responsabilité !

EMM – L'autoconfrontation serait-elle une 'méthode indirecte' du point de vue de la théorie historico-culturelle de Vygotsky ? Pourriez-vous commenter cela ?

Daniel Faïta – Bien sûr, la référence à Vygotsky que je viens de faire à propos des relations entre langage et pensée a constitué un moment essentiel dans le développement de ce que l'on a ensuite développé, et même généralisé, sous l'appellation de « méthodes indirectes ». A partir du constat suivant lequel le réel n'existe que sous la forme du réalisé, et que par conséquent l'action fournit la seule « porte ouverte sur l'activité », les hypothèses de Vygotsky conduisaient, en effet, à concevoir de nouveaux dispositifs de recherche. Ceux-ci devaient permettre le redoublement, la répétition des actions réalisées pour permettre à l'activité sous-jacente de se dévoiler, ou mieux, comme nous l'écrivions avec Clot (CLOT ; FAÏTA, 2000)⁶, de « permettre aux sujets de transformer l'expérience vécue en moyen de vivre une nouvelle expérience ».

De ce point de vue, l'autoconfrontation, dès ses débuts, entrait sans conteste dans le domaine des méthodes indirectes. Cependant, il me paraît important de souligner, par souci d'exactitude historique mais, également, pour ne pas compromettre la poursuite de courants de recherche en cours de développement, notamment au Brésil, que cette innovation ne devait rien au courant historico-culturel en psychologie ! J'ajouterai même que c'est l'existence de l'autoconfrontation dans nos expériences de recherche et d'intervention à partir de l'activité langagière qui a permis au courant vygotkien de progresser en France. Cela a accentué la dynamique lui permettant la réalisation de beaucoup de progrès, en France particulièrement.

Je rappellerai, comme je l'ai déjà fait à plusieurs reprises, que la dimension langagière est fondamentale dans toute forme d'activité, et qu'elle est ensuite la condition irréductible de l'accès à ces activités et à leur compréhension ! Il est clair qu'aucune méthode, indirecte ou non, ne saurait faire l'impasse sur cette évidence : c'est bien la connaissance des mécanismes de production du sens qui conditionne l'efficacité – voire la validité – de toute démarche centrée sur l'ac-

⁶ CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail: Concepts et méthodes. *Travailler: Revue Internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du Travail*; n°4, 2000, p. 7-42.

tivité... Même si toutes ne l'admettent pas ou l'ignorent... Encore faut-il faire les bons choix, comprendre qu'il faut impérativement se défaire d'une vision trop simple de la dichotomie « langue - parole », avoir une idée claire de la nature véritable de la « langue ». En substance, il importe de comprendre que le « mot » auquel se réfèrent bien des analyses, la réalité de ce « mot » auquel elles accordent une confiance parfois aveugle, « se réduit à sa fonction de signe » (FRANÇOIS, 1999)⁷. Cela signifie que toutes les autres relations, irréductibles à la *signification*, s'expriment par des moyens qui transgressent ceux du « signe » au sens strict. Par le corps, par la mélodie de la parole, par les conduites ou les attitudes, mais plus encore par les manières d'agir sur autrui au moyen de toutes les combinaisons de signes, quelles qu'elles soient... Sans qu'il soit possible d'en dresser une liste. On ne débattrà pas dans ce cadre de l'autoconfrontation, c'est évident, de la portée de ces enseignements. Il suffira de retenir que Bakhtine (1977, p. 146)⁸, bien au-delà de Vygotsky, affirme la nature dialogique de toute compréhension. « La compréhension est une forme de dialogue... Comprendre c'est opposer à la parole une *contre-parole*... », opposition dont résulte le *sens concret*, lui-même transgressif, irréductible au sens seulement linguistique, et forcément associé à la transformation des situations. On peut faire l'hypothèse que, sur de telles bases, des perspectives considérables s'offrent à une recherche axée sur les multiples espèces de dialogue, en définissant en premier lieu une science elle-même dialogique, fondée sur des rapports différents entre chercheurs et partenaires de la recherche.

EMM – Méthode, méthodologie, procédure, dispositif, cadre théorique et méthodologique sont des termes que nous trouvons dans la littérature attribués à l'autoconfrontation. À votre avis, lequel (lesquels) convient (conviennent) le mieux et pour quelles raisons ?

Daniel Faïta – C'est une question très importante et très actuelle, en raison du nombre grandissant de recherches se référant aux « méthodes indirectes » et, non moins souvent à l'autoconfrontation. Si l'on considère ce qui vient d'être dit, on ne peut éluder la question suivante : à partir du moment où l'on accepte de considérer le *rapport dialogique* (au sens de Bakhtine) comme le principe fondamental de la compréhension et du développement, est-il possible de croire que

7 FRANÇOIS, F. Mot et dialogue chez Vygotsky et Bakhtine. In: Clot, Y. (dir.). *Avec Vygotsky*. Paris: La Dispute, 1999, p.189-206.

8 BAKHTINE M. / VOLOCHINOV V. N. *Le Marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Les éditions de Minuit, 1977.

ce processus – le dialogue – puisse être réduit à des règles et des procédures réitérables, reconductibles d'une situation à l'autre ? Peut-on croire aussi qu'un processus dialogique puisse être engagé de manière identique par n'importe quel chercheur, chercheuse, dialoguant avec tel ou tel partenaire, détenteur d'une expérience spécifique et d'une histoire particulière ? Sans vouloir introduire une problématique psychologique dans le débat, comment imaginer que les travailleurs se comporteraient de manière identique ou seulement comparable face à des objets différents, dans des situations variables ? Comme s'ils éprouvaient tous ou pour la plupart des émotions comparables, comme si les composantes de leurs activités étaient nécessairement identiques d'un cas à l'autre ? Si tel était le cas il serait effectivement justifié de parler de *méthode*. Mais je pense au contraire que, s'il est légitime de parler de *méthode* dans un type de recherche se donnant pour objet la reconnaissance et l'étude des *invariants* identifiés dans les discours ou les textes, ce qui est typique dans presque toutes les recherches linguistiques, cela ne peut l'être dans les démarches fondées sur le dialogue. Il ne s'agit pas de nier la part de ce qu'il y a en *commun* dans les activités humaines, ce serait naïf, mais bien de postuler que ce *commun* est en perpétuelle contradiction avec la part variable incompressible de toute situation d'action. L'ergonomie nous a enseigné des choses très simples... mais méconnues, parce qu'évidentes : les matériaux sur lesquels travaille un ouvrier changent en cours d'exécution de la tâche, en raison de la température, du temps consacré aux actes, de l'usure des outils... Même si par ailleurs les travailleurs ont tous plus ou moins reçu la même formation, s'ils ont le même *métier*, chacun se trouve seul, à un moment donné, face à la réalité, et se donne des moyens d'agir qui lui appartiennent. Nous savons, pour ce qui nous concerne, que dans une classe l'activité des élèves - indépendamment des problèmes d'ordre psychosociologique, socioculturel - est différente en début ou en fin de journée, le lundi matin ou le vendredi soir ou le samedi, la veille des vacances, etc. Les professeurs le savent tous mais tous n'ont pas les mêmes stratégies et techniques pour gérer les situations.

De plus, on doit nécessairement tenir compte de la capacité des chercheurs et chercheuses à s'impliquer personnellement dans le rapport dialogique, et si, nécessairement, ces derniers doivent maîtriser les techniques et méthodes de l'analyse du discours, de l'analyse des interactions, etc., c'est pour mieux se positionner dans le rapport auquel ils participent. Ainsi, ils sont en mesure de percevoir l'apparition et le développement de certaines figures du dialogue, en relation avec des *thèmes* particuliers (au sens de Bakhtine, 1984)⁹, et éviter des impasses ou des

9 BAKHTINE, M. *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard, 1984.

échecs possibles. Mais à ce sujet, il est utile de mentionner que l'échec du rapport dialogique engagé, ou simplement son manque de productivité, font partie des hypothèses de départ. Nul n'est en mesure d'affirmer que le dialogue ira à son terme, qu'il sera fructueux ou utile à la connaissance ou la compréhension de son objet. C'est là une différence considérable avec le principe même de *méthode* de recherche, dans lequel, précisément, les prérequis excluent l'échec dès le départ. Enfin, et ce n'est pas le moins important, l'échange verbal n'est presque jamais la seule voie de développement du dialogue. D'autres dimensions, d'autres sémiologies que celle de la parole y contribuent, parfois de façon essentielle. La sollicitation de compétences élargies, souvent transdisciplinaires, est nécessaire. C'est alors qu'il est utile de maîtriser, individuellement ou collectivement, des éléments de techniques et méthodologies permettant – au minimum – d'identifier la nature des problèmes posés au travail de compréhension. Je fais souvent référence à un article de M. Brossard (2012)¹⁰, lequel rappelle très justement que les processus avec lesquels nous travaillons sont inscrits dans le cadre d'un *développement humain*, et que celui-ci n'est pas assimilable à « l'habillage d'une nature initiale, mais comme la transformation produite dans l'individu par la construction de nouvelles formes d'activité du fait de l'utilisation par ce même individu de *productions culturelles* mises à sa disposition... ». Ces productions culturelles sont pour nous les signes et toutes les autres composantes du sens, apprises et acquises par les « individus » socialisés. La plupart sont passibles d'analyses grâce aux méthodes élaborées par les sciences du langage. En revanche, ce qu'en font les sujets, parlants et agissants, dans « la construction de nouvelles formes d'activités », donc dans le dialogue, échappe très largement à ces mêmes méthodes. C'est pourquoi je préfère situer mon activité de recherche-compréhension dans un cadre méthodologique dont l'élaboration échappe à l'emprise de règles et de critères fixes. Et naturellement, on va le voir maintenant, le chercheur doit accepter de faire face à des situations qui exigent de lui la capacité de remettre ses savoirs en question, d'adopter des conduites positives face à l'imprévu et le contradictoire. La production du *sens concret* par le dialogue résulte souvent d'oppositions ou de contradictions, entre situation d'action, paroles, énoncés, ou manifestations extra-verbales, chez les participants au dialogue.

Pour me résumer, j'ajouterai ceci, très important : il ne faut jamais oublier qu'à la base du dialogue d'autoconfrontation, et c'est même son principe fondamental, se trouve l'ouverture d'un rapport nouveau entre la science (pour nous les

10 BROSSARD, M. Le développement comme transformation par appropriation des œuvres de la culture. In: Clot (dir.). *Vygotsky maintenant*. Paris: La Dispute, 2012, p. 95 -115.

sciences du langage) et les questions qui surgissent de l'univers social !! Cela nous crée des obligations elles-mêmes nouvelles et nous impose de reconsidérer nos rapports avec les objets et les partenaires de nos recherches.

EMM – Que pensez-vous des adaptations que les chercheurs font avec l'autoconfrontation en visant l'analyse du travail ?

Daniel Faïta – A ce sujet je me montrerai assez critique, à l'égard de certaines pratiques qui me semblent aller à contre-sens de l'innovation considérable permise par l'autoconfrontation.

Le plus grave des défauts qu'il m'a été donné d'observer a consisté à la transformer en vulgaire technique de recueil de données, pour ensuite procéder à l'analyse de celles-ci de façon traditionnelle, comme les linguistes l'ont fait très longtemps (ou le font encore, pour certains) en travaillant sur *corpus*. Il est important pour moi de me faire comprendre : je n'ai aucun grief à l'égard de cette conception, centrée sur la recherche de constantes orales ou textuelles. Je suis de ceux qui reconnaissent à cette phase des sciences du langage le mérite d'avoir permis les évolutions postérieures. Mais il n'est pas acceptable de réduire la part langagière des activités de travail à une simple *contrepartie* de celles-ci. Surtout si l'on prétend ensuite avoir contribué à la connaissance d'activités aussi complexes, indissociables les unes des autres, et qui échappent de ce fait à la recherche, par « l'analyse », d'unités, d'enchaînements de ces unités et de leurs règles ! L'*activité langagière*, car c'est le terme que je propose désormais d'employer, est d'abord marquée par un mouvement perpétuel de transformation, de développement à différents niveaux, particulièrement par les échanges entre les sujets agissants au moyen de leurs actes, dirigés vers autrui en même temps que vers les objets de leurs actions. Transformation des rapports entre la parole, le discours et les objets auxquels ils adhèrent : transformation aussi des situations, des acteurs... transformations le plus souvent indissociables dont les échanges langagiers ne sont pas seulement des contreparties mais des éléments intrinsèques ! Le dialogue en autoconfrontation génère de la contradiction, des découvertes, des conflits internes, et surtout des formes nouvelles d'appropriation par les personnes de ces *productions culturelles* (voir ci-dessus, citation de Brossard, 2012), c'est à dire les formes langagières qui leur permettent de « mobiliser l'arrière plan clinique et conceptuel du développement de l'expérience », comme l'écrivait Clot (1999)¹¹.
De LEUR expérience !

¹¹ CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF, 1999.

Rien de commun avec l'analyse des formes détachées, dissociées du mouvement réel et permanent de l'activité. L'autoconfrontation n'est pas une technique refroidie, isolée, c'est le lieu et le moment d'une « activité sur l'activité », les deux étant inséparables, car en transformation l'une par l'autre. Il n'est pas possible d'en faire l'instrument d'une stratégie d'analyse d'un objet isolé, extrait du réel, hors de l'histoire... Ni, surtout, un outillage réutilisable par tous dans des circonstances différentes de la même façon ! Pour imaginer ces arguments, je dirai que l'autoconfrontation est un cadre dans lequel on se propose de saisir un processus complexe qui ne se limite pas à la matérialité des échanges verbaux, aux interactions, qui, elles, sont observables et analysables. Elles y sont évidemment incluses, situées, mais à la différence des développements à l'oeuvre dans le dialogue, elles demeurent superficielles, alors que le processus dialogique ne connaît pas de limites, incluant à divers degrés toutes les composantes de la subjectivité. On dira que l'interaction est de l'ordre des conduites, le dialogue (et donc l'autoconfrontation) de l'ordre de l'activité.

Un autre problème est lié, selon moi, à l'incapacité (ou la volonté ?) de certains chercheurs de ne pas voir, ou ne pas accepter leur propre implication dans le processus qu'ils ont initié. Le dialogue en autoconfrontation, comme tout rapport dialogique, implique ceux et celles qui y prennent part. Il est hors de question de se lancer ici dans une argumentation plus poussée, mais on conseillera de se reporter à des travaux récents, comme les thèses d'Aline Farias (2016)¹², ou Elisandra Magalhães¹³ (2019), pour comprendre comment, au minimum, le rapport établi avec les partenaires d'une autoconfrontation fructueuse, des professeurs, en l'occurrence, mobilise *la personne* de la chercheuse, l'entraîne dans un échange où elle peut - et doit - accepter certains choix des professeurs participants : choix expressifs notamment. Ces formes d'implication peuvent engager des modalités différentes dans la conception de leur rôle, de leur situation. Les relations impersonnelles d'un analyste avec un objet inerte, isolé de son étude, ne sont pas compatibles avec le déroulement du dialogue et les développements conjoints qu'il occasionne.

12 FARIAS, A. L. G. *Análise de diálogos de autoconfrontação: relações dialógicas e transformação na atividade linguageira de professores estagiários de francês sobre sua atividade docente*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Brasil, 2016.

13 MAGALHÃES, E. M. *Análise dialógica da atividade linguageira de professores formadores de línguas inglesa e espanhola: implicações das abordagens clínica e ergonômica da atividade na formação inicial*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Brasil, 2019.

Enfin, mais c'est là une question que je juge essentielle tout en reconnaissant que son traitement nécessite encore beaucoup de réflexions, je ne crois pas possible de dénier aux partenaires de l'autoconfrontation, les travailleurs, professionnels, etc., associés au processus, la qualité de chercheurs eux-mêmes sur l'objet que constitue leur propre activité.

Mais il est préférable d'évoquer ce problème à propos le rôle spécifique du chercheur qui fait l'objet d'une autre question de cette interview.

EMM – Quelle serait, selon vous, l'importance des études du langage pour et dans l'analyse du travail ?

Daniel Faïta – Je pense que notre intervention, en tant que spécialistes des problèmes du langage (j'insiste : pas d'un point de vue seulement linguistique, même dite « appliquée ») est fondamentale. En évitant de reprendre des arguments déjà présentés à propos du dialogue en autoconfrontation, je me contenterai de citer une expérience. Voici quelques années, j'ai été invité à participer à une intervention dans une usine de métallurgie (différente de celle que j'ai évoquée précédemment). Il s'agissait d'étudier l'impact consécutif à l'installation de nouvelles machines dans l'atelier. Nous avons proposé d'organiser des entretiens en deux phases distinctes : avec les ingénieurs, puis avec les ouvriers. Le résultat fut extrêmement intéressant. Les premiers se lancèrent dans des discours précis, très techniques, par lesquels ils démontraient toute l'importance d'avoir introduit ces machines. Les seconds en revanche, commencèrent par reprendre aussi des discours de ce type, à un autre niveau, vraisemblablement ce qu'ils avaient retiré de la formation qu'on leur avait fait suivre pour utiliser ces machines. Mais très rapidement, *et surtout dans leurs interactions*, il leur devint difficile de continuer à exprimer des idées originales. Alors, certains d'entre eux prirent des feuilles de papier et se mirent à dessiner non pas la machine, mais des parties de celle-ci entrant en contact avec les métaux à usiner. Et, parole à l'appui, ils se livrèrent à certaines critiques de la conception de la machine, en figurant par le dessin les problèmes rencontrés dans l'utilisation concrète. Manifestement dans le cas des ouvriers, la conceptualisation des défauts constatés se heurtait au manque des catégories nécessaires, notamment lexicales, mais pas seulement. Les dirigeants conclurent que les ouvriers, dont les avis étaient importants à retenir, étaient incapables de les mettre en mots, faute de la maîtrise linguistique indispensable. Nous avons alors fait observer que, de leur côté, les ingénieurs tenaient des discours très cohérents, mais qu'aucun ne concernait, et encore moins n'expliquait,

les causes des insuffisances. Ils disposaient des capacités d'expression, mais celles-ci ne concernaient souvent que des abstractions ! Le problème était donc ailleurs : il n'existait aucun énoncé ni discours disponible pour rendre compte de ces rapports réels entre les outils et les objets, et c'étaient ceux qui y étaient directement confrontés qui le signalaient, en mêlant pour cela des sémiologies diversifiées. Le fait qu'il ne préexiste pas de rapport obligé entre ce qui est à dire et ce dont on dispose pour le dire constitue le fond du problème. Cette question nous est devenue assez familière depuis des années. Elle a permis de montrer combien les études et connaissances sur le langage étaient nécessaires à la compréhension des processus complexes, et même, ne l'oublions pas, de la nature d'actes beaucoup plus simples. Il convient de ne pas oublier cela en évoquant le dialogue en autoconfrontation et les possibilités remarquables qu'il offre pour traiter des difficultés de ce genre. En clair, et en termes proprement linguistiques, la remise en cause du *signe*, comme relation d'expression bi-univoque à une réalité préalable, ouvre la voie à des hypothèses beaucoup plus puissantes, que nous référons aux thèses de Bakhtine. Quoi qu'il en soit, les études sur le langage, les *pratiques langagières* et, *l'activité langagière*, que je qualifie d'essentielle, occupent une place fondamentale dans toutes les tentatives de connaissance du travail humain. Elles permettent à la fois de faire progresser cette connaissance en fournissant des ressources méthodologiques, comme l'autoconfrontation, et en contribuant à l'exploitation des résultats obtenus. C'est d'ailleurs sur ce point que notre compétence spécifique trouve à s'exprimer en parallèle : instrumenter les recherches pluridisciplinaires sur le travail, d'un côté, poursuivre l'élaboration méthodologique et conceptuelle au service du développement d'une science générale du langage, d'un autre. Car rien n'interdit de concevoir et développer des hypothèses générales à partir de la compréhension des situations concrètes.

EMM – Il y aurait une certaine différence entre l'autoconfrontation et l'Instruction au Sosie pour et dans l'analyse du travail ? Dans l'affirmative, laquelle (ou lesquelles) ?

Daniel Faïta – Question délicate, car elle va me conduire à aborder des contradictions non négligeables entre la façon dont je conçois l'intervention sur les activités de travail, de mon point de vue d'analyste de l'activité langagière, et la façon dont se positionnent certains de mes collègues et amis appartenant au courant de la Clinique de l'Activité.

Mais c'est aussi une question importante, car elle va faire suite à la précédente. Je vais choisir de ne pas me substituer à la problématique psychologique en matière d'étude du travail. C'est l'occasion qui m'est offerte au passage de rappeler qu'être partisan d'une *posture clinique* ne signifie pas, pour autant, se soumettre aux points de vue d'une autre discipline, pas plus qu'à ses présupposés épistémologiques. Telle n'est pas ma conception de la pluridisciplinarité, qui selon moi, serait appauvrie de ce fait.

C'est donc de ma position de spécialiste de la dimension langagière des activités de travail que je vais exprimer mon point de vue. Celui-ci se fonde d'abord - on l'a déjà dit - sur la mise en évidence du *dialogue* comme dimension insubstituable des développements conjoints (cf. Brossard, 2012, déjà cité). J'ajouterai : le dialogue et non le seul échange verbal, les interactions, les pratiques langagières situées, etc., qui n'en sont que des composantes parmi d'autres. Or, on peut constater que dans beaucoup de cas, les Instructions au Sosie réalisées ne se soucient pas de certains éléments problématiques essentiels à mes yeux. Je le rappelle : il n'existe pas (sauf cas particuliers, comme dans le discours juridique) de relation préalable entre une réalité et un énoncé supposé lui correspondre. Si une relation existe, elle s'établit grâce à la mise en rapport de la réalité, de la mise en discours qui lui correspond et qui aussi la fait évoluer ou la transforme. Ou encore entre elle et ce qu'une ou des personnes choisissent de dire à son sujet pour agir sur autrui, sur les situations en transformation etc.

Il est donc capital de bien voir qu'avant même de remettre en jeu son expérience dans le rapport à autrui, le sujet parlant doit résoudre le problème posé par une expérience **antérieure**, sous-jacente : l'épreuve imposée par tous les obstacles compliquant la mise en mots face à une réalité complexe ou mouvante, comme l'a montré l'exemple cité auparavant. Comment un professionnel se donne-t-il les moyens d'exprimer un rapport complexe entre éléments de la réalité vécue ou figurée ? C'est au prix d'un premier processus, le premier stade du processus dialogique. On notera d'ailleurs qu'à ce premier stade succède celui des modes d'interaction qui met en jeu les conséquences *en situation réelle* des choix effectués sur l'échange verbal... soit toute la dimension énigmatique du *sens concret*. Les rapports entre ce qui est dit et les réalités matérielles, relationnelles, subjectives et intersubjectives, sans parler de la dimension sociale des problèmes posés dans le travail, provoquent de multiples contradictions. Cela justifie de mesurer combien il est important de faire apparaître ce tissu de relations, de causes et de conséquences, de choix effectués, par opposition aux choix refoulés, qui eux même pèsent sur le sens concret... C'est ce à quoi nous nous employons en nous

donnant le *cadre de l'autoconfrontation*, que je qualifie de *cadre méthodologique*. Or, et je pense ne pas être contredit à ce sujet, l'Instruction au Sosie ne le permet pas, ce qui produit selon moi des conséquences négatives. Pensons à ce qu'entraîne le seul fait de renoncer au travail **conjoint** (FAÏTA, 2017)¹⁴ d'élaboration d'un film et de sa réalisation. Très brièvement, alors qu'il faudrait y réfléchir plus longuement, cela signifie éluder un premier rapport entre les chercheurs et les situations d'action dans leur réalité matérielle, temporelle, etc. Bakhtine : distinguait l' « énoncé » de la « proposition » pour plusieurs raisons, dont une essentielle. La « proposition » est une *unité de langue* qui s'inscrit en *contexte*. L'énoncé lui, et l'énoncé « concret » *a fortiori*, n'est limité que par autrui, par l'énoncé de l'autre et j'ajouterai **par l'activité de l'autre** ! Cela signifie que ne pas soumettre les professionnels à une vision, des images de leur travail qui, nous le savons d'expérience, leur révèlent des facettes de leur activité qu'eux-mêmes ne connaissent pas c'est ignorer cette phase où se jouent les rapports entre ce qui leur est propre dans l'activité et ce qui leur vient, d'ailleurs, des autres, de la société. Je pense à la révélation de ce qu'ils ne soupçonnent pas de leur activité et qui surgit avec la comparaison à celle d'un ou d'une autre. Sans oublier la réflexion que nous leur proposons pour identifier ensemble une séquence filmée plus problématique que les autres, pour la soumettre au processus. Un nombre considérable d'exemples me viennent à l'esprit. Je préfère citer un cas plus simple, étudié dans sa thèse par notre ami Anselmo Lima (2008)¹⁵ : dans le cadre de la formation professionnelle de futurs travailleurs du transport ferroviaire, un formateur enseigne à ses élèves comment utiliser le marteau, outil commun mais polyvalent. Il leur montre comment saisir le manche, à son extrémité, afin de donner un maximum d'efficacité au geste, suivant le principe bien connu du levier. Afin de démontrer par la pratique le bien-fondé de son enseignement, on le voit exécuter le geste pour enfoncer un clou en saisissant lui-même l'outil... par le milieu du manche ! Aux élèves qui le lui font remarquer il répond, après un temps de réflexion : « oui, mais dans ce cas on ne peut pas faire autrement ! ». Comment pourrait-on amputer toute une partie de cette situation ? Autant dire : une dimension prépondérante du processus dialogique ? L'opposition entre l'activité filmée et le commentaire, la contradiction apportée par la vision des autres, les choix argumentatifs et discursifs (la justification *a posteriori*) en contradiction évidente avec les critères

14 FAÏTA, D. Le dialogue en autoconfrontation au service de l'analyse des activités de travail. In: BARBIER, J.-M.; DURAND, M. *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris: PUF, 2017, p. 121-138.

15 LIMA, A. P. *Visitas técnicas: um processo de "conciliação" escola-empresa*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC- SP, 2008.

de l'action concrète... Il ne s'agit pas ici de se complaire dans l'énumération de telles remarques, mais seulement de constater combien il serait préjudiciable de limiter l'objet à une dimension du dialogue amputée de son fondement : le premier niveau dialogique, celui qui unit et oppose les deux situations, c'est à dire la situation réelle de travail, de l'activité étudiée elle-même, et celle de *l'activité sur l'activité*, définition que nous avons donnée, Clot et moi-même (cf. CLOT; FAÏTA, 2000), au processus enclenché. Or, c'est fondamental, car c'est cette dimension primordiale qui contribue le plus au *sens concret* produit dans l'autoconfrontation, un *sens* qui résulte non des propos en eux-mêmes mais de leur contraste, contradiction, décalage, etc. avec les actes et le vécu de la situation observée, et enfin la parole de l'autre à propos de la même activité.

Et cela ne constitue qu'un premier niveau de la réflexion ! Je m'en tiendrai là, en insistant sur le fait que c'est à cette condition que se révèle le véritable objet de notre recherche : non pas ce qui est dit de ce que l'on voit, ce serait simpliste, non pas les simples contradictions entre les deux, mais les dimensions non visibles, les processus engagés grâce précisément à ces contradictions. A la découverte par le professionnel de la difficulté qu'il a dû affronter, de ce qu'il a dû faire ou imaginer pour la résoudre et qui se révèle en autoconfrontation, répond la découverte par le chercheur de celle qui l'oblige à évaluer les concepts et « méthodes » dont il dispose. Chacun des deux s'implique alors à chercher des réponses en fonction de ses moyens à la manière des ingénieurs et des ouvriers cités en exemple plus tôt, mais dans le cadre d'une nouvelle phase du dialogue où chacun doit comprendre et apprécier l'activité de l'autre. Dans ce cas, il est légitime que le chercheur s'engage de son côté dans la réalisation d'actes propres à sa profession : communications, articles, thèse, etc. Comme il est légitime de concevoir une aide destinée à permettre aux professionnels de mieux comprendre les choix scientifiques opérés par les chercheurs, ce qui a fait l'objet de propositions pertinentes de la part de Magalhães (2019) dans sa thèse.

Au terme de cet exposé, des éléments de réflexion qui sont les miens, je conclurai, personnellement et provisoirement, en suggérant qu'il serait regrettable d'en revenir à un stade finalement *prédialogique*, c'est à dire en privilégiant une activité du sujet centrée sur lui-même et explicitée en référence au *contexte* de son discours. Il est bien certain, et nous l'avons tous reconnu, que « la part de la subjectivité est incompressible en toute activité », mais cela ne doit pas masquer que toute personne est aussi environnée et traversée par ce que les milieux sociaux qui l'intègrent mettent à sa disposition, en même temps qu'ils agissent sur elle

de mille façons.

Mais il ne l'est pas moins que la base de l'échange, dans ce cas, est exclusivement de nature *contextuelle*, et non *situationnelle*. Des enchaînements discursifs sur d'autres enchaînements discursifs constituent massivement la matérialité de l'Instruction au Sosie. Cela induit inévitablement des conséquences en ce qui concerne les mécanismes référentiels, car la personne engagée dans le processus n'a alors aucun compte à rendre à aucune réalité représentée. Ce qui paraît simple, présenté ainsi en quelques mots, l'est certainement beaucoup moins. Comment faire abstraction, en effet, de la contrainte exercée par les autres engagements du sujet agissant, provenant d'éléments qui contredisent (ou compliquent) l'énoncé des « instructions », comme dans le cas de la saisie du « marteau » ? Il ne s'agit pas de simplifier *a contrario* les termes du problème en invoquant le fait que toute réalité ne se réorganise, ne se structure qu'au moment de sa mise en discours, mais bien d'admettre que ce processus est forcément différent lorsqu'il est affranchi ou pas de ce que j'ai qualifié de « phase primordiale du dialogue ». Mettre sur un même plan Instruction au Sosie et l'autoconfrontation équivaldrait sans doute à revenir, involontairement, au stade de « l'autoscopie », autrefois pratiquée. Je pense donc que c'est bien le dialogue en autoconfrontation qui participe de la connaissance de l'activité, par la voie « indirecte ».

EMM – En ce qui concerne l'analyse du travail, quelles théories analytiques et/ou interprétatives seraient plus alignées pour analyser et/ou interpréter les dialogues obtenus en autoconfrontation ?

Daniel Faïta – Il me paraît nécessaire de rétablir un équilibre nécessaire entre la réalité dans laquelle s'inscrivent les objets de nos investigations, par exemple l'activité de travail des professeurs, ou tout autre, et les concepts théoriques et méthodologiques dont dispose la communauté de recherche. Nous avons choisi d'étudier les activités de travail, mais aussi de procéder à ces études en lien avec les évolutions et les transformations **positives** de ces mêmes activités. Nous sommes donc en position de reformuler dans les termes de nos disciplines scientifiques des questions qui se posent dans le monde social et que nous adresse celui-ci. J'y insiste, peut-être lourdement, lorsque nous affirmons que la demande qui nous est adressée est primordiale, c'est cela que je retiens.

Il est alors impossible de prétendre imposer au réel étudié des invariants théoriques, des catégories analytiques, même si ceux-ci ont été fondés sur des dé-

marches antérieures rigoureuses. Celles-ci demeurent respectables et nous outillent utilement, mais les appliquer à un objet indépendamment de la spécificité de celui-ci me paraît totalement réducteur.

Puisque nous postulons la primauté du *cadre du dialogue en autoconfrontation*, souvenons-nous des enseignements de Bakhtine : les rapports dialogiques sont impossibles sans les rapports logiques et sémantiques, mais ne peuvent s'y réduire, pas plus qu'aux rapports de signification objective **dépourvus de mouvement dialogique**. (...) Et pour devenir dialogiques ces derniers **doivent s'incarner, se transformer en énoncés, recevoir un auteur !**

Il n'est pas possible d'appliquer au « mouvement dialogique » des principes et méthodes d'analyse fondés sur la connaissance des « rapports logiques et sémantiques » en vigueur en analyse du récit, par exemple, ni, à un degré différent, en analyse d'interactions recueillies et formalisées. Ce sont des *énoncés*, qui constituent nos objets, ils sont donc en *mouvement* et inséparable des « auteurs » qui leur donnent vie dans le dialogue dont nous sommes, nous chercheurs, partie prenante.

Je pense qu'il nous incombe donc de choisir les instruments *d'analyse* appropriés, parmi ceux dont nous disposons, sans pour autant devenir prisonniers de ceux-ci. J'entends par là qu'il n'est jamais déplacé de répondre au mouvement dialogique, aux transformations multiples dont nous sommes témoins et acteurs, par d'autres transformations, celles des catégories et des instruments que nous avons choisis. Et cela peut se faire dès la mise en route du processus dialogique, au moment de la conduite de la première phase d'autoconfrontation, jusqu'à la phase ultime, encore indécise, que nous avons qualifié de « retour au collectif ». Il me semble alors que la question souvent débattue, du choix entre *analyse* et *interprétation* ne peut recevoir de réponse formelle et définitive, mais doit faire l'objet, encore une fois, des ajustements nécessaires en fonction de la configuration du dialogue et de son évolution.

Dans un texte longuement étudié par notre équipe (aujourd'hui disparue) ERGAPE¹⁶, de l'Université d'Aix-Marseille, à savoir l'analyse d'un « Dialogue entre le psychiatre et son patient », Frédéric François (1989)¹⁷ proposait une démarche remarquable, fondée sur le recueil de *marques*, telles que les types *d'enchaînements* (entre énoncés, entre thèmes, etc.), les ruptures, les changements et op-

16 Equipe ERGAPE (Ergonomie de l'Activité de Professionnels de l'Education).

17 FRANÇOIS, F. De quelques aspects du dialogue psychiatre - patient. Places, genres, mondes et compagnie. Revue *CALaP*, n°5, 1989.

positions de *genres discursifs*, etc. Cet exemple probant d'analyse appliquée à un texte très intéressant peut, selon moi, constituer la base et la référence d'une façon de procéder qui en tire parti pour mieux en transformer les enseignements : nous, chercheurs, et nos partenaires associés par le processus d'autoconfrontation sommes conjointement les *auteurs* du dialogue qui nous implique. Les énoncés produits dépassent, transgressent les réalités connues. Le texte et l'analyse que nous avons choisis comme références nous permettent de définir des positions de départ, des catégories exemplaires d'analyse qu'il est nécessaire d'ajuster et de transformer dans le cadre d'une *interprétation*. Celle-ci, et c'est ce qu'il faut absolument considérer, est forcément liée au mouvement actuel, *hic et nunc*, du dialogue auquel nous participons ! Il ne suffit donc pas d'actualiser les catégories et termes de l'analyse, mais bien de s'en libérer pour les refonder dans une nouvelle situation au prix de notre *interprétation*. C'est bien pourquoi, au passage, j'ai insisté sur l'importance de l'intégralité du dialogue en autoconfrontation (incluant la phase première), hors de portée de l'Instruction au Sosie.

EMM – Comment comprenez-vous le rôle du chercheur et son travail dans le processus de coanalyse du travail ?

Daniel Faïta – L'attitude du chercheur, liée, bien sûr, à la conception de son rôle est clairement dépendante de son implication dans le rapport dialogique. Pour moi, le problème est en débat depuis l'origine de mon engagement en analyse pluridisciplinaire du travail. Il trouve son origine dans le fait que l'on considérait au départ comme *démagogique* l'idée d'établir des relations d'égalité avec les travailleurs vis à vis de la recherche et l'intervention sur leurs situations de travail. L'argument avancé, il y a de cela une trentaine d'année, consistait à dire que ces travailleurs attendaient d'abord la transformation positive de leurs situations, et qu'il était donc abusif de les mêler au déroulement d'un protocole scientifique, à des choix méthodologiques qui ne pouvaient pas faire partie de leurs préoccupations... Tout en reconnaissant qu'ils étaient mieux placés que quiconque pour apprécier, évaluer leur propre investissement dans le travail, connaître les contraintes de celui-ci, la part des savoirs et des techniques, les spécificités des outils (matériels ou symboliques), l'importance de la dimension collective, etc. Attitude explicable en raison du fait que l'ergonomie, qui jouait alors un rôle précurseur, était préoccupée par le souci de renforcer ses propres bases théoriques et épistémologiques.

Je crois cependant que cette attitude se fondait (et se fonde toujours) sur une conception de la recherche excluant le partage de la responsabilité dans la conception du rôle de la démarche et de ses conséquences sur l'activité future des personnes associées à la recherche, et donc sur leur vie au travail. Il n'est pas contestable que des professionnels choisissent de s'associer à un processus de recherche prenant leur activité pour objet dans le but d'y apporter des améliorations ou des transformations positives. Mais très rapidement, cette volonté initiale peut être dépassée par l'intérêt pour la compréhension de phénomènes révélés par l'avancement de ce même processus. Il n'est pas anormal, dès lors, que la conception de leur rôle change pour eux, en même temps que l'objet initial se transforme. Comment et pourquoi leur contester alors le statut de chercheur sur leur propre activité ? Mais, disons-le sans fausse pudeur, cela implique en même temps une reconsidération de l'autre statut, celui du chercheur professionnel, soumis à la nécessité de penser autrement son exercice, d'explicitier, peut-être de justifier les choix effectués en matière de concepts, de méthodologie.

Question délicate, car il ne s'agit pas de minorer la qualification des personnes appartenant à cette catégorie, ni, non plus, de sous-estimer la pertinence des appareils conceptuels et méthodologiques qu'ils détiennent. C'est, véritablement, du positionnement par rapport à l'objet, mais aussi aux enjeux professionnels, sociaux, personnels, qu'il est essentiel de clarifier le problème. L'intervention en milieu professionnel de la recherche débouche inmanquablement sur des conséquences, parfois minimes, souvent très importantes pour les participants. Le professionnel qui a volontairement accepté de s'engager dans cette démarche ne sait pas au départ que son avenir peut être considérablement affecté. Il (elle) découvre des aspects et dimensions insoupçonnés de son activité. Il s'expose au regard de ses pairs - et non seulement du chercheur - et, même si c'est généralement positif, il est amené à questionner le sens de son activité, à porter sur lui-même des jugements qui, dans certains cas, sont difficiles à admettre. D'un autre côté, il convient de ne pas négliger l'impact des transformations provoquées par une recherche participative dans l'organisation du travail, les relations professionnelles, l'équilibre du collectif.

C'est bien cette dimension qui doit être prise en compte par le chercheur professionnel. Celui-ci doit être conscient de l'effet objectif de ses actes. C'est pourquoi il me paraît impossible que ce dernier ne mesure pas l'importance de ces dimensions. Celles-ci ne peuvent être négligées, elles nécessitent une réflexion spécifique sur les demandes formulées, les choix effectués pour les traiter, l'impact

des méthodes employées sur les personnes et les groupes.

Comme je l'ai affirmé plus haut, le choix de nous situer dans un rapport de *co-production des savoirs*, et surtout de savoirs propres à des milieux professionnels déterminés, dont nos partenaires sont représentatifs, porteurs de questions importantes nous place dans une position inédite ! Nous demeurons certes des chercheurs qualifiés, experts d'une discipline des sciences humaines, mais nous avons le devoir de faire face aux situations sociales et aux questionnements qui en émanent. Et cela, il est impossible de l'ignorer... Nous ne pouvons ni ne devons réduire les problèmes à notre seule façon de les envisager, en fonction de théories et méthodes qui sont les nôtres. Il n'est pas question d'ignorer nos compétences, mais pas non plus d'ignorer celles qui, je l'ai dit, émanent de la société humaine qui est la nôtre.

EMM – Il y a une certaine différence entre les termes 'genre de l'activité' et 'genre professionnel' ? Dans l'affirmative, laquelle (ou lesquelles) ?

Daniel Faïta – La question des fondements de la *notion* de *genre*, ainsi que les utilisations très diverses qui en sont faites, font toujours débat entre chercheurs, y compris dans un même courant de pensée, comme au sein de l'ex-équipe ER-GAPE, déjà mentionnée. Cela illustre d'ailleurs le fait qu'il n'existe pas de *concept* valide de *genre* (hormis dans les théories sociologiques qui l'utilisent, évidemment). Il suffit pour s'en convaincre de parcourir les études et articles produits ces dernières années. A ce propos, et après l'avoir révisé, je signalerai que ma position personnelle a très peu varié depuis le chapitre que j'avais consacré à cette question dans l'ouvrage *O ensino como trabalho* (2004)¹⁸, dirigé par notre regrettée amie Anna Rachel Machado (« Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor »)¹⁹.

Je tiens toujours à rappeler l'origine de la notion à laquelle je me réfère, pour ce qui me concerne, et qui trouve son origine dans les travaux de Bakhtine, principalement sa théorie du roman, généralisée par sa théorie « translinguistique ». Clarification nécessaire, au vu du caractère tout à fait hétéroclite, qu'on me pardonne ce jugement, caractérisant beaucoup des usages rencontrés. Passons sur les origines classiques de ce qui est véritablement conceptualisé comme

18 MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

19 FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 57-80.

« genre », par exemple en rhétorique, pour en venir directement à la question qui nous préoccupe. Pour Bakhtine, en tant que locuteurs natifs d'une langue, nous apprenons d'abord à nous exprimer dans des « formes types d'énoncés » inscrites dans notre expérience, ainsi que dans notre conscience. Mais, pour autant, ces genres relèvent de la convention, et celle-ci ne saurait exercer une contrainte absolue. A ces « formes types » répondent donc, toujours dans l'hypothèse de Bakhtine, des « formes souples », caractérisées par le fait qu'elles peuvent correspondre à des nécessités de l'expression différentes d'une situation à l'autre, d'un besoin expressif à un autre, pourvu que leur cohérence soit respectée. De ce fait un locuteur a toute liberté de recourir à un genre identifiable par sa forme, *savant*, par exemple, pour amuser des amis en qualifiant ainsi la meilleure façon de faire cuire des pâtes alimentaires. C'est alors le déplacement d'une situation habituelle de référence à une autre, tout à fait triviale, qui produira le *sens* associé à l'énoncé... Ce n'est là qu'un exemple simple, mais qui permet de comprendre pourquoi et comment le choix des *genres de discours*, le jeu, la circulation de ces genres dans l'énoncé constitue la première instance de production du sens, et sans doute la principale. Les analyses du discours ont assez montré comment le discours politique, par exemple, abonde en cas où le sens n'est pas à rechercher dans les mots employés, mais dans leurs combinaisons caractéristiques de certains genres.

L'essentiel est de ne pas confondre en linguistique *genre et norme*. Sous peine d'annuler la puissance de la notion bakhtinienne, il importe en effet de ne pas la considérer comme une contrainte imposée, à laquelle il est obligatoire de se soumettre, mais au contraire comme une ouverture géniale sur les dimensions illimitées de la production de sens dans et par le dialogue.

Examinons donc comment l'usage de cette notion a pu s'étendre à l'univers de l'analyse du travail, de l'analyse de l'activité, à partir, rappelons de l'article « Genre et style en analyse du travail » (CLOT; FAÏTA, 2000). Je souhaite m'écarter à ce propos des situations habituellement citées en exemple, et des raisonnements qui s'en inspirent, pour me pencher sur un débat plus récent, relatif à l'exercice du métier de professeur, plus généralement d'enseignant. Est-il légitime de postuler que des « formes types » socialisées préexistent aux formes d'activité dans l'univers du travail enseignant ? On peut imaginer sans peine comment les théories étudiées en formation, notamment didactiques et pédagogiques, les conduites des formateurs observées en stages, etc., contribuent fortement à imprimer dans la conscience des futurs enseignants des « formes types » les préparant à

résoudre les problèmes de leur exercice. C'est une première question, à laquelle succède la seconde – que je considère comme la plus importante – ces « formes » apprises et acquises, conscientisées ou non, exercent-elles une contrainte ou, au contraire, fournissent-elles des ressources augmentant la liberté de choix de ces professeurs, en mettant par exemple à leur disposition les *cadres* dans lesquels agir ?

A la première, il est assez facile de répondre, et par l'affirmative. Il existe très certainement un *genre professeur*, caractérisé par des modalités générales attestées dans les pratiques enseignantes. Celles-ci transcendent les localisations, les établissements, et sans doute les disciplines. Je renvoie pour cela aux travaux de notre équipe ERGAPE, déjà citée. Familièrement, je dirai qu'un membre du corps professoral est souvent reconnu, en dehors de son activité, par des personnes un tant soit peu avisées. Mais pour autant, il importe de savoir si oui ou non, les modalités mises en œuvre par ces enseignants fonctionnent pour eux comme des ressources démultipliant leur capacité d'action ? Si oui, par exemple si la possibilité de s'en dégager permet de mieux agir dans certains cas, tout en connaissant leur efficacité dans les situations pédagogiques classiques, alors il sera possible de reconnaître là l'existence d'un *genre d'activité*. Au contraire, si ces « formes » exercent une contrainte excluant toute transgression, on en reviendra alors à la notion de *norme*.

Mais, nouvelle interrogation, ne constate-t-on pas l'existence de façons de faire spécifiques chez les enseignants exerçant dans des situations, dans des domaines d'activité favorisant l'apparition de « formes » spécifiques, des formes particulières parmi les formes types caractéristiques du *métier* en général ? Les professeurs intervenant dans le premier degré sont-ils par exemple soumis à des contraintes et conditions d'exercice justifiant la constitution de « normes » et « genres » différents des autres ? Constituent-ils un « groupe professionnel ? » Mais que penser alors des diversités de situations qui caractérisent aujourd'hui globalement le métier enseignant, en fonction des milieux sociaux d'appartenance des élèves, des filières distinctes que connaît le dispositif éducatif ? Irait-on jusqu'à dire que les enseignants se constituent en « groupes professionnels » suivant la situation de leur établissement ? Certains des travaux actuels en sciences de l'éducation n'hésitent pas à évoquer l'existence de « métiers différents », en fonction des cas que l'on évoque ici. Auquel cas, sur la base donc de critères sociologiques, et en reconnaissant la réalité de modes spécifiques de fonctionnement, l'hypothèse de l'existence de *genres professionnels* serait fondée.

Cependant, d'autres hypothèses intéressantes sont à examiner, qui s'opposeraient à une telle vision : Saujat propose de considérer l'existence d'une catégorie « débutants » parmi le corps enseignant (SAUJAT, 2002, p.126)²⁰ Ceux-ci bien que membres du groupe professionnel, présenteraient des traits communs indépendants de leurs lieux d'affectation et d'exercice. L'idée est intéressante, car les critères purement sociologiques ne seraient alors pas les seuls à présider à la constitution de catégories sociales pertinentes du point de vue de l'exercice professionnel : les enseignants « débutants » auraient en commun de compenser – ou chercher à... – l'insuffisance provisoire de leur capacité à gérer des situations professionnelles complexes par le développement de ressources intermédiaires. On retiendra la très forte accentuation, par ces débutants, des actes destinés à « prendre » la classe (entrées et sorties des élèves, déplacements), ou à la « tenir » (gestion des comportements des élèves, prises de parole, etc.). Le fait qu'en revanche, dans les mêmes unités de temps, la part de l'activité consacrée à « faire la classe » (construire les conditions de l'appropriation des savoirs et des méthodes) soit nettement dépendante de la précédente renforce l'idée suivant laquelle les débutants élaborent « un cadre rendant possible l'apprentissage des élèves mais aussi [leur] propre apprentissage », en « construisant un espace protégé au cœur même de leur espace de travail » (SAUJAT, 2002, p.128). Il n'est pas abusif de penser que l'exposition à des difficultés similaires, le fait de rencontrer des obstacles comparables dans la mise en œuvre des programmes et la réalisation des tâches, génère des stratégies et des conduites, transcende les limites spatio-temporelles propres au milieu professionnel localisé.

L'idée suivant laquelle ces débutants, face à des difficultés communes, éprouvées au-delà de leur type et lieu d'affectation, sélectionneraient parmi les ressources professionnelles disponibles celles qui seraient propices à la maîtrise de leurs difficultés, semble bien accréditer l'existence d'un *genre d'activité*. Celui-ci, à la réflexion, ne pourrait-il pas être également identifié dans d'autres sphères d'activité que l'éducation ?

C'est une hypothèse que je retiendrai volontiers, et qui me ferait pencher en faveur d'une notion étendue de *genre d'activité*, en réservant à l'autre aspect du débat un réexamen de l'idée de *normes* locales et/ou professionnelles. Il me paraît cependant difficile de conclure sur ce point.

20 SAUJAT, F. *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail du professeur*. Thèse de Sciences de l'Education, Université de Provence, Aix-en-Provence, 2002.

EMM – Vous qui avez travaillé depuis quelques années sur des questions liées au travail et à la formation des enseignants, quelle est votre opinion sur l'utilisation de l'autoconfrontation dans ces deux domaines ?

Daniel Faïta – Une telle question est doublement intéressante. Elle nous interroge à la fois sur les choix théoriques et méthodologiques, déjà débattus ci-dessus et qu'il convient de reformuler pour la circonstance, mais aussi sur la conception qui est la nôtre de la formation des enseignants.

Commençons par dire que notre équipe ERGAPE a considéré, depuis de nombreuses années, que le travail enseignant ne devait être confondu ni avec la maîtrise de connaissances à transmettre, ni avec la connaissance de la didactique des disciplines enseignées.

Nous postulons que l'activité professionnelle enseignante est insaisissable hors d'une approche « historico-culturelle ». En effet, elle consiste avant tout à s'adresser aux autres, aux élèves, mais aussi aux autres membres du « milieu de travail », ainsi qu'à la société, par l'entremise de l'institution. Plus qu'ailleurs, la *prescription* qui oriente et motive cette activité est présente dans les connaissances et méthodes apprises en formation, les règles à respecter, dans des objets comme les manuels, et bien sûr dans les méthodes à appliquer. Il est évident que le niveau de complexité de cette activité, l'importance des dimensions subjectives et relationnelles qui la caractérisent en font un objet de recherche spécifique. Ainsi que le formule mon collègue Frédéric Saujat, « étudier le travail des professionnels de l'éducation implique pour nous d'intervenir dans leur milieu de travail, d'imprimer à celui-ci des transformations plus ou moins sensibles, d'en rendre compte aux intéressés ». (SAUJAT; FÉLIX, 2018)²¹. Considérer la « tâche » à laquelle se consacre l'enseignant dans le cours de son activité, c'est reconnaître le « croisement » de la recherche et de la maîtrise des moyens d'apprentissage à proposer aux élèves, des meilleurs moyens pour enseigner ce que l'on a à enseigner en termes de savoirs. Mais c'est aussi la recherche d'une sécurité et d'un « confort » professionnel suffisants pour exercer le métier de façon efficace et satisfaisante. C'est à ce prix que peuvent être créées les conditions d'une coopération fructueuse avec les intéressés.

Pour réussir cela, il faut provoquer le développement de l'activité pour la comprendre, « créer un milieu de travail » sur l'activité de chacun dans un processus propre à mettre celle-ci en mouvement. Pour cela, le cadre des autoconfronta-

21 SAUJAT, F.; FÉLIX, C. Activité enseignante à l'état naissant et développement du pouvoir d'agir : un prototype clinique. *Revue Phronesis*, Volume 7, n° 2, 2018, p. 4-14.

tions nous paraît tout indiqué, en ce sens qu'il permet cette mise en mouvement, les enseignants participants orientant leurs actions vers l'objet du travail, vers l'activité des élèves, vers leurs collègues, mais aussi vers les destinataires non visibles, la hiérarchie, la société.

Il est important d'ajouter que dans ce cadre, le dialogue ne se limite pas aux commentaires adressés à autrui. Il prend sens d'une façon souvent insoupçonnée par leurs propres auteurs. Les enseignants confrontés à la découverte de l'orientation de leurs actes et aux modalités de ceux-ci sont conduits à produire des discours dépassant largement le commentaire des images visionnées. Ce phénomène n'est pas spécifique au travail enseignant, mais il diffère de la plupart des autres sphères d'activité dans la mesure où l'objet du travail n'est pas concrètement définissable, et son résultat encore moins vérifiable dans l'immédiat...

C'est à partir de tout cela, me semble-t-il, qu'il convient de repenser les façons de procéder en formation professionnelle des professeurs, et enseignants en général. En ce qui concerne les enseignants débutants, il est évident que la pratique professionnelle s'inscrit d'abord dans la mise en oeuvre des apprentissages théoriques et méthodologiques, ainsi qu'à celle des acquis des différents stages, notamment les manières de gérer les situations de classe. Dans ce cas, et pour référer à nouveau aux travaux de Saujat, je dirai que le développement de leur activité n'est pas linéaire, et ce qui est contraint à un moment, comme les prescriptions et obligations diverses, peut devenir une aide, une ressource à un autre. Ce développement peut-être alterné, lorsque les débutants s'engagent dans une activité centrée sur eux-mêmes et leurs propres pratiques, sur les difficultés du métier, ou dans une activité relative aux élèves, lorsqu'il s'agit d'engager et guider l'activité de ceux-ci.

Concernant les enseignants déjà expérimentés, les « préoccupations » sont certainement différentes, du moins en grande partie. Ce qu'ils attendent de la formation réside plutôt dans la transformation positive des modes d'action qu'ils ont déjà expérimentés en situation de travail, ou plus généralement des stratégies qu'ils ont choisies au cours de leur carrière. A ce stade, ils se centrent plus sur l'activité des élèves ainsi que sur l'évaluation de la pertinence didactique des tâches proposées. En retour, c'est une véritable « activité sur l'activité » qu'ils peuvent engager, en se confrontant à leur vécu professionnel, tel qu'ils peuvent l'appréhender grâce à l'autoconfrontation.

C'est de ce point de vue qu'il est possible d'affirmer que le cadre proposé constitue tout autant le moyen de connaître le travail enseignant que d'envisager des

transformations, des améliorations attendues, objectifs naturels de la formation.

Sobre os participantes

Daniel Faïta - Linguiste et analyste du travail. Professeur Emérite – Aix-Marseille Université. ADEF – UR 4671. Adresse électronique : danielfaita13@gmail.com.

Elisandra Maria Magalhães - Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA/UECE). Professora da Casa de Cultura Francesa (UFC), Fortaleza-Ce. E-mail: elisandra.magalhaes@ufc.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9592835886146462>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-7355-0877>.