



Comment les enseignants débutants entrent dans le métier¹

Frédéric Saujat²,

UMR ADEF, Université de Provence, IUFM d'Aix-Marseille, INRP, France

Il existe une tradition en psychologie du travail et en ergonomie, que nous cherchons avec d'autres à cultiver et qui s'est édiflée sur la base d'une exigence fondamentale : rendre leur centralité aux activités des individus et des acteurs sociaux dans l'élaboration des ressources de leur action et de leur développement. Béguin (2004) souligne que cette « activité constructive » (Samurçay et Rabardel, 1995) concerne à la fois les instruments de l'action, les compétences qu'elle mobilise et les formes organisées que se donnent les collectifs dans et pour l'accomplissement de leur travail (Clot et Faïta, 2000).

Le travail enseignant n'échappe pas à cette dimension essentielle de l'activité. En effet, si la cible de l'action professorale est bien l'apprentissage des élèves, l'atteinte de cette cible n'est jamais directe ni immédiate : elle passe par les efforts des enseignants pour avoir une « classe qui tourne ». Ces efforts sont guidés par une sorte d'intelligence des situations professionnelles qui se matérialise dans des gestes de métier, dont l'efficacité dynamique s'alimente au développement d'une double mémoire : celle, personnelle et subjective, de l'expérience professionnelle, et celle, collective, des milieux de travail (Amigues, Faïta et Saujat, 2004 ; Clot et Faïta, 2000 ; Saujat, 2002a).

On soutiendra en effet que le métier de l'enseignant, à l'instar du *mot-énoncé* chez Bakhtine (1984, p. 295), existe simultanément sous trois aspects. A la fois en tant que métier neutre de la prescription, en tant que métier d'autrui et en tant que métier à soi. C'est dans les tensions entre ces trois figures du métier que se construit, au fil du développement de son expérience, l'activité propre de l'enseignant. Autrement dit, entre ce dernier et les prescriptions auxquelles il est soumis, viennent s'interposer des intercalaires sociaux (Clot et Faïta, 2000) que nous qualifierons de « genres d'activité professorale ». Ces genres, à travers lesquels se réalise le travail de l'enseignant, constituent moins des normes professionnelles achevées que des systèmes ouverts de façons de faire et de penser partagées qui s'offrent au professeur comme des « recours pour éviter d'errer tout seul [...] devant l'étendue infinie des bêtises possibles » (Darré, 1994, p.22).

L'analyse de l'activité des enseignants débutants révèle en creux l'existence de ces formes stables, constituées de manières d'agir reconnues et validées par le milieu professionnel, en même temps qu'elle ouvre une trappe sur la genèse de ressources intermédiaires élaborées par ces derniers pour surmonter les difficultés inhérentes à la non-maîtrise provisoire des genres caractérisant le travail des enseignants expérimentés. Nous nous proposons de

1. Ce texte est une version remaniée d'une contribution plus longue, à paraître dans la revue brésilienne *Polifonia* (2005).

2 Contact : f.saujat@aix-mrs.iufm.fr

montrer que ces ressources intermédiaires, à la fois produits et instruments de l'activité des enseignants débutants, présentent des traits communs, dont la caractérisation peut nous aider à progresser en retour dans la connaissance du métier d'enseignant.

« Faire » la classe

« Faire » la classe est une activité qui mobilise des gestes professionnels assurant *simultanément cohésion du groupe et cohérence des acquisitions* (Amigues, Faïta et Saujat, 2004). Il s'agit en effet pour le professeur d'initier, de maintenir et de réguler l'activité du collectif de travail que constitue le groupe-classe, celui-ci prenant la forme à la fois d'un collectif vivant et d'un collectif « sédimenté » dans l'histoire de la classe.

Mais « faire » la classe pour l'enseignant, c'est aussi faire siens ces gestes professionnels, se les approprier dans une activité psycho-corporelle en devenir car alimentée aux tensions entre sens et efficacité du métier (Espinassy et Saujat, 2004). Et cette nécessaire « incorporation » personnelle ne peut se réaliser, pour tout enseignant qui s'efforce d'*avoir du métier*, qu'à la faveur d'un dialogue ininterrompu avec ce que signifie *être du métier*, fût-ce en contestant les choix « transpersonnels » que le genre professionnel a provisoirement « arrêtés ».

En effet, le genre professionnel ne repose pas seulement sur des manières de faire sous-tendues par des conceptualisations pragmatiques, il se nourrit également des controverses sur ce qui est juste ou faux, bon ou mauvais, efficace ou non, etc. Il est rempli des échos des débats de normes dans le milieu de travail, il cristallise des évaluations (au sens de rapports aux valeurs) qui débouchent sur des « obligations » communes. Autant d'interrogations sur lesquelles il est nécessaire de « s'entendre » pour pouvoir travailler.

En d'autres termes, le genre professionnel serait un *organisateur* de l'action de chacun dans les *occupations* qu'il partage avec les autres, mais aussi de son *activité* en offrant des issues possibles aux dilemmes suscités par la pluralité de *préoccupations* qui l'habite. C'est ce qu'éclaire tout particulièrement l'activité des enseignants débutants. L'analyse de celle-ci, menée selon des méthodes « indirectes » (Vygotski, 1999) comme l'instruction au sosie³ (Clot, 1999 ; Oddone *et al.*, 1981 ; Saujat, 2002b) ou l'autoconfrontation croisée⁴ (Faïta et Vieira, 2003), nous amène à soutenir que l'exposition à des difficultés similaires, le fait de rencontrer des obstacles comparables dans la mise en œuvre des gestes professionnels de conduite de la classe, génère des stratégies et des conduites qui présentent des traits communs, malgré la dispersion géographique liée aux lieux d'exercice de ces stagiaires et les spécificités liées à leurs disciplines d'enseignement. Ces jeunes enseignants cherchent à « surcompenser » (Vygotski, 1994) leur difficulté provisoire à gérer des situations complexes par le développement de ressources intermédiaires. Ainsi, la très forte accentuation des techniques vouées à « prendre » et à « tenir » la classe, et la dépendance de celles qui permettent de la « faire » à l'égard des premières, semble renvoyer à l'activité par laquelle

3. Il s'agit d'une méthode de co-analyse du travail, impliquant un chercheur et un professionnel dans un entretien au cours duquel le professionnel reçoit la consigne suivante : « Suppose que je sois ton sosie et que demain je doive te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu voudrais me transmettre afin que personne ne s'aperçoive de la substitution ».

4. Méthodologie grâce à laquelle des enseignants sont conduits à réagir au spectacle de leur travail par un chercheur qui visionne avec eux le film réalisé dans leurs classes et qui s'efforce de susciter entre eux des controverses professionnelles.



ces débutants s'efforcent d'instaurer un cadre qui rende possible l'apprentissage des élèves, mais aussi leur propre apprentissage. C'est par exemple le cas de Pascal, professeur des écoles, que nous avons rencontré lors de sa première année d'exercice et avec qui nous avons conduit une instruction au sosie.

« Prendre » la classe et apprendre son métier

Nous avons d'abord été frappés par la très forte occurrence de tâches, dans le cours d'action de Pascal tel qu'il s'est dessiné au fil de l'instruction, qui appellent la mise en œuvre de micro-techniques de gestion de la classe. Tout se passe comme si, pour Pascal, ces tâches, dont on pourrait dire qu'elles permettent de « prendre » la classe (et faire que la classe « prenne »), constituaient la condition de possibilité de l'accomplissement des autres tâches nécessaires pour « faire » la classe. Certes l'opposition opérée ici entre « prendre » la classe et « faire » la classe est trop tranchée et mérite d'être traitée de manière plus dialectique : c'est d'ailleurs le lot des professeurs débutants que d'avoir à accéder à ce « sens du jeu » qui permet aux professeurs chevronnés d'imbriquer dans leurs gestes professionnels gestion de la classe et nécessités didactiques.

Mais si ces tâches sont si prégnantes au cours de l'instruction, c'est sans doute parce qu'elles l'ont fortement mobilisé en exigeant de sa part l'élaboration et l'incorporation progressive de techniques spécifiques qui ont à voir avec l'instauration d'un cadre permettant l'apprentissage. C'est ce qui permet de comprendre la rigueur (soulignée par la fréquence des instructions relatives à la nécessité d'intransigeance) dont fait preuve Pascal dans la gestion des entrées et des sorties de classe, des déplacements, de la prise de parole, de la mise au travail, des comportements, de la tenue des cahiers...

Il n'est d'ailleurs pas sans intérêt de noter que cette rigueur et cette attention au détail, dont on a dit l'importance chez Pascal, font précisément défaut à beaucoup de débutants. Les difficultés qu'ils rencontrent alors, en particulier dans des écoles réputées difficiles, manifestent comme en creux la fonction non seulement contraignante mais aussi structurante et sécurisante du cadre : il autorise, par la ritualisation dont il fait l'objet, la construction de repères (dont témoigne la fréquence de formules comme : « ça, ça va », « maintenant ils ont compris », « là, ça roule ») permettant la contenance de l'excitation et de l'agressivité, ainsi que des manifestations d'angoisses liées à la mise en groupe.

Pascal nous dira d'ailleurs, au cours du commentaire qui a suivi l'instruction à propos de l'attitude qu'il s'est efforcé de tenir tout au long de l'année à l'égard des élèves, qu'elle lui a permis d'avoir « la paix, eux aussi, c'est important ». Les effets structurants du cadre apparaissent également à travers ce qu'on appellera sa fonction diacritique (Solans, 1997) qui contribue à signifier les places de chacun des sujets de l'institution. Ces places sont reliées par Pascal à la fonction sociale et symbolique de l'école, qu'il importe selon lui de réaffirmer tout particulièrement en ZEP, à travers ce qu'il appelle son obsession des contenus : il se fixe comme objectif, en tant que débutant et de surcroît dans un cours double comprenant un CP, que tous ses élèves « sachent lire au mois de mai ».

Au cours de l'instruction, il reviendra à plusieurs reprises sur la nécessité dans laquelle il s'est trouvé de mettre au travail un groupe – les CP ou les CE1 – avec des critères stricts de silence et d'autonomie : « Je les ai très rapidement habitués en début d'année à travailler seuls, à utiliser un manuel tout seuls, bon... ils me l'ont longtemps reproché, jusqu'en février, que je m'occupais pas assez d'eux, et c'était dit comme ça ! Maintenant ça va quoi



ils ont compris... » ; « et ils n'ont pas le droit non plus, les CE1, de m'interrompre quand je fais la leçon de l'activité préliminaire aux CP et donc c'est la règle là aussi, je leur ai dit qu'on n'avait pas le choix, ni eux ni moi, donc ils l'acceptent ».

Tout se passe comme si cette obligation, en quelque sorte inscrite dans le contexte institutionnel et donc « acceptée » par les élèves, avait été transformée par Pascal en occasion de développement : sa mobilisation, qui est celle d'un débutant « obsédé par les contenus » et assignant à ses élèves des objectifs ambitieux, mise à l'épreuve par ce réel incommode que constitue pour un novice un cours double avec un CP en ZEP, l'a conduit, par une sorte de « surcompensation » sur laquelle nous reviendrons, à instaurer un cadre rigoureux.

Mais ce cadre a joué un rôle protecteur non seulement pour les élèves, en installant les conditions nécessaires à l'entrée dans une activité d'apprentissage scolaire, mais pour Pascal lui-même dans l'apprentissage de son métier. Au fond, Pascal a élaboré à partir des contraintes du contexte institutionnel, un cadre rendant possible l'apprentissage des élèves mais aussi son propre apprentissage : il a de cette façon construit un espace protégé, au cœur même de son espace de travail, dont on peut penser qu'il a fonctionné comme une « zone de développement potentiel » (Clot, 1995), qu'on définira comme un espace-temps au sein duquel l'activité du sujet peut connaître des transformations, affectant aussi bien les moyens de son action que les raisons qui le poussent à agir.

En tout cas, s'il en était ainsi, on retrouverait, mais sur un autre terrain que celui de la défec-tologie puisqu'il s'agit ici du développement « normal » des compétences d'un adulte enseignant en situation de travail, la perspective vygotskienne (1994) déjà évoquée, qui situe dans le processus de compensation des handicaps ressentis par le sujet dans la situation où il est placé, la source du développement de son activité.

C'est la conjugaison des contraintes de son milieu de travail et des ressources mises à disposition par le collectif dans lequel il était inséré qui ont ouvert une zone de développement de son efficacité, rendant possible pour lui la prise en main de sa classe. Mais il a été contraint en retour de puiser dans ses propres ressources subjectives, pour inhiber ce que ses préoccupations (qu'il nous livre au cours du commentaire sur l'instruction en disant qu'il voudrait une classe vivante) l'auraient porté à faire, pour s'affranchir de cette conception afin d'assumer son autorité d'enseignant. Pour autant, les raisons de le faire, il ne les a pas trouvées seulement en lui, mais bien aussi dans l'efficacité obtenue par rapport à la mise au travail de ses élèves. On retrouve les effets et les contrecoups de cette efficacité malgré tout (Amigues et Saujat, 1999 ; Clot, 1995) chez Sandrine, avec qui nous avons conduit une autre instruction au sosie, alors qu'elle était professeure stagiaire des collèges et des lycées en éducation physique et sport (EPS).

Des compromis entre sens et efficacité

L'instruction au sosie porte sur les difficultés rencontrées dans la mise en oeuvre d'un cycle de hand-ball avec une classe de terminale. Par ailleurs, Sandrine avait effectué, au cours de sa formation, un mémoire professionnel sur l'enseignement des sports de combat de pré-hension reposant sur une « adaptation de l'élève à un contexte significatif ». Intéressé par la manière dont se nouent, dans l'activité du débutant, « concepts quotidiens » et « concepts scientifiques », nous avons là la possibilité de tenter de repérer les rapports entre les savoirs sur lesquels s'était appuyé son mémoire et son expérience professionnelle, telle que l'instruction au sosie était en mesure de la révéler, au sens photographique du terme.



Notre analyse rapide se centrera sur le début de l'instruction au sosie, qui a duré une heure et demie.

« Je leur ai peut-être moins laissé le choix, à la limite, de... de choisir leur objectif *pour gagner du temps* [...] ».

Ce mobile – optimiser l'apprentissage par rapport au temps dont Sandrine dispose (huit séances) – court tout au long de l'instruction. Il fait écho à cette sorte de « course contre la montre » qu'évoque Ria (2004), caractéristique de l'activité de nombre de débutants qui savent ce qu'ils veulent « faire en classe, mais pas comment y parvenir » (Ria, 2004, p. 67). Tout se passe pour eux comme si, face à cette double difficulté à anticiper l'évolution dynamique de leur situation de travail et à identifier les moyens d'y faire face, ils s'efforçaient de multiplier les *attendus* afin de limiter au maximum les *inattendus* liés à l'activité de leurs élèves comme à la leur propre.

Sandrine explique ainsi à son sosie que l'objectif est de les amener à formuler un projet à partir des observations réalisées en situation de jeu, mais elle poursuit en lui donnant la consigne suivante : « Ils n'ont qu'à mettre une croix », sur une fiche où le sosie est censé avoir identifié pour eux les différents projets possibles.

Le sosie sollicite alors son avis sur la possibilité de prendre une autre option, à quoi Sandrine répond que c'est envisageable, même si elle ne l'a pas fait. Toutefois elle ramène le sosie à la réalité du cycle de hand-ball, composé de huit séances seulement, pour tirer finalement parti de la proposition du sosie, en la déplaçant : « ouais, garder plus de temps *après* pour leur faire identifier les solutions, en situation de match ou en situation d'apprentissage, là *peut-être passer plus de temps là dessus que...* ».

Sandrine indique alors au sosie que ce *serait intéressant* de réutiliser la fiche initiale, sur laquelle ils avaient consigné leur projet, en précisant un peu plus loin : « *moi je l'ai pas fait, c'est vrai que c'est intéressant* ».

Mais le thème des contraintes temporelles refait surface : « *c'est intéressant, mais c'est très long*. Parce qu'on arrive à la fin du cycle, ils ont bien identifié leurs problèmes, leurs objectifs, ils ont compris ce qu'on allait travailler, et c'est là que c'est vraiment intéressant et qu'il faudrait répéter, *mais le cycle est fini*, donc c'est vrai que des fois *on est tenté de leur imposer un petit peu les choses plutôt que de... chaque fois leur faire prendre conscience, les faire observer* ».

Elle s'adresse bien sûr au sosie, et à son insistance sur la possibilité de mettre en œuvre une démarche impliquant les élèves dans l'analyse et la régulation de leur propre activité à l'intérieur de celle de leur équipe. Mais elle s'adresse aussi sans doute au discours professionnel porté par la formation et indirectement à la façon dont elle-même l'a assumé à travers son mémoire professionnel.

En effet, ce dernier s'appuyait, pour dire les choses rapidement, sur une conception socio-constructiviste de l'enseignement, dont elle sent bien que c'est celle à laquelle plusieurs questions du sosie font référence. On a là une sorte de positionnement pragmatique à l'égard de cette conception, dont elle semble partager le sens et l'intérêt, mais dont elle n'a pu réunir les conditions d'efficience, d'où son insistance sur les contraintes objectives de son enseignement. Ou plus exactement, le sens qu'elle a attribué à la signification du modèle théorique auquel se référait son mémoire, dans le cadre d'un travail décontextualisé en formation sur l'enseignement de l'éducation physique, n'est sans doute pas le même que celui que son expérience quotidienne d'enseignante débutante la pousse à lui conférer.



Et c'est cette expérience qui la conduit, malgré le risque de perte de sens pour les élèves dont elle est consciente, à conseiller néanmoins au sosie de faire « un compromis entre les deux » (prendre le temps de faire construire ou « imposer un peu les choses »).

Sandrine doit composer avec des contraintes qui pèsent sur son activité et procéder à des délibérations la conduisant à se fixer des buts et à faire des choix qu'elle sait discutables sur le plan didactique mais qui renvoient pour elle à une sorte d'efficacité malgré tout. Ces « choix » sont en fait les réponses en actes, provisoirement adaptées pour elle, aux questions qu'elle se pose et qui ne rencontrent pas toujours celles que poserait le chercheur ou l'observateur.

Mais en cherchant à agir sur le sosie pour qu'il puisse effectivement la remplacer, elle découvre du neuf en elle-même. Elle « réalise » (au double sens du terme), par l'intermédiaire de l'activité du sosie, les choix qu'elle a faits, mais aussi ceux qu'elle aurait pu faire ou qu'elle pourrait faire.

C'est ainsi d'ailleurs qu'elle « découvre », grâce à une question du sosie des effets inattendus de son activité. Convaincue que celle-ci a consisté à « imposer un petit peu les choses », elle en vient à se demander : « ça je ne sais pas si c'est... de ma faute quoi, il y a des équipes qui se sont réunies et qui réfléchissent à une stratégie avant d'attaquer les matches ».

Sandrine retourne sur elle-même les effets produits par ses consignes sur l'activité du sosie, ce qu'atteste l'usage du « je » alors que la règle consiste à s'adresser au sosie à la deuxième personne. L'hypothèse de développement pourrait être étayée par les deux occurrences successives de « peut-être » : « C'est peut-être intéressant de jouer là-dessus aussi », et plus loin : « [...] Peut-être que là, les experts... ils peuvent aider aussi... ».

Les significations en mouvement du travail de Sandrine, telles qu'elles se dessinent au fil de l'instruction, renvoient pour nous à la manière singulière dont elle a négocié les écarts entre le travail prescrit par l'institution scolaire d'une part et par l'institut de formation d'autre part, ce qu'elle a effectivement réalisé, ce qu'elle n'est pas parvenue à faire et ce qu'elle « sent » pouvoir faire à partir de ce qu'elle « découvre » dans ce qu'elle fait.

Ces significations dynamiques éclairent la façon dont elle s'est efforcée de surmonter les conflits, les dilemmes et les obstacles qu'elle a rencontrés dans la réalisation de son travail, en transformant les cadres de l'exercice de son métier (prescriptions institutionnelles, outils, mais aussi rapports aux élèves, aux collègues, à la hiérarchie, à soi-même, etc.) en instruments de son activité. Nous soutiendrons que ce processus, que l'on retrouve à l'oeuvre également chez Pascal comme chez nombre de débutants, a une portée générale : les enseignants débutants « tordent » les cadres d'exercice de leur métier pour sortir des impasses qui « tordent » leur activité. Ce faisant, ils sont à la recherche d'une efficacité qui s'alimente alternativement au sens et à l'efficacité de leur activité. Les efforts qu'ils déploient pour maintenir le dynamisme de cette efficacité les conduisent à un travail souvent coûteux sur leurs *moyens d'agir*, mais aussi sur leurs *raisons d'agir*.

Débuter : une communauté d'occupations et de préoccupations

Le jeu (à tous les sens du terme) entre ces destinations objectives et subjectives de l'activité des enseignants débutants occupe une place centrale dans le développement de l'activité de ces derniers. On le mesure particulièrement bien dans un film, réalisé par Françoise



Davisse : il s'agit de *Première classe*, qui donne à voir les expériences contrastées de trois professeurs des écoles au cours de leur premier stage en responsabilité lors de leur deuxième année de formation à l'IUFM. L'un d'eux, Soufiane, décide de démarrer la première semaine de stage avec son CM2 de la manière suivante : « On va faire traditionnel, on va faire, non on va se la jouer à la Jules Ferry, les instructions officielles tu suis... comme quoi tu n'es pas tout seul hein, tout ne sort pas de ton chapeau ». Son action, pour singulière qu'elle soit, n'en est pas moins située culturellement : elle s'inscrit dans un genre, il est conscient qu'il n'a ni tout à inventer, ni tout à reconstruire, qu'il peut s'appuyer sur du donné : c'est ce que semble attester l'usage d'un « on » impersonnel, et d'un « tu » générique (« tu n'es pas tout seul »). C'est d'ailleurs ce donné qui lui permettra de créer autre chose par la suite avec sa classe.

A l'inverse Elodie, confrontée à une classe difficile, ne parvient pas à accéder aux sous-entendus liés à la prise en main d'une classe : elle peine à asseoir son autorité et, mise en difficulté par la prescription de tâches dont elle n'a pas anticipé les exigences (cognitives, matérielles, temporelles, spatiales...) pour les élèves, elle se trouve rapidement débordée au point de perdre la main sur la « direction » de l'activité de ces derniers. On pourrait même écrire que ce sont eux qui en viennent à diriger son activité à elle, ce qui ne tarde pas à susciter des réactions agressives voire violentes de leur part, tant ils se sentent privés de la sécurité psychologique nécessaire pour contenir l'angoisse et apprendre dans un cadre collectif.

Or elle reste prisonnière, tout au long du stage, d'une conception erronée de ce qu'exige la prise en main d'une classe, réduisant les gestes professionnels qui lui sont liés à une sorte de « flicage ». Elle ne dispose ni des manières de penser ni des manières d'agir qui lui permettraient justement de dépasser cette conception, et elle ne trouvera les ressources nécessaires pour le faire ni dans son milieu de travail (y compris auprès des formateurs qui viendront la voir), ni en elle-même, au point de déclarer, en commentant ce qui se passe lors de la troisième semaine : « J'y crois moins, parce que j'y arrive pas quoi, parce que je heu... je trouve ça nul tout ce que je fais... ».

La perte du pouvoir d'agir du débutant s'opère quand il est livré à lui-même dans le nécessaire travail qu'il doit consentir sur les présupposés opératoires et subjectifs de son activité. Et ce d'autant plus qu'il est confronté à des difficultés objectives qui souvent, comme dans le cas d'Elodie, excèdent largement son niveau de compétence actuel. Ses collègues expérimentés qu'on voit dans le film le lui confirment d'ailleurs : « Ta classe, c'est du costaud ! ».

On voit bien comment, avec Pascal ou Elodie ce travail, qui est au cœur du développement de l'activité, peut connaître des issues différentes, au point de déboucher sur une chute du pouvoir d'agir. Néanmoins, même lorsque le sujet se trouve propulsé dans une situation potentielle de développement, comme cela a été le cas de Pascal, les contrecoups subjectifs consécutifs aux « choix » qu'il est contraint de faire ne sont pas pour autant annulés. Pour revenir à Pascal, le « choix » qu'il dira ne pas regretter ne s'est pas fait pour lui sans laisser de traces, qu'on peut entendre à travers l'insatisfaction à laquelle renvoie son commentaire à chaud après l'instruction au sosie : « Je voudrais une classe beaucoup plus vivante, où les élèves puissent se lever sans que... puissent se lever en silence, puissent heu... oui un truc beaucoup plus... vivant. Là j'ai l'impression que je les visse à leur place, que je suis que de la... que je... que je... même pas que je fais preuve de discipline, mais que j'impose une discipline de fer par peur d'être débordé, parce que le quartier est difficile, parce que ... ».



Mais plus loin il poursuit : « Moi j'assume bien l'autorité, ça m'embête pas de dire « c'est moi le maître et puis c'est comme ça » ... le problème c'est que je l'ai dit peut-être trop heu... à tel point que maintenant c'est les gamins qui le disent hein... ».

Une fois encore la référence aux travaux de Vygotski (1994) peut nous aider à mieux comprendre les oscillations qui semblent caractériser l'attitude de Pascal comme celle de nombre de débutants. En effet, c'est précisément parce qu'il s'agit de *surcompensation* qu'il se trouve *trop* « pointu », qu'il a le sentiment d'avoir *trop* dit et *trop* montré qu'il était le *maître*. La « peur d'être débordé » l'a conduit à faire preuve de discipline *au-delà* de ce qu'il aurait souhaité. Mais au moment même où il prend conscience de ce qu'il a *fait*, c'est pour s'en *défaire* : il « sent » ce qu'il *pourrait* être – « moins... oui, plus souple, plus rond » –.

Le phénomène de surcompensation s'inscrit bien, pour Pascal, dans un processus, celui-là même qui, selon Vygotski (1994), transforme la maladie en super-santé, la faiblesse en force, en libérant des « doses de contre-poison bien plus grandes que la dose de poison qui menace [l'organisme] » (p. 86). Tout se passe comme si le dépassement du handicap initial, qui s'est traduit par l'instauration d'un cadre « autoritaire » permettant à Pascal de « prendre » la classe, apparaissait, grâce au « plus grand degré de protection » (p. 87) qu'il lui a procuré, comme devant être à son tour dépassé.

C'est ce processus de développement que trahissent aussi bien les formules utilisées que d'autres manifestations au cours de l'instruction et du commentaire qui l'a suivie (hésitations, pauses, silences marqués, etc.), qu'on peut interpréter comme des échos des délibérations de Pascal à propos de l'attitude qu'il a eue tout au long de l'année. Et l'on ne sera pas surpris qu'il lui soit difficile de trancher, tant il est vrai que cette attitude lui a permis de « prendre » sa classe. Pourtant, comme il le dira à un autre moment, il est sidéré par le « décalage entre la classe fantasmée et ce [qu'il fait] » ; « j'ai l'impression qu'il y a un abîme ! ».

Cette difficulté à trancher, ces oscillations dans la reconnaissance de l'abîme entre la classe fantasmée et la classe réalisée, là encore si caractéristiques de l'activité des débutants (Saujat, 2002a), permettent à Pascal, en maintenant vives les tensions entre ce qu'il a à faire, ce qu'il fait et ce qu'il voudrait faire, de préserver le dynamisme de son expérience : « Je sais ce qui me sépare de ce que je fais et de ce que je voudrais faire », nous livre-t-il au cours du commentaire sur l'instruction. Soulignons ici combien la première partie de la phrase (« je sais ce qui me sépare de ce que je fais ») laisse entendre qu'il n'est pas seulement à distance de ce qu'il voudrait faire, mais qu'il est divisé au sein même de ce qu'il fait : d'une certaine manière, il est ce qu'il *pourrait* être.

Les débutants, ou plutôt ceux qui parviennent à l'instar de Pascal à cette efficacité malgré tout par laquelle se forme et se déforme le sens et l'efficacité de leur activité, sont conduits à élaborer des façons communes de travailler consistant à accentuer les actes destinés à « prendre » la classe (entrées et sorties des élèves, déplacements, etc.) ou à la « tenir » (gestion des comportements, prises de paroles, mise et maintien au travail des élèves, etc.), et à faire de ces actes un objet de préoccupations partagées. Cela contribue à donner une tournure spécifique à leurs façons de faire qui, au-delà de leurs lieux d'exercice et de leurs disciplines d'enseignement (Ria, 2004 ; Saujat, 2004), les constitue en une communauté proche du type de celle, linguistique, distinguée par Bakhtine. Cette activité commune à une catégorie socio-professionnelle, constituée autour de préoccupations particulières relatives à l'entrée dans les métiers de l'enseignement, autorise alors à parler de *genre* débutants, en un sens proche de celui qui a conduit le théoricien du texte russe à parler de « genres de discours ».



Pour conclure : les genres d'activité professorale comme révélateurs du travail enseignant

L'analyse de l'activité des débutants produit un effet de loupe sur les processus d'incorporation du métier d'enseignant. En effet, leurs façons de faire consistant à s'appropriier de manière spécifique les gestes professionnels (Saujat, 2002a) nécessaires à la maîtrise de leur(s) classe(s), révèlent aussi bien des préoccupations partagées par ces jeunes maîtres que des compétences incorporées dans le travail des maîtres chevronnés, véritables sous-entendus de l'activité de ces derniers. C'est ici que la notion de genres d'activité professorale nous paraît pouvoir faire preuve de sa portée heuristique, en ce qu'elle permet de poser, comme le fait Bruner (1983), une homologie entre le dire et le faire : le genre débutants apparaît bien, à la manière du genre de discours chez Bakhtine, comme une forme de répétition de l'activité enseignante en transformation, comme un « invariant » provisoire du développement de cette dernière.

En effet ce qui, au moment d'*entrer dans le métier*, constitue pour les débutants un objet central de préoccupations et d'attention, un organisateur dominant, peut se trouver relégué, sous l'effet de l'activité par laquelle ils s'efforcent d'*avoir du métier*, au rang de routines « modularisées » et intégrées à des actions plus complexes (Bruner, 1983), constitutives du répertoire de ceux qui *sont du métier*. L'exemple de Pascal illustre particulièrement bien ce processus : ce qui a pour lui initialement la forme d'une action à part entière – « prendre » sa classe –, et qui donne lieu à l'élaboration et l'appropriation de techniques spécifiques, peut changer de statut dans son activité au point de devenir composante d'actions poursuivant des buts plus complexes : « faire » la classe, c'est-à-dire organiser le travail des élèves en disposant les conditions de l'étude nécessaires à l'appropriation des savoirs scolaires.

On dira, dans le langage de Leontiev (1984), que l'action initiale est désormais susceptible de se transformer en une opération au service d'autres buts, convoquant l'activité du professeur à s'inscrire dans un autre « genre », résultant du « recyclage » de ses préoccupations dans des occupations renouvelées : ce qui avait valeur de principe de l'action peut alors devenir condition d'une action répondant à d'autres significations et réclamant de nouvelles ressources opératoires. C'est en agissant *avec et sur* celles que le métier met à leur disposition, que les enseignants inscrivent leur travail dans le travail des autres. Mais en retour, les *choix* et les recours qu'ils opèrent parmi ces *genres possibles*, pour gérer les situations professionnelles ou pour retirer de ces dernières des éléments de leur propre développement, contribuent à *développer* les gestes du métier en même temps qu'ils nous éclairent sur son *fonctionnement*.

Amigues, R., Faïta, D. & Saujat, F. (2004). Travail enseignant et apprentissages scolaires. In E. Gentaz & Ph. Dessus (Eds). *Comprendre les apprentissages : Psychologie cognitive et éducation*. Paris : Dunod.

Amigues, R. & Saujat, F. (1999). La formation initiale des professeurs vue par les intéressés : une approche ergonomique. *Actes du Troisième Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education*. Bordeaux : AECSE.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Béguin, P. (2004). Mondes, monde commun et version des mondes. *Bulletin de Psychologie*, 469, 45-48.

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ?* Paris : La Découverte.

- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2002). Clinique de l'activité et répétition. *Clinique méditerranéenne*, 66, 31-53.
- Clot, Y. & Faïta D. (2000). Genre et style en analyse du travail. *Travailler*, 4, 7-42.
- Darré, J.-P. (1994). Le mouvement des normes, avec Bakhtine et quelques agriculteurs. In J.-P. Darré (Ed.). *Pairs et experts dans l'agriculture. Dialogues et production de connaissances pour l'action*. Toulouse : Erès.
- Espinassy, L. & Saujat, F. (2004). Enseigner les Arts Plastiques en ZEP : les dessous du métier. *Recherche et Formation* (sous presse).
- Faïta, D. & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. In R. Amigues, D. Faïta & M. Kherroubi (Eds), *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*. Skholé, n° spécial.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.
- Oddone, I., Rey, A. & Brante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Editions Sociales.
- Ria, L. (2004). Expériences typiques des enseignants débutants. *EPS*, 305, 67-70.
- Samurçay, R. & Rabardel, P. (1995). Work competencies : some reflections for a constructivist theoretical framework. *Proceedings 2nd Work Process Knowledge Meeting : Theoretical approaches of competences at work*, Courcelle-sur-Yvette, France, 19-21 octobre 1995.
- Saujat, F. (2002a). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur*. Thèse de Doctorat, 13/12. Aix-en-Provence : Université de Provence.
- Saujat, F. (2002b). Quand un professeur des écoles débutant instruit son « sosie » de son expérience. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 7, 107-117.
- Solans, H. (1997). Elèves en difficulté et cadre pédagogique. In J.-P. Vidal (Ed.). *Malaises dans l'institution scolaire. Problématique de la relation pédagogique*. Perpignan : Presses universitaires de Perpignan.
- Vygotski, L. (1994). *Défectologie et déficience mentale*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L. (1999). *La signification historique de la crise en psychologie*. Lausanne & Paris : Delachaux et Niestlé.



Notes de pratique

