



HAL
open science

La socialisation démocratique, un descripteur de l'activité enseignante ?

Dominique Broussal

► **To cite this version:**

Dominique Broussal. La socialisation démocratique, un descripteur de l'activité enseignante?. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2004, L'analyse des situations, des pratiques, de l'action et du travail en éducation et en formation dans (20), pp.137-149. hal-00762039

HAL Id: hal-00762039

<https://hal.science/hal-00762039>

Submitted on 6 Dec 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Broussal, D. (2004). La socialisation démocratique, un descripteur de l'activité enseignante ? *Les Cahiers du CERFEE. L'analyse des situations, des pratiques, de l'action et du travail en éducation et en formation dans la perspective d'une socialisation démocratique*, 20, 137-149.

LA SOCIALISATION DEMOCRATIQUE, UN DESCRIPTEUR DE L'ACTIVITE ENSEIGNANTE ?

Dominique BROUSSAL
LIRDEF
IUFM de Montpellier

Ainsi que l'évoquait Jean-Marie Barbier lors de son intervention¹, une des façons d'appréhender la question de l'analyse des situations, des pratiques, de l'action et du travail, dans une perspective de socialisation démocratique, consiste peut-être à s'interroger sur la pertinence de ce concept de socialisation démocratique, en tant que descripteur de l'activité enseignante. Un tel concept s'avère-t-il opératoire quand il s'agit de rendre compte de logiques singulières d'acteurs, ou d'interpréter des situations éducatives? Notre contribution se propose de mettre à l'épreuve cette pertinence, à travers l'analyse d'un moment singulier de classe.

L'exemple choisi est un conflit entre un enseignant novice et quelques élèves. Ce conflit a pour origine la décision que prend le maître d'écourter une séance d'éducation physique, après une violente dispute entre deux élèves. Le retour en classe se fait donc plus tôt que prévu. Et le maître indique à l'ensemble des élèves que l'on va passer à l'activité suivante : une séance de mathématiques. C'est alors que se déroule l'épisode de conflit qui nous intéresse. Ce moment a été filmé. Il a donné lieu à une autoconfrontation qui nous renseigne sur la façon dont l'enseignant perçoit et interprète ce moment. Pour notre travail d'analyse, nous avons aussi utilisé la retranscription d'une discussion qui a suivi l'autoconfrontation, entre l'enseignant stagiaire et le chercheur.

Un conflit sur l'usage du temps scolaire

La séance d'enseignement concernée a eu lieu lors d'un premier stage en responsabilité. L'enseignant stagiaire effectue un remplacement en CM1/CM2. L'école se trouve dans un village péri-urbain. Elle est située au milieu d'un lotissement de villas, dans lesquelles résident la plupart des élèves.

Le jour de filmage a été déterminé avec l'accord de l'enseignant, et le choix des activités laissé à son initiative. La matinée de classe commence par une séance de sport qui a

¹ Journées d'études sur l'analyse des situations, des pratiques, de l'action et du travail en éducation et formation dans la perspective d'une socialisation démocratique, samedi 5 juin 2004.

lieu sur un terrain attenant. L'emploi du temps prévoit que cette séance durera de neuf heures à neuf heures cinquante. Il s'agit d'une séance de hand-ball. Plusieurs matches opposent les diverses équipes, et le climat de classe est détendu. A neuf heures trente, une altercation oppose deux élèves sur une question de jeu. Un de ces élèves, Kévin, quitte le terrain et se dirige en courant vers l'école. Le maître interrompt la séance, et demande aux élèves de regagner la classe, ce qu'ils font en ordre dispersé. Quelques élèves s'installent à leur bureau, tandis que le maître entre et sort de la pièce pour presser les retardataires. Kévin (l'élève qui avait quitté le terrain) fait partie de ceux qui ont rejoint la classe, mais il donne encore des signes d'énervement. Il ressort soudainement, et le maître le suit en l'interpellant : « tu me fais peur Kévin là ». Quelques minutes plus tard, l'enseignant est de retour, accompagné de Kévin. Tous les élèves sont alors installés dans la classe, c'est à ce moment que survient l'épisode qui va nous intéresser :

ENSEIGNANT (*entrant en classe, précédé de Kévin*): allez + allez c'est rien + c'est rien + chut chut + allez (*il suit Kévin jusqu'à sa place ; en silence pendant 12s puis revient vers la porte*) les distributeurs + allez + doucement on va reprendre la classe normalement

UN ELEVE : mais on devait arrêter à moins dix

UN ELEVE : maître

ENSEIGNANT : non mais vous avez compris que là + y'a eu une crise ++ on va essayer de se calmer en classe on va pas revenir sur le terrain hein

UN ELEVE : ben si

ENSEIGNANT : c'est moins dix

UN ELEVE : allez (*rageur, suivi d'autres protestations*)

Rappelons que dans l'usage scolaire, c'est l'enseignant qui organise l'emploi du temps de la classe, sans en référer aux élèves. Les activités se succèdent de façon assez souple, et s'il arrive qu'elles s'écartent du cadre horaire défini, le maître n'a pas à s'en justifier. En règle générale, le fait qu'une séance prévue pour durer jusqu'à neuf heures cinquante soit écourtée d'une vingtaine de minutes n'apparaît pas comme un motif suffisant de controverse. Les causes du conflit qui nous occupe, nous semblent à chercher dans un faisceau d'éléments complémentaires, qui viennent constituer la spécificité de la situation :

- tout d'abord le fait que l'utilisation du terrain par différentes classes impose aux maîtres un respect strict des horaires de sport, ce qui constitue un facteur facilitant le repérage de ces créneaux par les élèves ;
- le fait que cette activité sportive nécessite un changement de lieu accroît la visibilité de la transition;
- le statut singulier de l'activité d'éducation physique au sein des autres disciplines scolaires, perçue parfois par les élèves comme un moment de détente, de jeu, nous semble accroître l'effet de la prise de décision de l'enseignant ;
- il faut enfin tenir compte des caractéristiques du stage, dans lequel l'enseignant se trouve en position de maître en apprentissage, ce que la présentation faite par l'enseignante titulaire, aussi bien que les visites de formateurs ont pu signifier aux élèves.

La conjugaison des ces éléments concourt à ce que les dix minutes laissées vacantes par l'éducation physique ne puissent être réaffectées sans discussion aux mathématiques : la substitution ne va pas de soi ! Cet état de fait est perçue aussi bien par l'enseignant que par les élèves.

Lorsque le maître prend la parole pour clore l'incident, « on va reprendre la classe normalement », un élève intervient immédiatement. Cet élève ne s'oppose en rien à la décision de clore l'incident, mais signale un point qui sera l'objet central du litige: les dix minutes restantes. Dans la façon dont le maître répond à cette première intervention: « non mais vous avez compris que là + y'a eu une crise ++ **on** va essayer de se calmer en classe + **on** va pas revenir sur le terrain », la faible prise en charge énonciative, tout comme l'évocation de l'aspect raisonnable de la décision, « vous avez compris », positionnent la réponse de l'enseignant hors de toute injonction magistrale, et laissent ouvert un espace de négociation que viennent confirmer les interventions d'élèves suivantes: « ben si », « allez ». Le conflit se développe alors :

ENSEIGNANT : non non non pour dix minutes ça vaut plus la peine + y'a pas mal d'enfants qui me demandaient de :: + en plus de rentrer parce qu'ils avaient froid
UN ELEVE : oui mais
UN ELEVE : ouais mais
ENSEIGNANT : si ça c'était pas passé comme ça euh :: + peut-être qu'on aurait pu continuer mais là
UN ELEVE : mais qu'est-ce qu'on fait à la place alors
MAXIME (CM2) : allez mais qui c'est qui s'est plaint là
ENSEIGNANT : chut + oh Maxime
UN ELEVE : dis-y
UN ELEVE : on peut faire une patate²
ENSEIGNANT : dix minutes non non non
UN ELEVE : purée
ENSEIGNANT : doucement on va reprendre le travail (*il y a du bruit dans la classe, l'enseignant hausse le ton*) les distributeurs ils sont où les distributeurs + allez Mélanie c'est pas grave
UN ELEVE : si c'est grave
UN ELEVE : toi ta gu(eule)
UN ELEVE : maître qu'est-ce qu'on fait à la place alors
ENSEIGNANT : mais rien à la 'place + on fait ce qu'on devait faire dans dix minutes normalement + c'est tout
UN ELEVE : allez (*rageur*)
ENSEIGNANT : on va travailler un petit peu
UN ELEVE : on sortira dix minutes à l'avance alors
ENSEIGNANT : ah non + ça non
MAXIME : ben pourquoi + ben pourquoi (*imitant alors des pleurs*)
ENSEIGNANT : ben y'a un temps de récréation + il faut le respecter

Remarquons dans cette séquence, combien fermement chacun des arguments apporté par l'enseignant est discuté. La question « qu'est-ce qu'on fait à la place ? », reprend l'intervention initiale « mais on devait arrêter à moins dix », et développe le point de désaccord : le temps libéré par la séance écourtée n'est pas un temps qui tombe de facto dans l'escarcelle pédagogique. C'est un temps hors cadre, dont l'utilisation peut donner lieu soit à décision magistrale, soit à débat. Mais sa ré-affectation ne peut en aucune façon paraître aller de soi. À ce point des discussions, la réponse de l'enseignant demeure faiblement prise en charge : « on fait ce qu'on devait faire dans dix minutes normalement ». S'ensuit une nouvelle proposition concernant l'heure de la récréation, qu'un élève propose d'avancer. À cette ultime proposition, l'enseignant répond par un rappel de la règle scolaire: « il y a un temps de récréation, il faut le respecter ». La négociation est alors close, elle aura duré une minute.

L'exercice de l'autorité dans l'activité enseignante

² La « patate » est un jeu de balle.

Avant de poursuivre notre analyse de cette situation singulière, en nous centrant de façon privilégiée sur le point de vue de l'acteur, évoquons de façon succincte quelques éléments concernant l'exercice de l'autorité en milieu scolaire, sur lesquels nous nous appuyerons.

L'activité des enseignants apparaît de façon prépondérante comme une activité articulant deux composantes extrêmement hétérogènes, parfois antagonistes, que sont la conduite de la classe et l'instruction des élèves : « La nécessité pour les enseignants de satisfaire deux fonctions de conduite et d'instruction, qui caractérisent l'enseignement en milieu scolaire, et la capacité à les coordonner apparaît un élément central de la compétence professionnelle des enseignants. Ces deux fonctions entretiennent des relations complexes. Elles peuvent être considérées comme parallèles. ³ »

Ce parallélisme des deux composantes, qui est repérable dans le cours de l'activité enseignante, dans ses préoccupations et ses dilemmes, apparaît toutefois comme éminemment hiérarchisable, si l'on s'intéresse maintenant aux conditions de réussite de cette activité. C'est ce que rappelle Michel Tozzi : « La séquence didactique la plus sophistiquée est impuissante face à des élèves qui se battent, un élève révolté, ou une classe en refus scolaire. Le contrat didactique fait fond sur un contrat social qui le précède. Le processus enseignement-apprentissage requiert dans une classe, comme une de ses conditions de possibilité, des individus et un groupe socialisés, c'est-à-dire momentanément apaisés, où la parole du maître et des élèves puissent être entendue, et des actes pédagogiques advenir dans le calme. ⁴ » Dans ce contrat social indispensable, l'autorité dévolue à l'enseignant se trouve fondée sur une « légitimité d'institution » (BOURDIEU et PASSERON, 1970), mais elle ne réalise dans la classe « que si elle trouve un public prêt à l'accepter ⁵ ». « Si l'autorité pédagogique est allouée par l'institution scolaire, son actualisation dans le cours de l'action pédagogique dépend des relations d'interdépendance (au sens d'Elias, 1991) entre les enseignants et les collégiens. ⁶ »

Dans l'articulation complexe de ces deux composantes, conduire et instruire, la situation spécifique des enseignants novices va apporter un facteur de difficulté supplémentaire, ainsi que le souligne Simone Baillauquès : « Dans le déplacement statutaire qui caractérise le jeune enseignant – il passe de la position basse de l'élève à celle du professeur. [...] Pour certains, la responsabilité peut être dure à assumer, dès lors peut-être à accepter voire à identifier. [...] C'est « le sujet dans l'acteur » qui vit les dialectiques difficiles entre les attentes sociales et les assignations institutionnelles, son propre confort et ses idéaux altruistes. ⁷ »

Ces éléments posés, revenons à l'analyse du moment de classe évoqué, en nous attachant à repérer la façon dont l'acteur articule ces composantes de conduite et d'instruction dans la résolution du conflit, comment la position de professeur est-elle assumée dans cette phase intense de reconfiguration identitaire qu'est un premier stage en responsabilité, et comment le contrat social apparaît ou non convoqué dans l'activité, aussi bien que dans le discours sur l'activité. Ce faisant nous garderons à l'esprit notre interrogation : la socialisation

³ DURAND M. (1996), *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF, p. 128-129.

⁴ TOZZI M. (1998), « Apprentissage et socialisation : équilibrer l'individualisme par un impératif socialisateur », in *Les cahiers du CERFEE*, n°15, Université de Montpellier 3, p. 104.

⁵ THIN D. (2002), « L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires », in *Revue Française de Pédagogie*, n°139, avril-mai-juin 2002, p. 23.

⁶ *Id.*, p. 25

⁷ BAILLAUQUES S. (2002), « Identité et responsabilité ou comment la responsabilité vient aux enseignants débutants », in *Recherche et Formation* n° 41, INRP, 2002, p. 70.

démocratique, telle que Jacky Beillerot en traçait les contours⁸, peut-elle être un descripteur de l'activité spécifique de cet enseignant ?

Affaiblir sa face pour minimiser le conflit

Confronté à la vidéo de sa séance, l'enseignant commente son activité. Il revient sur la gestion qu'il a faite du premier incident, celui du départ de Kévin :

ENQUÊTEUR : alors déjà là on t'entend un peu en voix off + disant + c'est rien c'est rien

ENSEIGNANT : oui ++ alors là euh :: oui je suis dans :: une logique immédiate + je veux qu' il se calme là sur le moment euh :: + après le problème de fond ça je + ça + j'ai pas envie de m'en occuper dans l'immédiat je veux que :: je veux pour l'instant que les choses se calment quoi

ENQUÊTEUR : oui <...>

ENSEIGNANT : je suis prêt à passer sur euh :: bon + sur ça quoi d'ailleurs ++ j'ai pas réellement résolu le problème 'd'ailleurs + enfin dans le cadre des trois semaines aussi je

ENQUÊTEUR : mais là c'est un peu le sens de ce c'est rien c'est rien + c'est à dire bon euh

15mn 27s

ENSEIGNANT : ah c'est / ah oui / oui / oui / oui + je passe l'éponge peut-être un peu vite parce que :: voilà je prends sur moi tant pis

ENQUÊTEUR : mhm

ENSEIGNANT : ça m'a / ça m'a énervé aussi hein

ENQUÊTEUR : mhm

ENSEIGNANT : je prends sur moi mais je veux que ça s'arrête

(...)

ENQUÊTEUR : ah oui / alors le premier c'est rien c'est rien c'était + davantage en direction de l'enfant

ENSEIGNANT : ah c'était complètement en direction de Kéri / de Kévin

ENQUÊTEUR : oui oui

ENSEIGNANT : pour qu'il se calme j'étais prêt à prendre sur moi même à être + faible vis-à-vis de la situation + en passant l'éponge alors que quand même il était allé loin

Commentant le « c'est rien » qu'il adresse à Kévin, l'enseignant précise que la logique qui est alors la sienne est celle d'une gestion immédiate, il sort du conflit en « passant l'éponge ». En « prenant sur soi », il sacrifie d'une certaine façon sa face⁹ de professeur, en acceptant de donner un signe de faiblesse, alors même que le comportement de l'élève est jugé inacceptable : « il était allé loin ». La tâche de retour au « calme » prime ici sur une tâche de restauration du contrat scolaire, qui aurait pu consister en un rappel des droits et devoirs de chacun, une réprimande ou une sanction. Cette tâche qu'aurait pu entreprendre un enseignant « fort » vis-à-vis de la situation, pèse ici dans l'interprétation que l'acteur fait de son activité. On peut faire l'hypothèse qu'elle pesait tout autant dans le cours de l'activité en tant qu'activité contrariée (CLOT, 2002). Ainsi, bien que la tâche de ramener Kévin au calme ait pu être accomplie de façon satisfaisante, l'enseignant juge de façon critique sa gestion de l'incident, et identifie que la ressource utilisée, la mise en danger de sa face d'enseignant n'est pas une solution satisfaisante sur le plan professionnel.

Nous pourrions identifier ici un épisode d'apprentissage professionnel, au terme duquel l'enseignant aurait constitué un savoir de type : si une préoccupation immédiate de retour au calme peut conduire à résoudre les incidents en « passant l'éponge », une conduite experte se doit de traiter l'incident en référence au contrat social de la classe. Or la suite de

⁸ BEILLEROT J. (1998), « Vers une socialisation démocratique », in *Les cahiers du CERFEE*, n°15, Université de Montpellier 3, pp. 11-15.

⁹ « L'entrée dans un conflit ouvert place les enseignants dans l'alternative suivante : “perdre la face” et affaiblir leur autorité ou aller “jusqu'au bout” pour faire céder le collégien », in THIN D., *op. cit.*, p. 27.

l'autoconfrontation semble remettre en cause la nature de cet apprentissage, en apportant quelques précisions sur les termes dans lequel le dilemme entre gestion socialisante et gestion pacifiante se pose.

L'autorité du maître, entre légitimité institutionnelle et compétence pédagogique

Rappelons tout d'abord, ce que nous posons plus haut : le contrat scolaire reconnaît l'autorité du maître comme étant institutionnellement légitime, même si celle-ci demande à être actualisée. C'est cette légitimité institutionnelle que les propos de l'enseignant vont maintenant interroger, en plaçant l'activité enseignante sous l'injonction d'un couplage conduire-instruire bien plus contraignant qu'il ne l'est déjà, injonction qui nous semble vouer du coup l'activité de l'enseignant novice à un échec quasi-programmé :

ENQUÊTEUR : et t'as quand même cette parole quand / franche quand tu leur dis vous comprenez bien qu'il vient de se passer quelque chose d'un peu euh :: qu'il vient d'y avoir une crise

ENSEIGNANT : ça c'est quelque chose je pourrai y revenir dessus ça c'est le + ma manière de parler en classe / mon style hein je dirais + qui euh + qui est très lié à la confiance + que j'ai en moi quoi ++ sachant que j'étais fragile au niveau pédagogique euh :: ++ manque d'expérience j'ai pris le parti de + d'une certaine franchise

S'opère ici la mise en tension de deux pôles, celui de la compétence pédagogique, et celui de la manière de s'adresser à la classe, de la façon d'assumer dans l'interlocution cette position institutionnelle de professeur. La « franchise » réfère ici à une sincérité quant au rôle auquel on peut prétendre, en fonction de compétences personnelles dont on peut témoigner – ici la compétence à mettre en œuvre des apprentissages. Ce rôle se trouve donc situé dans une perspective subjective, un style, et donc détaché de tout ancrage institutionnel, ce que vont préciser les extraits suivants :

ENSEIGNANT : c'est que je peux pas me permettre de jouer le maître d'école ::

ENQUÊTEUR : mhm

ENSEIGNANT : sûr de son savoir

ENQUÊTEUR : mhm

ENSEIGNANT : qui marque une certaine distance parce que je n'ai + je tiendrais pas longtemps ce rôle

ENQUÊTEUR : mhm

ENSEIGNANT : donc vaut mieux carrément mettre cartes sur table

ENQUÊTEUR : mhm

ENSEIGNANT : et comme j(e) vous dis + ça / comme j(e) te dis ça a ses défauts parce que

ENQUÊTEUR : mhm

ENSEIGNANT : les gamins se permettent certaines choses peut-être

(...)

ENSEIGNANT : c'est + c'est lié aussi à mon caractère je dis c'est opportuniste je suis pas cynique à ce point / c'est / c'est lié à mon caractère et j(e) veux dire je + préfère (me) mettre en position de fragilité

ENQUÊTEUR : mhm

ENSEIGNANT : mais ne pas avoir à :: + trop + rester dans un rôle artificiel

ENQUÊTEUR : mhm

ENSEIGNANT : donc euh :: je prends ce parti-là

Ces extraits d'autoconfrontation nous permettent donc de revenir sur l'analyse que nous faisons plus haut, à savoir considérer cette expérience comme un apprentissage professionnel au terme duquel l'enseignant stagiaire aurait identifié que, dans une situation de conflit, il convient de rappeler les termes du contrat scolaire. Car le commentaire qu'il fait ici de son activité s'affranchit de contraintes et de ressources institutionnelles, telles qu'elles

définissent les rôles de chacun dans la communauté scolaire. Elle place l'acteur dans une situation de « solitude » institutionnelle, en inféodant l'agir magistral à une expertise pédagogique, ce qui pour un enseignant novice revient à lui interdire ce statut, en le mettant en demeure de faire la preuve précisément de ce qui lui fait défaut. L'extrait suivant éclaire la façon dont l'enseignant rattache cet impératif irrecevable à une exigence de son institution :

JEAN-LAURENT : et c'est / ça relève même du contrat hein entre l'institution

ENQUÊTEUR : oui / oui

JEAN-LAURENT : et le stagiaire / hein j(e) veux dire y'a un livret de :: / j(e) crois qui a été / des compétences du stagiaire / quelque chose comme ça on nous l'a donné au début de l'année +++ c'est :: + c'est de + d'une haute exigence hein

ENQUÊTEUR : mhm

JEAN-LAURENT : c'est être capable de / d'organiser une situation pédagogique pour que + enfin euh :: c'est :: ah oui c'est du haute exigence + c'est très + c'est du niveau de / c'est un mot à la mode / l'expertise hein

ENQUÊTEUR : mhm

JEAN-LAURENT : donc euh :: alors ce saut-là qualitatif euh :: il est dur à

ENQUÊTEUR : oui / oui

JEAN-LAURENT : à faire

Nous pouvons dès lors proposer une série d'organiseurs de cette activité à laquelle nous sommes intéressé. Tout d'abord la préoccupation exprimée par l'acteur de sortir au plus vite du conflit. Mais encore la relation qu'entretient cette activité située dans l'institution scolaire, avec une autre institution : l'IUFM. Nous avons évoqué la mention que fait l'enseignant du livret de compétences, et de cette exigence spécifique : mettre en place des situations pédagogiques. Le jugement disqualifiant que porte l'enseignant sur sa propre compétence à mettre en oeuvre ces situations est un organisateur fort de son activité. C'est au regard de sa maladresse pédagogique que l'enseignant fait le choix d'un style singulier, une façon de jouer « cartes sur table », qui évite le positionnement magistral, pour adopter une position hautement subjective. La résolution du conflit, au lieu d'être posée en termes institutionnels, l'est en termes d'enjeux inter-personnels. Or la prise en compte de ces enjeux ne permet effectivement pas de trancher quant à la façon d'utiliser les dix minutes libérées par le retour prématuré de la séance de sport. La discussion qui pourrait se prolonger, se clôt lorsque la règle scolaire réapparaît : « ben y'a un temps de récréation + il faut le respecter », et que la place symbolique désertée se trouve réoccupée.

Conclusion

En centrant notre analyse sur le point de vue de l'acteur, en nous efforçant de reconstituer les préoccupations, dilemmes et contraintes qui organisent son activité professionnelle singulière, nous avons cherché à étudier cette articulation de la socialisation démocratique et de l'analyse de l'activité sous le jour suivant : ce concept de socialisation démocratique permet-il de décrire l'activité d'un enseignant ?

Or il apparaît que placé en situation de conflit, situation dont Jacky Beillerot indiquait combien elle est nécessaire à la démocratie¹⁰, l'enseignant concerné n'interprète pas la situation en ce qu'elle a de potentiellement socialisante. D'autres organisateurs agissent sur

¹⁰ « Enfin, et le point est fondamental, la démocratie propose une reconnaissance, puis une élaboration et une négociation, des conflits, en tant qu'ils ne sont pas un mal à extirper, mais en ce qu'ils sont utiles, nécessaires, qu'ils sont un ou des faits du psychisme et des rapports d'intérêt. », in BEILLEROT J., *op. cit.*, p. 14.

son traitement de l'incident, sur son activité, parmi lesquels celui fondamental du rapport qu'il entretient à l'Institut de Formation, qu'il identifie comme prescripteur et évaluateur de son travail. La socialisation démocratique n'apparaît pas non plus comme un concept pragmatique (PASTRE et SAMURÇAY, 1995), qui permettrait à l'acteur de se représenter la situation. Elle n'apparaît pas non plus comme un prescripteur de son activité.

Une telle recherche ne permet pas de confirmer la pertinence d'un concept comme celui de socialisation démocratique dans une perspective d'analyse de l'activité. La question de la façon dont un enjeu éducatif fort et reconnu s'incorpore à des logiques spécifiques d'acteurs face à des situations de travail complexe demeure donc posée.

Bibliographie

BAILLAUQUES S. (2002), « Identité et responsabilité ou comment la responsabilité vient aux enseignants débutants », in *Recherche et Formation* n° 41, INRP, 2002, pp. 65-82.

BARBIER J-M. , sous la direction de (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Presses Universitaires de France.

BARRERE A. (2002), *Les enseignants au travail, Routines incertaines*, L'Harmattan.

BEILLEROT J. (1998), « Vers une socialisation démocratique », in *Les cahiers du CERFEE*, n°15, Université de Montpellier 3, pp. 11-15.

BOURDIEU P., PASSERON, J.-C. (1970), *La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed. de Minuit

CLOT Y. (2002), *La fonction psychologique du travail*, Troisième édition augmentée, Paris, PUF.

CLOT Y. et FAITA D. (2001), « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité » in *Education permanente* n°146.

DUBAR C. (2000), *La crise des identités*, Paris, PUF.

DURAND M. (1996), *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF.

FLAVIER E., BERTONE S., MEARD J., DURAND M. (2002), « Les préoccupations des professeurs d'éducation physique lors de la genèse et la régulation des conflits en classe », in *Revue Française de Pédagogie*, n°139, avril-mai-juin 2002, pp. 107-119.

MONJO R. (1998), « Socialisation républicaine et socialisation démocratique : considérations épistémologiques », in *Les cahiers du CERFEE*, N° 15, Université de Montpellier 3.

PASTRE P., SAMURÇAY R. (1995) "La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences" *Éducation permanente* n°123

THIN D. (2002), « L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires », in *Revue Française de Pédagogie*, n°139, avril-mai-juin 2002, pp. 21-30.

TOZZI M. (1998), « Apprentissage et socialisation : équilibrer l'individualisme par un impératif socialisateur », in *Les cahiers du CERFEE*, n°15, Université de Montpellier 3.