



**HAL**  
open science

## Le métier d'enseignant : un impensé dans le rôle de l'établissement comme organisation apprenante ?

Christine Felix, Frédéric Saujat

### ► To cite this version:

Christine Felix, Frédéric Saujat. Le métier d'enseignant : un impensé dans le rôle de l'établissement comme organisation apprenante ?. Ria Luc. Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle. Établissement formateur et vidéoformation, De Boeck, pp.61-72, 2015. hal-01760558

**HAL Id: hal-01760558**

**<https://hal.science/hal-01760558v1>**

Submitted on 6 Apr 2018

**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.

Félix, C et Saujat, F. (2015). *Le métier d'enseignant : un impensé dans le rôle de l'établissement comme organisation apprenante ?* 61-72. In *Former les enseignants au XXIe siècle. Établissement formateur et vidéoformation*. Bruxelles : De Boeck.

## Le métier d'enseignant : un impensé dans le rôle de l'établissement comme organisation apprenante ?

---

Former au sein des établissements scolaires : quelles organisations, quelles fonctions  
avec quels formateurs ?

### **Faire du métier un objet de pensée collectif**

Les politiques éducatives et les prescriptions adressées aux enseignants tendent, depuis des années, à définir en dehors de ces derniers les critères de qualité de leur travail, les contraignant à utiliser massivement leur intelligence pour « gérer dans l'ombre ce que l'organisation officielle ne prend pas en charge, [alors qu'on] pourrait imaginer de l'utiliser au grand jour pour améliorer l'organisation » (Daniellou, 2010, p. 75). La rhétorique de la professionnalisation vient à conforter cette tendance, lorsqu'elle postule qu'il est possible de changer le travail enseignant en « exterritorialité » (Schwartz, 2000), non seulement par la prescription et l'évaluation, mais aussi par la formation. Cela conduit bien souvent cette dernière à assurer le colmatage des dysfonctionnements engendrés par des dispositifs mal conçus (Wisner, 1995), plutôt que de prêter attention au travail réel des enseignants afin de comprendre et développer avec eux la manière dont ils s'efforcent de poursuivre dans l'usage la conception forcément inachevée de ces dispositifs (Bourgeois & Hubault, 2013).

Nous voudrions donc mettre l'accent, dans cette contribution, sur l'intérêt qu'il y a en formation à penser le lien entre l'organisation du travail enseignant et le *travail d'organisation* (Terresac, 2011), ou encore à considérer l'organisation du travail comme un *agir organisationnel* (Maggi, 2003), c'est à dire à prendre en compte les processus à travers lesquels les professionnels engagent un travail de re-conception des prescriptions afin d'adapter l'organisation du travail là où elle fait défaut.

C'est dans ce cadre que nous présentons des données de recherche, avec pour ambition d'apporter quelques éléments de réponse à la problématique de cette manifestation scientifique autour des établissements comme possibles lieux de formation professionnelle. Si nos travaux montrent tout le bénéfice qu'il y a à s'engager dans des collectifs de travail autour de l'analyse de l'activité des professionnels, ils mettent également en exergue les difficultés que cela implique, tant au niveau des professionnels que des établissements scolaires engagés dans ce processus. Seconder les professionnels pour qu'ils accèdent à l'invisible de leur travail réel -mais aussi au réel de leur travail (Clot, 2008)- est loin d'aller de soi, et ce y compris dans un dispositif qui a vocation à susciter de la dispute professionnelle en vue de remettre le métier en mouvement. Dit autrement, si l'on reprend la référence ci-dessus à Daniellou (2010), quelles conditions faut-il créer pour pouvoir utiliser au grand jour l'intelligence des situations professionnelles dont font preuve les enseignants dans l'exercice de leur métier, en vue d'améliorer l'organisation ?

C'est ce que nous allons tenter de montrer en nous intéressant à l'activité d'un collectif d'enseignants expérimentés (Groupe d'Appui Pédagogique (GAP)) qui, bien qu'engagé de longue date dans un dispositif de formation à l'intervention en établissements scolaires, bute sur un certain nombre de difficultés à faire du travail collectif un espace-temps d'apprentissage et de développement du métier, aussi bien pour le collectif lui-même que pour les destinataires de ses interventions (Félix, 2014). Pour ce faire, nous avons retenu plusieurs situations de travail, dans des contextes et des temporalités différents, mais toutes s'inscrivant dans l'histoire commune de ce collectif.

Félix, C et Saujat, F. (2015). *Le métier d'enseignant : un impensé dans le rôle de l'établissement comme organisation apprenante ?* 61-72. In *Former les enseignants au XXIe siècle. Établissement formateur et vidéoformation*. Bruxelles : De Boeck.

## Un dispositif à double détente

Ce collectif de travail, composé d'une vingtaine d'enseignants expérimentés du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>nd</sup> degrés, est formé aux outils de l'analyse de travail depuis 2006 en vue de les préparer à intervenir en établissement scolaire dans une perspective de transformation des situations de travail problématiques (Mouton & Félix, à paraître).

### *Quelques principes investis par le GAP*

L'activité de ce collectif repose sur des présupposés théoriques et méthodologiques qui s'inscrivent dans la lignée des travaux de l'équipe ERGAPE, selon le cadre d'une ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation qui défend le principe d'une formation par l'analyse du travail. Sans les détailler, voici quelques principes qui organisent le travail au sein du GAP :

- 1) Comprendre le travail enseignant pour le transformer, à la demande des professionnels et avec leur concours ; avec l'idée qu'il faut provoquer un développement de leurs activités qui leur permette d'expérimenter ce dont ils sont capables (Canguilhem, 1966) et qui, ce faisant, ouvre sur une transformation possible des situations de travail qui sont les leurs (Saujat, 2011).
- 2) Entrer dans l'analyse de l'activité par les difficultés du métier, étant entendu que travailler consiste moins à appliquer des prescriptions qu'à vaincre une série de difficultés (Wisner, 1995). Il s'agit ici de s'intéresser tout particulièrement aux dilemmes professionnels (Prot, 2011) à propos de situations jugées individuellement et collectivement significatives des difficultés de métier, en tant qu'elles le donnent à voir simultanément comme problème et solution (Clot, 2008).
- 3) Donner « la parole au travail » (Faita, 2011). Problèmes et solutions du métier d'enseignant s'expriment à travers la « bouche des travailleurs ». De sorte que le « terrain », ici l'établissement scolaire, n'est pas un simple espace de recueil de données mais bien un « milieu de travail associé à un milieu de recherche » (Oddone, Re, Briante, 1981) qui repose sur la collaboration entre les acteurs et les chercheurs.

### *Le GAP comme milieu de formation à l'intervention en établissements*

Nous avons choisi de présenter trois situations de travail représentatives de l'activité de ce collectif, en ce qu'elles :

- reposent sur une méthodologie permettant d'accéder au travail réel et d'en faire un objet de discussion,
- multiplient les adressages individuels et collectifs dans l'activité d'analyse,
- s'inscrivent dans une histoire commune de ce collectif de travail.

### Des préoccupations d'enseignants-formateurs

Une première situation est extraite d'un entretien d'autoconfrontation croisée<sup>1</sup> entre deux enseignants de mathématiques en collège à propos de leur activité respective dans des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté scolaire. Le chercheur s'efforce ici de pointer des manières de faire, de dire et de penser, à la fois semblables et dissemblables, afin d'identifier les compromis opératoires que font chacun de ces deux enseignants pour organiser leur travail et celui de leurs élèves dans une même situation de travail. Cette confrontation a un double objectif ; le premier est d'accompagner chacun de ces deux

---

<sup>1</sup> 5 juin 2012.

Félix, C et Saujat, F. (2015). *Le métier d'enseignant : un impensé dans le rôle de l'établissement comme organisation apprenante ?* 61-72. In *Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle. Établissement formateur et vidéoformation*. Bruxelles : De Boeck.

professionnels à élucider, pour soi-même et pour l'autre, les questions qui surgissent au fur et à mesure du déroulement de leur activité réciproque et qui interrogent les sous-entendus du métier, à la fois partageables mais toujours discutables ; le second, consiste à faire de ces moments de travail une ressource potentielle pour d'autres. En effet, par la suite, des fragments de l'activité conjointe de ces deux enseignants pourront faire l'objet d'un re-travail, par d'autres collectifs de professionnels, au sein d'établissements scolaires sollicitant le GAP à des fins de formation continue, à propos de questions relatives à la gestion de l'hétérogénéité des publics scolaires, par exemple.

L'échange entre ces deux enseignants porte, dans la séquence retenue, sur l'importance de l'apprentissage de règles, du côté des élèves comme des enseignants novices, en vue d'organiser le travail de chacun.

Pour Guilhem, il convient de « *faire sentir le registre hors la classe* » où « *la spontanéité de l'élève est recherchée* » et le registre « *classe..., lieu d'apprentissage du savoir...* ». Et, selon lui, c'est « *tout l'art de l'enseignant ... systématiquement testé par les élèves* » dans ces milieux difficiles qui s'exprime à travers cette règle de cadrage. Si Jean-Pierre est davantage réservé sur les éventuelles difficultés que rencontreraient les élèves à identifier les frontières entre différents espaces, il partage avec Guilhem la conviction de devoir rendre visibles et accessibles aux enseignants débutants ces « *règles qui ne s'apprennent que sur le tas* » :

Guilhem : ...enfin sur cette scène on voit quand même [...] donc on va dire c'est la relation....euh...hors classe qui s'exprime entre les élèves et l'enseignant et donc on sent des élèves qui ont envie de prendre la parole et c'est vrai que là.....euh...l'enseignement Education Prioritaire, en milieu difficile quand même, ça demande cette prise de conscience du fait que ...euh...on a besoin de créer un lien de confiance avec les élèves et que dans la communication hors classe, il y a beaucoup de naturel et beaucoup de spontanéité entre l'enseignant et les élèves ce qui peut souvent choquer quelqu'un qui vient de l'extérieur qui va voir un enseignant arriver, traverser la cours et se faire interpeller euh... bien sur pas amicalement mais... familièrement... bien sur pas du tout avec un manque de respect, mais avec une certaine spontanéité et un certain naturel qui, pour certaines personnes, peut paraître du manque de respect qui peut même sembler être aussi, parfois, de l'agressivité... hein... quand on a des jeunes stagiaires qui n'ont pas l'habitude de venir dans des collèges difficiles... lorsqu'ils voient ce rapport entre l'élève et l'enseignant en dehors la classe...

Jean-Pierre : Et en plus on parle d'autre chose que d'enseignement... Tu as toujours un élève qui te demande quelque chose, t'interpelle pour savoir si un professeur est présent ou te parler de sa vie mais de manière tellement spontanée et naturelle que parfois pour ces personnes là qui n'ont pas cette habitude... Ils peuvent presque ressentir de l'agressivité ou de l'étouffement par rapport à ça...

Guilhem : Voilà ils ont tendance à ressentir cette agressivité. On sait que dans des collèges comme ça... Et donc là c'est tout l'art de l'enseignant que d'arriver à faire, entre guillemets, sentir aux élèves qu'il y a le registre hors classe dans lequel cette spontanéité est presque recherchée... parce que dans ces milieux là un peu défavorisés, cette spontanéité c'est un élément stimulateur de la confiance entre le prof et l'élève et, attention on est dans la classe, le lieu d'apprentissage du savoir et dans lequel la façon dont on va s'exprimer, l'ordre, etc. va impacter les apprentissages. Et donc là on va devoir respecter des règles...

Jean-Pierre (acquiesce et coupe la parole) : Oui oui.. mais ça les gamins, je pense, le comprennent bien mieux que beaucoup de profs...bon il y a le cadre classe et après il a tout ce qui est en dehors. Tu passes dans les couloirs, tu parles avec lui et après tu dis « bon, c'est bon, on y va, on s'y met maintenant ? » « ah oui, Monsieur ! » et c'est parti et là tu rentres dans tes mathématiques. Pour la plupart il n'y a pas trop de souci, de problème de cadrage...(imitant un élève) « euh je suis où là ? je suis avec le prof de math qui va me répondre parce que je lui ai dit que chez moi il y a des soucis ou je suis là avec le prof de math parce que j'ai une question mathématique et qu'il est là pour m'aider en mathématiques ? »

Félix, C et Saujat, F. (2015). *Le métier d'enseignant : un impensé dans le rôle de l'établissement comme organisation apprenante ?* 61-72. In *Former les enseignants au XXIe siècle. Établissement formateur et vidéoformation*. Bruxelles : De Boeck.

Chercheur : donc là, toi tu...

Guilhem : et tu vois dans ce que tu as dit il y a quelque chose de relativement important...de toi-même tu as défini un rituel...il y a un moment où tu dis stop, on n'est plus dans le registre hors la classe on est dans le registre mathématiques, on est maintenant dans la classe de math donc attention ce n'est plus les mêmes comportements que j'attends de vous...et euh... [...] c'est souvent, entre guillemets, ce qui peut faire dérapier les choses si on ne marque pas ces temps là, si on ne prend pas un temps important pour rendre visible ces frontières... les élèves vont chercher systématiquement à les gommer ces frontières

Chercheur : toi, dans cette situation là, tu dirais que tu marques ces frontières...

Jean-Pierre : Tout à fait...

Guilhem : (reprenant la parole) parce qu'eux, ils n'ont pas envie qu'elles existent...c'est des gamins qui sont relativement spontanés et qui aiment bien justement jongler avec la prise de parole ... s'interpeler et donc c'est...c'est une des pratiques de l'enseignant... dans ces collèges là, de marquer les frontières et de ne jamais baisser les bras par rapport à ça parce qu'on sait qu'on va être systématiquement ....testés !

Au-delà du différend qui oppose Jean-Pierre à Guilhem à propos de la connaissance qu'auraient –ou n'auraient pas- ces *élèves-là* des différentes manières de se comporter dans les divers espaces scolaires, ce court extrait permet d'entrevoir, entre autres choses, la nature des préoccupations qui organisent le rapport dialogique entre ces deux professeurs. Visiblement, il est moins urgent pour eux de dérouler le fil de leur activité au sein de ces dispositifs d'aide que de chercher à élaborer des règles supposées permettre aux enseignants débutants de faire face aux nombreux obstacles dont semblent regorger les établissements en éducation prioritaire. Pour ce faire, et malgré les efforts du chercheur pour recentrer leur activité sur les actions qui se déroulent à l'écran, les deux professionnels ne vont avoir de cesse, durant tout l'entretien, de chercher à dégager tout un ensemble « *de règles qui ne s'apprennent que quand on est dans le bain...* » et dont ils font l'hypothèse qu'elles vont permettre aux enseignants débutants de prendre *conscience* que *l'enseignement en Education Prioritaire* doit répondre à un certain nombre de principes qui relèvent et révèlent *tout l'art de l'enseignant* exerçant dans ces milieux *difficiles*. Sans rien dire, ni des compromis qu'ils passent avec leurs propres élèves, leurs pairs et avec eux-mêmes, ni des gestes de métier dans lesquels ces principes s'incarnent, ils s'en tiennent à tenter de généraliser leur propres pratiques en vue de les rendre visibles et accessibles à *quelqu'un qui vient de l'extérieur*, notamment à *de jeunes stagiaires qui n'ont pas l'habitude de venir dans des collèges difficiles* et qui ne pourraient que *ressentir de l'agressivité ou de l'étouffement par rapport à ce qui se passe dans ces établissements scolaires*.

Dans cet extrait, la règle que vont devoir s'approprier les novices pour approcher cet art, consiste à *faire sentir à l'élève* les frontières entre *le registre hors classe où on laisse s'exprimer la spontanéité des élèves et la classe, lieu d'apprentissage du savoir*. Mais les difficultés, les compromis, les tensions, les repères et les manières de faire qui permettent à ces deux professionnels expérimentés de construire et d'articuler, tout en les distinguant, ces deux registres *dedans/dehors* ne sont à aucun moment objet de discussion entre eux. Qu'est-ce qui, dans le concret de leurs actions au sein de leurs classe respectives, avec ces élèves-là et à propos de cette leçon de mathématiques en particulier, leur permet de dire qu'ils ont réussi à organiser des conditions nécessaires à la mise en œuvre d'une situation cadrée, délimitant l'espace et le temps, rendant explicites les règles de fonctionnement, les comportements autorisés, etc., indispensables au démarrage et au maintien d'une action collective ? En quoi et comment ce processus d'instauration de règles relève-t-il d'une « *prise de risques mesurée* », permettant d'instaurer des situations suffisamment stables pour envisager la poursuite des activités et laisser une marge de manœuvre à l'enseignant pour se consacrer à autre chose qu'à la seule organisation de la classe, comme cela est souvent le cas avec les enseignants débutants ?

Félix, C et Saujat, F. (2015). *Le métier d'enseignant : un impensé dans le rôle de l'établissement comme organisation apprenante ?* 61-72. In *Former les enseignants au XXIe siècle. Établissement formateur et vidéoformation*. Bruxelles : De Boeck.

Nombre de ces questions restées en suspend vont ouvrir, quelques semaines plus tard, sur un nouveau dispositif dans lequel est proposé un changement d'adressage aux deux protagonistes.

### *Des préoccupations de formateurs-débutants*

Il s'agit d'une situation<sup>2</sup> qui se déroule en présence de tous les membres du GAP, selon deux temps distincts :

- Jean-Pierre et Guilhem s'exposent et exposent devant le collectif élargi à l'ensemble des membres du GAP des extraits de leur activité réciproque ; segments d'activité qu'ils ont sélectionnés à partir du document vidéo réalisé précédemment et qu'ils jugent significatifs de leur manière de faire le métier, en particulier lorsqu'ils s'efforcent de gérer l'hétérogénéité des publics scolaires,
- Puis, le collectif élargi s'engage dans une co-analyse axée sur les situations observées en vue d'élaborer ou de réélaborer des règles partageables entre gens de métier, de trouver des manières de faire capables de déjouer les difficultés issues des prescriptions relatives à la gestion de l'hétérogénéité des publics scolaires et/ou des conflits de buts entre professionnels afin de réaliser un travail bien fait (Caroly & Barcellini, 2013).

Le chercheur s'efforce ici de soutenir les conditions du développement de l'activité collective en créant, à partir des séquences vidéo et des dialogues extraits par les protagonistes, un espace de débat à propos des manières de faire de ces enseignants expérimentés lorsqu'ils s'efforcent d'organiser les conditions de l'étude pour et avec des élèves peu enclins à se soumettre à l'ordre scolaire. Or, une fois encore, les préoccupations de ces enseignants, devenus formateurs occasionnels, semblent orienter les débats sur la qualité du travail en Education Prioritaire vers un processus d'élaboration de règles jugées capables d'outiller leurs interactions avec les équipes éducatives des établissements scolaires dans lesquels ils sont ou seront appelés à intervenir en formation.

Nous avons retenu le moment où le collectif débat des contradictions entre prendre « *un temps important pour rendre visible ces frontières ...* » et faire « *entrer directement dans la tâche...* » des élèves toujours prompts à repousser les limites fixées par l'établissement scolaire, en « *testant systématiquement* » la capacité de leurs enseignants à maintenir le cadre fixé. Nous en sommes là de ces débats lorsque Mélanie, jeune enseignante d'anglais appartenant au GAP depuis trois ans, réagit. S'adressant à Guilhem :

Mélanie : Pour dire la vérité, [...] je trouve un peu dommage que des questions qui sont très importantes je pense pour des personnes qui démarrent dans le métier... comme tout ce qui relève de la gestion de la classe [...] en fait, tu les as balayées très rapidement... Enfin, tu as partiellement répondu à la question : tu dis euh qu'il y a des choses qui ne sont pas importantes [...], tu vas dire : "Euh... ce qui pour moi est très efficace c'est d'aller tout de suite dans le savoir" c'est à dire que "le gamin, il doit très vite être mis dans la tâche". Et je trouve que [...] le point fort de votre autoconfrontation, c'est qu'on arrive quand même à dégager des règles, certainement efficaces, mais je trouve par contre qu'elles ne se dégagent pas sur ce qu'un néotitulaire attendrait... pour être, lui, efficace... Je ne sais pas si je suis très claire....[...]

Guilhem : non, non mais en fait....

Mélanie : [...] je trouve que toute la discussion qu'on a, c'est entre nous, entre gens relativement expérimentés alors que quelqu'un qui arrive dans un collège et qui n'a pas cette expérience dont tu parles (s'adressant à Fernande)...et bien, ce qu'on est en train de lui dire c'est en fait les problèmes que tu as là, avec l'expérience, tu vas apprendre à...

Fernande : à ne plus les avoir parce que tu ne te prendras plus la tête avec ça

---

<sup>2</sup> Réunion de travail du 19 juin 2012

Félix, C et Saujat, F. (2015). *Le métier d'enseignant : un impensé dans le rôle de l'établissement comme organisation apprenante ?* 61-72. In *Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle. Établissement formateur et vidéoformation*. Bruxelles : De Boeck.

Mélanie : c'est ça !

Guilhem : non mais le cadre qu'on dit aux néotitulaires d'instaurer et de maintenir.... Nous, on l'instaura ! après, on ne le maintient plus en cours d'année parce que le contrat est établi avec la classe...[...] mais moi, je me tue à dire que les observations devraient être faites les premières heures de cours parce que là, le prof, il peut avoir quinze ans d'expérience en Education Prioritaire, sur ses premières séances, il fera comme il faisait quand il était débutant [...]

Magalie : Moi, je pense que notre erreur, c'est que dans leurs préoccupations, les néo, ils se sentent méprisés, on ne s'intéresse pas vraiment à eux [...]

Guilhem : ...si le but du jeu, c'est de montrer qu'on peut faire n'importe quoi avec un cours qui tient à peu près la route, c'est ... débile. Moi, quand je me regarde là avec cette classe que je prends en dernière heure, le vendredi soir, je dis..., je considère là qu'il y a un peu de laisser aller. Même si tu as la main sur la classe, ce n'est pas pertinent de ne pas enlever sa sacoche (Guilhem a gardé sa sacoche en bandoulière une grande partie du cours), de ne pas effacer le tableau avant de commencer le cours avec une nouvelle classe, de laisser se lever Ashraf pour aller dessiner la figure au tableau alors que je veux qu'il énonce les propriétés mathématiques...même si tu as la main sur la classe et que tu peux faire une très bonne séance.... avoir bien fait les choses au départ, ce ne peut-être qu'une plus value. Donc, il n'y a pas d'excuse en soi [...].

Ces quelques échanges interrogent à plus d'un titre. Comment faire en sorte que l'activité du GAP, en même temps qu'elle ouvre sur un développement des compétences individuelles et collectives de ce collectif de travail, ne tourne pas le dos aux préoccupations des débutants et, plus largement, aux préoccupations des professionnels non familiers de ce type de démarche mais auprès desquels les membres du GAP sont, néanmoins, amenés à intervenir en formation continue ? Autrement dit, comment faire en sorte que le métier d'enseignant ne soit pas un impensé, du côté des organisations comme du côté des professionnels, y compris lorsque ces derniers sont formés à l'analyse de leur activité pour en faire une ressource susceptible de nourrir d'autres collectifs en établissement scolaire ?

Cette question récurrente au sein du GAP conduit l'équipe de recherche à proposer un nouveau dispositif où est explicitement formulé un changement d'adressage : le collectif devra se recentrer sur son métier premier, le métier d'enseignant et non celui de formateur qui semble, dans le cas présent, conduire à occulter les questions du métier d'enseignant en se racontant des « histoires convenues », puisées dans le stock du « prêt à penser », même si les préoccupations de ces formateurs occasionnels ne sont pas à négliger, comme le manifeste Guilhem<sup>3</sup> :

Guilhem : [...] la question des contenus ? on a la peur de la page blanche...en gros on a la peur de la parole blanche, il faut qu'on arrive avec 4 jours de formation alors qu'on a qu'un jour à faire...pour se dire qu'on est à l'aise, qu'on va pas tomber, devoir improviser...

## Le métier à l'épreuve du réel

Dans cette séance<sup>4</sup>, le GAP travaille à partir de plusieurs matériaux constitués, entre autres choses, des extraits de film de classe de Jean-Pierre et de Guilhem, des extraits d'autoconfrontation simple et croisée, les leurs et celles d'autres membres du GAP et des extraits de situations de formation ou d'intervention en établissement. Le passage retenu concerne le moment où les membres de ce collectif s'expliquent quant à la manière de « marquer les frontières » en vue d'une « prise de risques mesurée ».

---

<sup>3</sup> Extrait de la séance du 19 juin 2012.

<sup>4</sup> Extrait de la séance du 13 juin 2013.

Félix, C et Saujat, F. (2015). *Le métier d'enseignant : un impensé dans le rôle de l'établissement comme organisation apprenante ?* 61-72. In *Former les enseignants au XXIe siècle. Établissement formateur et vidéoformation*. Bruxelles : De Boeck.

Le collectif relance le film relatant l'activité de Guilhem en classe, et ayant déjà fait l'objet de plusieurs séances de travail :

Guilhem : ... Moi quand je regarde la vidéo je la trouve de moins en moins...euh...de plus en plus...euh signi...euh significative de euh....de ...de....de compromis où tu finis par te rendre compte qu'il y a plein de trucs que tu peux pas euh que tu n'aurais pas voulu laisser passer, et que tu finis par laisser passer dans le temps de la classe quoi !

[...]

Chérif : Tu ne peux pas être dogmatique... sinon tu explodes...tu les fais exploser (les élèves) et tu explodes et plusieurs vidéo du GAP confirment ce genre de situations là... [...] Je vais faire une comparaison avec la performance sportive car je trouve qu'il y a un niveau d'attention qui est très élevé, il y a un niveau de régulation qui est très élevé, [...] il y a un bon niveau de réactivité qui montre effectivement qu'on ne peut pas avoir la main...le contrôle permanent sur le moindre fait et geste de la classe mais, voilà, il y a quand même une espèce de réactivité de l'enseignant, de ta part, qui est d'un haut niveau... un niveau de contrôle, de vigilance qui...

Guilhem : mais là aussi je ...je voudrais revenir sur ce que tu dis parce que là...[...] vous remarquerez certainement maintenant, parce que ça fait un paquet de fois qu'on la voit cette vidéo, que... il y a un élève qui est tout devant, à gauche, en fait face à moi...euh...et en fait, il n'a rien sur sa table cet élève là...il a rien, il n'a pas de stylo à la main, pas de feuille sur sa table, il a rien .... ça aussi, avec le recul, moi ça me choque...ça me choque...ça prouve bien que dans l'instant de la séance, tu es là tu... tu mets en place un truc mais le collectif, ...il pâtit ! Les compromis tu les fais face à un élève comme Ashraf, très très dur à gérer, etc. Mais la prise de risques... elle n'est pas toujours mesurée... Moi là, je considère que les frontières, le cadre n'est pas suffisamment marqué, ...le curseur je ne le mets pas au bon endroit par exemple ! je pense que je fais trop de... de... trop de... que j'accorde trop d'importance à ce niveau là, que je vois là avec le recul, je trouve que je donne trop d'importance à Ashraf et que, par exemple, ça n'est pas tolérable en soi que cet autre élève n'ait rien sur la table ni crayon ni papier ni feuille en face de lui et qu'il n'y ait pas un moment où j'ai régulé ça pendant la séance !

Si on s'en tient au discours de Guilhem, on ne peut que remarquer l'apparition d'hésitations, de répétitions, de questions sans réponses, l'usage du « je »,...qui jusque-là étaient peu présents dans son discours. Sans recourir ici à une analyse dialogique détaillée, c'est bien Guilhem qui parle depuis sa propre expérience et qui prend conscience que la règle nommée ne suffit pas à régler l'action consistant, ici, à assurer tout à la fois la cohésion du groupe classe et la cohérence des apprentissages : comment puis-je initier, réguler l'activité collective du groupe, tout en permettant à chaque élève d'apprendre du travail de tous ?

Pour Cherif, il semble évident qu'il ne faut surtout pas chercher à « avoir la main... le contrôle permanent sur le moindre fait et geste de la classe... sinon tu les fais exploser (les élèves) et tu explodes aussi... ». Ce qui, pourtant, ne l'empêche pas de reconnaître chez Guilhem, « un niveau d'attention très élevé, un niveau de régulation, [...] un bon niveau de réactivité... » qu'il interprète comme autant d'indices d'une gestion réussie des risques, avec un cadre clairement et explicitement fixé et partagé entre l'enseignant et ses élèves. Un point de vue que Guilhem ne partage pas. Il considère au contraire que, avec « ces élèves-là ... très très dur à gérer », il ne met pas « le curseur au bon endroit ». A bien y regarder, il focaliserait trop son attention sur Ashraf qui, au demeurant est parfaitement capable de faire courir des risques à toute une classe, notamment par des interventions désordonnées ou des accès de violences verbales et physiques. Avec le recul, alors que cette vidéo a été vue « un paquet de fois » au sein du GAP, il prend conscience que son attention est à ce point monopolisée par cet élève « très très dur... » qu'il finit par en oublier les autres, dont certains vont passer tout le cours de mathématiques sans même avoir « rien sur la table, ni crayon ni papier ni feuille en face [d'eux]... ».

En recentrant l'activité des professionnels sur leur propre activité d'enseignant, ce nouveau dispositif permet à ces derniers de se confronter à l'épaisseur du réel de leur travail, à ce qui est réalisé comme à ce qui ne l'est pas, et qui peut relever soit d'un impossible dans la

Félix, C et Saujat, F. (2015). *Le métier d'enseignant : un impensé dans le rôle de l'établissement comme organisation apprenante ?* 61-72. In *Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle. Établissement formateur et vidéoformation*. Bruxelles : De Boeck.

situation analysée voire d'un impossible tout court, ou au contraire de ce qui serait réalisable sous certaines conditions pour gagner en efficacité et en pertinence, tout en préservant l'efficacité nécessaire. qui « marche et ne marche pas », plutôt qu'à ce qu'il « faudrait faire pour que ça marche » (Clot, 2007, p. 27), ouvrant ainsi sur des possibles jusqu'alors ignorés par les professionnels eux-mêmes.

Plus largement, c'est bien de multiplier les contextes de mise à l'épreuve du métier et les adressages individuels et collectifs dans l'activité d'analyse qui permet à ces professionnels de l'enseignement en Education Prioritaire de « *se rendre compte qu'il y a plein de trucs que tu peux pas euh que tu n'aurais pas voulu laisser passer et que tu finis par laisser passer dans le temps de la classe quoi !* », ce qui est « *intolérable* » pour cet enseignant dès lors qu'il prend conscience qu'au bout du compte, il n'y a « *pas un moment où [il a] régulé ça pendant la séance !* ». Un constat qu'on pourrait juger peu constructif, et pour Guilhem, et plus largement pour le GAP engagé dans ce processus, mais qui en réalité, à la faveur de ce « travail sur le travail » (Roger et Ruelland, 2009), ouvre sur une exploration commune et inachevable des gestes professionnels possibles qui, à distance aussi bien du dogmatisme des « bonnes pratiques » que du relativisme du « à chacun sa recette », permet d'envisager de nouvelles marges de manœuvre collectives et personnelles.

## Discussion

Sur la base de l'analyse rapide de ces trois situations, nous voudrions proposer quelques pistes de réflexion pour ouvrir la discussion.

Comme nous avons tenté de le montrer, si le métier enseignant - et l'expérience individuelle et collective à travers laquelle il se réalise et en laquelle il se sédimente- échappe bien souvent aux prescripteurs et aux cadres comme aux formateurs ou à ses observateurs, il peut être un impensé pour ses acteurs eux-mêmes. Cela invite à reprendre la question que nous posons au début de ce texte à partir de la référence à Daniellou (2010) : quelles conditions faut-il créer pour pouvoir utiliser au grand jour l'intelligence des situations professionnelles dont font preuve les enseignants dans l'exercice de leur métier, en vue d'améliorer l'organisation ?

On l'a vu à travers les trois situations succinctement rapportées. Cela nécessite des conditions particulières pour accéder à ces impensés du métier et les rendre accessibles aux débutants, si l'on ne veut pas en rester à des principes convenus sur ce qu'il faudrait faire pour que ça marche :

1) Il ne suffit pas d'organiser des débats entre gens de métier pour que ça marche. Pas plus qu'il ne suffit de faire appel à des enseignants expérimentés pour régler la question de la transmission de l'expérience et repérer les impensés du métier, relevant du difficile à faire et à dire.

2) Il faut s'y prendre à plusieurs, à plusieurs reprises et dans plusieurs circonstances pour amener les enseignants à revivre des expériences vécues dont ils puissent envisager la transformation, grâce au développement de la coanalyse dont elles font l'objet au fil de ces différents contextes (Bertone, Chaliès, & Clot, 2009 ; Bertone & Saujat, 2013)

3) Il faut organiser un milieu où on se donne pour objectif et moyen « le souci du détail », « le souci de l'acte » : « regarder de près pour voir loin » disait Durrafourg, où l'espace du réel est respecté dans l'organisation, où s'éprouve le plaisir résultant du fait que le métier redevient un objet de controverse, de pensée et d'interlocution au sein d'un collectif qui accueille, exige et reconnaît.

Félix, C et Saujat, F. (2015). *Le métier d'enseignant : un impensé dans le rôle de l'établissement comme organisation apprenante ?* 61-72. In *Former les enseignants au XXIe siècle. Établissement formateur et vidéoformation*. Bruxelles : De Boeck.

4) il faut qu'il y ait un encadrement qui encourage ce travail d'organisation vital pour les professionnels, attestant, notamment, « que ce qui ne marche pas, c'est intéressant pour trouver des idées nouvelles pour que ça marche » ! (Clot, 2007). Il s'agit là de définir une « zone de construction quotidienne de qualité, comme intermédiaire entre le projet et l'exécution [en stimulant] un processus certes plus lent mais continu, moins étonnant mais plus durable qu'un processus fondé sur la seule innovation technologique ou sur l'acquisition de modèles extérieurs » (Rè, 2006, pp. 55-56)

5) En d'autres termes, il ne suffit pas de libérer des lieux et des temps de collaboration entre professionnels, en pensant naïvement qu'il suffit d'analyser les savoir-faire des enseignants et de les transformer en règles efficaces pour les former à faire face aux nouvelles difficultés que le métier rencontre (Felix et Saujat, 2013).

6) Cela suppose de rompre avec l'idée que « le travail peut-être objectivé totalement ou partiellement dans des règles ou des dispositifs qui s'imposent plus ou moins rigoureusement aux sujets » (Terssac, 2011, p. 99), pour adopter le point de vue selon lequel travailler ce n'est pas appliquer des procédures pour réparer, mais réparer des procédures pour travailler (Terssac et Christian, 2008).

L'établissement comme organisation apprenante ? Nous répondons par l'affirmative, mais à condition que cette organisation devienne, a minima, une ressource pour développer le pouvoir d'agir de ceux qui sont en première ligne, à travers la promotion d'environnements capacitants « non seulement adaptés et adaptables mais « débattables », où les « inventions » quotidiennes des acteurs sont discutées et peuvent être intégrées à la structure de telle sorte que la conception se poursuive dans l'usage [...]. Une « bonne » organisation est alors celle que l'on peut mettre à sa main et que l'on peut adapter aux situations variées qu'il faut gérer (Arnoud & Falzon 2013, p. 226). Or force est de constater que ce n'est pas sur ces principes que reposent les modèles actuels d'organisation et de pilotage des systèmes de travail et de formation des enseignants. Plutôt fondés sur une obligation de résultats et une culture de la performance qui s'incarnent dans une injonction à changer les pratiques, -avec le postulat que les écarts des pratiques incriminées aux prescriptions et aux « bonnes pratiques » seraient la cause des mauvaises performances-, ils constituent un obstacle important à une transformation effective et en profondeur de l'École ainsi qu'au développement de l'activité de ses professionnels et de leur métier.

## Bibliographie

Arnoud, J., & Falzon, P. (2013). La co-analyse constructive des pratiques. In P. Falzon (Ed.). *Ergonomie constructive* (pp. 223-236).

Bertone, S., & Saujat, F. (2013). La réflexivité comme instrument de formation par alternance et de développement de l'activité professionnelle des enseignants. *Activités*, 10(2), 177-192, <http://www.activites.org/v10n2/v10n2.pdf>

Bourgeois, F., & Hubault, F. (2013). L'activité, ressource pour l'organisation du travail. In P. Falzon (Ed.). *Ergonomie constructive* (pp. 89-102).

Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.

Caroly, S., & Barcellini, F. (2013). Le développement de l'activité collective. In P. Falzon (Ed.). *Ergonomie constructive* (pp. 33-45).

- Félix, C et Saujat, F. (2015). *Le métier d'enseignant : un impensé dans le rôle de l'établissement comme organisation apprenante ?* 61-72. In *Former les enseignants au XXIe siècle. Établissement formateur et vidéoformation*. Bruxelles : De Boeck.
- Bertone, S., Chaliès, S., & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le Travail Humain*, 72(2), 104-125.
- Clot, Y. (2007). L'approche de la psychologie du travail. *Prévention du stress et des risques psychosociaux au travail* (pp. 22-27). Paris : ANACT.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Daniellou, F. (2010). Les mondes du travail. In L. Théry (Ed.). *Le travail intenable* (pp. 31-92). Paris : Editions La Découverte.
- Faïta, D. (2011). Théorie de l'activité langagière. In B. Maggi (Ed.). *Interpréter l'agir : un défi théorique* (pp. 41-67). Paris : PUF, collection Le travail humain.
- Félix, C. (2014). Du travail des « collectifs » à de nouvelles modalités de formation professionnelle : l'histoire du GAP. *Questions vives, Recherches en éducation*, Volume 6, N° 21, pp. 83-96. <http://questionsvives.revues.org/1510>
- Félix, C et Saujat, F. (2013). Les dimensions collectives dans le développement professionnel en réseau ambition réussite, in M. Bailleul, J ;-F. Thémines & R. Wittorski (Eds.). *Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel*, (pp.131-137). Toulouse : Octares.
- Maggi, B. (2003). *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*. Toulouse : Octarès.
- Oddone, I., Rè, A., & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Editions Sociales.
- Prot, B. (2011). Apprentissage de la conduite et sécurité routière : Un dilemme de référence pour la conception d'un référentiel de diplôme d'enseignant. *Activités*, 8(2), pp. 189-201
- Rè, A. (2006). Apprendre des erreurs, apprendre du quotidien : deux approches actuelles pour une analyse collective de l'activité. *Education permanente*, 166, 49-57.
- Roger, JL. & Ruelland, D. (2009). *Le travail sur le travail un instrument d'action personnel et collectif pour les professionnels de l'Education Nationale. L'encadrement par les professionnels eux-mêmes*. Rapport remis au Syndicat National des Enseignements du Second Degré (SNES). EPTCA-CRTD-CNAM. <http://www.snes.edu/Rapport-du-CNAM-sur-le-travail.html>
- Saujat, F. (2011). L'activité enseignante. In B. Maggi (Ed.). *Interpréter l'agir : un défi théorique* (pp. 241-257). Paris : PUF, collection Le travail humain.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès.

Félix, C et Saujat, F. (2015). *Le métier d'enseignant : un impensé dans le rôle de l'établissement comme organisation apprenante ?* 61-72. In *Former les enseignants au XXIe siècle. Établissement formateur et vidéoformation*. Bruxelles : De Boeck.

Terressac, G. de. (2013). *Malaises organisationnels : place, plainte et pente dangereuse* », *La nouvelle revue du travail* [En ligne], 3 | 2013, mis en ligne le 26 octobre 2013. URL : <http://nrt.revues.org/1261>

Terressac, G. de (2011). *Théorie du travail d'organisation*. In B. Maggi (Ed.). *Interpréter l'agir : un défi théorique* (pp. 97-121). Paris : PUF, collection Le travail humain.

Terressac, G. de, & Christian, D. (2008). *Malaises dans l'organisation*. In G. de Terressac, C. Saint-Martin & C. Thiébault (Eds.). *La précarité: une relation entre travail d'organisation et santé* (pp. 87-105). Toulouse : Octarès.

Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie*. Toulouse : Octarès.