



HAL
open science

Les débuts dans le métier enseignant

Christine Felix, Frédéric Saujat

► **To cite this version:**

Christine Felix, Frédéric Saujat. Les débuts dans le métier enseignant. Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation), Aug 2007, Strasbourg, France. hal-01766615

HAL Id: hal-01766615

<https://hal.science/hal-01766615v1>

Submitted on 13 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.

Les débuts dans le métier enseignant

Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)

Christine Félix*, Frédéric Saujat**

* IUFM d'Aix-Marseille
1 rue Jules Isaac
13100 Aix-en-Provence
c.felix@aix-mrs.iufm.fr

** IUFM d'Aix-Marseille
1 rue Jules Isaac
13100 Aix-en-Provence
f.saujat@aix-mrs.iufm.fr

RÉSUMÉ. A travers l'analyse de l'activité d'un jeune professeur d'histoire/géographie, débutant dans un collège de ZEP, le but de cette contribution est de rendre compte des effets du dispositif mis en œuvre lors de nos interventions sur la transformation de l'activité des professeurs entrants dans le métier. Plus particulièrement, il s'agit de souligner la complexité des choix et gestes professionnels des professeurs débutants et de montrer en quoi et comment cette complexité « révélée » par le dispositif méthodologique sert de ressort au développement de l'activité.

MOTS-CLÉS : activité du professeur, enseignants débutants, autoconfrontation, milieu pour l'étude/milieu de travail, apprentissage des élèves.

1. Introduction

Depuis plusieurs années déjà, l'idée s'est largement installée que ce qui est important, c'est l'apprentissage des élèves et qu'il doit se dérouler sous les yeux du maître, dans la classe. Si rien ou presque ne doit échapper au regard de professeur, -réduisant ainsi fortement l'espace privé de l'élève-, ce « fantasme didactique total » (Johsua, 1999) exige également de l'enseignant qu'il propose un milieu favorable à l'étude des savoirs scolaires en vue de la réussite de tous les élèves, sans distinction aucune. D'une certaine manière, on peut dire que ce milieu, défini comme « aide à l'étude », est doublement organisé par le professeur ; d'abord, hors de la classe, au moment de la préparation de la leçon, puis en classe, par un jeu de négociations qu'il orchestre entre les élèves et lui-même. L'analyse de la manière dont ce milieu est organisé a constitué une part importante des recherches en sciences de l'éducation. Mais sans toujours repérer que pour être efficace, tant du point de vue des apprentissages des élèves que du travail du professeur, elle suppose de l'enseignant qu'il entrelace le plus finement possible « techniques de gestion de la classe » et « nécessités didactiques ». Or, l'analyse que nous faisons du travail des professeurs débutants révèle combien ces jeunes professeurs, préoccupés pour ne pas dire obsédés- par l'organisation et la mise en œuvre des règles de gestion de la classe, ne parviennent qu'avec difficulté à se consacrer à l'activité didactique des élèves.

En s'efforçant de porter un double regard, l'un ergonomique, l'autre à sensibilité didactique, cette contribution est l'occasion pour nous de prendre part à la structuration d'un réseau de recherche qui s'intéresse tout particulièrement à des articulations possibles entre l'analyse de l'activité des enseignants débutants et la formation des maîtres.

2. Problématique

Dans une approche répandue de sciences de l'éducation, l'école est analysée depuis sa fonction reproductive des inégalités sociales. Or, si cet aspect ne peut être ignoré, il ne suffit pas à rendre compte, à lui tout seul, de la puissance formatrice des institutions de formation. Le point central est constitué par la forme scolaire sans laquelle un grand nombre d'élèves n'auraient pu accéder à de très nombreux savoirs, tous reconnus plus ou moins indispensables par notre société. On peut évidemment tenter de faire apprendre la géométrie, les sciences de la vie et de la terre, l'histoire de l'art ou la littérature en plaçant le sujet devant le texte original du savoir concerné. Mais ceci relève de l'autodidaxie et on en connaît les limites. On peut aussi, comme à l'école, indiquer une voie d'accès, un programme précisant ce qu'il convient d'étudier, l'ordre selon lequel il convient de l'étudier, le temps qu'il convient d'y consacrer. A ce programme, y sont associés des exercices variant les difficultés afin d'assurer une maîtrise progressive des savoirs soumis à l'étude. Quelle que soit son efficacité, cette *manière de faire* ne se suffit pas à elle-même ; elle ne permet pas d'échapper à la part de travail personnel qui incombe à la personne qui étudie. On peut dire ici que « l'aide à l'étude » ne remplace pas

l'étude (Félix, 2004). Or, face au phénomène de massification de l'école, l'idée s'est largement répandue que, pour être efficace, l'apprentissage des élèves doit obligatoirement se dérouler sous les yeux du maître. Ce « fantasme didactique total » se traduit par la volonté d'aménager la classe en « milieu pour l'étude », supposé permettre à tous d'étudier et d'apprendre. Or, il arrive parfois que « cela ne marche pas », que l'enseignant, par exemple, laisse à l'initiative des élèves le soin d'organiser ce milieu pour l'étude. Il arrive aussi que ces conditions, bien qu'initiées par le professeur lui-même, soient sans grand effet voire contreproductives sur le travail des élèves. On ne peut ignorer ce cas de figure qui n'a rien d'insolite ou d'improbable mais qui, pour autant, n'empêche pas l'émergence d'un certain nombre de questions : Comment les enseignants s'y prennent-ils pour organiser les conditions de la réussite de tous leurs élèves ? Comment organisent-ils un milieu qui permette, tout à la fois, l'étude du savoir en jeu et son adaptation aux difficultés de chacun des élèves de la classe ? De quels moyens disposent-ils pour maîtriser la classe et son fonctionnement, les contenus de savoirs et les différents moments d'enseignement, inhérents au métier de professeur ? Sont-ils accompagnés dans les choix qu'ils opèrent tout au long de l'année scolaire ?

Le rôle et l'implication que les établissements scolaires réservent à l'accueil des professeurs débutants est certainement prépondérant en matière d'apprentissages professionnels. Mais ces questions interrogent -voire interpellent- également la formation professionnelle des professeurs, notamment les dispositifs susceptibles de permettre aux enseignants débutants d'assumer ce double apprentissage, le leur et celui de leurs élèves (Saujot, 2004 -a).

Cette question constitue une partie du programme de l'équipe ERGAPE¹. En partant du travail réel des professionnels pour en comprendre les conséquences sur l'activité des élèves, ce programme se propose de renouveler le point de vue actuel sur l'efficacité pédagogique et sur les organisations scolaires de formation en se distinguant du paradigme processus-produit qui évalue l'efficacité pédagogique à l'aune des performances scolaires des élèves. Différentes situations sont ainsi étudiées selon une double entrée, ergonomique et didactique. Il s'agit pour l'équipe d'analyser l'activité des enseignants exerçant essentiellement en zones d'éducation prioritaire, dans l'enseignement primaire et secondaire et dans diverses disciplines (mathématiques, français, arts plastiques, histoire/géographie, SVT, Langues et EPS, etc). Ce symposium est pour nous l'occasion de confronter une partie de nos travaux et analyses des situations concrètes de travail à travers l'activité d'un jeune professeur d'histoire/géographie, débutant dans un collège de ZEP. Le but de cette contribution est double :

- ó Etayer le genre débutant en milieu difficile selon d'une double perspective (ergonomique et didactique).
- ó Rendre compte des effets des dispositifs mis en œuvre lors de nos interventions sur la transformation de l'activité enseignante.

¹ Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation, équipe de recherche dans l'UMR ADEF.

Il n'est pas dans notre intention de proposer un regard croisé qui aurait la faiblesse de croire qu'une double analyse suffirait à elle seule à couvrir la totalité de l'activité enseignante. Plus modestement, elle tente d'affiner la notion de « milieu », « milieu de travail » et « milieu pour l'étude » et de comprendre comment il(s) se met(tent) en place, s'organise(nt), s'aménage(nt), comment il(s) se constitue(nt) ou non comme ressource pour le professeur et les élèves. Cette co-analyse a l'ambition d'aider des professionnels dans leur effort de compréhension de leur travail afin de le transformer pour sortir des impasses rencontrées. Dans ces conditions, nous nous limiterons à préciser ou repréciser ce que chacune des deux approches place sous la notion de « milieu ».

2.1. le point de vue ergonomique

La théorie de l'activité proposée par Léontiev (1984) dans le prolongement des thèses vygotskiennes distingue d'un côté l'action, visant la réalisation d'un but dans des conditions données, c'est ce que les ergonomes désignent sous le terme de tâche et, d'un autre côté, l'activité qui répond à des motifs. Cette distinction entre activité et action introduit des principes sur lesquels se fonde notre approche ergonomique de l'activité enseignante (Amigues, Faïta et Saujat, 2004) : l'activité du professeur n'est pas réductible à son action, et l'étude de cette action ne renseigne pas forcément sur l'activité sous-jacente ; si l'action fait l'objet d'une prescription (la tâche), l'activité, elle, est imprescriptible, elle dépend du rapport que le sujet instaure entre son action et le milieu dans lequel elle s'exerce. Ce dernier est constitué de « propriétés » historico-culturelles particulières ; le milieu (de travail) dans lequel se réalise une action est une source de réorganisation des processus psychiques qui la composent, et donc du développement de l'expérience. Dans la perspective historico-culturelle dans laquelle se situe cette approche, le milieu est à la fois source et ressource pour le développement de l'activité de l'enseignant. Plus précisément, le développement est conçu comme une co-évolution du milieu, des outils, des techniques et de l'activité. C'est dire que les potentialités de développement, en particulier de l'expérience professionnelle (des débutants ou non), dépendent entre autres des milieux de travail qu'offrent les établissements.

2.2. le point de vue didactique

Du point de vue de la didactique des disciplines, la notion de milieu a donné lieu à de nombreux travaux. Nous nous limiterons à décrire ce milieu comme un espace organisateur de l'étude constitué d'objets que les élèves et le professeur sont appelés à manipuler lors des situations d'enseignement et d'apprentissage (Johsua et Félix, 2002). Ces objets, qu'ils soient objets de savoirs², objets matériels³ ou

2 Objets de savoirs scolaires : cela peut être le théorème de Pythagore » ou « les zones de peuplement en France » ou encore « faire un résumé » ou « apprendre une leçon », etc.

3 Objets matériels : compas, manuel scolaire, fiche, tableau, etc.

objets sociaux⁴, sont pour la plupart des objets familiers aux élèves. Mais le milieu comprend aussi des objets à propos desquels se jouent les apprentissages nouveaux, les élèves étant ainsi exposés à de nouvelles « ignorances » (Félix et Mercier, 2005). Cela suppose un travail délicat du professeur qui va porter, du moins pour un temps, la responsabilité d'introduire ces nouveaux objets, ces nouvelles « ignorances ». Or, il est au moins aussi important de laisser certaines ignorances potentielles hors du milieu -car trop complexes ou traitées ultérieurement- que de proposer les « bonnes » ignorances à travailler dans le milieu, celles qui sont justement l'objet de l'enseignement. Tout en désignant « l'ignorance » à travailler, le professeur doit ainsi aménager le milieu de manière telle qu'il dissimule suffisamment le savoir visé et la réponse attendue. Il joue avec ce paradoxe qui consiste à faire accepter par l'élève de résoudre des problèmes dont ce il ignore, pour partie, la réponse. Pour autant, ce processus est difficile à conduire a priori, particulièrement pour les enseignants entrants dans le métier car, non seulement, il nécessite une bonne maîtrise par l'enseignant des contenus de savoirs et des méthodologies de travail de ces savoirs mais encore, il implique une action conjointe entre le professeur et les élèves, une négociation avec la classe, et même, avec chacun des élèves à propos des objets sensibles (Félix, 2005).

2.3. Hypothèse de travail

Le point de vue développé est le suivant : autour de la proposition de ce milieu pour l'étude par le professeur et de sa co-construction dynamique entre professeur et élèves, se joue une bonne part de la professionnalité enseignante. Or, nous faisons l'hypothèse que cette dimension, bien que constitutive de l'action didactique et, plus largement, de l'activité enseignante, est faiblement mobilisée par les professeurs novices, trop occupés, à « surcompenser », essentiellement par une gestion pédagogique, les phénomènes anxiogènes qui émergent de la prise en main de la classe.

3. Méthodologie de la recherche

Considérer l'enseignement comme travail et l'analyser selon ce double point de vue nécessite la mise à l'épreuve de concepts et d'outils issus des sciences du travail et de la didactique⁵, ainsi que des méthodologies afférentes. Sans renier la pertinence de méthodes traditionnelles, en premier lieu l'observation et autres méthodes de recueil de données, la prise en compte des « données subjectives » qui témoignent du sens que les enseignants attribuent à leurs actions lorsqu'ils « fabriquent », interprètent ou modifient leur milieu de travail et/ou le milieu pour l'étude des élèves, requiert l'élaboration d'une méthodologie « indirecte » (Clot,

4 Objets sociaux : relations entre filles et garçons, rapports aux savoirs, l'autorité du professeur, etc.

5 les domaines de recherche de la didactique comparée pourraient offrir un champ de réflexion pertinent dans le cadre de ce travail, inscrit dans ce symposium sur les articulations possibles entre analyse de l'activité et formation enseignante.

2001), susceptible de «travailler» les rapports entre ce que les gens *font*, ce qu'ils *disent de ce qu'ils font*, et enfin ce qu'ils *font ou pourraient faire de ce qu'ils disent*.

Les données analysées dans cette contribution ont été recueillies dans le cadre méthodologique de l'autoconfrontation simple et croisée (Saujat, 2004 -b). Cette méthode de sollicitation de l'expérience professionnelle des enseignants et des acteurs du système éducatif consiste à permettre à ces derniers de revivre en différé une activité déjà vécue et d'ouvrir des espaces aux échanges entre chercheurs et opérateurs, entre acteurs experts d'un même domaine, propices aux développements conjoints des sujets, des objets et des situations de recherche. La situation se crée par l'établissement d'un dialogue, entre l'enseignant et le chercheur, centré sur l'objet filmique (films réalisés dans la classe du professeur). Il s'agit d'engager le professeur dans un rapport d'étonnement avec lui-même, d'analyse et de justification des choix présidant à son action, voire de remise en question. La deuxième phase, dite autoconfrontation « croisée », vise à engager le professeur dans une forme de dialogue avec un pair, où chacun est confronté au regard de l'autre sur ce qu'il fait.

Les données présentées dans cette contribution proviennent d'une étude réalisée dans un établissement scolaire situé à Marseille, en zone d'éducation prioritaire (ZEP), à l'occasion d'une demande formulée par une partie de l'équipe éducative du collège. Cette demande institutionnelle se fait autour de la gestion de l'hétérogénéité des élèves et des situations d'enseignement/apprentissage. Nous avons organisé le dispositif au début de l'année 2004 impliquant plusieurs enseignants volontaires pour participer au projet. Nous présentons ici quelques résultats obtenus dans le cadre de ce dispositif, engageant un professeur d'histoire et géographie, néo-titulaire, venant d'être nommé dans ce collège marseillais.

4. Résultats et analyse des résultats

Nous proposons ici une interprétation à partir de quelques matériaux recueillis lors de l'autoconfrontation simple de ce jeune professeur. Il s'agit d'une classe de 6^{ème} et la situation se déroule au mois de novembre. Très volontaire pour participer à ce dispositif, Guillemette n'en n'est pas moins inquiète. Elle éprouve un fort sentiment de ne pas réussir à « appliquer les conseils » qui lui ont été promulgués durant toute sa formation à l'UFM et d'être « débordée » par des situations qu'elle n'arrive pas véritablement à anticiper.

4.0. des préoccupations initiales

Depuis le début de l'année, Guillemette cherche à obtenir le calme, voire le silence dès l'entrée de ses élèves en classe. En vain ! de son propre aveu, elle ne voit pas comment elle peut faire respecter cette exigence minimale, si ce n'est d'attendre des élèves, debout, à côté leur chaise, qu'ils acceptent et comprennent la nécessité de se taire, en vue d'adopter une attitude plus propice au travail scolaire. Pourtant, cette fois-ci, -peut-être sous l'effet de la présence du chercheur et de sa caméra-, sitôt entrés en classe, elle décide de faire re-sortir tous les élèves dans le

couloir et exige d'eux qu'ils constituent un rang parfait et parfaitement silencieux. Les élèves entrent de nouveau dans la classe et attendent, non sans bruit, que le professeur les invite à s'asseoir. Cet événement se déroule sur plusieurs minutes :

G : Voilà c'est ça qui est terrible avec cette classe c'est que je les ai faits rentrer puis ressortir et re-rentre dans le calme et peut être que c'est le son qui fait ça mais c'est impossible d'avoir le brouhaha tout de suite, euh le calme tout de suite. je suis obligée de dire calmez-vous ! calmez-vous ! on se calme ! eh ben non ça recommence. [1]

Ch : Et là le parti que tu prends c'est le rappel à la règle, demander le calme plutôt que la sanctionner éventuellement.

*G : Oui parce que c'est la difficulté que j'ai avec les 6^{ème} et que j'ai moins avec les 3^{èmes} : c'est **la sanction**. Justement, comme si **j'osais pas encore alors je sais bien que** quand on donne l'exemple très tôt, très vite on a un cadre plus tôt, plus vite. Mais là en plus c'est difficile parce qu'ils font tous un peu du brouhaha donc c'est difficile de prendre l'élève surtout que j'ai remarqué qu'on est souvent attiré par les mêmes, ce sont toujours les mêmes qui font du brouhaha et cætera, donc j'ai pas envie d'entendre « c'est toujours moi » et là c'est impossible d'en choisir un et de **sanctionner un élève, i***

Ch : Donc du coup ça te prive de cet outil là.

G : De cette arme là, oui.

(Le visionnage reprend)

*G : j'ai bien senti hier que **j'étais dans une impasse** et j'ai vu au moment où je m'énervais et **que je me marque** **boutais sur mon principe** - J'ai dit « non je veux le silence complet »- je me suis dit ça sert à rien tu vas t'énerver et ça va être fichu, donc j'ai un peu laissé couler, je me suis contentée de dire : « dans trente seconde i » et ils ont même pas capté « si y a un bruit de chaise, i ça suffit maintenant je commence le cours i ». Mais j'ai senti que **c'était un bras de fer, que j'allais perdre avec eux, obligé ! obligatoirement !** alors que là il faut que je le dise fort pour que tout le monde entende. je dis « bon à partir de maintenant ça suffit je suis pas contente vous avez trois secondes pour vous calmer le premier que je vois il ramasse » et là je prends le carnet en général parce qu'il y en a toujours un qui i*

(Le visionnage reprend)

*G : c'est un gros problème que j'ai avec cette classe. Il y en a pas que un ou deux il y en a sept ou huit et **c'est récurrent** et ça me i , mais j'ai réussi enfin à prendre quelques élèves à part et à la fin à mettre des mots dans le carnet parce que je me dit, j'ai fini par **me rendre compte** que chez eux, mon **autorité n'était vraiment pas respectée** parce que ils **se permettaient à de me répondre** ou de me dire « oui mais ce que vous faites et cætera » et à un moment je me dis là ça va pas, **là ça ne va plus** et là j'ai fini par prendre les carnets à mettre des mots et à faire ce que je j'ose pas*

faire avec les sixièmes c'est-à-dire mettre des motsí oui, cøest là que j'ai un problèméí

(Beaucoup plus loin :)

G : Ah là par contre je suis plus dans le vif ! en plusí enfin finalement effectivement ça travaille ; disons qu'íl y a beaucoup moins de bruit, ils sont sur leur cahier, ils suivent, il y a des doigts qui se lèvent donc, ça, on sent qu'íl y a quelque chose qui a quand même démarré malgré un très mauvais départ à la base et puis finalement, ils ont pas l'air si excités par la caméra que çaí

On voit bien ici que l'instauration de règles et de techniques de gestion de la classe sont au centre des préoccupations de ce jeune professeur, un peu comme s'il fallait d'abord en passer par là pour pouvoir ensuite envisager et engager la mise au travail effective des élèves. Nous voudrions insister sur cette difficulté qui se profile à travers ce très court extrait et qui révèle combien les enseignants débutants semblent « pré-occupés » par ce type de questions et les solutions qu'ils s'imposent en vue de trouver une issue favorable pour tous, élèves et professeur. Ainsi, pour Guillemette, il lui semble davantage pertinent de « faire un rappel à la règle plutôt que de sanctionner quelques élèves », ce qui ne l'empêche pas de reconnaître que là réside une de ses difficultés principales « oui, cøest là que j'ai un problème ». Mais il serait réducteur de penser que seule cette question mobilise toute l'attention de cet enseignant débutant. Et quand bien même, la question du travail des élèves et de l'organisation d'un milieu propice à leurs apprentissages ne surgit que tardivement dans l'autoconfrontation óet la séance en classe-, elle fait l'objet d'une véritable réflexion chez le professeur.

G : Et je rappelle régulièrement de plus en plus souvent parce que je me rends compte les élèves ils ont pas ils sont structurésí la leçon n'est pas structurée dans leurs tête grand A petit A petit B ils comprennent rien donc régulièrement je rappelle ce qu'on a fait.

(Le visionnage reprend)

G : Lui l'élève en question cøest un élève toujours perdu toujours là ça j'essaye de penser par rapport à l'hétérogénéité des élèves je sens bien que je fais pas le travail qu'íl faudrait avec lui parce que je í je le traite un peu comme les autres élèves « tu as pas fait ton travail tant pis pour toi », « tu as pas rattrapé tant pis pour toi » enfin, là j'exagère un peu, mais cøest « tu prends le train où tu le prends pas » mais alors que je là je me rends compte qu'íl faudrait puisqu'íl estí il perd toujours ses affaires, il oublie toujours ses affaires il oublie toujours toujours toujours il a même quasiment jamais ses devoirs à la maison eh bien lui, je devraisí me pencher sur son cas un peu plusí activement, quand même un peu plus sérieusement, plutôt que de dire « cøest vrai il fait parti des mauvais élèves et puis qu'íl oublie toutí ben tant pis pour lui. »

Là encore, on voudrait insister sur cette difficulté professionnelle que rencontrent les enseignants à « prendre », « faire » et « tenir » la classe, dans un même temps, difficulté qui mériterait largement d'être mise en situation dans le cadre d'une formation professionnelle en vue d'accompagner les enseignants

débutants dans cette nécessité, pour eux, d'avoir à organiser un « double apprentissage » : celui des élèves qui leur sont confiés et celui du métier dans lequel ils s'efforcent d'entrer. Comme le révèle en partie cet extrait, cette organisation et sa mise en oeuvre sont loin d'aller de soi. Pour autant, on peut noter des marques du développement du « pouvoir d'agir » chez ce professeur qu'il est tout à fait intéressant de souligner dans le cadre de ce symposium.

4.1. développement du pouvoir d'agir par l'autoconfrontation ou les marques du développement

L'autoconfrontation se poursuit entre le chercheur et Guillemette :

Ch : Euh et juste encore une question tu fais malgré tout le choix de commencer à leur donner les consignes.

G : Là je me rends compte que c'est une erreur, c'est une erreur.

Ch : Euh c'était pas délibéré au moment où tu l'a fais c'était pas l'intention

G : Euh non non j'avais peut être pensé depuis l'autre bout de la classe qu'il n'y avait pas tant de bruit que ça et puis surtout ça faisait dix minutes et qu'il faut bien que je commence à un moment donné mais là non c'est pas, c'est pas possible

(Le visionnage reprend)

G : Là enfin on a à peu près quelque chose qui redevient normal et je me rends compte que j'ai pas à les laisser debout comme ça. Maintenant je comprends mieux pourquoi il y avait tant de bruit de chaises. Quand ils sont debout, ils font un pas sur l'autre, un pas sur l'autre donc j'ai peut être intérêt à leur dire rapidement de s'asseoir donc de faire en sorte d'avoir un silence peu importe qu'il soit absolu ou pas, mais assez vite pour que vite ils s'assoient que vite on démarre parce qu'en fait je perds du temps à obtenir quelque chose que j'arriverai pas à obtenir et du coup ça contribue à

Un peu plus loin

G : Par contre je me rends compte que sur une phrase que je voulais rapide, que je passe un temps un peu trop long et démesurément trop long, et ça parce que comme mon souci c'est on a un programme et on fait des choses trop longues au début et après on s'attache à raccourcir de plus en plus et à adapter de plus en plus aux élèves et là j'aurais dû je sais pas quoi on aurait dû passer à autre chose depuis bien longtemps simplement, parler avant, leur faire réfléchir, écrire, reparler après

Ch : C'est pas un moyen quand même de les amener à s'approprier les concepts qui sont derrière ? je trouve intéressant d'explicitier un certain nombre de termes qui peuvent poser problèmes.

G : Ouais mais je me demande si je pourrais pas faire la même chose en plus rapide quand même parce que je vois tout le temps passer sur une seule phrase et puis toutes les notions à faire, tous les exercices à faire et les autres notions à passer. Et puis bon là le travail d'écriture ils ne l'ont pas fait d'eux-mêmes alors je leur demande de réfléchir sur le mot mais d'eux même ils n'auraient pas fait une phrase avec le mot « contrainte » si ça me paraît un peu long quoi, même si ils comprennent le mot « contrainte » évidemment.

Confrontée aux « traces » de son activité et sollicitée par le chercheur, Guillemette tente de donner un sens à l'activité qu'elle déploie en classe, avec ses élèves. Dès les premières images, elle fait le constat, non sans souffrance, que le « bras de fer » qu'elle est en train d'établir malgré elle, avec les élèves, ne peut que la conduire vers une impasse, retardant plus encore le moment d'asseoir son autorité et d'organiser le milieu dans lequel les élèves vont pouvoir étudier la notion en jeu. Cette activité que l'on pourrait caractériser « d'activité empêchée » trouve ici un moyen de s'exprimer sous l'impulsion du dialogue centré sur l'objet filmique et la possibilité de revivre en différé ces situations dont elle a été acteur. Par exemple, Guillemette prend la mesure du temps. Non seulement, elle prend conscience du temps qui passe, celui qu'elle déclare perdre à exiger et attendre quelque chose qui lui apparaît brusquement comme inutile voire contreproductif du point de vue de la reconnaissance par les élèves de son autorité mais encore, elle entrevoit progressivement combien cette attente ampute le temps de mise au travail des élèves. Parallèlement au cheminement de la mise en mots, on voit cheminer la pensée de cette enseignante : « *je me rends compte que . je comprends mieux* » . En d'autres termes, on pourrait dire ici que « le temps » constitue l'un des marqueurs de l'activité de cette jeune enseignante et du processus de transformation en train de s'opérer. Plus largement, l'autoconfrontation qui offre un espace-temps où l'on voit se créer une activité nouvelle, activité sur l'activité, dans laquelle la mise en mots permet à ce professeur de « réaliser » et de « reconstruire » ses actions dans d'autres perspectives : « *Maintenant je comprends mieux pourquoi il donc j'ai peut être intérêt à* » . D'une certaine manière, ce dispositif permet de « reprendre la main » sur ce qui lui a échappé ou qui aurait pu être différent, l'aidant ainsi à trouver progressivement un compromis satisfaisant entre ce qu'elle fait, ce qu'elle croit devoir faire et ce qu'elle voudrait faire.

A ce dispositif, viendra s'ajouter un travail minutieux de description et d'analyse du jeu didactique organisé par le professeur entre les élèves et les enjeux de savoirs, de la manière dont le professeur tente de co-construire avec les élèves un milieu pour l'étude des savoirs (Sensevy et Mercier, 2007). En cours d'élaboration entre les différents protagonistes, -chercheurs, enseignants, élèves-, ce travail fera l'objet d'une présentation ultérieure.

Conclusion

L'ensemble de ces préoccupations pourrait apparaître, de prime abord, comme relevant de phénomènes assez généraux de gestion de classe. Notre point de vue est qu'il s'agit là de gestes professionnels enseignants que la spécificité et l'acuité que donnent les outils issus des sciences du travail et de la didactique mobilisés dans ce

programme de recherche permettent de décrire, de mettre en mots, de problématiser.

Ils montrent habilement que c'est dans la manière de négocier cet « entrelacement » entre techniques de gestion de la classe et nécessités didactiques que réside une des caractéristiques principales du métier d'enseignant. Et on comprend bien que ce questionnement n'est pas limité à une discipline, ce qui le rend intéressant pour la formation initiale des enseignants. Par ailleurs, ce cadre problématique semble se révéler utile et efficace pour comprendre la manière renouvelée dont le maître peut et doit exercer sa fonction de « *directeur de l'étude* » des élèves, un des points principaux du renforcement de la professionnalisation du métier d'enseignant, trop souvent négligé, notamment à propos de ce point central concernant la « direction d'étude » des élèves par le professeur.

Enfin ces différents extraits mettent en lumière combien la co-analyse du travail de Guillemette s'avère jouer pour elle le rôle d'un instrument psychologique qui rend possible une autre réalisation (en conservant la polysémie du terme) de son activité. L'« efficacité malgré tout » qui guide les choix qu'elle opère dans son milieu de travail ordinaire, peut trouver dans le milieu « extra-ordinaire » de l'autoconfrontation une opportunité de développement. Nous avons essayé de montrer comment les échanges dialogiques alimentés par ce nouveau milieu la conduisent à considérer avec d'autres yeux cette efficacité malgré tout : les négociations et les arbitrages sur lesquels elle repose, résultant des conflits et des dilemmes qui travaillent son activité, se révèlent comme des choix non définitifs, qui deviennent discutables précisément parce qu'ils sont discutés.

Peut-on considérer que ces savoirs issus de la recherche contribuent à élucider, une partie au moins, de l'épistémologie ou gestes professionnels du professeur et des gestes scolaires ou gestes de l'étude des élèves ? Si la réponse est affirmative, alors comment la formation peut-elle s'emparer de l'ouverture de cette « zone de développement professionnel potentiel » dans le travail de Guillemette ? Comment les préoccupations relatives à l'apprentissage de son métier et celles relatives à l'organisation des conditions de l'étude peuvent s'articuler de manière plus efficace, tout à la fois pour ce jeune professeur et pour ses élèves ? Ces questions, nous semble-t-il, trouvent toute leur place dans le cadre de ce symposium dont l'ambition est de créer et d'organiser les conditions d'une confrontation entre différentes approches théoriques et méthodologiques à propos de l'analyse de l'activité et de la formation des enseignants.

5. Bibliographie

- Amigues, R., Faïta, D., et Saujat, F. (2004). Travail enseignant et organisation de l'apprentissage scolaire. In E. Gentaz, Dessus, Ph. (Eds.), *Comprendre les apprentissages: Psychologie cognitive et éducation*. (pp.155-168.) Paris. Dunod.
- Clot, Y. (2001), Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie, in Santiago Delefosso G. Rouan (in) *Les Méthodes qualitatives en psychologie*, pp125-147. Paris, Dunod.

- Félix, C. (2004). Le travail personnel des élèves : le cas des mathématiques et de l'histoire, *Revue Spirales*, N° 33, pp 89-101.
- Félix, C. et Mercier A. (2005). Entre généralités et spécificités didactiques, l'action du professeur dans une leçon de géographie en CM2. *Actes du symposium : Au carrefour de la professionnalisation et de l'universitarisation en éducation et en formation : vers une nouvelle épistémologie ?* Université Paul Valéry Montpellier III, 15 et 16 septembre 2005.
- Johsua, S. et Félix C. (2002). Le travail à la maison : une analyse didactique en termes de Milieu pour l'étude, *Revue Française de Pédagogie*, N° 141, pp 89-97.
- Johsua, S. (1999). Pour une didactique sociologique. *Education et Société*, 1999/2, n°4, pp 29-56.
- Léontiev, AN. (1984), *Activité, conscience, personnalité*, Moscou. Editions du Progrès.
- Saujat, F. (2004- a). Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et genres de l'activité professorale. *Polifonia*, N° 8, pp67-93.
- Saujat, F. (2004- b). L'autoconfrontation croisée comme milieu de travail sur l'activité enseignante. In J.-F. Marcel (Ed.). *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (pp. 161-173). Paris : L'Harmattan.
- Sensevy, G. et Mercier A. (2007), *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, PUR.

Références sur le WEB.

- Félix, C. (2005). L'aide aux devoirs chez des élèves en grande difficulté scolaire, *le site du CARMaL* (centre de ressources de l'académie de Créteil sur la maîtrise des langages). <http://www.ac-creteil.fr>.