

SPÉCIFICITÉS DE L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNANTS DÉBUTANTS ET "GENRES DE L'ACTIVITÉ PROFESSORALE"

Frédéric Saujat (IUFM)*

RESUMO: O artigo mostra os recursos discursivos que são ao mesmo tempo produtos e instrumentos da atividade de ensino, configurando o que se convencionou designar como "genre débutants". A caracterização de um gênero debutante da atividade do professor contribui para a compreensão do ofício de ensinar. **PALAVRAS-CHAVE:** gênero da atividade, gênero da atividade professoral, gênero da atividade de professores debutantes.

ABSTRACT: The current article shows discursive resources which are at the same time products and instruments of the activity of teaching configuring what has been conventionalized to call as "debutant genres". The characterization of a debutant genre of the activity of teaching contributes with the understanding of the apprenticeship of teaching.

KEYWORDS: genre of activity, genre of professorial activity, genre of the activity of debutant teachers.

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

Le travail enseignant n'échappe pas à cette dimension essentielle de l'activité. En effet, si la cible de l'action professorale

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

Autrement dit le rapport du professeur à son travail n'est pas de l'ordre d'un face à face, comme celui qui lie, chez Saussure, le locuteur et la langue, liberté individuelle d'un côté et prescription/normalisation sociale de l'autre : il est au contraire profondément dialogique. On soutiendra en effet que le métier de l'enseignant, à l'instar du mot-énoncé chez Bakhtine (1984: 295), existe simultanément sous trois aspects. A la fois en tant que métier neutre de la prescription, en tant que métier d'autrui et en tant que métier à soi. Entre l'enseignant et sa tâche viennent s'interposer des intercalaires sociaux (Clot et Faïta, 2000) que nous qualifierons de "genres d'activité professorale". Ces genres à travers lesquels se réalise le travail de l'enseignant, constituent moins, à l'instar des "genres de discours" chez Bakhtine (1984), des normes professionnelles achevées que des systèmes ouverts de façons de faire et de penser partagées qui s'offrent au professeur comme des "recours pour éviter d'errer tout seul [...] devant l'étendue infinie des bêtises possibles" (Darré, 1994: 22).

L'analyse de l'activité des enseignants débutants révèle en creux l'existence de ces formes stables, constituées de ces manières d'agir reconnues et validées par le milieu professionnel, en même temps qu'elle ouvre une trappe sur la genèse de ressources intermédiaires élaborées par ces derniers pour surmonter les difficultés inhérentes à la non maîtrise provisoire des genres caractérisant le travail des enseignants expérimentés. Après avoir fourni des éléments permettant de préciser ce que nous entendons par "genres d'activité professorale", nous nous proposons de montrer que ces ressources intermédiaires, à la fois produits et instruments de l'activité des enseignants débutants, sont configurées dans ce qu'on conviendra d'appeler un "genre débutants", dont la caractérisation peut nous aider à

progresser en retour dans la connaissance du métier d'enseignant.

1. Les intercalaires sociaux du travail enseignant

La prescription imposée au professeur fait de lui le prescripteur, à son tour, de tâches à effectuer par d'autres (Faïta, 2003), ainsi que l'organisateur du cadre de cette réalisation et le gestionnaire de celui-ci (Saujat, 2002a). La contrainte de faire faire pour faire apprendre place ainsi le professeur dans la situation paradoxale d'un prescripteur de tâches, d'un organisateur du travail qui devrait simultanément, qu'il le veuille ou non et en temps réel, réorganiser cette tâche en fonction de l'activité des élèves qui la réalisent et ce, tout en favorisant le travail collectif de ces élèves sur l'organisation même de cette tâche. On peut alors comprendre le sentiment de fatigue qui résulte souvent d'un exercice professionnel soumis à une telle "charge psychique". En effet, comme le notent fort justement Tardif & Lessard (1999), la tâche d'enseignement comporte "une forte composante dynamique et historique, car elle remplit moins un programme d'actions tout défini d'avance qu'elle rend possible, en quelque sorte, le futur en le réalisant" (p.226).

C'est en fonction de cet enchevêtrement de dimensions historiques, culturelles, techniques mais aussi corporelles, émotionnelles, subjectives et sociales, condensées dans un tel acte de travail consistant à « réaliser le futur », que se construit le sens de son activité pour le professeur (Saujat, 2002a). Il incombe alors à ce dernier la tâche d'organiser cette pluralité de cadres de significations pour ne pas être condamné à l'inefficacité ou à l'absurde (Malrieu, 1983: 39). Or ce travail d'organisation n'est pas solitaire, il repose sur des dimensions collectives qui sont rarement prises en compte -ne dit-on pas que l'individualisme caractérise ce type de profession ?- tout comme l'activité "hors-classe" est souvent considérée comme un "résidu" du travail, alors que le métier connaît un "élargissement des tâches enseignantes" pour mieux répondre aux apprentissages scolaires. Ce travail de conception conduit les professeurs à organiser leur propre milieu de travail et à se "mobiliser" pour construire une réponse commune aux prescriptions (Blanchi,

2003). Cela se traduit, par exemple, dans la conception de fiches pédagogiques et d'évaluation, dans la constitution de groupements d'élèves ou de classes, etc.

Ainsi, à partir des prescriptions initiales, les professeurs s'auto-prescrivent collectivement des actions et des "obligations" qui seront reprises et redéfinies dans le travail réel de chacun avec sa ou ses classes. L'organisation du travail des élèves nécessite donc de la part des professeurs un travail d'organisation au sein d'une organisation scolaire, qui relève des aspects collectifs du métier par lesquels l'activité de chacun s'inscrit dans un processus de (re)construction des milieux de travail pour remplir et/ou redéfinir les obligations prescrites : c'est ce dont la notion de genres d'activité professorale vise précisément à rendre compte. La vie du métier est tramée dans ces initiatives collectives pour agir avec et sur l'organisation du travail, c'est à dire pour en faire un instrument (Rabardel, 1995) au service de l'action. C'est ainsi que le fait qu'un enseignant procède de telle manière, et pas d'une autre, peut trouver son origine dans l'organisation d'un dispositif particulier défini par un groupe de professeurs pour faire fonctionner les "groupes de consolidation" en classe de sixième (Amigues, Lataillade & Mencherini, 2001).

Ces organisations collectives ne revêtent pas nécessairement un caractère "officiel", en réponse à l'injonction administrative de "travail en équipe", mais résultent souvent d'initiatives prises pour se donner des règles et des ressources pour agir. C'est le cas par exemple du détournement, par un groupe de professeurs des écoles débutants, d'une réunion dédiée, à la demande de l'Inspecteur de l'Education Nationale en charge de l'école, à l'écriture du projet d'école à partir d'un canevas prédéfini, en un échange collectif avec les "anciens" autour des problèmes de discipline dans leurs classes et des manières d'y faire face (Amigues & Saujat, 1999).

Que le dynamisme du métier ait partie liée avec cette réorganisation du travail par celles et ceux qui le font, pour se donner des prescriptions indispensables à l'accomplissement du travail réel (Clot, 1999 ; Clot & Faïta, 2000), c'est ce que montre en creux la situation, assez fréquente aujourd'hui, des établissements scolaires où cette activité collective est en souffrance : c'est alors le travail de chacun qui s'en trouve affecté,

voire empêché, parce que privé de répondant collectif (Clot, 2002) .

Dans ces conditions l'investissement subjectif nécessaire pour "faire au mieux" dans la tension prescrit/réel et les arbitrages et compromis que celui-ci requiert, contraignent chaque enseignant à éprouver (à tous les sens du terme) des choix professionnels, sans confrontation possible avec le "métier" sur ce qui est juste ou injuste, vrai ou faux, efficace ou non... (Faïta, 2001).

En tout cas, entre les prescriptions et les réalisations dans les classes, les collectifs enseignants jouent un rôle qui, pour être plus ou moins structuré dans ses modalités, n'en est pas moins décisif (Amigues, Faïta, Lataillade & Saujat, 2002).

2. Le travail réel de l'enseignant: une double mise à l'épreuve des prescriptions

Nous avons souligné que l'activité de travail de l'enseignant ne saurait être regardée uniquement comme une réponse aux prescriptions, mais plutôt comme un dialogue avec les activités de conception à la source de ces dernières (Clot, 1995), ainsi qu'avec les activités de re-conception auxquelles se livrent les collectifs professionnels. Ce dialogue se poursuit en fait dans le travail de préparation de sa classe par l'enseignant, qui revêt un statut particulier en ce qu'il occupe une position charnière entre les prescriptions et son travail réel. Ce statut résulte en effet d'une caractéristique de l'activité du professeur, déjà évoquée : soumis à des prescriptions, il lui revient d'en élaborer à son tour à l'intention de ses élèves.

Du coup, lorsque l'enseignant prépare sa classe, en dehors de la présence des élèves, il se livre bien à un travail réel. Ce travail peut porter sur des temps différents de la planification, de l'anticipation et de l'orientation des tâches d'enseignement-apprentissage : le temps "stratégique" de l'année scolaire, le temps "ritualisé" de l'organisation journalière ou hebdomadaire, le temps "tactique" des interactions sur le vif ... (Chartier, 1998). Mais une fois ce travail de préparation réalisé, celui-ci devient à nouveau du prescrit pour l'enseignant. Autrement dit, il s'agit d'un prescrit qu'il s'adresse à lui-même, à partir des prescriptions

officielles, des réponses qu'elles appellent mais aussi des questions qu'elles soulèvent, et via la façon dont celles-ci sont appropriées et "digérées" collectivement à travers l'histoire du métier, tramée dans des manières de faire, de dire et de penser plus ou moins stabilisées, et dans laquelle s'inscrit nécessairement sa propre histoire professionnelle, fût-ce sous forme de contestation.

Mais précisément, dans la mesure où l'enseignant est un prescripteur de tâches pour ses élèves, ce prescrit ne lui est pas seulement adressé : il l'est également aux élèves, à travers les éléments de la préparation qui définissent la tâche à assigner à ces derniers.

Le travail réel qui se déroule en classe, travail en co-activité avec les élèves, constitue ainsi une deuxième mise à l'épreuve des prescriptions, après celle que leur a fait subir l'enseignant dans son travail de préparation. En effet, il va falloir à ce dernier composer avec le prescrit sur lequel la préparation a débouché, pour pouvoir "faire" classe : il faut que l'effectivité de son travail rencontre celle du travail de ses élèves, dont le sens va se jouer dès la présentation de ce qu'ils ont à faire et des conditions dans lesquelles cela doit être fait. Il incombe alors au professeur de mettre les élèves au travail, en gérant un processus de "négociations" de la tâche dans le cadre d'une activité collective dont l'objet est la régulation de l'accomplissement de ce travail : il s'appuie pour ce faire sur des gestes qui relèvent des gestes du métier. C'est ce que montre la situation analysée ci-dessous (Saujat, 2001).

3. Les sous-entendus du métier

Il s'agit d'une discussion engagée au sein d'un groupe de professeurs des écoles, constitué de deux débutants sortant de l'IUFM¹⁰ (J. et F.), d'un enseignant expérimenté (J.P.) et de deux maîtres formateurs (V. et C.), à la suite de l'autoconfrontation¹¹ (Vieira & Faïta, 2003) de J., à propos de dilemmes auxquels doit s'affronter le professeur par rapport à la mise au travail des élèves, et notamment de ceux d'entre eux qui se trouvent en difficulté.

La séance filmée dans la classe de J. (cours élémentaire deuxième année) est une activité mathématique construite autour d'un jeu, le "qui suis-je ?", consistant à deviner un nombre.

Lors de l'autoconfrontation, J. s'est rendu compte de la longueur de la phase de présentation, sur un mode essentiellement oral et collectif, de la tâche aux élèves (une vingtaine de minutes).

A plusieurs reprises ses commentaires ont porté sur ce point, soit pour expliquer par cette longueur jugée excessive des phénomènes de dispersion de l'attention, d'agitation ou de "parasitage" chez certains élèves, soit pour justifier des rappels à l'ordre ou des interventions visant à "enrôler" les élèves dans cette activité de "passation des consignes".

Elle déclare en outre que cette phase visant à permettre aux élèves "d'entrer dans la tâche" correspond assez bien à ce qu'elle a l'habitude de faire, à la fois du point de vue du temps qu'elle y consacre et des modes d'intervention comme des techniques qu'elle y déploie. Elle nous fait part de sa préoccupation que tous les élèves comprennent le travail qu'elle attend d'eux et nous explique que, malgré le temps que cela requiert, elle ne voit pas très bien comment elle pourrait faire autrement. Ce qui ne l'empêche pas de manifester à plusieurs reprises son étonnement par rapport à ce qu'elle se voit faire.

C'est sur ces bases que s'engage, dans le collectif, le dialogue suivant :

J.-P. : Est-ce qu'ils savaient qu'ils faisaient des maths ?

J. : Oui on commence par du calcul réfléchi.

J.-P. : Tu n'écris pas beaucoup pendant la passation des consignes.

V. : Pourquoi tu leur demandes de ne pas lire les informations qui suivent la consigne ?

J.-P. : Lire, retourner, leur demander ce qu'il y a à faire...

J. : En fait je vois ça comme un gain de temps mais je freine certains.

V. : On ressent un souci de les guider pas à pas plutôt que d'avoir une entrée plus large.

J. : Il y a des élèves qui ne demandent pas d'aide. Comme si mon attente c'était qu'ils me fassent plaisir : ils soulignent, ils s'appliquent...

V. : Moi je coupe la consigne pour leur apprendre à prendre des informations sur l'ensemble, sinon ils en

restent à la consigne formelle, ils ne comprennent pas la tâche.

J. : Mon problème c'est que quasiment tous ils vont remplir la feuille assez vite, les "flèches" comme ceux qui sont en difficulté.

F. : Moi je donne l'exercice, je lis la consigne et je leur dis de se débrouiller pendant cinq minutes. Ensuite on discute des difficultés et on fait le travail en commun. Une fois ce travail effectué, je redonne un travail individuel.

[...]

J. : Pour revenir à ce que disait F., j'ai l'impression que si je les laisse se débrouiller, c'est toujours les mêmes qui comprennent.

J.-P. : Mais celui qui a réussi qui explique c'est un peu comme si c'était toi qui leur expliquais, ça peut leur passer là.

V. : Y a beaucoup d'activités de classe où on brasse le groupe en entier parce que ça serait trop contraignant d'aller chercher en permanence ceux qui finissent ou comprennent vite et qui peuvent aller sur d'autres activités quand ils ont terminé. C'est un souci de rentabilité. Mais pour revenir à la consigne c'est intéressant de partir de "pour pouvoir répondre à ça, qu'est-ce qu'il va falloir faire ?".

J. : C'est intéressant mais les gamins qui n'ont pas besoin de remobiliser ils ne voient pas l'intérêt.

C. : Est-ce qu'on passe pas trop de temps sur la consigne ? On est en maths, pas en français. Par contre ce qui me paraît très intéressant c'est le temps de validation.

V. : Moi je me vois dans ce que tu as fait. Comme tu as pas le temps de préparer ta classe 8 heures par jour, tu as des activités que tu reproduis.

J.-P. : Quelquefois je me demande si plutôt que de les mettre sur une tâche où il s'agit, par exemple, d'écrire un mot à partir d'une image, il vaudrait pas mieux les mettre en situation d'écriture. Tu passes beaucoup de temps sur une activité où les stratégies ne servent peut-être que pour cette tâche-là.

[...]

J.-P. : Finalement peut-être qu'il faut toujours travailler sur la même tâche en complexifiant au fur et à mesure de l'année. Par exemple : jeu "deviner le nombre".

L'échange débute par des questions de J.P. et V. visant à faire préciser par J. des informations concernant son activité ou celle des élèves. Mais ces questions sont orientées par leurs propres manières de faire dans le même type de situation.

D'ailleurs, J.-P. formule un constat (*tu n'écris pas beaucoup...*), qui trahit une première critique à l'égard de la gestion strictement orale de la passation des consignes par J., et qui révèle un geste professionnel nécessaire pour constituer, grâce à l'utilisation du tableau, un objet d'attention conjointe pour les élèves.

S'il reprend la parole immédiatement après la question adressée à J. par V., c'est pour expliciter ce qui était "sous-entendu" par V., par une procédure dont la formulation à l'infinitif (*Lire, retourner...*), peut laisser penser qu'il s'agit là d'une sorte de "prêt à agir", appartenant au genre de l'activité en cours (Clot et Faïta, 2000).

Chacun (*Moi je...*) va alors préciser la manière dont il puise dans cet inventaire ouvert de manières de dire et de faire que constitue le genre, quitte à singulariser son usage.

J. quant à elle, même si elle a été surprise et quelque peu déstabilisée pendant l'autoconfrontation par la longueur de la passation des consignes, va s'employer à justifier ce qu'elle s'est vu faire par son souci de permettre à tous les élèves de comprendre la tâche avant de se mettre au travail.

Elle fait des concessions assorties immédiatement de restrictions visant à défendre sa position et son choix de guidage pas à pas des élèves : elle explicite les contradictions auxquelles elle est confrontée entre prise en compte des élèves dans leur diversité (*les "flèches" comme ceux qui sont en difficulté*) et nécessité d'implication de tous dans l'activité (*c'est intéressant, mais ceux qui n'ont pas besoin de remobiliser ils ne voient pas l'intérêt*).

Apparaît alors, de manière explicite pour la première fois, une critique concernant la longueur de la passation de consignes. Elle est toutefois formulée par C. sous la forme d'une

interrogation qui s'adresse, par l'intermédiaire d'un "on" (*on passe...*), non seulement à J. mais au groupe dans son ensemble, donc y compris à elle-même.

Elle poursuit en utilisant un "on" (*on est en maths, pas en français*), dont la valeur générique semble être liée à un principe d'action implicite : la nécessité de spécifier le travail de compréhension de la tâche en fonction des disciplines.

C. insiste alors sur l'intérêt du temps de validation (temps où l'on voit J., pendant l'autoconfrontation, organiser un débat entre élèves au cours duquel ils doivent montrer la validité de leurs propositions).

Nous interprétons l'apparition du questionnement de C., dont c'est la première intervention alors que chacun a jusqu'ici affirmé sa position en se situant plus ou moins en rupture avec celle de J., comme un indice de la motricité du dialogue qui conduit le groupe à la recherche de nouveaux repères. La rupture soulignée qu'elle introduit (*par contre*) par rapport à la première partie de son intervention pourrait constituer un indice de ce mouvement.

V., enseignante expérimentée dont l'efficacité est reconnue par le groupe et maître formateur comme C., réagit alors pour minimiser la portée des différences marquées au cours du dialogue à l'égard du travail de J., même si certains de ses gestes professionnels pourraient sans doute gagner en efficacité.

Par une modalisation intégrale, elle sort du jugement pour s'employer à légitimer une partie des choix que J. est conduite à faire en lui signifiant que ces choix sont partagés - au moins par elle- et qu'ils ne sont donc pas liés uniquement au fait qu'elle est débutante : autre manière de lui dire qu'ils sont constitutifs du métier et que du coup elle "est" de ce métier, même si elle ne fait qu'y entrer.

L'usage du "tu" (*ce que tu as fait*) indique qu'elle s'adresse bien à J.. Mais dans la deuxième partie de son intervention, on serait tenté de faire l'hypothèse que le "tu" s'adresse à un surdestinataire (Bakhtine, 1984 ; voir également Clot dans ce numéro), au métier qu'elle cherche à faire parler (*comme tu as pas le temps...*).

Elle formule alors une sorte de vérité assertorique, qu'elle soumet à la compréhension responsive de cet interlocuteur idéal qu'est pour Bakhtine le surdestinataire : *Comme tu as pas le*

temps de préparer ta classe huit heures par jour, tu as des activités que tu reproduis.

J.-P. s'engage à son tour dans le processus de construction de repères initié par l'interrogation de C., et prolongé par l'intervention de J.

Il se demande si le coût que représente la réalisation de certaines tâches ponctuelles n'est pas trop élevé par rapport aux bénéfices que l'élève peut en retirer.

Ce dernier assume alors la tâche de formuler une "obligation" que le groupe pourrait partager (*peut-être qu'il faut...*), pour en faire un nouveau constituant générique de son activité : il reprend pour ce faire la remarque de V. à propos *des activités que tu reproduis* en la reliant à sa réflexion précédente et à la réaction qu'elle a suscitée chez J.

Le "finalement" par lequel la proposition de cette "obligation" est introduite constitue un nouveau palier dans le mouvement des significations attachées au geste professionnel de mise au travail des élèves, qui inscrit ce dernier dans un système de gestes beaucoup plus large relatif aux conditions à réunir pour que les élèves parviennent non seulement à faire et à réussir les tâches qu'on leur propose mais aussi à en comprendre les enjeux d'apprentissage.

Plusieurs constituants génériques, à la source de gestes du métier relatifs à la passation de consignes, apparaissent au fil du dialogue. Ils reposent sur une conceptualisation pragmatique (Pastré, 1999) - qui permet de faire le lien entre la connaissance et l'action, entre l'usage "quotidien" du concept et sa définition "scientifique"- de ce que les didacticiens des mathématiques appellent la dévolution, définie par Brousseau (1990) comme "l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage [...] et accepte lui-même les conséquences de ce transfert". La question du sens de ce transfert est posée, dans la discussion rapportée plus haut, en des termes qui en dévoilent toute la complexité.

Il y a certes le sens lié au savoir en jeu, mais aussi le sens lié au rapport à l'école et au savoir des élèves (*comme si mon attente c'était qu'ils me fassent plaisir...*), le sens de l'étaillage pour l'enseignant (faut-il ou non les guider, à quel moment les guider pas à pas, jusqu'où ?), le sens de la tâche dans la construction du contrat de travail (une même tâche qui se complexifie tout au

long de l'année), le sens du travail de l'enseignant en tension avec une nécessité d'efficience (*souci de rentabilité* dit V.)...

Tous ces éléments sont présents en même temps, tirant parfois dans des "sens" contradictoires au moment de la dévolution.

La gestion de ces contradictions repose sur des gestes de métier patiemment rôdés chez les enseignants expérimentés, puisant à une intelligence des situations professionnelles qui conjugue attribution subjective de sens à son travail et exigence d'économie pour "tenir", soi-même, comme pour "tenir" la classe.

Les recours au genre professionnel qu'opèrent J.-P., V. et C., visent à révéler à J., qui débute, les difficultés dans lesquelles elle est "prise" à cause de sa préoccupation louable de permettre à tous les élèves de comprendre *avant* la mise au travail. C'est également le souci de cohésion du groupe qui s'exprime à travers l'intervention de V. : *y a beaucoup d'activités où on brasse le groupe en entier parce que ça serait trop contraignant d'aller chercher en permanence ceux qui finissent ou comprennent vite...*

Les sous-entendus du métier qui se révèlent au fil de la discussion convergent vers l'idée que la construction "individuelle" des connaissances ne peut s'opérer que dans le cadre d'une construction collective, et ce à double titre : au moment de la dévolution "située" et "distribuée" lorsque le professeur prescrit, dans l'interaction, une tâche aux élèves ; mais aussi parce que l'histoire de la construction des connaissances pour chaque élève s'inscrit dans l'histoire didactique de la classe, dans ses routines et sa culture commune accumulée autour de manières de faire, de dire et de penser.

4. Un "genre débutants"?

"Faire" la classe mobiliserait donc des gestes professionnels assurant *simultanément cohérence des acquisitions et cohésion du groupe*, en initiant, maintenant et régulant l'activité du collectif de travail que constitue le groupe-classe, celui-ci prenant la forme à la fois d'un collectif vivant et d'un collectif "sédimenté" dans l'histoire de la classe.

Mais "faire" la classe pour l'enseignant c'est aussi faire siens ces gestes professionnels, se les approprier dans une activité

psycho-corporelle en devenir, car alimentée aux tensions entre sens et efficacité du métier (Espinassy et Saujat, 2004). Et cette nécessaire "incorporation" personnelle ne peut se réaliser, pour tout enseignant qui s'efforce d'*avoir du métier*, qu'à la faveur d'un dialogue ininterrompu avec ce que signifie *être du métier*, fût-ce en contestant les choix "transpersonnels" que le genre professionnel a provisoirement "arrêtés".

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

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

de sa première année d'exercice, et avec qui nous avons conduit une "instruction au sosie"¹² (Clot, 1999 ; Oddone & al., 1981 ; Saujat, 2002b).

5. “Prendre” la classe et apprendre son métier

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

Mais si ces tâches sont si prégnantes au cours de l’instruction, c’est sans doute parce qu’elles l’ont fortement mobilisé en exigeant de sa part l’élaboration et l’incorporation progressive de techniques spécifiques qui ont à voir avec l’instauration d’un cadre permettant l’apprentissage. C’est ce qui permet de comprendre la rigueur (soulignée par la fréquence des instructions relatives à la nécessité d’intransigeance) dont fait preuve Pascal dans la gestion des entrées et des sorties de classe, des déplacements, de la prise de parole, de la mise au travail, des comportements, de la tenue des cahiers... Cette “microphysique” du pouvoir n’est pas sans évoquer le Foucault de *Surveiller et punir* : une attention soutenue au détail (à propos de la date “au septième carreau, soulignée en vert”, “voilà, et c’est souligné en vert sur le premier interligne, pas le deuxième, c’est comme ça”), “une attentive ‘malveillance’ qui fait son grain de tout. La discipline est une anatomie politique du détail” (Foucault, 1975: 141). Elle exerce, à travers un système de micro-pénalités, un contrôle sur le temps, l’activité, la manière d’être, les discours, les corps. Pourtant ces “méticulosités [...] de la pédagogie scolaire” renvoient peut-être à autre chose qu’à de simples formes de “dressage” : elles sont sans doute le prix à payer pour permettre l’assujettissement à l’institution scolaire.

Il n’est d’ailleurs pas sans intérêt de noter que cette rigueur et cette attention au détail, dont on a dit l’importance

chez Pascal, font précisément défaut à beaucoup de débutants. Les difficultés qu'ils rencontrent alors, en particulier dans des écoles réputées difficiles, manifestent comme en creux la fonction non seulement contraignante mais aussi structurante et sécurisante du cadre : il autorise, par la ritualisation dont il fait l'objet, la construction de repères (dont témoigne la fréquence de formules comme : "ça, ça va", "maintenant ils ont compris", "là, ça roule") permettant la contention de l'excitation et de l'agressivité, ainsi que des manifestations d'angoisses liées à la mise en groupe.

Pascal nous dira d'ailleurs, au cours du commentaire qui a suivi l'instruction à propos de l'attitude qu'il s'est efforcé de tenir tout au long de l'année à l'égard des élèves, qu'elle lui a permis d'avoir "la paix, eux aussi, c'est important". Les effets structurants du cadre apparaissent également à travers ce qu'on appellera sa fonction diacritique (Solans, 1997) qui contribue à signifier les places de chacun des sujets de l'institution : "Depuis le début de l'année je leur dis qu'entre eux et moi il n'y aura jamais de relations de ce genre. Je suis pas leur ami, je suis pas leur collègue... même si on peut avoir des relations très sereines et très amicales, mais je suis pas leur collègue. Et donc je n'accepte pas qu'on me dise "ciao" quand on part, ou "salut" quand on arrive...". Ces places sont reliées par Pascal à la fonction sociale et symbolique de l'école, qu'il importe selon lui de réaffirmer tout particulièrement en ZEP, à travers ce qu'il appelle son obsession des contenus : il se fixe comme objectif, en tant que débutant et de surcroît dans un cours double comprenant un CP, que tous ses élèves "sachent lire au mois de mai".

Au cours de l'instruction, il reviendra à plusieurs reprises sur la nécessité dans laquelle il s'est trouvé de mettre au travail un groupe – les CP ou les CE1- avec des critères stricts de silence et d'autonomie : "je les ai très rapidement habitués en début d'année à travailler seuls, à utiliser un manuel tout seuls, bon... ils me l'ont longtemps reproché, jusqu'en Février, que je m'occupais pas assez d'eux, et c'était dit comme ça ! Maintenant ça va quoi ils ont compris..." ; "Et ils n'ont pas le droit non plus, les CE1, de m'interrompre quand je fais la leçon de l'activité préliminaire aux CP et donc c'est la règle là aussi, je leur ai dit *qu'on n'avait pas le choix, ni eux ni moi, donc ils l'acceptent*".

Pascal s'est donc trouvé dans l'obligation de ne pas répondre aux sollicitations des élèves et d'élaborer des techniques pour ce faire, techniques que nombre de débutants peinent souvent à construire. Et soulignons qu'il y est parvenu dans une classe – très forte proportion de CP et cinq CE1- où il avait à faire à des élèves qui pour la plupart apprennent leur “métier d'élève” de l'école élémentaire et qui ne disposent pas encore d'un des outils fondamentaux de ce “métier”, la lecture/écriture. Tout se passe comme si cette obligation, en quelque sorte inscrite dans le contexte institutionnel et donc “acceptée” par les élèves, avait été transformée par Pascal en occasion de développement : sa mobilisation, qui est celle d'un débutant “obsédé par les contenus” et assignant à ses élèves des objectifs ambitieux, mise à l'épreuve par ce “réel incommode” que constitue pour un novice un cours double avec un CP en ZEP, l'a conduit, par une sorte de “surcompensation” sur laquelle nous reviendrons, à instaurer un cadre rigoureux.

Mais, et c'est le dernier point sur lequel nous voudrions insister, ce cadre a joué un rôle protecteur non seulement pour les élèves, en installant les conditions nécessaires à l'entrée dans une activité d'apprentissage scolaire, mais pour Pascal lui-même dans l'apprentissage de son métier. Il précise d'ailleurs, comme nous le rappelions plus haut, que les élèves ont eu la paix et lui aussi. Au fond, Pascal a élaboré à partir des contraintes du contexte institutionnel, un cadre rendant possible l'apprentissage des élèves mais aussi son propre apprentissage : il a de cette façon construit un espace protégé, au cœur même de son espace de travail, dont on peut penser qu'il a fonctionné comme une “zone de développement potentiel”(Clot, 1995), qu'on définira comme un espace-temps au sein duquel l'activité du sujet peut connaître des transformations, affectant aussi bien les moyens de son action que les raisons qui le poussent à agir. Témoignerait de cette activité d'élaboration de Pascal le fait qu'il se soit refusé à mettre en place dans le cadre des éléments qu'il estimait hors de portée de ses compétences actuelles. Par exemple, il n'a pas instauré de temps de parole formalisé : “je me méfie de ça, j'ai tort, je sais que j'ai tort mais je ne sais pas gérer ça. Donc comme je sais pas gérer les débats j'en fais pas ou peu”.

En tout cas, s'il en était ainsi on retrouverait, mais sur un autre terrain que celui de la défectologie puisqu'il s'agit ici du

développement “normal” des compétences d’un adulte enseignant en situation de travail, la perspective vygotskienne (1994) déjà évoquée, qui situe dans le processus de compensation des handicaps ressentis par le sujet dans la situation où il est placé, la source du développement de son activité.

Mais il est intéressant de noter que c’est en puisant dans un genre “traditionnel” qu’il y est parvenu. C’est la raison pour laquelle il demande à son sosie de “se tenir”, à tous les sens du terme, à un cadre strict : ce sont ces manières de dire et d’agir, qu’il présente comme autant d’obligations qu’il s’est données et que le sosie devra respecter, qui lui ont sans doute permis, pour reprendre la formule de Darré (1994) de ne pas errer tout seul devant l’étendue des bêtises possibles. Mais insistons encore une fois sur le fait que si Pascal a trouvé dans ce genre “traditionnel” les ressources nécessaires pour faire son métier, ce sont ses “difficultés objectives [qui ont constitué] la source, le stimulant initial à la manifestation des processus compensatoires” (Vygotski, 1994: 126).

En effet, il met l’accent à plusieurs reprises au cours de l’instruction sur la nécessité dans laquelle lui-même et ses élèves se sont trouvés d’accepter le cadre qu’il avait instauré, parce qu’il n’était pas possible de faire autrement. Du coup, c’est la conjugaison des contraintes de son milieu de travail et des ressources mises à disposition par le collectif dans lequel il était inséré qui ont ouvert une zone de développement de son efficacité, rendant possible pour lui la prise en main de sa classe. Mais il a été contraint en retour de puiser dans ses propres ressources subjectives, pour inhiber ce que ses préoccupations (qu’il nous livre au cours du commentaire sur l’instruction en disant qu’il voudrait une classe vivante) l’auraient porté à faire, pour s’affranchir de cette conception afin d’assumer son autorité d’enseignant. Pour autant, les raisons de le faire, il ne les a pas trouvées seulement en lui, mais bien aussi dans l’efficacité obtenue par rapport à la mise au travail de ses élèves.

6. Débuter: une communauté d’occupations et de préoccupations

Le jeu (à tous les sens du terme) entre les destinations objectives et subjectives de l’activité des enseignants débutants semble occuper une place centrale dans le développement de

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

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

Or elle reste prisonnière, tout au long du stage, d'une conception erronée de ce qu'exige la prise en main d'une classe, réduisant les gestes professionnels qui lui sont liés à une sorte de "flicage" : "Je peux être très gentille à une seule condition, que vous soyez gentils. S'il faut s'arrêter toutes les cinq minutes pour faire la police ça je sais le faire, c'est pas ce que je veux faire avec vous pendant quatre semaines, c'est clair ?". Or son problème c'est qu'elle ne dispose ni des manières de penser ni des manières d'agir qui lui permettraient justement de le faire en ayant conscience de faire autre chose que la police dans la classe. Elle ne trouvera les ressources nécessaires ni dans son

milieu de travail (y compris auprès des formateurs qui viendront la voir), ni en elle-même, au point de déclarer, en commentant ce qui se passe lors de la troisième semaine : “j’y crois moins, parce que j’y arrive pas quoi, parce que je heu... je trouve ça nul tout ce que je fais...”.

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

On voit bien comment, avec Pascal ou Elodie ce travail, qui est au cœur du développement de l’activité, peut connaître des issues différentes, au point de déboucher sur une chute du pouvoir d’agir. Néanmoins, même lorsque le sujet se trouve propulsé dans une situation potentielle de développement, comme cela a été le cas de Pascal, les contrecoups subjectifs consécutifs aux “choix” qu’il est contraint de faire ne sont pas pour autant annulés. Pour revenir à Pascal, le “choix” qu’il dira ne pas regretter ne s’est pas fait pour lui sans laisser de traces, qu’on peut entendre à travers la remarque suivante formulée au cours de l’instruction : “ouais, je suis un peu réac, mais bon, ils ont l’habitude”. Il n’est d’ailleurs pas sans intérêt de noter qu’il s’agit de l’une des deux seules occurrences de l’interjection “ouais” au cours de l’instruction, qui trahit une insatisfaction à laquelle fait écho le commentaire de Pascal à chaud : “Je voudrais une classe beaucoup plus vivante, où les élèves puissent se lever sans que... puissent se lever en silence, puissent heu... oui un truc beaucoup plus... vivant. Là j’ai l’impression que je les visse à leur place, que je suis que de la... que je... que je... même pas que je fais preuve de discipline, mais que j’impose une discipline de fer par peur d’être débordé, parce que le quartier est difficile, parce que ... ”.

Mais plus loin il poursuit : “Moi j’assume bien l’autorité, ça m’embête pas de dire “c’est moi le maître et puis c’est comme ça”... le problème c’est que je l’ai dit peut-être trop heu... à tel point que maintenant c’est les gamins qui le disent hein... quand y en a un qui se loupe ils disent : “c’est le maître qui l’a dit, c’est

comme ça”, ça veut dire qu’il n’a pas le choix, “alors fais-le et on n’en parle plus”... bon mais je sens que je vais m’arrondir, je sens que je peux... ”.

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

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

Autrement dit, la contrainte d’instruire le sosie sur l’efficacité des gestes professionnels qu’il a mis en œuvre pour atteindre à une efficacité relative dans la conduite de sa classe conduit Pascal à ressentir un nouveau handicap qui ravive la question du sens de son activité, appelant cette fois un développement du “versant” subjectif de ses gestes professionnels. C’est ce processus de développement que trahissent aussi bien les formules utilisées que d’autres manifestations au cours de l’instruction et du commentaire qui l’a suivie (hésitations, pauses, silences marqués, etc.), qu’on peut interpréter comme des échos des délibérations de Pascal à propos de l’attitude qu’il a eue tout au long de l’année. Et l’on ne sera pas surpris qu’il lui soit difficile de trancher, tant il est vrai que cette attitude lui a permis de “prendre” sa classe. Pourtant, comme il le dira à un autre moment, il est sidéré par le “décalage entre la classe fantasmée et ce [qu’il fait]” ; “j’ai l’impression qu’il y a un abîme !”.

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

Les débutants, ou plutôt ceux qui parviennent à l'instar de Pascal à cette efficacité malgré tout (Amigues & Saujat, 1999 ; Clot, 1995) par laquelle se forme et se déforme le sens et l'efficacité de leur activité, sont conduits à élaborer des façons communes de travailler consistant à accentuer les actes destinés à "prendre" la classe (entrées et sorties des élèves, déplacements, etc.) ou à la "tenir" (gestion des comportements, prises de paroles, mise et maintien au travail des élèves, etc.), et à faire de ces actes un objet de préoccupations partagées. Cela contribue à donner une tournure spécifique à leurs façons de faire qui, au-delà de leurs lieux d'exercice et de leurs disciplines d'enseignement (Ria, 2004 ; Saujat, 2004), les constitue en une communauté proche du type de celle, linguistique, distinguée par Bakhtine. Cette activité commune à une catégorie socio-professionnelle, constituée autour de préoccupations particulières relatives à l'entrée dans les métiers de l'enseignement, autorise alors à parler de *genre* débutants, en un sens proche de celui qui a conduit le théoricien du texte russe à parler de "genres de discours".

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

L'analyse de l'activité des débutants produit un effet de loupe sur les processus d'incorporation du métier d'enseignant. En effet, leurs façons de faire consistant à s'approprier de manière

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

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

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

de leur propre développement, contribuent à *développer* les gestes du métier en même temps qu'ils nous éclairent sur son *fonctionnement*.

Bibliographie

AMIGUES, R., FAÏTA, D., LATAILLADE, G. & MENCHERINI, N. Travail du professeur et activité de l'élève dans les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté : un exemple, les groupes de consolidation. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 2, 299-317, 2001.

AMIGUES, R., FAÏTA, D., LATAILLADE, G. & SAUJAT, F. Les collectifs de travail. *Cahiers pédagogiques*, 406, 2002, 16-18.

AMIGUES, R., FAÏTA, D. & SAUJAT, F. " L'autoconfrontation croisée " : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de Psychologie*, 469, 2004, 41-44.

AMIGUES, R., FAÏTA, D. & SAUJAT, F. (à paraître). TRAVAIL enseignant et apprentissages scolaires. In E. Gentaz et Ph. Dessus (Eds.). *Comprendre les apprentissages : Psychologie cognitive et éducation*. Paris : Dunod.

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

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

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

BLANCHI, A. Le collège : d'un cadre institutionnel à une organisation effective du travail enseignant. In R. Amigues, D. FAÏTA et M. Kherroubi (Eds.). *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*. *Skholé*, n° spécial (à paraître), 2003.

- BROUSSEAU, G. Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9,3, 1990, 309-336.
- BRUNER, J. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF, 1983.
- CHARTIER, A.M. L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et Formation*, 1998, 27, 67-82.
- CLOT, Y. *Le travail sans l'homme ?* Paris : La Découverte, 1995.
- CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF, 1999.
- CLOT, Y. Clinique de l'activité et répétition. *Clinique méditerranéenne*, 66, 2002, 31-53.
- CLOT, Y. et FAÏTA D. (2000). Genre et style en analyse du travail. *Travailler*, 4, 2000, 7-42.
- DARRE, J.P. Le mouvement des normes, avec Bakhtine et quelques agriculteurs. In J.P. Darré (Ed.). *Pairs et experts dans l'agriculture. Dialogues et production de connaissances pour l'action*. Toulouse: Erès, 1994.
- ESPINASSY, L & SAUJAT, F. Enseigner les Arts Plastiques en ZEP : les dessous du métier. *Recherche et Formation* (sous presse), 2004.
- FAÏTA, D. L'analyse du travail et le statut de l'activité chez Bakhtine. *Travailler*, 6, 2001, 13-30.
- FAÏTA, D. Genres d'activité et travail enseignant. Apport des sciences du travail à l'analyse des "gestes professionnels" dans le travail enseignant. In Amigues, R., Faïta, D. & Kherroubi, M. (Eds). *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité. Skholê, n°spécial* (à paraître), 2003.
- FOUCAULT, M. *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard, 1975.
- LEONTIEV, A. *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès, 1984.
- MALRIEU, P. Genèse réciproque de l'idéologie et de la personnalisation. *Psychologie et Education*, 1-2, 1983, 35-42.
- ODDONE, I., Rey, A. & BRANTE, G. *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Editions Sociales, 1981.

- RABARDEL, P. *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin, 1995.
- SAMURÇAY, R. & RABARDEL, P. Work competencies : some reflections for a constructivist theoretical framework. *Proceedings 2nd Work Process Knowledge Meeting: Theoretical approaches of competences at work*, Courcelle sur Yvette France, 19-21 octobre 1995.
- RIA, L. Expériences typiques des enseignants débutants. *EPS*, 305, 2004, 67-70.
- SAUJAT, F. Co-analyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience : du travail de chacun au travail de tous et retour. *Education permanente*, 146, 2001, 87-98.
- SAUJAT, F. *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur*. Thèse de Doctorat. Université de Provence, Aix-en-Provence, 13/12, 2002a.
- SAUJAT, F. Quand un professeur des écoles débutant instruit son "sosie" de son expérience. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 7, 2002b, 107-117.
- SOLANS, H. Elèves en difficulté et cadre pédagogique. In J.P. Vidal (Ed.). *Malaises dans l'institution scolaire. Problématique de la relation pédagogique*. Perpignan : Presse Universitaires de Perpignan, 1997.
- TARDIF, M. & LESSARD, C. *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. De Boeck Université, 1999.
- VIEIRA, M. & FAÏTA, D. «Quando os outros olham outros de si mesmo : reflexões metodológicas sobre autoconfrontação cruzada». *Polifonia*, n°7, 2003, pp. 27-67.
- VYGOTSKI, L. *Défectologie et déficience mentale*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1994.
- VYGOTSKI, L. *La signification historique de la crise en psychologie*. Lausanne & Paris : Delachaux et Niestlé, 1999.