



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

Section des sciences de l'éducation

Sous la direction de Mireille Cifali

---

**L'investissement subjectif d'enseignants dans leur travail :  
approche clinique dans le cadre de la  
scolarité obligatoire vaudoise**

**THESE**

Présentée à la  
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation  
de l'Université de Genève  
pour obtenir le grade de Docteur en Sciences de l'éducation

par

Bernard André

de Yens/Morges

Thèse No 428

GENEVE  
Mars 2009



# L'investissement subjectif d'enseignants dans leur travail : approche clinique dans le cadre de la scolarité obligatoire vaudoise

La faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, sur préavis d'une commission de thèse formée par les professeurs : Mireille Cifali, Université de Genève ; Marc Durand, Université de Genève ; Anne Barrère, Université René-Descartes, Paris ; Kim Stroumza, Haute Ecole en Travail Social, Genève, autorise l'impression de la présente thèse, sans prétendre par là émettre d'opinion sur les propositions qui y sont énoncées.

Genève, le 16 mars 2009

Le doyen  
Bernard Schneuwly



# Remerciements

Je tiens d'abord à remercier chaleureusement Mireille Cifali qui a assuré la direction de cette thèse. Sa disponibilité, ses compétences, sa guidance autant que la liberté accordée ont été des ressources précieuses.

Je remercie également Anne Barrère, Kim Stroumza et Marc Durand, pour avoir accepté de participer à la commission et jury de ma thèse. Leurs remarques et commentaires ont été stimulants pour le développement de ma pensée.

Mes remerciements s'adressent aussi à la direction de la Haute école pédagogique à Lausanne, sans laquelle ce travail n'aurait pu avoir lieu. Son soutien généreux ainsi que l'intérêt manifesté à l'égard de mon projet m'ont permis de le mener dans des conditions favorables.

Je souhaite remercier vivement les enseignantes et les enseignants qui ont participé à cette démarche inédite de recherche, en acceptant d'être filmés pendant leur enseignement et de se prêter à un entretien d'autoconfrontation. Leur confiance et leur disponibilité ont été aussi précieuses qu'indispensables pour ma recherche.

Mes remerciements vont également à mes collègues de la Haute école pédagogique à Lausanne, et à ceux de l'école doctorale en sciences de l'éducation romande. Les échanges fructueux, les encouragements, l'intérêt manifesté ont été des éléments importants pour persévérer dans ma démarche.

Je veux encore remercier Anne-Marie Décrevel et mon épouse Anne-Marie André, dont les suggestions ont contribué à améliorer la lisibilité de mon manuscrit.

Enfin, mes très sincères remerciements à ma famille, qui a non seulement enduré ces temps de moindre disponibilité avec patience, mais aussi soutenu mon travail, par leurs encouragements. Je leur sais gré d'avoir supporté mon retrait dans mon bureau et mes humeurs variables.



# Sommaire

Introduction .....	7
Première partie La recherche.....	11
CHAPITRE 1 : L'INVESTISSEMENT SUBJECTIF	13
CHAPITRE 2 : SUBJECTIVITE DU TRAVAIL ET TRAVAIL DE LA SUBJECTIVITE	25
CHAPITRE 3 : PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE	33
CHAPITRE 4 : ANALYSE DES DONNEES	43
CHAPITRE 5 : LE REPERAGE DE L'INVESTISSEMENT SUBJECTIF	55
Deuxième partie Les résultats par entretien .....	65
CHAPITRE 6 : ENTRETIEN 1 : MAINTENIR SON AGENTIVITE	69
CHAPITRE 7 : ENTRETIEN 2 : AIMER FAIRE LA CLASSE	79
CHAPITRE 8 : ENTRETIEN 3 : RESTER UNE PERSONNE DANS LA FONCTION	87
CHAPITRE 9 : ENTRETIEN 4 : PASSER D'UN MONDE A UN AUTRE	95
CHAPITRE 10 : ENTRETIEN 5 : ORGANISER ET GERER	101
CHAPITRE 11 : ENTRETIEN 6 : PRODUIRE DU CONCRET, DU MONTRABLE	107
CHAPITRE 12 : ENTRETIEN 7 : VIVRE LE DEFI DE LA RELATION	111
CHAPITRE 13 : ENTRETIEN 8 : PRENDRE ET DONNER CONFIANCE EN SOI	117
CHAPITRE 14 : ENTRETIEN 9 : CALMER LE JEU, ENGAGER LES APPRENTISSAGES	121
CHAPITRE 15 : ENTRETIEN 10 : DONNER DU SENS A SON ACTIVITE	127
CHAPITRE 16 : ENTRETIEN 11 : AVOIR DU PLAISIR AVEC LES ELEVES	133
CHAPITRE 17 : ENTRETIEN 12 : MAINTENIR DISTANCE ET PROXIMITE	139
CHAPITRE 18 : ENTRETIEN 13 : S'ENGAGER ET SE DISTANCER	145
CHAPITRE 19 : ENTRETIEN 14 : VALORISER, ENCOURAGER	151
CHAPITRE 20 : ENTRETIEN 15 : ENTRER DANS UN CADRE	159
CHAPITRE 21 : ENTRETIEN 16 : SE DONNER	165
CHAPITRE 22 : SYNTHESE	171
Troisième partie Les analyseurs de l'investissement subjectif .....	173
CHAPITRE 23 : SENS ET BIOGRAPHIE	177
CHAPITRE 24 : LA RECONNAISSANCE	189
CHAPITRE 25 : L'AGENTIVITE	203

CHAPITRE 26 : LE ROLE	217
CHAPITRE 27 : LA RELATION AVEC LES ELEVES	227
CHAPITRE 28 : L'ENGAGEMENT DES ELEVES	243
CHAPITRE 29 : LA COLLABORATION	259
CHAPITRE 30 : LA DYNAMIQUE DE LA CLASSE	269
CHAPITRE 31 : SAVOIR ET INNOVATION	281
Conclusion .....	291
Index.....	298
Références .....	301
Table des matières.....	303



*Commenter, c'est admettre par définition un excès du signifié sur le signifiant, un reste nécessairement non formulé de la pensée que le langage a laissé dans l'ombre, résidu qui en est l'essence elle-même, poussée hors du secret ; mais commenter suppose aussi que ce non-parlé dort dans la parole, et que, par une surabondance propre au signifiant, on peut en l'interrogeant faire parler un contenu qui n'était pas explicitement signifié.*

Michel Foucault<sup>1</sup>

# Introduction

La subjectivité semble jouir d'un regain d'intérêt dans les travaux autour de l'analyse du travail. C'est en tout cas le constat de Linhart, allant jusqu'à affirmer qu'elle « s'est imposée comme sujet incontournable des sociologues du travail » {, 2008 #487@8}. Dans un autre champ, c'est Clot qui se félicite de ce que la psychologie ergonomique ne s'écarte plus des questions de la subjectivité {, 2008 #512@3}. Dans un autre ouvrage récent, Buscatto, Lorient et Weller {, 2008 #518} critiquent la notion de stress, relevant qu'elle pose problème à la tradition de l'ergonomie de langue française comme à la psychopathologie du travail justement parce qu'elle fait l'impasse sur la subjectivité. Dernier exemple chez Dubet dans sa sociologie de l'expérience lorsqu'il énonce comme objet d'étude la subjectivité des acteurs {Dubet, 1994 #168@98}.

On pourrait multiplier les références, et les quatre ouvrages cités en comptent de nombreuses, mais je m'arrêterai là. Ces références à la relation entre travail et subjectivité - travail de la subjectivité et subjectivité du travail - montrent l'actualité de la question, et cette recherche en démontre la pertinence. Cependant, elle ne vise pas une subjectivité coupée du social, refermée sur elle-même. Se centrer ici sur l'investissement subjectif vise avant tout à aborder la profession enseignante à partir de la réalité vécue par des enseignants. Pour reprendre la distinction centrale que fait Mills en décrivant ce qu'il appelle imagination sociologique, il s'agit de partir des « épreuves personnelles de milieu » pour saisir les « enjeux collectifs de structure sociale » {Mills, 1967 #559@10}.

Cette recherche s'apparente avec celle de Barrère {, 2002 #251;, 2003 #250} partant des épreuves subjectives d'enseignants du lycée pour comprendre des enjeux de leur travail. Mais elle s'en différencie par mon choix de prendre le chemin d'une approche clinique utilisant des entretiens d'autoconfrontation pour recueillir les énonciations des

---

<sup>1</sup> *Naissance de la clinique. Une archéologie du regard médical*, p. XII {, 1963 #520}.

enseignants. Ces énonciations forment le corpus de la recherche, et sont analysées en deux temps. Dans le premier, chaque entretien est considéré comme « un cas », et saisi dans sa singularité et sa dynamique. Le second reprend quelques thèmes qui ont été récurrents lors du premier temps, et utilise chacun de ces thèmes comme un analyseur de l'investissement subjectif. Ainsi, neuf thèmes contribuent, avec leur spécificité, à éclairer l'objet de cette recherche en donnant accès à ce que les enseignants mettent d'eux-mêmes dans leur activité, comment ils y trouvent du plaisir et tentent d'éviter la souffrance {Hélou, 2008 #576@71}.

Le style choisi pour rendre compte de cette recherche est celui du commentaire, qui, comme l'exprime la citation de Foucault dans l'exergue figurant en tête de cette introduction, s'insère entre le signifié et le signifiant des énonciations des enseignants, entre ce que l'on dit et ce dont on parle. Contribuer à l'intelligibilité à partir des dits, des non-dits et des manières de dire, tels sont les propos de ces commentaires. Cela m'a conduit à laisser une large place aux citations commentées, pour permettre au lecteur de s'associer à ce travail de passage du signifiant au signifié.

### PRESENTATION DES CHAPITRES

#### *Première partie*

La première partie de ce travail constitue en quelque sorte les prolégomènes de cette recherche. Le premier chapitre débute par une exploration de la signification de l'expression « investissement subjectif », en s'appuyant sur les termes à partir desquels le transfert métaphorique s'opère (l'investissement comme terme militaire ou économique), sur l'usage des mots qui la constitue, mais aussi sur les déclinaisons *s'investir*, *être invest-i*, etc. Ce premier chapitre se poursuit par l'examen des dynamiques de l'investissement subjectif : l'investissement comme appartenance, comme nécessité, comme prescription, comme marché et comme don. Il se termine par la discussion de l'acceptabilité de l'expression, en particulier de son caractère potentiellement pléonastique : existe-t-il un investissement non subjectif ou une subjectivité sans investissement ?

Le deuxième chapitre est consacré à l'examen de plusieurs auteurs et courants de recherche ayant lié travail et subjectivité dans leur objet d'étude. Le management moderne consacre un renversement de la relation travail et subjectivité : là où Taylor faisait de la subjectivité un obstacle pour la performance, le discours actuel fait de cette subjectivité une condition de la performance : il s'agit dorénavant de la mobiliser au besoin en la détournant, pour obtenir de chaque travailleur « le meilleur de lui-même », expression suffisamment parlante pour ne pas avoir à la commenter. Les différentes facettes examinées de cette subjectivation du travail permettent ainsi de mettre en relation ce travail avec des recherches et des analyses menées ces dernières décades.

Le troisième chapitre, centré autour de la problématique et de la méthodologie, expose la manière dont ont été opérées la prise de données et la constitution du corpus. La méthodologie est centrée autour d'un entretien d'autoconfrontation, utilisée dans le cadre d'une approche clinique. Si j'utilise le terme générique d'autoconfrontation, c'est pour des raisons étymologiques, et je me démarque sensiblement des méthodologies existantes utilisant ce type de récolte de données. Ce chapitre permet donc de mettre très brièvement en perspective ces différentes approches.

Le quatrième chapitre clarifie le statut des traces de l'investissement subjectif, en distinguant clairement entre l'activité d'enseignement qui a été enregistrée, et la nouvelle activité de l'autoconfrontation. De quel investissement les traces témoignent-elles ? De celui consenti pendant la leçon ou de celui ayant pris place dans l'entretien ? Et quelle relation peut-on faire entre ces deux investissements ? Puis vient la question du repérage

des traces de l'investissement : à quoi reconnaître une telle trace ? Quels indicateurs utiliser ? La réponse donnée dans le cadre de cette recherche est l'utilisation de ce que j'ai appelé *marqueurs* de l'investissement subjectif, permettant dans une démarche itérative entre marqueurs et champs d'investissement, d'organiser les données à analyser. Ce chapitre se termine par une discussion critique de la méthodologie choisie.

Le cinquième chapitre détaille la manière dont les analyses des entretiens ont été menées, en explicitant le tâtonnement de la démarche. Je suis en effet parti sans idées préconçues sur ce que pouvait être cet investissement subjectif, et donc sans savoir ce que je cherchais. Difficile dans ces conditions de repérer des traces d'un objet aussi peu défini. Ces chapitres détaillent la première étape, consistant à construire deux réseaux en correspondance, l'un de thèmes liés à l'investissement subjectif, l'autre de marqueurs de la présence d'investissement subjectif. Cette première étape a permis de baliser le chemin pour reprendre chaque entretien avec les clés adéquate de lecture pour procéder à leur analyse.

### *Deuxième partie*

Les seize chapitres de cette deuxième partie constituent autant d'analyses de chacun des entretiens d'autoconfrontation menés dans le cadre de cette recherche. Si les titres indiquent la tonalité dominante caractérisant l'investissement subjectif tel qu'il pouvait se manifester dans l'entretien, il ne reflète pas l'entier de cet investissement, ni se prétend le reflet de l'investissement général de cet enseignant dans son activité professionnelle.

### *Troisième partie*

La troisième partie analyse les résultats de la recherche en tentant d'aller au-delà de la singularité de chaque entretien d'autoconfrontation. Elle présente ainsi différents thèmes qui sont autant d'analyseurs de l'investissement subjectif. J'ai longtemps hésité sur le terme adéquat pour caractériser les thèmes abordés. Fallait-il parler d'objets de l'investissement subjectif ? de caractéristiques ? Devant la crainte de morceler cet investissement, ou de le réifier plus que nécessaire, j'ai finalement opté pour ce terme d'analyseur. Car c'est bien de cela qu'il s'agit : c'est au travers du sens donné aux événements, au travers des demandes de reconnaissance, de l'agentivité manifestée ou non, que l'on peut saisir quelque chose de l'investissement subjectif. Mais le sens, la reconnaissance et l'agentivité ne sont pas les objets de l'investissement : c'est le travail qui est cet objet d'investissement. Le sens, la reconnaissance et l'agentivité, pour reprendre quelques têtes de chapitre de cette partie, permettent toutefois d'en saisir quelques entours, et fonctionnent donc bien comme analyseurs.

Le lecteur pourra s'étonner de la distinction opérée entre la relation avec les élèves et l'engagement des élèves. Les deux ne sont-ils pas intriqués de manière forte ? Les raisons sont éditoriales plutôt qu'analytiques. En effet, la question de l'engagement des élèves, et son corollaire, celui de leur enrôlement, apparaît de manière importante dans les entretiens. Pour en examiner les entours et faire justice à la richesse du corpus, il s'est avéré judicieux d'en faire un chapitre complet, pour éviter de faire du chapitre « La relation aux élèves » déjà important dans son volume, un élément sans commune mesure avec la taille des autres chapitres.



Première partie

La recherche



# Chapitre 1 : L'investissement subjectif

---

L'investissement subjectif des enseignants dans leur travail a été jusqu'ici peu thématiqué dans la littérature<sup>2</sup>. Quelques mots lâchés ici ou là y font allusion, à l'instar, par exemple, de Dubet (1999) : « L'autonomie du professeur [...] est une condition essentielle d'un métier qui exige un engagement personnel, un investissement subjectif d'autant plus intense que les relations pédagogiques sont moins régulées, que la distance est grande entre les élèves réels et les élèves idéaux ».

La première tâche qui se présente est donc celle de définir ce dont on parle lorsqu'on utilise l'expression « investissement subjectif ». Cette expression est construite sur une métaphore, celle de l'investissement, qui est un terme plurivoque. De plus le qualificatif de subjectif ne s'avère guère aisé à définir. La tâche de clarification s'avère donc dès le départ non triviale. Reprenant l'adage wittgensteinien : « Laissez l'usage des mots vous en enseigner la signification » {Wittgenstein, 1961 #406@353}, je procéderai à cette clarification de l'expression en abordant d'abord séparément les deux éléments du syntagme, puis ensuite en reprenant l'expression dans son entier. Cela conduira à l'examen des dynamiques possibles de cet investissement, celles de nécessité, de prescription, de marché ou de don. Dans le chapitre suivant, je procéderai à l'examen de plusieurs auteurs et courants de recherche ayant lié travail et subjectivité dans leur objet d'étude.

## 1.1 L'INVESTISSEMENT : EXPLORATION D'UNE METAPHORE

La métaphore de l'investissement pour parler du psychisme humain n'est pas récente. Freud {, 1956 #196} l'utilise<sup>3</sup> dès 1885, pour signifier le fait qu'une certaine énergie psychique se trouve attachée à une représentation, une partie du corps, un objet, qui se trouve ainsi chargé d'une signification particulière. Pour lui, l'investissement est d'abord vu comme une métaphore économique<sup>4</sup>, c'est-à-dire liée à l'hypothèse de processus psychiques consistant en la circulation et la répartition d'une énergie psychique (énergie pulsionnelle) quantifiable {Laplanche, 1967 #197}. À ce titre, l'investissement subjectif dans son travail serait le transfert sur l'activité professionnelle de pulsions déplacées de leur objet d'investissement premier. Ainsi, pour Clot, « l'activité - pratique et psychique -

---

<sup>2</sup> Un certain nombre d'ouvrages récents montrent un retour du thème de la subjectivité en relation avec l'analyse du travail {Linhart, 2008 #487;Clot, 2008 #512;Dujarier, 2006 #209}. Certains l'abordent par des études monographiques portant sur différents corps de métier, mais je n'ai pas trouvé trace d'une étude portant spécifiquement sur les enseignants. Je reviendrai sur ces textes dans le chapitre 2.

<sup>3</sup> Plus précisément il utilise le terme *Besetzung*, que l'on peut traduire par investissement, occupation.

<sup>4</sup> L'économique de Freud se rapporte davantage à « une mécanique des fluides » qu'à l'acception moderne du terme *économique*, relatif au monde marchand.

est toujours le siège d'investissements vitaux : elle transforme les objets du monde en moyens de vivre ou échoue à le faire » {Clot, 2008 #512@7}. C'est encore à cette compréhension que se réfère Enriquez {, 1997 #163} lorsqu'il évoque l'adhésion intérieure exigée par l'entreprise, au travers des ambitions (progresser, réussir, ...), des besoins (besoin de reconnaissance, d'appartenance, ...), des idéaux, des mythes et des fantasmes (progrès, défi, toute-puissance, ...). Il y aurait donc, dans cette approche, un détournement de pulsions pour provoquer une adhésion du travailleur, détournement opéré grâce à tout un arsenal idéologique. La gestion est associée au goût d'entreprendre, au désir de progresser, à la célébration du mérite et de l'excellence, et au culte de la qualité : «Le désir est sollicité en permanence : désir de réussite, goût du challenge, besoin de reconnaissance, récompense du mérite personnel » {Enriquez, 1997 #163}. Des carrières prometteuses sont ainsi présentées à ceux qui sauront se montrer excellents, c'est-à-dire qui s'investissent subjectivement, au prix d'une mobilisation psychique intense {Gaulejac, 2004 #162}.

Le terme d'investissement appartient aussi au vocabulaire économique, et cette acception est certainement la première qui vient à l'esprit lorsque le mot est évoqué. Il y a donc changement de référence, c'est-à-dire passage d'une référence à une mécanique freudienne des fluides à celle d'une circulation de biens symboliques (flux financiers) ou physiques (équipement, matières premières). Si dans le premier monde métaphorique, le phénomène est d'abord lu dans sa dynamique intrapsychique, le second est d'emblée centré sur l'interaction, l'échange. Mais ce changement est plus fondamental encore : il s'agit aussi de passer d'un lieu où agissent des pulsions, souvent inconscientes, à un monde rationnel, utilitariste, où l'investissement est le fruit d'un calcul cherchant à maximaliser l'intérêt de l'acteur.

Suivant la métaphore à laquelle on se réfère, c'est l'anthropologie convoquée qui est questionnée. Ainsi, derrière les utilisations souvent allusives de l'expression *investissement subjectif* se cachent des enjeux importants, voilés d'une part par la dimension métaphorique du syntagme, et d'autre part par sa plurivocité. J'aurai l'occasion d'y revenir plus loin.

### 1.2 S'INVESTIR SOI-MEME

Quel chemin prendre pour définir ce qu'est la référence à soi-même dans l'expression *s'investir soi-même* ? J'aborderai cette question en en formulant une autre, qui permettra d'avancer dans la réflexion : à quoi reconnaître quelqu'un qui s'investit dans une activité ? À quelques exceptions près, la simple présence d'une personne ne signifie pas son investissement<sup>5</sup>, à moins que sa présence lui demande un effort particulier ou un sacrifice marquant. Autrement dit, s'investir, c'est investir quelque chose de soi, mais qui n'est pas soi, dans le sens où ce quelque chose n'est pas la présence. L'usage courant du terme montre que l'on peut investir par exemple son énergie, ses efforts, son temps ou sa réflexion. Et la question qui surgit alors est la suivante : en quoi cet investissement diffère-t-il de celui, par exemple, de sa fortune ? Pour marquer l'écart entre ces deux types d'investissement, remarquons les deux modes d'existence différents<sup>6</sup> de l'argent et de l'effort. L'effort de Jean n'existe qu'en vertu de l'existence de Jean. Si Jean vient à disparaître, il n'y a plus lieu de parler de son effort. Il en est de même concernant son temps

---

<sup>5</sup> Le *présentéisme* est une forme de présence sans investissement, soit par démission, soit suite à un épuisement.

<sup>6</sup> Cette distinction renvoie à l'utilisation par Aristote, repris par Thomas d'Aquin, du mot *l'hypokeimenon*, traduit justement par *sujet* et qui signifie littéralement le fondement. Pour Aristote, la fonction de sujet, de fondement, peut être assurée de deux manières différentes : se dire de quelque chose comme d'un sujet, ou exister dans quelque chose comme dans un sujet. La blancheur d'un cheval blanc existe dans le deuxième mode, c'est-à-dire au travers de l'existence du cheval qui est ici blanc. Non pas que le blanc soit une partie du cheval, mais son existence est inséparable de celle du cheval.



ou son intelligence. Par contre, sa fortune existe par elle-même ; que Jean vienne à mourir, cela n'affectera pas l'existence de sa fortune.

Définissons donc l'investissement subjectif de Jean comme investissement d'objets<sup>7</sup> qui n'existent qu'au travers de son existence : quelle est la nature de ces objets ? Quelques-uns ont déjà été cités, tirés de l'usage, comme le temps et l'effort. Sans présumer des résultats de la recherche, est-il possible de manière analytique, d'en formuler un ou plusieurs dénominateurs communs ? Pour tenter d'aller dans cette direction, examinons les deux termes de l'exemple, à savoir le temps et l'énergie. En dehors de leur immatérialité, les ressemblances qui permettraient de les placer dans une même catégorie ne sautent pas aux yeux. À y regarder de plus près, tous deux sont des conditions rendant l'action possible : il n'y a pas d'action un tant soit peu complexe qui ne nécessite temps, énergie, intelligence. Et si l'action ne les nécessite pas, elle n'est pas le lieu d'un investissement subjectif. Lorsque Jean déclare avoir investi son temps dans telle entreprise, il ne dit pas avoir investi que son temps, tant il est vrai que la durée seule ne suffit pas à faire l'investissement. Si Jean rapporte son investissement au temps, ce peut être pour différentes raisons : il a renoncé à d'autres activités qui entraînent en concurrence quant à son emploi du temps ; il a pris plus de temps qu'escompté pour cette activité ; ou encore la pénibilité de l'activité l'a fait à plusieurs reprises rêver d'autres activités plus agréables. Mais dans tous les cas, il s'est investi lui-même dans l'activité, et l'attribution de l'objet d'investissement au temps relève davantage de la synecdoque<sup>8</sup> que d'un découpage de l'investissement pour l'attribuer exclusivement à une de ses composantes. Ainsi, l'investissement de soi sera attribué à une composante de son activité, selon la perception de l'importance relative de sa mobilisation. Que je m'investisse moi-même dans une activité, ou que j'investisse mon énergie, mes efforts, ou autre chose, serait équivalent, seul différerait un aspect de mon investissement rendu saillant par les circonstances ou par le rapport à cette activité.

### 1.3 ÊTRE INVESTI

L'expression *investissement subjectif* peut encore être comprise dans un sens tout différent de celui développé jusqu'ici, et c'est l'examen de ce sens qu'il faut maintenant entreprendre pour achever l'exploration analytique entreprise. Ce sens mobilise la métaphore de l'investissement d'une place forte. En contraste avec l'utilisation métaphorique qu'en fait Freud, cet investissement n'est pas l'œuvre d'une dynamique intrapsychique. À la pulsion investissant inconsciemment l'activité se substitue une dynamique entre le sujet et son activité qui mobilise le sujet, lui réclamant du temps, de l'énergie, à son corps défendant. C'est l'activité et ce qu'elle produit qui « débordent » le sujet. Il ne s'agit alors plus tant de considérer des enseignants qui s'investissent dans leur travail que des enseignants qui sont investis par leur travail.

La reprise métaphorique de l'investissement dans le vocabulaire militaire offre un double sens, celui de la manœuvre stratégique et de son résultat. Dans le *s'investir soi-même*, l'objet d'investissement se révélait être le sujet lui-même de l'investissement. Ici, c'est le sujet, au sens de personne humaine, qui devient objet de l'investissement. Peut-être l'expression est-elle trop forte : à moins de perdre le statut d'humain, l'on ne saurait être réduit totalement au statut d'objet, même considéré par d'autres comme tel. Être investi, c'est être assujéti, devenir *sujet de*. Ce n'est pas le sujet philosophique du *Cogito* de Descartes, mais le sujet politique : sujet de quelqu'un, ou plus précisément ici, sujet du travail, de ses conditions, de ses limitations. L'investissement n'est plus intentionnel,

<sup>7</sup> Non pas objet physique, mais comme « objet de pensée »

<sup>8</sup> Figure de style consistant à donner à un mot un sens plus large ou plus restreint qu'habituellement ; ici il s'agit de prendre la partie pour le tout (synecdoque particularisante référentielle).

un engagement dans l'attente d'un retour ; il est subi, devient aliénation, c'est-à-dire perte de territoire propre, annexion au profit d'un « autre », d'un « étranger », d'autant plus étranger ou étrange qu'il est souvent non pas humain, mais structurel, tel le fonctionnement de l'institution scolaire par exemple.

Est-ce à dire que le fait d'être investi se situe par la force des choses du côté de la souffrance plutôt que de celui du plaisir ? Le sens passif de l'investissement en français pointe vers deux directions opposées : si l'on peut être investi par l'ennemi, on peut aussi être investi d'honneur, de dignité. Être investi, pas plus du reste que s'investir soi-même, n'implique de manière univoque la souffrance ou le plaisir. L'expérience humaine semble indiquer que l'investissement subjectif peut coexister tant avec l'un qu'avec l'autre, et avec tous les degrés intermédiaires.

### 1.4 LE SUBJECTIF DE L'INVESTISSEMENT

Lorsque l'on parle d'investissement *subjectif*, s'agit-il d'une simple apposition, précisant de quoi on parle ? À première vue, cette approche paraît sensée et cohérente. Il s'agirait au fond de prendre l'acception commune du terme *subjectif*, qui s'oppose communément à *objectif* : l'investissement est subjectif parce qu'il se rapporte non pas à une réalité extérieure au sujet, mais relève d'une disposition particulière de celui qui la perçoit. Autrement dit, il ne s'agirait pas tant de qualifier l'investissement de Pierre de manière objective, extérieure à lui, que de tenter d'en approcher sa propre perception.

Mais cette approche se heurte à un obstacle de taille, qui se révèle lorsque l'on passe du substantif au verbe. Quel est le verbe correspondant à l'investissement subjectif ? Ce n'est assurément pas *investir*, mais plutôt *s'investir*. Autrement dit, le subjectif de l'investissement n'est pas tant (ou pas seulement) l'expression d'une perception personnelle, intime, de ce qui se passe en soi, une caractéristique accidentelle de cette sorte d'investissement-là, qu'une dimension intrinsèque à ce dont on parle : l'investissement est subjectif, parce qu'il est le fait de *s'investir soi-même*. Cette affirmation ouvre une série de questions centrées autour de l'utilisation de cette expression. En quoi *investir* et *s'investir* diffèrent ? De quoi est fait cet investissement subjectif ? Comment le repérer ? Par une observation extérieure ? Ou une auto-observation ? Ou encore dans le discours de celui qui s'investit ? Suffit-il à Jean de dire qu'il s'investit pour que l'on puisse affirmer qu'il y a investissement de Jean ?

C'est la dimension subjective qui redouble la difficulté, puisque l'objet et le sujet de l'investissement ne forment plus qu'un. Les questions soulevées peuvent se départager en deux catégories. La première concerne l'affirmation analytique de l'existence d'un investissement subjectif, c'est-à-dire la possibilité d'employer cette expression de manière définie et cohérente. La seconde regroupe les questions liées à la possibilité expérimentale<sup>9</sup> d'accéder à ce que l'on aura désigné par investissement subjectif. La seconde série de questions sera abordée dans le chapitre consacré à la méthodologie.

Et c'est la première série de questions qui sera traitée dans les lignes suivantes, en empruntant successivement deux chemins : l'investissement subjectif comme investissement de soi-même, et l'investissement subjectif comme investissement d'un sujet.

---

<sup>9</sup> Par *expérimental* je n'entends pas désigner un type de dispositif permettant l'accès à des données possibles, mais d'une manière plus générale la possibilité de rapporter l'investissement subjectif à des données issues de l'observation, quelle que soit la méthodologie employée, et ceci d'une manière qui à la fois soit cohérente et permette de développer une compréhension de ces observations.

## 1.5 S'INVESTIR COMME SUJET

L'investissement subjectif comme investissement d'un sujet renvoie immédiatement à la question : qu'est-ce qu'un sujet ? Cette question, simple en apparence, recèle des obstacles redoutables dès lors que l'on veut procéder méthodiquement, en cherchant à éviter autant les définitions et raisonnements circulaires que des apories définitives. La difficulté de l'entreprise est rendue plus grande encore par la polysémie du terme et son inscription historique dans le développement des concepts philosophiques, débouchant sur l'absence de consensus sur ce qui constitue la subjectivité. Qu'il soit impossible de réunir sous un seul concept l'usage des mots comme « subjectif », « sujet », « soi », « moi », est on ne peut plus clair {Descombes, 2004 #155}. Les philosophies du sujet, initiées par le *Cogito*<sup>10</sup> de Descartes, buttent soit sur le sujet exalté de Descartes, soit sur son contraire, celui humilié de Nietzsche {Ricoeur, 1990 #86;Descombes, 2004 #155}. De toute la « querelle du sujet », le seul résultat qui semble faire consensus est celui de dépouiller le sujet de deux attributs marquants, celui de la transparence et celui de la souveraineté. Que reste-t-il donc du sujet ?

Les théories du sujet, les réflexions autour des modes de désignation de soi-même et d'auto-référencement sont multiples. Je reprendrai à mon compte les propos de Descombes {, 2004 #155} : « S'il vrai que le mot philosophique 'sujet' doive réunir des usages hétérogènes de ce terme, on ne peut dire ni que nous sommes des sujets, ni que nous ne le sommes pas, car personne n'a encore expliqué ce qu'il faudrait être pour se voir appliquer le terme tel qu'il est censé être compris dans la 'philosophie du sujet' » (p. 13). Cette absence d'univocité implique donc de préciser chaque fois que l'un de ces termes relatifs au sujet est utilisé, de préciser le sens donné à son usage particulier. C'est ainsi que je ne définirai du sujet que ce qui me semble pertinent et fondateur en regard du syntagme *investissement subjectif*. Et avant de poser mon acception du terme, je poserai le chemin que je n'emprunterai pas, celui de définir le sujet par son libre-arbitre.

### *Sujet, liberté et détermination*

Parler de *sujet* ne présuppose-t-il pas une prise de position sur la question philosophique de la liberté et de la détermination ? Traditionnellement, et d'un point de vue sociologique, liberté et détermination s'affrontent sur la question de l'extension de la socialisation. À une socialisation totale correspondrait un ensemble univoque de déterminations, ne laissant aucun lieu où s'exercerait un éventuel libre-arbitre. L'expérience subjective d'une liberté vécue au travers de prises de décision dont la réalité et la portée paraissent d'une réalité inopposable, semble conforter l'existence d'interstices, « entre les mailles du système » {De Certeau, 1980 #154}, lieu d'une possible autonomie. D'autres, refusant l'existence de ces interstices, voient dans les conflits entre socialisations forcément contradictoires une échappatoire à la fatalité au travers des arbitrages exigés pour dépasser les contradictions {Lahire, 1998 #153}. Ces positions ont l'avantage de réconcilier les dimensions sociales et individuelles, confortant tant le vécu subjectif de choix personnels que les déterminations sociales observables.

La question a depuis lors été reprise avec une approche et une acuité toute nouvelles, au travers des sciences cognitives. Ces dernières l'ont formulée ainsi : la volonté, comme événement cérébral, peut-elle échapper au régime causal des événements physiques<sup>11</sup> ? Entre la perception d'être auteur de volitions causales, et le déterminisme des phénomènes cérébraux n'échappant pas aux règles du monde, les réponses diffèrent suivant que l'on adopte une position dualiste ou moniste. La première élimine le problème en postu-

<sup>10</sup> Par *Cogito* (avec C majuscule, on entend les raisonnements centrés autour de l'affirmation « cogito, ergo sum » (« je pense, donc je suis ») du discours de la méthode de Descartes.

<sup>11</sup> Physique dans le sens des sciences de la nature, c'est-à-dire incluant les phénomènes chimiques et biologiques.

lant deux ordres de la réalité qui coexistent : à l'un la détermination, à l'autre un possible surgissement de la liberté. La seconde réfute ce postulat, à jamais indémontrable ou infalsifiable. Faut-il voir, avec Spinoza, le sentiment de liberté comme n'exprimant que « l'ignorance des causes qui nous font agir » {Spinoza, 1842 #156} ? Sans entrer dans la complexité du débat, je retiendrai la solution de Frankfurt {, 1999 #157; , 2004 #159; , 2006 #160} reprise par Proust {, 2005 #90}, pour qui la liberté n'est pas à définir dans l'absolu comme possibilité d'une volition alternative. Traditionnellement, un agent était déclaré libre de faire l'action A à l'instant T s'il pouvait aussi bien former le projet de faire A que de ne pas faire A au moment T. Frankfurt propose une définition relative de la liberté, comparant les libertés respectives de deux agents. Cette liberté relative exprime que, dans une situation donnée, l'un peut être plus libre que l'autre dans le sens où il bénéficie d'une capacité plus grande à faire face à des situations complexes, à répondre à des contraintes plus nombreuses, qu'elles soient endogènes ou exogènes, et enfin à établir une hiérarchie de préférences et s'y conformer. Ou comme l'exprime Frankfurt<sup>12</sup>, la liberté, c'est de pouvoir vouloir ce que l'on veut.

### *Un sujet a une histoire*

Si ce n'est pas la liberté qui caractérise le sujet, pour les raisons exposées précédemment, je fais l'hypothèse que c'est au travers de son histoire, rendue possible par sa mémoire. Mais cette mémoire ne se confond pas avec un enregistrement des événements opéré « mécaniquement ». Cette mémoire est sélective, contradictoire, c'est-à-dire porteuse d'histoires multiples et parfois inconciliables {Kaufmann, 2004 #285; Kaufmann, 2008 #643}. Elle est aussi sociale, c'est-à-dire empruntant aux codes sociaux des éléments constitutifs et des grilles d'interprétation, au travers du langage notamment {De Munck, 1999 #644; Bruner, 1991 #482}. Elle est encore, du moins partiellement, imaginée et imaginaire {Lhuillier, 2006 #604; Giust-Desprairies, 2003 #213; Giust-Desprairies, 2003 #214}, s'enrichissant d'éléments donnant du sens et de la consistance à la construction effectuée.

Le sujet se constitue comme tel, non par intentionnalité, mais dans un développement autopoïétique {Maturana, 1980 #524; Maturana, 1987 #420; Varela, 1979 #526; Varela, 1989 #525}. Par autopoïèse, ces deux auteurs entendent la construction et le maintien de l'organisation d'un système qui spécifie lui-même sa frontière et son fonctionnement. Le développement d'un tel système ou d'un tel organisme s'élabore progressivement, dans un processus marqué simultanément par son *autonomie* vis-à-vis de son environnement, et le *couplage structurel* qu'il établit avec ce même environnement.

L'autonomie implique, pour le modèle autopoïétique de Maturana et Varela, que l'élaboration du sujet soit subordonnée à l'organisation du sujet et non à l'environnement<sup>13</sup>. Le couplage structurel apparaît dans le fait que l'environnement n'est pas un donné indépendant, mais qu'il est déterminé par le sujet, c'est-à-dire que des éléments de cet environnement deviennent signifiants pour lui en fonction de sa structure et de son histoire<sup>14</sup>. La socialisation n'apparaît donc pas comme un ensemble d'impératifs auxquels l'on ne saurait échapper parce qu'appartenant à un monde intangible, mais comme un couplage contingent entre sujet et société produisant des effets subordonnés à l'organisation physique et psychique du sujet.

---

<sup>12</sup> Cité par Proust {, 2005 #90@220}.

<sup>13</sup> Autonomie ne signifie pas indépendance. Dans l'interaction entre une unité autopoïétique et son environnement, l'interaction n'est pas symétrique : si l'environnement agit sur l'unité, elle déclenche le cas échéant chez cette dernière une réaction. Mais celle-ci échappe à la détermination de l'environnement. Elle est tout entière déterminée par l'organisation de l'unité, et par sa capacité à maintenir cette organisation. On n'est donc pas dans une réciprocité comme l'exprime par exemple Dewey lorsqu'il envisage le « comportement dans lequel l'organisme et l'environnement agissent ensemble, ou interagissent » {Dewey, 1967 #646@92}.

<sup>14</sup> Cela rejoint la notion de *monde propre* de Uexküll {, 1965 #409}.

Définir le sujet comme porteur d'une histoire, ou plus précisément d'histoires multiples, construites (ou reconstruites) voire rêvées, permet de revenir vers l'investissement subjectif ; celui-ci devient investissement de ces histoires dans le présent du sujet, et ceci dans un double mouvement.

Le premier mouvement est celui de l'incorporation de ce qui fait histoire dans le présent : le présent devient une actualisation de l'histoire, au travers de significations données, de la saisie des possibles, et de la réalisation de projets. Le second mouvement est opposé au premier : c'est une incorporation du présent dans l'histoire du sujet. Pour cela, le sujet opère une mise en intrigue de ce qui se passe, au prix parfois de l'élaboration de nouvelles significations, de remaniements identitaires, pour créer de la continuité, de la *mêmeté* {Dubar, 2000 #615;Ricoeur, 1990 #86} .

Ce dialogue entre l'histoire et le présent donne lieu à une « dramatique d'usage de soi » {Schwartz, 1997 #253 ;Schwartz, 2003 #269}. Le sujet au travail n'est pas seulement travaillé par des normes, des contraintes, des subordinations, des relations de pouvoir, mais aussi par des mises en jeu de son histoire, de ses failles, de ses rêves, plus largement de son imaginaire. C'est le sens du *dramatique* de Schwartz, terme qu'il utilise pour parler de l'usage de soi par les autres. «Le travail nous travaille » {Martini, 1997 #291@173} : l'investissement subjectif apparaît donc comme la mise en jeu de soi comme sujet historique dans l'activité. Et l'on rejoint l'expression de Schwartz, décrivant le travail comme « usage de soi par soi et l'usage de soi par les autres » {Schwartz, 1997 #253;Schwartz, 2003 #269}. Ces deux volets de l'usage de soi se rapprochent de ce que j'ai rapporté respectivement à s'investir et être investi.

Chercher à comprendre l'investissement subjectif d'un enseignant, c'est tenter de nommer autant ce vers quoi il dirige son attention et son énergie (usage de soi par soi) que ce qui le sollicite dans sa personne (usage de soi par les autres). Cet investissement se fait au travers de diverses dynamiques que je vais examiner successivement.

## 1.6 LES DYNAMIQUES DE L'INVESTISSEMENT SUBJECTIF

Être investi et s'investir soi-même apparaissent comme les deux faces d'une même pièce. Il n'y a pas à opter pour l'une ou pour l'autre : on s'investit parce qu'on a été investi, et on est investi parce que l'on s'est investi. Dans cette circularité sans commencement ni fin, le sujet agit autant qu'il est agi. La question qui peut alors se poser est celle de la dynamique de cette circularité. L'investissement est-il *de facto* une nécessité, co-extensif à tout travail ? Ou alors, est-on, selon l'acception moderne de l'investissement, dans le monde du marché, de l'échange, d'une recherche de profit mutuel ? Ou encore dans un cadre principalement prescriptif, où l'investissement serait d'abord une affaire de devoirs et de règles, faisant de l'investissement un assujettissement ? Peut-être faut-il même envisager d'autres options ou une combinaison de plusieurs dynamiques, dans des proportions variables et contingentes. Ce sont ces questions qu'il s'agit d'examiner maintenant.

### *L'investissement comme appartenance*

De nombreux auteurs défendent la thèse de la centralité du travail<sup>15</sup>. Le travail apparaît effectivement, du moins dans notre société, comme un lieu majeur de socialisation. Travailler, c'est appartenir à la société, et le vécu le plus souvent négatif de la situation de chômage confirme ce fait. S'investir subjectivement dans son travail, c'est donc signer cette appartenance, faire preuve d'allégeance à ce qui potentiellement peut être source de reconnaissance et d'identité. « Loin d'être exclusivement ce qui résiste à la domination,

<sup>15</sup> Pour une discussion de ce thème, voir par exemple Freyssenet {, 1999 #552}

la subjectivité au travail se nourrit, aussi, de cette présence rassurante quoique dominante de la société » {Linhart, 2008 #487@13}. Même si le tribut à payer est parfois lourd, voire exorbitant lorsque l'engagement au travail est source de souffrances, s'investir dans son travail est une manière d'affirmer son appartenance au monde des « actifs », en apportant sa contribution à la marche de l'ensemble.

### *L'investissement comme nécessité*

Depuis les travaux de Ombredane et Faverge {, 1955 #191}, l'analyse du travail se fonde largement sur les recherches en psychologie et ergonomie faites au siècle précédent. La distinction entre tâche et activité ou, pour reprendre l'expression de Leplat {, 1997 #192}, entre « ce qu'il y a à faire » et « ce que l'on fait » en est un des résultats les plus notables. Cet écart entre ce qui est à faire et ce que l'on fait est toujours présent, alors même que les procédures et les instructions ont souvent la prétention de baliser précisément l'activité dans les tâches dites d'exécution. C'est que, entre la situation idéale décrite dans la prescription, et les conditions réelles de l'activité, avec leur variabilité et leurs imprévus {Astier, 2003 #201}, il y a le nécessaire engagement cognitif du travailleur, en prise avec une réalité jamais conforme aux modèles censés circonscrire son activité. De plus, les modèles, les logiques et les attentes des diverses instances qui préfigurent son action sont parfois, voire souvent, contradictoires, lui demandant des arbitrages difficiles et parfois lourds de dilemmes éthiques. C'est donc entre tâche et activité que prend place le travail, vu comme « la mobilisation coordonnée des hommes et des femmes face à ce qui n'est pas donné par l'organisation prescrite du travail » {Davezies, 1993 #198}. Ou encore « ajuster en permanence les contraintes prescrites (normes, obligations, objectifs) aux ressources réelles disponibles (moyens, réserves subjectives, choix, valeurs) ainsi qu'aux situations rencontrées » {Perrier, 1997 #292}. C'est dans cette mobilisation que certains voient l'investissement subjectif {Dejours, 1993 #189; Clot, 1999 #102; Jobert, 1999 #152}, en le décrivant comme consubstantiel au travail. Il est nécessaire, parce que sans lui le travail lui-même ne saurait se produire.

### *L'investissement comme prescription*

Si, comme nous l'avons vu plus haut, un investissement minimal (mais non minime) est nécessaire dans chaque travail, la part prescrite, lorsqu'elle existe, vient se surajouter à celui-ci. Il est à remarquer que la frontière entre un investissement librement consenti et celui qui aurait un caractère contraignant est des plus floues, tant les formes de persuasion peuvent être diverses. Des implicites plus ou moins subtils d'une culture d'entreprise aux menaces de sanction clairement affirmées, en passant par des demandes de sacrifices pour le bien de chacun, la panoplie est impressionnante. Certains n'hésitent pas à parler de *barbarie douce* {Le Goff, 1999 #224}. D'autres auteurs mettent l'accent sur l'idéologie qui sous-tend ce système {Gaulejac, 2004 #162; Gaulejac, 1990 #268}. Cette dimension de prescription est-elle une nouveauté dans le monde du travail ? Pour Lallement, la nouveauté ne réside pas dans la présence au sein de l'entreprise d'imaginaires, de rites, de valeurs, mais écrit-il, « inédite est en revanche la volonté de manipuler sciemment ces objets symboliques. Pour ce faire, certaines entreprises tentent de percer au plus profond la psyché individuelle, elles structurent des manières de voir, elles modèlent des comportements exemplaires » {Lallement, 2007 #333@227}.

Dans l'enseignement, la dynamique managériale est encore peu affirmée. Cela ne signifie pas que les injonctions à l'investissement subjectif soient absentes. Celle-ci peut-être illustrée, par exemple, par la prescription de la collaboration. Il ne s'agit pas ici de remettre en question le caractère collectif du travail enseignant. Et ici comme ailleurs, dans la plupart des situations où l'investissement est prescrit, il s'agit d'une prescription visant l'amélioration des prestations. Or ce qui fait problème ici, c'est une exigence de collaboration établie sans que les conditions de cette collaboration aient été réfléchies. Je ne

pense pas d'abord au temps nécessaire à cette collaboration, temps qui vient s'ajouter aux charges existantes, et qui est la plupart du temps la cible des plaintes et des récriminations des enseignants. Ce qui fait obstacle à la collaboration, c'est d'abord la nécessaire mise en visibilité de son action, de ses choix, des multiples arrangements avec les principes didactiques ou réglementaires, pour faire en sorte que « ça marche ». S'il s'agit souvent d'une intelligence au travail, d'une *métis* à l'œuvre {Detienne, 1974 #287}, il y a souvent « braconnage » {Jorro, 2002 #286}, c'est-à-dire prise de liberté par rapport aux contraintes institutionnelles, donnant un statut indéterminé aux innovations ordinaires dans la classe, pour reprendre l'expression d'Alter {, 2000 #288}. S'agit-il d'un beau geste, d'une contribution significative au travail collectif, pour reprendre les catégories de jugement de beauté et de jugement d'utilité {Dejours, 2000 #186} ? La réponse n'est jamais certaine, le jugement et l'auto-évaluation souvent difficiles ; devant le risque de désaveu, beaucoup craignent un jugement négatif sur eux-mêmes, médiatisé par celui sur leur activité. La prescription de la collaboration est donc prescription d'un investissement subjectif parce qu'elle exige, au travers de la mise en visibilité de son travail, fruit d'une renormalisation constante, de s'exposer soi-même au regard de tous sans que les conditions de confiance puissent être présentes ou éprouvées préalablement.

### *L'investissement comme marché*

Parler de marché, c'est aborder l'investissement comme acte rationnel visant au travers de lui un retour, une plus-value. Dans le paradigme de l'*homo œconomicus*, toute décision est le fruit d'une rationalité même limitée {Boudon, 1986 #277; Crozier, 1977 #88; Crozier, 1977 #88; Simon, 1982 #278}. S'investir soi-même, c'est passer un pacte parfois faustien, consentir à des sacrifices peut-être démesurés, pour réaliser ses rêves ou du moins ce qui semble en être {Enriquez, 1997 #163; Gaulejac, 2004 #162; Gaulejac, 1990 #268}. Il y a consentement plus ou moins éclairé à cet investissement, et le prix à payer se justifie par l'espoir des bénéfices à venir. Il arrive que le retour sur investissement se trouve être un leurre, utilisé sciemment par l'entreprise qui emploie, ou simplement un élément de l'imaginaire du travailleur. Mais que ce soit un marché de dupes ou un marché éclairé, cet investissement apparaît comme un acquiescement donné à un échange se présentant favorablement. Si le prix peut parfois paraître élevé, il est à la mesure des résultats escomptés.

L'investissement comme marché est-il une dimension présente dans l'enseignement ? La question peut se poser tant l'idéologie managériale n'a pas (encore ?) influencé de manière prépondérante le fonctionnement du système scolaire ou des établissements. Le fonctionnement, plus bureaucratique que managérial a pour conséquence l'absence d'un vis-à-vis avec qui faire un marché en vue de gains, symboliques ou pécuniaires. Dès lors, les possibilités d'un plan de carrière offrant une position avantageuse, directement en rapport avec l'investissement consenti, sont réduites.

### *L'investissement comme don*

Les trois modalités d'investissement parcourues jusqu'ici n'étaient pas en elles-mêmes génératrices de liens sociaux. En effet, le marché ne crée que peu de liens sociaux, puisque sa caractéristique essentielle est l'attribution d'une valeur monétaire aux biens échangés, qui soit indépendante des contractants. C'est une recherche d'un juste équilibre donnant-donnant, dans lequel les acteurs s'effacent au profit de l'échange proprement dit. Le don, lui, se situe dans une dynamique tout autre. Il ne s'agit pas tant d'équilibrer la relation que de créer un déséquilibre au travers d'une triple obligation, celle de donner, recevoir et rendre {Mauss, 1923-1924 #239}, dont le but même est la création de relation, d'alliance. Cela est possible parce que le don est inséparable de celui qui donne, au contraire d'un système de marché {Godbout, 1998 #272; Godbout, 2007 #273; Godbout, 1992 #271}.

Puisque cette recherche met en évidence une telle dimension, il paraît nécessaire d'examiner, même succinctement, les réfutations d'une telle approche. La première a trait à l'existence même du don : dans un monde désenchanté par les discours du soupçon, qu'ils soient nietzschéens ou freudiens, toute action « gratuite » a forcément des motifs cachés qui sont en dernier ressort égoïstes. La seconde souligne que le langage du don paraît soit archaïque<sup>16</sup>, soit religieux, et donc peu compatible avec des exigences d'acceptabilité modernes. En effet, comprendre le don demande une rupture avec l'individualisme méthodologique pour se centrer non sur l'acteur mais sur la relation<sup>17</sup>. Si égoïsme ou gratuité ne sont pas pertinents pour qualifier le don, c'est parce que justement le don ne se laisse pas appréhender à partir de l'individu et de ses motifs, mais au travers de la dynamique qu'il engendre et qui est créatrice de liens sociaux. En citant cette phrase d'un homme licencié de son travail : « J'ai donné vingt ans de ma vie à cette entreprise... et regardez, où je me retrouve : dehors ! », Linhart {, 2007 #555@41} met en évidence cette dimension du don chez celui qui s'engage dans son travail. Et le licenciement ne le prive pas seulement d'un salaire, d'une position sociale, mais aussi d'une occasion de d'apporter sa contribution au bien de la société, d'une occasion de donner {Linhart, 2007 #555}.

L'enseignement, comme métier de la relation, reflète-t-il cette dimension, et si oui, sous quelle forme ? Utiliser le langage du don, n'est-ce pas revenir en arrière par rapport à une idéologie de la professionnalisation allant à l'encontre de l'idée de don que l'on associe facilement à celle de vocation ? Il est vrai que dans la pensée d'une vocation, l'investissement subjectif devient un don de soi, total, sans réserve. La direction que semble révéler cette recherche, c'est la présence du don comme une des dynamiques à l'œuvre dans l'investissement subjectif des enseignants, à l'image d'autres études réalisées dans le champ social {Fustier, 2000 #289}.

### 1.7 DISCUSSION

Poser un regard critique sur la notion d'investissement subjectif peut se faire à différents niveaux. Parmi ceux-ci, je citerai l'acceptabilité sémantique, l'assise et la cohérence théorique, et la fécondité en termes de pensée autant que d'action. Je ne développerai ici que le premier point, le deuxième étant renvoyé dans la synthèse du second chapitre. L'examen de la troisième, la fécondité de l'utilisation de l'expression, n'aura sa place qu'après l'exposé des résultats de la recherche. C'est donc tout naturellement qu'il trouvera place dans la conclusion finale de ce travail.

#### *Acceptabilité sémantique*

Examiner l'acceptabilité sémantique revient à considérer la possibilité d'y accorder du sens. À cet égard, les lignes précédentes me semblent convaincantes pour accepter l'expression. L'analyse de l'usage des termes conduit à circonscrire ce que l'on peut accepter sous cette expression, à savoir une mise en jeu de soi comme sujet historique dans l'activité.

Existe-t-il des investissements non subjectifs ? En d'autres termes, l'expression est-elle un pléonasme ? L'investissement est investissement de quelqu'un, il est expérimenté par ce quelqu'un, et à ce titre, il ne peut être que subjectif. Mais à vrai dire, à suivre ce chemin-là, tout est subjectif. En effet, si je reprends les catégories de l'ergonomie de langue française, les trois dimensions de tâche, travail et activité sont subjectifs. J'examinerai la tâche, celle peut-être qui semble faire le plus problème quant à l'affirmation ci-dessus.

---

<sup>16</sup> Les études de Mauss portaient effectivement sur des sociétés que l'on pouvait caractériser comme telles.

<sup>17</sup> Les auteurs qui se réclament de Mauss parlent d'un tiers paradigme, alternative tant à l'individualisme méthodologique de Weber qu'au holisme de Durkheim. Voir particulièrement Caillé {, 2007 #215}.



Pour qu'un événement, qu'il soit texte, contrainte ou autre, devienne une tâche pour le travailleur, il faut qu'il soit saisi comme tel. Et si le cadre social contraint fortement cette reconnaissance, elle ne peut l'obliger. En reprenant les formulations de Maturana et Varela {Varela, 1996 #527;Varela, 1979 #526;Maturana, 1980 #524;Maturana, 1987 #420}, il est nécessaire qu'il y ait un couplage structurel pour que le signal véhiculant la tâche puisse être reconnu et qu'il provoque la réaction attendue. Certains auteurs (par exemple Leplat {, 1997 #192}) ont parlé de *tâche représentée* pour inclure ce phénomène dans leurs réflexions, mettant en évidence le fait qu'une tâche est tâche pour quelqu'un, et qu'elle est reconstruite par ce quelqu'un et marquée par sa subjectivité. À ce titre, l'investissement aussi ne peut être que subjectif, et l'on peut donc reconnaître le pléonasme. Mais on a perdu alors en signification concernant la subjectivité. Si elle est partout dès que l'on parle d'être humain, le risque est grand de la placer nulle part, la diluant dans une évidence qui autorise de ne point en parler.

### *Primauté*

Le raisonnement ci-dessus inclut une hypothèse non explicite, à savoir la primauté du sujet sur son investissement : c'est parce qu'il y a sujet qu'il y a investissement. La perspective peut-elle être inversée ? Ne serait-ce pas plutôt parce qu'il y a investissement qu'il y a individuation et émergence d'un sujet ? Ne pourrait-on pas affirmer que « pour les sujets humains, ce sont leurs actions qui les constituent comme sujets » {Barbier, 2006 #384@216} ?

La réponse à cette question est à rechercher dans une perspective de développement. Le travailleur n'arrive pas vierge de toute histoire devant une action. Cela signifie que chacune de ses actions contribue à le constituer comme sujet, et qu'au moment présent, sa subjectivité est constituée des actions antécédentes et significatives, qui composent son histoire ou du moins une partie de celle-ci. Et c'est avec l'ensemble de ces actions et de ce qu'elles lui ont fait, qu'il s'investit dans l'action présente. Pour reprendre Bronckart, la personne est à envisager de manière diachronique, comme « accumulation des expériences d'agentivité d'un individu » {, 2001 #608@143}, le dotant d'une irréductible singularité.

Se référer à l'histoire et aux actions enregistrées n'implique nullement une mémoire infailible, qui enregistrerait les événements de manière factuelle et précise : l'on sait comment les affects modulent l'enregistrement des souvenirs. De plus, le souvenir est encadré par deux autres actions : antérieurement par la perception, postérieurement par la mise en histoire, qui contribue à créer la continuité du sujet à travers le temps, sa « mêmété » pour reprendre l'expression de Ricoeur {, 1990 #86}. La perception des événements est modulée par les souvenirs présents, par les actions passées, dans une récursivité qui a défaut d'être infinie, remonte à la vie utérine. La constitution du sujet est « bouclée sur elle-même » {Hofstadter, 1979 #610;Hofstadter, 2007 #528}, chaque instant contribuant à la constitution du suivant. Dans un processus similaire, la mise en histoire n'est pas la reconstitution interne d'une vérité historique : elle est *création* d'une intrigue. Et la liberté prise par rapport aux événements vécus et perçus est subordonnée à la nécessité de construire du sens et de la continuité, quitte à effacer s'il le faut des souvenirs ou à en créer d'autres, pour autant qu'ils soient vraisemblables et utiles à la construction. C'est dans cette construction et reconstruction continue que s'enracine la subjectivité : elle est du passé incorporé. Si désormais elle précède l'action présente, c'est parce qu'elle a été engendrée dans toutes les actions antécédentes.

### *Une subjectivité sans investissement ?*

La subjectivité s'éprouve d'abord dans l'intentionnalité. Et cette intentionnalité implique un investissement, aussi faible soit-il, puisque l'intention est toujours intention de

quelque chose {Brentano, 1944 #535}, et que ce quelque chose ne devient objet que par la vertu d'un investissement.

On ne peut donc reconnaître une subjectivité sans investissement, et j'ai montré précédemment qu'il ne saurait y avoir investissement sans subjectivité. L'expression investissement subjectif peut donc être considérée comme un pléonasme, pléonasme que je conserverai et assumerai pour éviter soit de la rabattre sur un mouvement qui ne serait qu'extérieur (l'investissement), soit sur sa dimension intérieure, celle d'une subjectivité de nature intrapsychique, préexistante à toute activité ou socialisation.

La discussion de ce chapitre permet d'affirmer l'acceptabilité sémantique de l'expression. Son usage ne pose aucune difficulté, et l'aspect pléonastique se justifie pour maintenir toute la richesse à l'expression. L'assise et la cohérence théorique seront examinées dans le chapitre suivant, et les résultats de la recherche en montreront, je l'espère d'une manière convaincante, la fécondité en termes de pensée autant que d'action. Et si l'investissement subjectif n'est peut-être pas un concept scientifique au sens propre du terme, il appartient pour le moins à l'ensemble des notions incertaines mais aux riches significations.

### SYNTHESE

Il n'existe pas de travail sans investissement subjectif, dans le double sens de s'investir soi-même et d'être investi. Au-delà de cette régularité, c'est la variabilité qui l'emporte, tant dans les modalités de cet investissement que dans ses conséquences. Il peut être aussi bien source de plaisir, d'accomplissement, de développement, que source de souffrance ou d'aliénation ; il peut être aussi bien ergothérapie qu'épreuve douloureuse et destructurante {Dejours, 1996 #138;Dejours, 1998 #274}. Travailler, ce n'est pas seulement faire quelque chose, c'est faire quelque chose de soi.

## Chapitre 2 : Subjectivité du travail et travail de la subjectivité

---

Ce chapitre est consacré à l'examen de plusieurs auteurs et courants de recherche ayant, dans leur objet d'étude, lié travail et subjectivité. En quels termes sont exprimés ce lien ? Quels sont les enjeux de la subjectivité au travail ? Si le début de ce panorama traite du travail en général, la seconde partie cible plus particulièrement le travail enseignant.

### 2.1 SUBJECTIVITE ET TRAVAIL

La relation entre travail et subjectivité n'est pas récente. Mais la problématisation de cette thématique l'est davantage, du fait d'un recours de plus en plus prégnant à la subjectivité du travailleur par les techniques de management. C'est ainsi que l'on peut comprendre le regain d'intérêt des sociologues du travail pour la subjectivité.

#### *La subjectivation du travail*

Certains auteurs {Baethge, 1991 #503; Moldaschl, 2001 #516} parlent de *subjectivation du travail*<sup>18</sup> pour décrire cette volonté propre au management de faire du travail une occasion de développement personnel en mobilisant ainsi la subjectivité, et par là l'implication du travailleur dans l'atteinte des objectifs de l'entreprise. Plusieurs auteurs se sont mobilisés contre cette mobilisation. Et les termes utilisés sont sans ambiguïté axiologique pour décrire le phénomène : barbarie douce {Le Goff, 1999 #224} ; canalisation des pulsions et contrôle des esprits {Gaulejac, 2004 #162} ; détournement de la subjectivité {Enriquez, 1997 #163} ; formatage de la subjectivité {Linhart, 2008 #487} ou encore normalisation de l'idéal au travail {Dujarier, 2006 #209}. Il s'agit de l'exacerbation d'une servitude volontaire {La Boétie, [1574] 1882 #515}, que son intériorisation rend le plus souvent invisible mais non moins aliénante.

Dans la lutte intériorisée pour la performance, le travail devient un lieu non seulement d'une confrontation avec les autres, mais d'abord avec soi-même, le travailleur visant l'excellence autant que le dépassement de lui-même. L'activité de travail devient « une histoire entre soi et soi » {Linhart, 2008 #487@17}, mobilisant la subjectivité de chacun.

---

<sup>18</sup> Subjektivierung von Arbeit.

### *La subjectivation normative*

Dans la subjectivation normative, {Baethge, 1991 #503;Bannwolf, 2006 #504;Bannwolf, 2006 #504} le travailleur est confronté à un affaiblissement des normes au profit d'objectifs généraux. La division du travail entre ceux qui planifient et ceux qui exécutent s'estompe, et chacun est renvoyé à lui-même ou à son « cercle de qualité » pour faire face aux aléas de la production. On assiste ainsi à un renversement de la perspective taylorienne-fordienne. En effet, pour Taylor, l'investissement subjectif du travailleur dans son activité est une menace pour le travail, de manière tant qualitative que quantitative. La première tâche du concepteur est donc de l'empêcher. Alors qu'aujourd'hui, les méthodes managériales tendent à stimuler cet investissement, au risque d'en faire une menace pour le sujet {Durand, 2004 #549}<sup>19</sup>. De « l'homme-boeuf » (sic) de Taylor, on a passé aux vertus de l'autonomie et de la responsabilisation : « La contrainte imposée à l'ouvrier n'est plus l'homme-machine du travail répétitif, mais l'entrepreneur du travail flexible » {Ehrenberg, 1998 #437@199}. Ou pour reprendre l'analyse de Martuccelli : « Nous sommes ainsi en présence d'un mécanisme de dévolution vers les individus eux-mêmes d'un nombre illimité de responsabilités, transformant les causes en fautes, les erreurs en sanctions, la discipline en acte de contrition publique » {Martuccelli, 2006 #529}.

Dans son analyse socio-historique des psychopathologies et de leur traitement, Ehrenberg met en évidence le passage du conflit névrotique causé par la confrontation à l'interdit, au vide de l'absence de limites. « Dans cette nouvelle normativité sociale, commettre une faute à l'égard de la norme consiste désormais moins à être désobéissant qu'à être incapable d'agir » {Ehrenberg, 1998 #437@180}. Dujarier, en continuité avec cette analyse, examine la notion d'idéal dans le travail. Celui-ci n'est plus un horizon inatteignable, enraciné cependant dans la pratique et en tension avec elle, mais une prescription désincarnée et descendante, visant la « qualité totale ». Et en niant le réel du métier, cet idéal nourrit la démesure de la tâche et l'impuissance du travailleur : « L'individu trajectoire est indéterminé et sommé de devenir lui-même, face à l'infini des possibles » {Dujarier, 2006 #209@183}. En devenant la norme, l'idéal contraint les travailleurs à s'investir toujours davantage pour atteindre les objectifs fixés et pour progresser continuellement.

### *Activité objectivante et activité subjectivante*

Böhle et Milkau ont introduit la distinction entre activité objectivante et activité subjectivante. Ils désignent par la première expression une activité basée sur des connaissances objectives, sur des règles reconnues et généralisables. {Böhle, 1998-1988 #533}. Dans cette activité objectivante, la distinction entre celui qui travaille et le monde physique ou social dans lequel il travaille est essentielle.

En se référant à la phénoménologie de Merleau-Ponty {, 1945 #534}, Böhle et Milkau définissent ensuite l'activité subjectivante au travers de quatre dimensions que sont la perception sensible, le rapport à l'environnement aussi bien matériel que social, les échanges avec cet environnement et le rôle du sentir. La perception sensible forme un tout, elle est liée intimement au corps. Elle n'est pas l'enregistrement des propriétés de l'environnement, mais « perception participante ». Le rapport à l'environnement est caractérisé par le fait que le monde n'existe pas indépendamment du sujet. « L'activité subjectivante fait par conséquent surgir des propriétés et des significations de l'environnement qui ne sont pas indépendantes de la situation du sujet, de ses intérêts, de ses souhaits et qui se placent dans le contexte de son expérience biographique et de socialisa-

---

<sup>19</sup> Comme le remarque fort justement Linhart {, 2007 #555}, le taylorisme n'a pas éradiqué l'investissement subjectif ; les tentatives d'en empêcher son expression n'ont été qu'un leurre, puisqu'il ne saurait y avoir d'activité productive sans un investissement subjectif du travailleur. Et si le management moderne le reconnaît, c'est pour mieux le canaliser au profit de l'entreprise.

tion à laquelle elle est intimement associée » {Böhle, 1998-1988 #533@26}. Les échanges avec l'environnement<sup>20</sup> sont vus comme un engagement et une implication subjective, « dans un mouvement identificatoire » ; l'expression *prendre une situation à bras le corps* illustre cet aspect. L'échange caractérise une action dialogique et interactive entre le sujet et son environnement. Enfin, dernière dimension, le sentir est intentionnel, au sens de Brentano {, 1944 #535}. Cela signifie que la connaissance qui s'élabore à partir des organes des sens ne procède pas d'abord d'un appareil conceptuel préexistant, mais se construit dans une interactivité avec l'environnement, « dans lequel les connaissances sont "incorporées" et "rentrent dans le sang" sur la base de l'expérience pratique » {Böhle, 1998-1988 #533@28}.

Si l'on peut reconnaître une certaine parenté avec la thèse de l'énaction {Varela, 1989 #525;Varela, 1996 #527}, Böhle et Milkau mettent l'accent sur la place d'une subjectivité qui simultanément précède l'action subjectivante et en résulte.

### *Le travail vécu*

Dans sa recherche sur l'idéal au travail, Dujarier aborde la subjectivation du travail en adoptant les catégories de l'ergonomie de langue française - travail prescrit, travail réel et travail réalisé - auxquelles elle rajoute le travail vécu. Elle désigne par là « la manière dont le sujet éprouve, interprète et donne sens au travail en cours mais aussi dans des temps qui le précèdent ou le suivent. [...] Il est l'interprétation globale qu'un sujet (se) fait, à un moment donné de son existence, du travail qu'il fait, du travail qu'il a, et de ce que fait son travail, au regard de son histoire sociale et personnelle » {Dujarier, 2006 #209@48}.

Ce qui est important dans cette approche, c'est le rapport que le travailleur établit entre son activité et son histoire personnelle, tous deux se « travaillant » mutuellement. Son activité est en effet traversée par son histoire biographique, mais son histoire est aussi retravaillée par son activité présente et contribue à la construire.

Pour Linhart, l'implication subjective réside dans « la mise à contribution de l'intelligence de la personne, de ses affects et de son rapport au monde » {Linhart, 2008 #487@9}. Si pour l'ergonomie de langue française, l'intelligence au travail est avant tout une composante du travail (le *travail réalisé* de Dujarier), le dernier aspect que mentionne Linhart, à savoir la mise à contribution du rapport au monde du travailleur dans le cours de son action me semble aller dans la même direction que le travail vécu de Dujarier.

Cette dimension historique et celle du rapport au monde peuvent être reliées au réel de l'activité tel que le définit Clot : « le réel de l'activité est également ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir – le drame des échecs – ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter – paradoxe fréquent – ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire » {Clot, 2001 #258}. Cette activité non réalisée – autant que celle réalisée – est incorporée dans la subjectivité du travailleur, et contribue à modifier ses investissements ultérieurs.

### *L'implication émotionnelle*

De nombreux auteurs relient la subjectivité au travail prioritairement à la thématique des émotions {Clot, 2008 #512;Nias, 1996 #474;van den Berg, 2002 #463}. Si les émotions sont effectivement liées à la subjectivité, elles ne le sont pas plus que les cognitions. Bien que les auteurs cités ne tombent pas dans ce travers, le danger, en mettant en exergue les émotions lorsque l'on aborde la subjectivité, est de rabattre les unes sur l'autre, au risque

<sup>20</sup> La traduction française parle de commerce avec l'environnement. Ce que Böhle et Milkau veulent mettre en évidence, c'est qu'il ne s'agit pas seulement d'une action sur l'environnement, comme dans l'activité objective, mais qu'il y a un véritable échange, un commerce, entre le travailleur et son environnement.

de perdre des éléments importants. En particulier, il me semble voir un danger à se centrer de manière unilatérale sur la dimension intrapsychique des émotions, en oubliant les dimensions sociales et politiques {Zembylas, 2003 #544; Kelchtermans, 1996 #545}. Pour ces auteurs, les émotions ressenties et exprimées par les enseignants non seulement ne peuvent être détachées du contexte structurel et de la dimension politique – c'est-à-dire des rapports de pouvoir –, mais en sont directement le produit. Si les émotions révèlent une subjectivité à l'œuvre, elles révèlent tout autant les rapports de force en jeu dans la situation, et surtout l'interaction des subjectivités et de ces rapports de force.

### *Subjectivité et expérience*

Une autre approche de la subjectivité est opérée au travers de la sociologie de l'expérience de Dubet. Cet auteur entame sa réflexion par l'examen du postulat classique de l'unité acteur-système, unité qui éclate sous l'effet de l'hétérogénéité tant culturelle que fonctionnelle de la modernité. C'est dans ce contexte qu'il propose la notion d'expérience sociale, qui désigne « les conduites individuelles et collectives dominées par l'hétérogénéité de leurs principes constitutifs et par l'activité des individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques au sein même de cette hétérogénéité » {Dubet, 1994 #168@15}. Parmi les traits constitutifs de cette expérience sociale, on trouve la distance subjective que les individus entretiennent avec le système. Cette distance est un produit de l'éclatement des principes culturels et sociaux dans une hétérogénéité irréductible, permettant et même obligeant une prise de position individuelle, un « quant-à-soi » comme il le nomme.

Dans son approche, l'expérience sociale de la personne résulte de l'articulation de trois logiques d'action : l'intégration, mettant en travail ses appartenances ; la stratégie, centrée sur ses intérêts, et enfin la subjectivation, par laquelle « l'acteur se représente comme un sujet critique confronté à une société définie comme un système de production et de domination » {Dubet, 1994 #168@111}. Pour lui, c'est de la tension entre les socialisations, entre modèles culturels et normatifs, que surgit une distance à soi et à la société. L'identité subjective y apparaît donc en creux, par le manque, la distance, l'impossible adéquation. La subjectivité est à la fois engagement et dégageant : engagement dans un modèle culturel et dégageant des autres, que ce soit de manière temporaire ou prolongée. Et lorsque la tension devient irréductible, l'expérience sociale devient désintégratrice et source de souffrance, ce que Dubet et Martuccelli ont particulièrement mis en évidence au travers de leurs recherches sur l'école {Dubet, 1991 #167; Dubet, 1996 #170}.

## 2.2 SUBJECTIVITE ET ENSEIGNEMENT

Si les éléments ci-dessus concernaient tous les travailleurs, il reste à examiner les spécificités du travail enseignant quant à son interaction avec la subjectivité des enseignants eux-mêmes. Le constat qu'aucun travail ne peut faire l'impasse sur une mobilisation subjective est on ne peut plus clair. L'enseignement porte cette mobilisation à un niveau élevé, et ce pour les raisons exposées maintenant.

### *Un travail interactif, un métier de la relation*

L'enseignement est une forme particulière de *travail sur l'humain*, c'est-à-dire un travail où celui qui s'y engage se rapporte à son objet sous le mode fondamental de l'interaction humaine. Dans ce mode, ce sont les affects qui sont convoqués, en même temps que l'histoire personnelle de l'enseignant, selon la formule de Ben Slama {, 1989 #326@151} : « *tout être humain a tendance à reporter sur ce qu'il rencontre des traces de ce qu'il fut et de ce qu'il est* ». Ce sont ces dimensions que souligne Cifali en parlant de métier de l'humain. L'enseignement a pour caractéristique principale slama

d'être un travail sur autrui, où l'action a pour finalité une « évolution souhaitée par l'adulte » {Cifali, 1994 #19@56}. Animé de bonnes intentions - instruire, éduquer - l'enseignant est d'autant plus troublé lorsque les destinataires de ses attentions, de ses efforts, de son implication, se révèlent peu intéressés, indifférents, ou même contrecarrent ses visées. C'est ainsi que son activité le mobilise dans sa subjectivité, tant pour faire face à l'échec, à l'impuissance, à l'angoisse, aux conflits {Cifali, 1994 #19;Tardif, 1998 #184}.

C'est un travail qui ne peut esquiver la complexité des rapports humains, des représentations et significations, des options d'ordre éthique, des jugements de valeur, ainsi que des dimensions plus émotionnelles et informelles {Maheu, 1996 #368}. Ces éléments ne constituent pas seulement le contexte du travail interactif : ils en sont constitutifs de manière essentielle.

### *La subjectivation par la formation*

Devant les nouveaux défis auxquels fait face l'enseignement, de nombreuses réflexions ont eu lieu sur le thème de la formation des enseignants, dans le but de mieux préparer ceux-ci aux conditions actuelles de leur activité. L'option choisie dans plusieurs pays est celle d'une recherche de professionnalisation par l'universitarisation de la formation, avec un accent sur l'acquisition de savoirs scientifiques. Un autre élément fréquent est la référence du paradigme du praticien réflexif, faisant suite aux travaux de Schön {, 1994 #550;, 1996 #140}.

À côté de cela, ou de manière plus ou moins coordonnée, l'on trouve des éléments d'un paradigme personnaliste, dont les finalités sont le développement personnel et la maturité psychologique des enseignants ou futurs enseignants {Beckers, 2007 #540}. Cette dernière mouvance fait porter à l'enseignant l'essentiel du poids que représente la confrontation à des situations de moins en moins régulées et de plus en plus complexes. Ce qui est visé c'est le recul de ses limites personnelles pour faire face aux situations problématiques {Roger, 2007 #547}. C'est donc à une subjectivation accrue du métier à laquelle l'enseignant est appelé, au travers des formations qui lui sont proposées. Que ce soit par exemple au travers de thèmes comme la communication ou la gestion des conflits et des émotions, sa subjectivité est mobilisée par un travail sur ses différents rapports au monde. « Pour affronter l'échec, l'incertitude, le conflit, la différence culturelle, la détresse, l'en-nui, le, stress, il faut du courage, de la persévérance, de la générosité, de la décentration, de la sérénité, de la force et mille autres qualités psychologiques et vertus morales. La formation des maîtres est donc nécessairement une formation globale de la personne » {Perrenoud, 1994 #634}. Mais lorsque cette formation devient le moyen de pallier aux dys-fonctionnements du système et à ses contradictions, le danger d'une subjectivation accrue au travers de la formation est réel, avec pour enjeux le risque d'épuisement professionnel ou le départ vers d'autres activités professionnelles plus régulées.

### *Un travail en quête de normes*

Tardif {, 1993 #532} distingue deux dimensions dans le travail enseignant, la dimension instrumentale et celle interactive. Si la première, à l'instar du travail industriel par exemple, peut s'appuyer sur des savoirs scientifiques et normatifs permettant de réguler l'activité de manière déterminée, il n'en est pas de même pour la seconde, pour les raisons invoquées précédemment. Le travail interactif {Cherradi, 1990 #548;Drysek, 1987 #560;Hasenfeld, 1974 #369} est marqué par l'indétermination et la singularité des situations. Tardif propose l'expression de *substituts pragmatiques* pour nommer les moyens de pallier les « déficiences épistémologiques et de techniques du savoir-enseigner » {Tardif, 1993 #532}. Ces substituts sont pour lui la violence, l'autorité et la persuasion. Par extension, c'est la personnalité de l'enseignant elle-même qui devient substitut pragmatique

dans un métier marqué par l'absence de savoirs et techniques universels pour guider l'action. Ces propos font bien sûr écho à ceux de Böhle et Milkau examinés précédemment. Dans cette conception, la subjectivation du travail est donc intrinsèque à la nature du métier, nature qui implique l'impossibilité de constituer un corpus de connaissances concernant la dimension interactive, sur lequel s'appuyer pour atteindre de manière certaine les objectifs visés.

### *Mondes formels*

Pour aborder le dernier point de ce chapitre je reprendrai les réflexions d'Habermas relatives aux formes possibles de la rationalité. On sait qu'Habermas s'est refusé à la référence à une norme unique pour la rationalité qui serait celle que l'on peut qualifier d'utilitaire ou stratégique. Il s'est attaché à définir de manière plus large les just

critères de prétention à la validité, permettant ce qu'il appelle l'*agir communicationnel*, et que Bronckart élargit à tout agir {Bronckart, 2004 #447}. Pour ce faire, Habermas met en évidence trois mondes formels en regard desquels peuvent s'énoncer des prétentions à la validité d'un agir. Aborder une activité par rapport au monde objectif, c'est l'évaluer en termes de vérité, d'efficacité : vérité des connaissances qui la sous-tendent, efficacité de l'activité par rapport à ses buts. Mais une telle activité se déroule aussi dans un monde social, marqué par des normes : pour prétendre à la validité dans ce monde, il s'agit alors d'en examiner la justesse et la légitimité. Enfin, une activité implique des personnes qui agissent, s'investissant subjectivement, et par rapport à ce monde subjectif, les prétentions à la validité mobilisent l'authenticité, la sincérité. Ainsi une même activité peut être saisie dans le monde objectif dans lequel sa trace est un agir qu'Habermas qualifie de téléologique, dans un monde social où sa trace est celle d'un agir régulé par des normes, ou encore dans le monde subjectif, où il apparaît comme agir dramaturgique.

Qu'en est-il alors des prétentions à la validité qu'un enseignant peut faire à propos de sa pratique ? Dans le monde objectif, les prétentions ne peuvent être que faibles. Elles se heurtent en effet à la difficulté de mesurer l'impact de son agir, ainsi que son efficience ; de plus, la référence à des savoirs reconnus est difficile, soit par leur ignorance, soit du fait de leur inexistence ou encore de leur caractère polémique {André, sous presse #734}. Veut-il alors mettre en avant la justesse de son action, sa légitimité sociale ? Voilà qu'il se heurte à l'absence de consensus sur ce qu'est ou devrait être une école juste, une action légitime ou un bon enseignant. Il ne reste donc guère que le monde subjectif, qui, à défaut de convaincre un autre que lui, lui permettra cependant de se rassurer en vérifiant sa sincérité, ses bonnes intentions dans l'action. L'analyse en termes de prétentions à la validité de l'agir enseignant implique une subjectivation forte du métier, étant donné la difficulté à porter un jugement sur sa propre action.

### SYNTHESE

Les éléments théoriques parcourus dans cette revue de littérature font appel à la subjectivité dans leurs approches descriptives et compréhensives. À partir de cadres théoriques certes différents, ils plaident pour une prise en compte de la subjectivité compatible avec la définition de l'investissement subjectif donnée au premier chapitre. Il me paraît même que l'expression *investissement subjectif* fédère les approches examinées, et permet de signifier une subjectivité en action, et qui se donne à voir dans le travail. Plusieurs des théories considérées développent la dimension biographique de l'investissement subjectif, confortant l'analyse faite au premier chapitre de la relation entre investissement et activité.



L'assise théorique du choix de l'expression *investissement subjectif* est donc suffisamment établie pour en faire le fondement d'un questionnement relatif à la subjectivation du travail d'enseignants vaudois dans le cadre de la scolarité obligatoire.



## Chapitre 3 : Problématique et méthodologie

---

### 3.1 LE CONTEXTE

Des enquêtes faites en des lieux divers comme le Canton de Vaud {Gonik, 2000 #243;Gonik, 2001 #244;Menge, 2000 #245}, la Suisse Romande {Faessler, 2005 #246;Papart, 2003 #247}, la Suisse entière {Delgrande Jordan, 2005 #248} ou ailleurs en Europe {Van Campenhoudt, 2004 #208;Van Campenhoudt, 2004 #207;Diet, 2005 #388} ainsi que des monographies {Lantheaume, 2008 #616;Giust-Desprairies, 2003 #213;Blanchard-Laville, 2001 #223;Barrère, 2002 #251;Barrère, 2003 #250;Cordié, 1998 #249} mettent en évidence un malaise éprouvé par nombre d'enseignants. Ce malaise paraît non seulement lié à la profession enseignante en tant que telle, mais aussi corrélé avec des questions sociétales et un climat de réformes scolaires impliquant des remaniements de l'activité enseignante. Ces derniers ont un impact d'autant plus important qu'ils ne sont pas l'objet de consensus ni parmi les enseignants ni parmi la population.

Les enquêtes cernent quantitativement l'étendue du mal-être par ses répercussions psychosomatiques comparées à celles de la population en général. D'une manière plus qualitative, l'examen de la plainte des enseignants et des facteurs de pénibilité qui sont nommés mettent en évidence ce qui est cause de tension, de stress voire de souffrance. Enfin, les divers travaux posent quelques hypothèses sur ce qui se joue à partir de récits et d'analyses de pratiques enseignantes.

Il me semblait utile et important de poursuivre l'investigation en portant le regard, au-delà de la plainte, sur ce qui, de la personne enseignante, est mis en jeu, mobilisé dans l'activité et qui peut aussi bien être source de souffrance que de plaisir. Envisager l'action de l'enseignant comme une mobilisation de toute sa personne dans laquelle s'incarne une histoire réelle et/ou rêvée, avec son épaisseur mais aussi son opacité subjective, tel est le point de départ de cette recherche.

Ceci posé, il restait à fixer l'angle d'attaque, c'est-à-dire le noyau conceptuel autour duquel pourrait s'agglomérer les différentes interrogations issues du questionnement initial. De nombreux échanges, tant avec des collègues qu'avec ma directrice de thèse, ainsi que de multiples lectures m'ont permis d'opter pour l'investissement subjectif. Il y a plusieurs raisons à ce choix. La première relève de l'intention forte d'aborder le vécu subjectif des enseignants, par opposition à un regard extérieur objectivant. La deuxième, plus anecdotique, relevait de mes lectures. Si l'expression *investissement subjectif* apparaît dans la littérature, elle apparaît le plus souvent de manière allusive. Certes, des travaux liés à la clinique de l'activité {Clot, 1999 #102;Clot, 2001 #103;Clot, 2002 #104;Clot, 2006 #108}, à la psychodynamique du travail {Dejours, 1980 #136;Dejours, 1992 #187} ou à la problématique de la reconnaissance au travail {Jobert, 1999 #152;Jobert,

2005 #204} font référence à cette notion. Mais ces auteurs se situent la plupart du temps en dehors du contexte scolaire, dans des cadres théoriques différents, impliquant dès lors autant une interrogation critique de ces apports qu'une étude spécifique de l'activité enseignante.

### 3.2 LA SUBJECTIVATION DU TRAVAIL ENSEIGNANT DANS LE CANTON DE VAUD

Le contexte scolaire vaudois<sup>21</sup> est marqué par des circonstances favorisant une subjectivation accrue du travail des enseignants. Ainsi :

- À l'instar de ce qui se passe ailleurs, le cadre légal et réglementaire relatif à l'exercice de leur métier ne décrit que très faiblement leur activité, et cela avec des traits très généraux. Il n'existe pas, dans le canton de Vaud, de cahier des charges pour les enseignants.
- Une tentative de réforme scolaire (EVM, École vaudoise en mutation) a déstabilisé un nombre important d'enseignants en mettant en cause des repères traditionnels tels que l'évaluation des élèves par exemple. La non-acceptation de cette réforme par une partie importante des enseignants et de la population a provoqué de larges polémiques, de nombreuses hésitations dans les pratiques et dans les décisions des autorités scolaires pour se terminer par un retrait d'une partie des propositions de changement. Il y a donc eu double dépossession de leur travail par les enseignants {Van Campenhoudt, 2004 #208; Van Campenhoudt, 2004 #207}, lors de l'introduction des mesures et lors du retrait d'une partie d'entre elles. D'autres réformes précédentes, largement remises en cause aujourd'hui viennent d'être retirées, et participent au malaise.
- Il n'y a pas de consensus social sur les finalités de l'école. La Suisse romande est traversée par des débats nourris et polémiques sur ce que devrait être l'école. Les dissensions se manifestent jusque dans les contacts avec les parents, obligeant bien des enseignants à prendre position ou à se justifier. Suivant leurs options pédagogiques, de nombreux enseignants se sentent atteints dans leur subjectivité par des articles de la presse ou des courriers de lecteurs à travers lesquels ils se sentent jugés.
- L'hétérogénéité des élèves, la muticulturalité de bien des classes, le déficit éducatif rencontré chez certains élèves, de récentes mesures visant à intégrer beaucoup plus les élèves ayant un handicap dans les classes, augmentent de manière significative la sollicitation des ressources personnelles et des compétences des enseignants. Lorsque le niveau de ces compétences n'est pas suffisant, les sollicitations débordent les enseignants qui se trouvent mis en échec.

### 3.3 QUESTIONS DE RECHERCHE

De cet investissement subjectif, parfois nommé mais rarement qualifié, et vu autant comme s'investir soi-même qu'être investi, qu'en disent les principaux intéressés, c'est-à-dire les enseignants ? Les deux questions qui émergent plus particulièrement sont les suivantes :

- Comment se manifeste l'investissement subjectif des enseignants interrogés ?
- Y a-t-il des « objets<sup>22</sup> » au sens large, sur lequel se focalise l'investissement subjectif ?

---

<sup>21</sup> Une partie des remarques qui suivent est probablement aussi vraie pour l'ensemble de la Suisse Romande, voire les pays industrialisés, mais ce n'est pas le propos de ce texte d'examiner les éventuelles convergences ou divergences.

<sup>22</sup> Je reprends ici le terme d'*objet*, car c'est le terme que j'ai utilisé pendant toute la première partie de mon questionnement. Je pensais alors identifier, au travers de la recherche, de tels objets de l'investissement

- Dans quelle mesure l'investissement subjectif participe-t-il au plaisir ou à la souffrance au travail ?

Dans le langage courant, on utilise des expressions comme « j'ai investi beaucoup de temps pour ... », ou encore « Il a investi passablement d'énergie dans ... ». Nous avons vu que le temps ou l'énergie sont à prendre pour des synecdoques, relatives à un engagement subjectif dans une activité, et que le choix de rapporter cet investissement au temps ou à l'énergie, dans les deux exemples cités indiquait un aspect rendu saillant par les circonstances ou par le rapport à cette activité. Ce n'est donc pas à ces catégories que je m'intéresse en abordant la question des objets de l'investissement. Mon intention est d'aborder ce qui, dans l'environnement de l'activité enseignante, sollicite l'investissement subjectif des enseignants interrogés.

Par exemple, la question de l'effectif de la classe, lorsqu'il est perçu comme trop grand, est souvent un sujet de plainte chez des enseignants ; cet effectif de classe est-il la source d'un investissement subjectif significatif lorsque les enseignants décrivent leur activité ? C'est une question à laquelle devrait répondre cette recherche.

Plaisir et souffrance sont aux deux extrémités d'un continuum possible qualifiant l'investissement subjectif. On peut s'attendre à ce que la souffrance soit davantage liée à la perception d'être investi, et le plaisir à celle de s'investir ; quoi qu'il en soit, ce sera à l'analyse des données de dégager des éléments propres à comprendre le rapport entre l'investissement subjectif et le continuum plaisir - souffrance.

J'ai commencé ce travail de recherche par des entretiens de type compréhensif, en questionnant des enseignants directement sur leur investissement subjectif. Le matériau obtenu est apparu difficile à utiliser, parce que peu en prise avec l'activité réelle de l'enseignant, ou encore reflétant davantage l'investissement des enseignants interviewés à comprendre le projet de l'intervieweur et à donner des réponses convenables.

Il est vrai que cela n'est guère étonnant : plusieurs auteurs en effet relèvent la difficulté à approcher l'énigme du travail à travers un discours sur l'activité {Filliettaz, 2005 #558; Stroumza, 2006 #556}. Ce qui est en jeu, c'est autant la transparence du travail pour celui qui le produit, que la transparence du discours pour qui en fait état. Le premier aspect nécessite un accès à la conscience de son propre investissement, et le second implique de trouver les mots pour le dire. Cette relative pauvreté, constatée dès les premières prises de données m'a conduit à modifier l'approche, pour adopter une méthodologie centrée sur des entretiens d'autoconfrontation.

### 3.4 UNE APPROCHE CLINIQUE

Dans sa conférence inaugurale sur la psychologie clinique en 1949, Lagache définit son approche comme une « étude approfondie des cas individuels »<sup>23</sup>. Deux éléments essentiels de toute approche clinique se laissent percevoir au travers de ce programme. Le premier, se centrant sur le « cas individuel », implique une attention à la singularité irréductible de toute situation abordée cliniquement. Cela reste un des principes fondateurs d'une approche clinique {Bouyer, 1998 #309; Revault d'Allonnes, 1989 #225; Cifali, 2006 #74}. Le second, que Lagache aborde par l'expression « étude approfondie », a pour visée la « totalité » de l'expérience des sujets auxquels la recherche s'intéresse. En d'autres mots, il

---

subjectif des enseignants. Au travers de l'analyse des entretiens, des réflexions qu'elles ont suscitées et des lectures faites au cours de la recherche, j'ai pris conscience de l'inappropriation de cette approche : l'objet de l'investissement est le travail, et cet investissement peut être analysé au travers de la recherche de sens, ou de l'agentivité, pour reprendre deux des thèmes identifiés dans les discours analysés. Ces thèmes se réfèrent donc davantage à des analyseurs qu'à des objets de l'investissement subjectif des enseignants.

<sup>23</sup> Cité par Plaza {, 1989 #322}

s'agit d'une « approche qui s'intéresse au sujet singulier en situation dans sa dynamique à la fois psychique et sociale » {Beillerot, 1996 #227}.

À ces deux premiers éléments constitutifs d'une démarche clinique s'ajoute l'exigence de travailler l'implication du chercheur dans sa recherche : « La clinique [...] exige que dans l'action une subjectivité soit assumée, travaillée, à partir de laquelle la pensée se met en mouvement » {Cifali, 2008 #323}. Adopter une approche clinique, enfin, c'est prendre en compte mon implication dans le dispositif mis en place, avec l'impossibilité de prétendre à une neutralité. J'ai enseigné vingt ans ; les situations que j'ai vécues résonnent à travers les situations de classe que je filme, au travers des propos que j'entends lors de l'autoconfrontation. Comme chercheur, j'ai tendance moi aussi à reporter sur ce que je rencontre des traces de ce que je suis et ai été {Ben Slama, 1989 #326}. Prendre en compte cette implication pour la questionner est un des éléments présents dans tout le déroulement de cette recherche : « Est donc proprement clinique, aujourd'hui, ce qui veut appréhender le sujet (individuel et/ou collectif) à travers un système de relations, constitué en dispositif, c'est-à-dire au sein duquel le praticien, ou le chercheur, comme leurs partenaires, se reconnaissent effectivement impliqués, qu'il s'agisse de viser l'évolution, le développement, la transformation d'un tel sujet ou la production de connaissances, en soi comme pour lui ou pour nous » {Ardoino, 1989 #325}.

Les approches cliniques en sciences de l'éducation ne manquent pas. Blanchard-Laville {, 1999 #310} met en évidence celles qui sont d'orientation psychanalytique, et les autres. Pour cet auteur, la ligne de démarcation passe par la reconnaissance de l'existence d'un psychisme au sens freudien et la division du sujet par son inconscient, ainsi que par l'attention aux mouvements transférentiels. Dans le cadre de cette recherche, je me situe clairement dans une orientation non psychanalytique. Ma recherche se réfère au sens large d'une clinique qui n'appartient pas « à une seule discipline ni n'est un terrain spécifique » (Cifali, 2001). Dit autrement, la clinique n'est pas ici « l'adoption d'une théorie du sujet parmi d'autres théories du sujet » (Clot, 1995). La visée clinique se rapporte ici à son régime de production de connaissances, et non à un modèle théorique.

En abordant la question complexe de l'investissement subjectif à partir de situations singulières, il s'agit de dégager de la compréhension sur cet aspect du métier. Cette démarche est clinique dans son attention première à la singularité de chaque contribution des enseignants, et dans son intention de dégager une compréhension interne à chaque contribution. La situation de l'enseignant y est abordée dans sa complexité ; il s'agit autant de son monde intérieur que de son monde extérieur, appréhendé dans une globalité dont les limites ne sont pas posées *a priori*, mais  *négociées*  (dans le même sens que l'on  *négocie*  un virage) avec les conditions de l'observation et les limites de l'observateur. Elle reste clinique dans son deuxième temps, en considérant l'ensemble du corpus comme un tout, et en recherchant alors convergences et divergences, récurrences et co-occurrences, en poursuivant et affinant la compréhension.

### 3.5 SINGULARITE ET CONNAISSANCE GENERALE

« Cas particulier », « cas d'école », cas de conscience », « cas limite » ... le langage courant situe le plus souvent le cas en opposition avec une généralité reconnue et maîtrisée. Le cas est ce qui résiste à l'universel, ce qui demande un traitement particulier, voire résiste à l'entendement par une singularité irréductible. Une situation  *fait cas*  lorsqu'elle est un obstacle à l'entendement, qui échappe à la généralité, à la répétition, à l'attendu {Passeron, 2005 #562}. Elle oblige alors à un questionnement, appelant une réponse que l'on ne peut plus dériver des règles habituelles.

Les entretiens réalisés représentent seize cas différents. Mais en quoi sont-ils des cas ? Ils ne le sont que par deux caractéristiques communes. La première est de figurer dans le

corpus de cette recherche, du fait de l'acceptation de l'enseignant concerné à participer à cette recherche. La seconde est l'appartenance commune de ces enseignants à l'école vaudoise. Dit autrement, les enseignants n'ont pas été choisis en fonction d'une idiosyncrasie affirmée, ou d'éléments particuliers, éléments destinés à être mis en évidence, à l'épreuve ou illustrés. Les entretiens et les situations qu'ils reflètent n'ont donc ni la prétentions à une représentativité ou d'exemplarité, ni à celle de particularisme ou d'exception. Ce sont des cas au sens étymologique attesté<sup>24</sup> le plus ancien : celui d'être là parce que « tombé là ». Ce sont des situations aussi ordinaires que singulières, dont l'approche clinique vise la mise en évidence de généralités qui dépassent les singularités, mais à partir de ces dernières.

La clinique a donc pour but de produire de l'intelligibilité dans chacune de ces situations singulières et à partir de chacune d'entre elles, en vue d'étendre cette intelligibilité à la situation plus vaste qui est l'objet de cette recherche, le travail des enseignants vaudois vu au travers de leur investissement subjectif. Le pari est réel : dépasser l'idiosyncrasie de chaque situation pour rejoindre du générique, du partagé, de l'invariant {Barbier, 2000 #131}. Ou comme l'exprime Imbert, « plutôt que des faits ajustés en vérité d'expérience, il s'agit de prises de réel et d'intelligibilité » {Imbert, 2005 #563}. Tels sont l'enjeu et la finalité de cette recherche.

### 3.6 LES METHODOLOGIES D'AUTOCONFRONTATION

L'autoconfrontation est utilisée avec des cadres de références différents : théorie de l'action dirigée vers un but, cours d'action, clinique de l'activité, pour en nommer quelques-unes. Chacune de ces approches présente des objectifs significativement différents entre elles et avec ce projet. Je passerai très brièvement en revue trois méthodologies utilisant l'autoconfrontation. Si je ne m'attarde pas sur la richesse de chacune de ces approches, c'est que la méthodologie utilisée dans cette recherche s'éloigne passablement de ces approches, tant dans les buts que dans les moyens. Si j'utilise le terme *autoconfrontation*, ce n'est pas pour marquer une filiation directe entre ce travail et l'un de ceux qui vont être présentés, mais en référence au sens étymologique et générique du terme. Les entretiens que j'ai menés sont en effet centrés sur un dispositif confrontant un enseignant avec un enregistrement de son activité, d'où l'emprunt de ce terme particulier.

#### *L'action dirigée vers un but*

L'approche dite de *l'action dirigée vers un but* {Von Cranach, 1979 #255; Von Cranach, 1982 #256; Von Cranach, 1982 #257} s'intéresse, dans son utilisation de l'autoconfrontation, plus particulièrement aux cognitions pendant l'action. En partant de la perspective où, dans l'action, ce sont des cognitions en partie conscientes qui guident l'action, Cranach et ses collaborateurs focalisent leur attention sur comment les cognitions d'origines sociales contrôlent l'action et en même temps comment les individus au travers de leurs actions créent les structures sociales. Ils recueillent des données par observation des comportements, le cas échéant enregistrés sous forme vidéo, puis procèdent à deux types de recueil de données. Premièrement des autoconfrontations, au cours desquelles l'enregistrement vidéo est présenté directement après l'action à l'acteur, avec la consigne de commenter « les cognitions pendant l'acte » de manière à documenter les cognitions conscientes de l'acteur. Deuxièmement des confrontations, au cours desquelles les mêmes enregistrements sont proposés à des observateurs que l'on peut qualifier de « naïfs », permettant d'explorer la dimension sociale des comportements observés.

<sup>24</sup> Emprunté au latin classique *casus*, participe passé substantivé de *cadere* « tomber », proprement « chute », d'où « arrivée fortuite; circonstance, hasard » (Dictionnaire *Trésor de la langue française*)

### *Le cours d'action*

Le cours d'action est l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, et qui est significative pour lui {Theureau, 2004 #230;Theureau, 1994 #298}. Est alors décrété significatif ce qui est montrable, racontable et commentable par l'acteur à tout instant {Theureau, 1992 #229;Theureau, 2000 #261;Theureau, 2004 #230;Theureau, 2006 #297}.

L'approche du cours d'action vise à restituer le flux de l'expérience vécue par les acteurs au cours des périodes d'activité. Il s'agit d'une reconstruction plausible de la dynamique d'une action à partir d'un recueil des traces de l'activité et des verbalisations obtenues par autoconfrontation de l'acteur à son activité. Cette reconstitution intègre les actions, les interprétations, les émotions, les focalisations, les préoccupations de l'acteur. Elle vise à comprendre la construction de l'expérience humaine. C'est avec cette méthodologie que Durand et plusieurs équipes analysent le travail enseignant dans ses différentes facettes {Durand, 2006 #294;Durand, 2005 #293}

### *La clinique de l'activité*

Plus qu'une analyse, c'est une co-analyse que vise la clinique de l'activité lorsqu'elle utilise l'autoconfrontation croisée. Dans cette approche {Faïta, 1997 #259;Clot, 2001 #258;Roger, 2007 #547}, après constitution d'un collectif de travailleurs qui identifient avec le chercheur les situations de travail les plus représentatives, des enregistrements de chaque membre du groupe sont constitués. La phase suivante consiste à filmer les commentaires que le travailleur adresse au chercheur lorsqu'il est confronté aux images de sa propre activité (autoconfrontation simple). Puis prennent place des autoconfrontations croisées, elles aussi filmées, au cours desquelles des binômes de travailleurs commentent mutuellement leurs activités. Le travail de co-analyse se termine par une présentation à l'ensemble du collectif d'un montage des différents enregistrements, en vue de susciter un débat renouvelant le *genre* au travers de la mise en visibilité des *styles*<sup>25</sup>.

Cette méthodologie vise le développement du métier à travers une réflexion du collectif sur son propre travail, centrée sur le dialogue entre genre et styles.

## 3.7 L'UTILISATION DE L'AUTOCONFRONTATION DANS CETTE RECHERCHE

En se centrant sur l'exploration de l'investissement subjectif, cette recherche se distingue donc des utilisations de l'autoconfrontation dans les méthodologies citées précédemment. Avant de revenir sur la particularité de cette recherche, il paraît important de souligner sa parenté à travers deux étapes constitutives et caractéristiques d'une méthodologie d'autoconfrontation : l'enregistrement de traces de l'activité, puis la confrontation de l'acteur à ces traces dans le but d'obtenir une verbalisation.

Ici, comme souvent ailleurs, les traces sont un enregistrement audio-vidéo de l'activité d'un enseignant lors d'une leçon donnée à ses élèves. La confrontation se fait par une visualisation de cet enregistrement par l'enseignant, au cours de laquelle le chercheur demande à l'enseignant de commenter l'activité visualisée et le cas échéant procède à des relances pour susciter les verbalisations.

Dans le cadre de cette thèse, les étapes sont les suivantes :

---

<sup>25</sup> Pour la notion de genre et de style, empruntée à Bakhtine {, 1987 #647}, voir Clot {, 1999 #102;, 1995 #99}, Clot & Faïta {, 2000 #260} et Hanique & Jobert {, 2002 #649}.



- Enregistrement audio et vidéo de la séquence d'enseignement choisie par l'enseignant (environ 45 minutes, soit la durée d'une période scolaire). Cet enregistrement se fait par une caméra, mobile, qui suit l'enseignant<sup>26</sup>.
- Entretien d'autoconfrontation : l'enseignant visualise l'enregistrement vidéo, et est invité à commenter et décrire son activité. À l'occasion, j'interromps aussi la visualisation pour prendre l'initiative d'un questionnement « basique »<sup>27</sup> centré sur le travail de l'enseignant. Les relances sont donc voulues minimales dans leur forme et dans leur nombre.
- Cet entretien est enregistré de manière audio, puis transcrit intégralement, selon les codes utilisés habituellement<sup>28</sup>. L'ensemble des entretiens constitue le corpus de la recherche.

La fonction de l'enregistrement vidéo au cours de l'entretien d'autoconfrontation est de ramener le travail de l'enseignant au centre de l'entretien. Il n'est pas transcrit, puisque ce n'est pas l'activité elle-même qui est le sujet d'étude, mais l'investissement subjectif de l'enseignant dans son activité. Il s'agit maintenant de préciser la nature de cette activité.

### *Pourquoi l'autoconfrontation ?*

Comment produire des énoncés relatifs à l'investissement subjectif sans induire ce que l'on recherche ? La question n'est pas nouvelle, et les débats sur l'enquête sociologique et l'utilisation d'entretiens sont bien documentés {Blanchet, 1992 #663}{Kaufmann, 1996 #281}. Cependant, deux expériences m'ont poussé à utiliser un autre instrument que l'entretien. La première est une série de séminaires de formation continue que j'ai animés il y a quelques années sur le thème du stress professionnel. J'avais remarqué, à l'époque, que les participants ne savaient pas toujours nommer les sources de stress dans leur pratique de l'enseignement, mais pouvaient fortement se retrouver dans celles que je nommais, avec une adhésion qui alors me surprenait<sup>29</sup>. La seconde est la conduite d'un entretien exploratoire sur le thème de l'investissement subjectif, dans lequel j'ai eu l'occasion de retrouver tout ce que je pensais observer à propos d'investissement subjectif, et surtout les grands thèmes généralement associés aux plaintes des enseignants. Face à ces deux expériences, il aurait été possible de me perfectionner dans la conduite d'entretiens compréhensifs, de manière à mieux contrôler les inductions possibles. J'ai alors opté pour une autre option, en partant de la conviction que les enseignants ignoraient le plus souvent ce qui les sollicitait dans leur activité, et que c'est dans la confrontation à cette activité que pouvaient surgir des traces de leur investissement subjectif. Faire de l'enregistrement de l'activité le guide principal et inducteur de leur verbalisation, tel est le pari au cœur de la méthodologie employée. Cela ne signifie pas le retrait du chercheur dans une non-intervention assumée. Comme dans l'entretien d'explicitation, il y a engagement du chercheur dans des questions, des relances, « pour

<sup>26</sup> Lors des 3 premiers enregistrements, le dispositif était plus complexe : à la caméra mobile était ajoutée une caméra fixe prenant la plus grande partie possible des élèves. Cette double prise de vue nécessitait un montage avant l'autoconfrontation. Après trois enregistrements, il m'a semblé évident que la complexité de cette manière de faire n'amenait pas d'éléments supplémentaires identifiables quant à l'autoconfrontation. De plus, le montage pouvait être l'occasion d'introduire des éléments significatifs pour le chercheur, mais a priori étranger au monde de l'enseignant. D'où le recours pour les entretiens suivants à une seule caméra.

<sup>27</sup> Par basique, il faut entendre un vocabulaire le plus simple possible, des questions courtes, centrée sur ce qui se passe et non sur des concepts (Voir Vermersch {, 1994 #299}) ; je reprends cet élément de cet auteur, sans assumer le cadre de l'entretien d'explicitation, dont les intentions diffèrent notablement de celles de l'entretien d'autoconfrontation dans cette méthodologie.

<sup>28</sup> Ces codes sont donnés dans l'annexe, au début du recueil des transcriptions. Pour en faciliter la lecture, les citations dans le corps de la thèse sont retravaillées en supprimant les codes et introduisant une ponctuation (cf. la partie transcription plus loin pour la justification de cette manière de procéder).

<sup>29</sup> Et, il faut le dire, me comblait de satisfaction face au constat de ma perspicacité...

provoquer l'engagement de l'enquêté » {Kaufmann, 1996 #281@17}. Mais à la différence de l'entretien, cet engagement est second et subsidiaire par rapport à celui provoqué par la visualisation de l'enregistrement lui-même ; lorsqu'il est là, il prend appui sur l'enregistrement en train d'être visualisé et évite autant que possible l'introduction d'un nouveau thème.

Cette approche m'a permis de partir avec des attentes très restreintes quant à ce que j'allais trouver relativement à l'investissement subjectif, et d'être davantage disponible pour me laisser surprendre. Et de fait j'ai été surpris : par exemple, que la question du sens puisse être si prégnante dans l'activité quotidienne m'a dans un premier temps étonné.

Confier à l'enregistrement vidéo de l'activité le rôle principal dans la conduite de l'entretien marque une différence fondamentale avec les autres méthodologies d'autoconfrontation. J'ai choisi de conserver, malgré cette différence essentielle, le terme *autoconfrontation*, parce qu'il s'agit bien dans cette recherche d'un processus centré sur la confrontation d'un sujet avec des traces de son activité, sous forme d'un enregistrement audio et vidéo. Le guidage de l'entretien principalement par des traces de l'activité s'est trouvé fertile. De nombreux thèmes ont été abordés, qui ne l'auraient pas été à travers des questions ; d'autres au contraire se trouvent manquants, mais leur présence n'auraient été que des artefacts issus des conceptions du chercheur.

## DEUX ACTIVITES

L'activité de l'enseignant devant sa classe, enregistrée et visionnée pendant l'autoconfrontation, devient le support d'une nouvelle activité, consistant à commenter la première. La première activité a pour destinataire prioritairement les élèves et dans une moindre mesure la caméra et le chercheur filmant. La seconde a pour destinataire le chercheur et l'enseignant dans un retour réflexif clairement discernable dans les énonciations.

À quelle activité l'investissement subjectif est-il lié ? La question est importante et mériterait d'être développée. Les analyses m'ont conduit à distinguer trois niveaux dans le matériau issu des entretiens d'autoconfrontation : les énoncés sur l'investissement subjectif, les traces d'un investissement dans l'enregistrement, et l'investissement de l'enseignant pendant l'entretien d'autoconfrontation. J'illustrerai ces trois niveaux par des exemples tirés du premier entretien réalisé.

### *Les énoncés sur l'investissement*

Le premier niveau est celui des énoncés indirects des enseignants sur leur investissement. À partir de l'activité visualisée, il arrive qu'ils prennent de la distance avec la singularité de la situation enregistrée, pour énoncer un commentaire, soit plus général soit en rapport à une autre situation décalée temporellement, suscité par l'épisode filmé. De par ce rapport plus indirect à l'activité qui est support de l'autoconfrontation, il apparaît moins explicite. Dans l'exemple suivant, en se visualisant en train de réagir aux propos d'un élève, l'enseignant amorce un commentaire sur une situation antérieure :

*Donc, tout ce qui est grossièreté, l'année dernière, je n'avais pas mis le holà, et ça a dégénéré. Et après ça, ça devenait... C'était pas fatigant, c'était que je n'avais plus de plaisir à venir, quand les élèves s'insultaient ou autre. Donc là, on a mis le holà tout de suite. Et ça se passe très bien. (E1 ; 307)<sup>30</sup>*

---

<sup>30</sup> Les références aux corpus, figurant dans les annexes, mentionnent d'abord le numéro de l'entretien, puis le numéro de la ligne où commence la citation. Ici, il s'agit du 6<sup>e</sup> entretien, 307<sup>e</sup> ligne.

*Il arrive dans ces leçons que ça demande franchement beaucoup d'investissement, c'est-à-dire il faut aller vers chacun pour voir si ça se passe bien voir s'ils ont bien compris. (E6 ; 335)*

En se voyant réagir face à l'élève, c'est une situation antérieure inverse qui s'impose à lui, où il ne réagissait pas et où les élèves se dévalorisaient ou s'insultaient. Les mots peinent pour dire ce vécu difficile : fatigue ? absence de plaisir ? Ce dernier terme de *plaisir* fait directement référence à son investissement subjectif, vécu ici négativement. Je trouve donc là un énoncé sur son investissement subjectif qui est relié au mode de relation des élèves entre eux, suscité par l'autoconfrontation, mais indirectement en lien avec l'enregistrement.

Dans cette même catégorie apparaissent des éléments relatifs à d'autres aspects de la profession enseignante que l'activité en classe (relation aux parents, à l'organisation, etc.) et selon le même mécanisme d'association à partir de l'enregistrement.

### *L'investissement rapporté*

Le deuxième niveau est celui de l'investissement subjectif lors de la leçon enregistrée, et qui laisse des traces dans les propos tenus lors de l'autoconfrontation :

*Les retards des élèves, c'est quelque chose qui est difficile. Donc, je l'ai pris sur le ton tranquille, mais en moi ça bouillait parce que c'est tous les jours du retard quasiment, et c'est quelque chose qui est symptomatique. Donc c'est quelque chose sur lequel moi je ne peux pas jouer, ni par des sanctions ni par la discussion, enfin des choses qu'on a essayées de mettre en place et puis ça ne fonctionne pas. Et en même temps, c'est une élève qui a des gros soucis, consommation de cannabis ou autre, on vient de mettre à jour avec le papa aussi qui débarquait, et c'est quelque chose qui me stresse beaucoup. Donc je le prends sur le ton décontracté, mais en moi, ça... C'est quelque chose qui me fâche, peut-être parce que je ne peux pas agir dessus. (E1 ; 2)*

Même si on peut observer une oscillation entre des énoncés généraux (*Les retards des élèves, c'est quelque chose qui est difficile*) et des éléments indexés à la situation (*je l'ai pris sur le ton tranquille, mais en moi ça bouillait*), l'autoconfrontation met à jour l'engagement pour « tenir » ensemble deux réalités contradictoires venant partager l'enseignant lui-même en un « extérieur » calme et un « intérieur » qui bout.

### *L'investissement dans l'autoconfrontation*

Le troisième niveau est celui de l'entretien d'autoconfrontation, considéré comme une nouvelle activité, sollicitant l'enseignant en résonance avec celle enregistrée qui se déroule devant ses yeux. Cette activité seconde se développe sur la base de la première par le biais des traces enregistrées {Ria, 2003 #301}. Elle est le lieu d'un investissement subjectif, dont nous postulons un certain isomorphisme avec celui qui a été déployé lors de l'activité première enregistrée et avec laquelle elle est en lien :

*Mais il a eu de gros soucis aussi, lui. On soupçonne une maltraitance à la maison du côté du papa, et il était le bouc émissaire. Jusqu'à l'année dernière encore, il était le bouc émissaire du collège, il se faisait taper dessus par tout le monde. Mais sincèrement, il le cherchait, (en riant) Il faisait tout pour. Mais c'est une situation dont il souffrait énormément. (E1 ; 398)*

Le rire semble incongru, voire malséant, lors de l'évocation de la situation de cet élève ; on peut l'interpréter comme le signe d'un investissement subjectif de l'enseignant au cours de l'autoconfrontation, contre lequel il se défend en riant. Cette hypothèse se trouve rendue vraisemblable par la répétition à plusieurs reprises dans l'entretien de la co-occurrence de l'évocation d'une situation dramatique et de son rire.

Ce sont ces différentes traces à ces différents niveaux que je tente de saisir et auxquelles je cherche à donner sens au travers de l'analyse des énonciations enregistrées lors de l'entretien d'autoconfrontation.

## Chapitre 4 : Analyse des données

---

Dans ce chapitre, j'aborderai la question des traces de l'investissement subjectif dans les entretiens. Comment repérer ces traces ? Quels indicateurs utiliser ? La réponse donnée dans le cadre de cette recherche est l'utilisation de ce que j'ai appelé *marqueurs* de l'investissement subjectif, permettant dans une démarche itérative entre marqueurs et champs d'investissement, d'organiser les données à analyser.

Ce chapitre se termine par une explicitation de mon positionnement épistémologique. Il peut sembler étrange que ce positionnement soit posé après avoir décrit la méthodologie qui en est pourtant la conséquence. J'ai pourtant retenu cet ordre pour éviter trop d'abstraction dans l'exposé de ce positionnement, en ayant la possibilité de me référer à la description de la méthodologie déjà exposée. Le faire est courir le risque que ce positionnement soit lu comme une simple justification, voire une rationalisation *après coup* des choix méthodologiques opérés. À dire vrai, cette lecture ne serait pas particulièrement fallacieuse : je n'ai saisi certains enjeux méthodologiques qu'après avoir commencé à les mettre en œuvre, même si d'autres étaient déjà explicitement présents dans mes réflexions. Ainsi, les grouper à la fin de ce chapitre répond tant à l'objectif d'éviter, autant que faire ce peu, trop d'abstraction qu'à celui de respecter une construction progressive et un cheminement dont la première caractéristique n'a pas été l'emprunt d'une ligne droite.

### 4.1 RECOLTE DES DONNEES

Les enseignants participant à cette recherche travaillent dans le cadre de la scolarité obligatoire, du cycle enfantin jusqu'au 9<sup>e</sup> degré<sup>31</sup>. Ils sont contactés par certains de mes collègues formateurs ou par moi-même, soit dans le cadre de formations suivies par ces enseignants ou dans le cadre de relations existantes.

Les données sont récoltées en accord avec le *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques* (CDHEP, 2002). En particulier, après accord de l'enseignant concerné, une information sur le champ de la recherche et une demande d'autorisation est

---

<sup>31</sup> Une description du système scolaire vaudois est donnée dans les annexes. Pour faciliter la lecture, voici les abréviations utilisées :

- CIN : cycle initial (enfants de 4 - 5 ans)
- CYP : cycle primaire 1 (6 - 7 ans) et 2 (8 - 9 ans)
- VSO : voie secondaire à option (la moins exigeante) ; les 3 voies secondaires correspondent à des élèves entre 12 et 16 ans.
- VSG : voie secondaire générale (exigence médiane)
- VSB : voie secondaire de baccalauréat (la plus exigeante)

adressée en premier lieu à la direction de l'établissement scolaire où travaille l'enseignant, ainsi qu'aux parents des élèves de la classe dans laquelle a lieu l'enregistrement. Les directeurs concernés ont accepté à l'unanimité la participation d'un enseignant de leur établissement. Quelques parents n'ont pas souhaité que leur enfant apparaisse dans l'enregistrement vidéo. Dans ce cas, les élèves ont été déplacés dans une classe parallèle lors de la leçon enregistrée, de manière à respecter ce choix.

La difficulté principale pour mener à bien la récolte de données a été d'obtenir l'accord de participation d'enseignants. Ce qui s'est révélé au cours des entretiens comme un élément déterminant lors de refus, a été sans conteste l'utilisation de la vidéo pour enregistrer une leçon. La difficulté n'a pas toujours été verbalisée directement, mais plusieurs enseignants ont manifesté leur difficulté face à cette intrusion dans leur monde. Néanmoins, j'ai tenté, au travers des sollicitations faites, d'avoir une représentation aussi large que possible de la profession enseignante. Voici les données recueillies concernant les enseignants impliqués dans la recherche :

Entretien	Prénom (fictif)	Nombre d'années d'enseignement	Degré d'enseignement	Discipline enseignée
E1	Emma	7	9 <sup>e</sup> VSO	Français
E2	Léa	33	CIN	Divers ateliers
E3	Nicolas	18	9 <sup>e</sup> VSB	Anglais
E4	Thomas	2	7 <sup>e</sup> VSO	Mathématiques
E5	Chloé	14	CYP 1	Français
E6	Léo	30	5e	Activités créatrices manuelles
E7	Émilie	11	8 <sup>e</sup> VSB	Anglais <sup>32</sup>
E8	Laura	25	CIN	Divers ateliers
E9	Nathan	35	9e VSO	Français
E10	Julie	2, 5	CYP 1/1	Mathématiques
E11	Manon	0, 5	CYP 1/2	Mathématiques
E12	Sarah	10	CYP 1/2	Activités créatrices manuelles
E13	Anaïs	13	7 <sup>e</sup> VSG	Anglais
E14	Noah	9	Cl. d'accueil <sup>33</sup> 8-9 <sup>e</sup>	Mathématiques
E15	Clara	19	CYP I/2	Français /Mathématique <sup>34</sup>
E16	Maxime	5	Ens. Spécialisé <sup>35</sup> 7-9 <sup>e</sup>	Mathématiques

<sup>32</sup> La leçon filmée était une séance de bilan suite à un camp de sports d'hiver avec l'enseignante.

<sup>33</sup> Classe d'accueil destinées aux élèves allophones arrivés depuis peu en Suisse et ne maîtrisant encore pas assez le français pour être intégrés dans le cursus habituel.

<sup>34</sup> La moitié des élèves faisait des mathématiques pendant que l'autre faisait du français de manière plus autonome.

<sup>35</sup> Enseignement spécialisé, destiné aux élèves ne pouvant être intégrés dans le cursus habituel par suite de handicap ou de troubles de comportement ; ici, il s'agit d'une classe d'élèves malvoyants.

Les enseignants avaient le choix de la classe et de la discipline qu'ils enseignaient lorsqu'il y en avait plusieurs à leur horaire.

### *La conduite des entretiens*

Dans la méthodologie choisie, la conduite de l'entretien était dévolue principalement à l'enregistrement vidéo. Dans le but d'introduire aussi peu de matériau que possible au travers de remarques ou de questions, j'avais choisi de laisser l'activité de l'enseignant conduire ses propos. C'était du moins le projet. Dans la réalité, et ce n'est pas une surprise, les choses ne se sont pas passées aussi simplement que cela.

La première difficulté rencontrée a été d'amorcer le dialogue. Se visualiser dans son activité provoquait chez la plupart des enseignants un effet de sidération, les laissant littéralement sans voix. C'était particulièrement le cas pour l'entretien 13. Il est apparu nécessaire d'amorcer le flux des commentaires par une ou deux questions. J'ai choisi de prendre l'interrogation : « Quelles sont vos préoccupations, là, dans ce début de leçon ? ». L'idée était d'installer l'enseignant dans une posture réflexive centrée sur son vécu intérieur, plutôt que sur la description et la justification de ses actions. Et la plupart du temps cela a bien fonctionné. À chaque relance, j'ai tenté de prendre un langage le plus simple possible, proche d'un « français primordial », dans le but de ne pas « sortir » l'enseignant du cours de ses réflexions par une demande trop conceptuelle {Vermersch, 1990 #300; Vermersch, 1994 #299}.

La deuxième difficulté a été la place de mes remarques dans le cours de l'entretien. Je me suis rapidement rendu compte, en écoutant les premiers entretiens, de la présence de jugements, de prises de positions, de commentaires de ma part, interventions qui m'ont paru inadéquates et peu compatibles avec une posture scientifique. Par exemple :

*Tu dis que ça traîne, moi je n'ai pas vu. (E1 ; 352)*

*C'est intéressant, parce que l'on voit cela physiquement, on voit dans les yeux on voit... Enfin tu tournes tes regards d'un côté et de l'autre tes yeux, enfin on sent qu'il y a beaucoup de choses qui se passent ; on peut pas vraiment savoir ce qui se passe, et je trouve intéressant les mots que tu mets derrière. Et effectivement tu es en train de faire... de mener de front plusieurs activités cognitives. (E1 ; 553)*

*Ce que je trouve intéressant, c'est le fait que vous mettiez... Vous ne vous laissez pas mettre sous pression par les élèves. C'est-à-dire ma foi ils attendent. C'est vrai que je retrouve souvent dans les groupes d'analyse de pratiques des enseignants qui se sentent agressés par des élèves, par la demande des élèves qui... Au fond, ils sont là, ils attendent, et au fond vous restez calme. (E2 ; 176)*

J'ai donc tenté, autant que faire se peut, d'éliminer ces interventions jugées malencontreuses. Mais ce faisant, il me semble avoir tari, par la même occasion, un certain flux dans les commentaires. J'ai interprété cela comme la nécessité pour l'enseignant participant à l'autoconfrontation, de maintenir un lien avec le chercheur, d'avoir des retours sur ses propos au travers de commentaires ou de prises de position. S'engager dans l'entretien d'autoconfrontation pour provoquer l'engagement de l'enseignant {Kaufmann, 1996 #281} se trouve donc corroboré.

Par la suite, j'ai donc tenté de réguler ma participation dans le cours de l'entretien, en ne retenant pas tout commentaire, mais en veillant à ce qu'il ne soit pas du matériel exogène perturbant par trop négativement le déroulement de l'énonciation. Le chemin est certes étroit ; et il est difficile, spécialement dans le cours de l'autoconfrontation elle-même, de juger de ce qui pourrait être amorcé qui libère la parole ou artefact qui contraint le discours. Il me semble que cette difficulté est constitutive de toute démarche clinique, qu'elle participe potentiellement à sa richesse et à ses limites.

La troisième difficulté, identifiée particulièrement dans les entretiens 6 et 15, réside dans le projet qu'il me semble discerner dans les propos de l'enseignant concerné : faire

de l'entretien une apologie de sa pratique, pour l'entretien 15 ou de la discipline enseignée, pour l'entretien 6. Ce sont les deux entretiens où j'ai eu le plus de difficulté tant pendant l'entretien pour tenter de ré-aiguiller la direction des propos qu'au cours de l'analyse pour tenter d'extraire les éléments recherchés. Avec le recul, il me semble avoir montré que même dans ce cas-là, l'investissement subjectif se laisse voir, bien qu'il faille pour cela le chercher sous d'autres formes, comme par exemple d'entrer dans cette ligne apologétique et tenter d'en discerner le sens et les implications.

Une quatrième difficulté est apparue lors de l'entretien d'autoconfrontation avec Maxime, enseignant dans une classe d'élèves malvoyants ou aveugles. Cette classe représentait un monde nouveau, que j'avais découvert lors de l'enregistrement de la séquence vidéo. Et dans mes relances, il m'a été parfois difficile de me départir de questions de curiosité, visant à comprendre davantage la nature de cet enseignement. Malgré cela, le matériau récolté garde des traces nombreuses de l'investissement subjectif de Maxime, et l'altération par ma curiosité me paraît congrue.

Mises à part ces difficultés relevées ci-dessus, j'ai trouvé le matériau récolté particulièrement riche, et le pari d'un entretien guidé par la visualisation de l'activité comme une entrée particulièrement pertinente pour éviter le discours préconstruit, parfois militant sur la pénibilité ou les idéaux du travail enseignant. Au lecteur de juger de la fécondité des traces recueillies et des analyses que ces traces ont permises.

## 4.2 TRAITEMENT DES DONNEES

L'entretien d'autoconfrontation a pour but de recueillir des éléments de la pratique de l'enseignant, pratique entendue comme « discours que les sujets tiennent sur leurs activités » {Barbier, 2006 #384@192}. C'est au travers de cette pratique que je recherche des traces de son investissement subjectif.

### *Analyse de l'énonciation*

La première opération de traitement des données consiste dans leur transcription intégrale. J'ai eu de longues hésitations quant au « grain » de celle-ci, c'est-à-dire le degré de précision de la transcription. Fallait-il adapter le texte en supprimant les mots répétés, les hésitations, les éléments paralinguistiques ? Ou au contraire transcrire le plus fidèlement possible, en utilisant les codes habituels ? C'est une question à laquelle il est difficile de répondre en début de recherche, lorsque l'on ne connaît pas encore ce qui va se révéler ultérieurement significatif ou insignifiant. J'ai opté pour une transcription la plus fidèle possible, pour avoir accès, dans toute la mesure du possible, aux éléments liés à l'énonciation. Ce choix du grain minimal, malgré son exigence en termes de travail, ne pénalisait pas la suite de l'analyse ; de plus il permettait le cas échéant une réexploitation du corpus avec d'autres visées sans subir une simplification qui aurait peut-être pu convenir à certains égards à cette recherche. Il est en accord avec les principes préconisés habituellement {Kerbrat-Orecchioni, 2005 #232}.

Le traitement des données se fait à travers une analyse du discours, ou plus précisément, comme la désigne Bardin {, 1977 #304} à partir des travaux de d'Unrug {, 1974 #305}, à travers une analyse de l'énonciation : « *le discours n'est pas la transposition transparente d'opinions, d'attitudes, de représentations existant de manière achevée avant la mise en forme langagière. Le discours n'est pas un produit fini mais un moment dans un processus d'élaboration avec tout ce que cela comporte de contradictions, d'incohérences, d'inachèvements* » (p. 224)<sup>36</sup>. C'est dans cette élaboration d'une parole en

---

<sup>36</sup> Descombes différencie énoncé – ce qui est dit – et énonciation – l'acte de dire – et fait remarquer que « l'énonciation d'un énoncé vrai n'est pas encore l'énonciation du vrai » {Descombes, 1977 #327@9}. Pour



première personne que j'ai cherché les traces de l'investissement subjectif des enseignants, en prenant en compte non seulement les données linguistiques, mais aussi paralinguistiques : hésitations, rires, ce que Cosnier et Brossard {, 1984 #307} incluent dans ce qu'ils nomment le *totexte*.

### *La question du repérage*

Repérer dans un discours les traces d'un investissement subjectif présuppose que l'on ait à disposition des indicateurs linguistiques ou paralinguistiques fiables de telles traces. Or ce n'était pas le cas au départ de la recherche, n'ayant trouvé aucune recherche s'étant appliquée à étudier cette question méthodologique sous l'angle d'approche choisi ici. Je n'avais que peu d'idées sur la manière de repérer les traces de cet investissement dans l'approche clinique choisie. J'allais vers le contenu des premiers entretiens avec cette question : « Et maintenant, comment procéder ? ». Il s'agissait pour moi de poser les premières balises, les premiers repères, en évitant autant que faire se peut les idées pré-conçues, même peu nombreuses, que je pouvais avoir.

Comment reconnaître dans les paroles rapportées celles que l'on peut discriminer de manière probante pour les attribuer à l'expression d'un investissement de l'enseignant dans son énoncé ou dans son énonciation ? Fernandez {, 2006 #110} soulève la question de la manière suivante : « *Quelle est la part du subjectif dans la charge de travail et que signifie-t-elle exactement ? Le processus de travail présente un aspect cognitif, par exemple trouver des astuces pour mieux utiliser un outil et donc en améliorer le fonctionnement. Il présente également un processus affectif : toute tâche s'accompagne de sentiments de satisfaction, de contrariété, de frustration... L'investissement subjectif rend compte de tout ce qui se passe dans la tête d'un individu au travail. La charge de travail subjective correspond donc schématiquement à l'investissement personnel qui conduit un salarié à s'approprier les objectifs de sa tâche et les moyens qu'on lui donne pour l'accomplir. Toute la difficulté consiste à mesurer cette charge subjective.* » Pour ma part, il s'agit non pas tant de mesurer que d'identifier dans un acte d'énonciation ce qui relève de cet investissement. J'ai donc cherché à définir des *marqueurs* pouvant relier des énonciations aux traces d'investissement subjectif. Par *marqueur*, j'entends un élément de l'énonciation signalant la présence d'un objet d'investissement subjectif. Ainsi, lorsque Emma exprime :

*Ça met un climat assez délicat parce que je ne peux pas ; si je punis, ça va pas, mais si je ne punis pas, ça va pas non plus. Donc ça, c'est des situations qui me coincent (E1 ; 26)*

L'expression « c'est des situations qui me coincent » est considérée comme marquant un investissement subjectif, et donc comme un marqueur. De même, dans l'énonciation :

*Mais là le papa vient en disant que je me suis excusée deux fois, donc je suis une mauvaise maîtresse. Enfin il ne l'a pas dit comme ça, mais c'est ce qui transparissait. Je trouvais ça un petit peu dommage. Mais là je laisse. On m'a dit de le laisser, je laisse. Mais ça me prend. Ça me prend. Je le prends sur moi. (E1 ; 231)*

La marque d'un investissement subjectif se laisse voir de deux manières : l'expression « Mais ça me prend » montre que l'enseignante est touchée dans sa personne, comme sujet, par cette situation d'injustice et d'incompréhension, où elle agit à son corps défendant. Littéralement, elle est investie par cette situation. Et la double répétition « Ça me prend. Je le prends sur moi » renforce l'expression de l'emprise, constituant un deuxième marqueur lié à l'énonciation. Ce que j'appelle *marqueur* correspond aux *indices* de Bardin, tandis que ce qu'elle nomme *variables inférées* seront les objets d'investissement subjectif {Bardin, 1977 #304}.

---

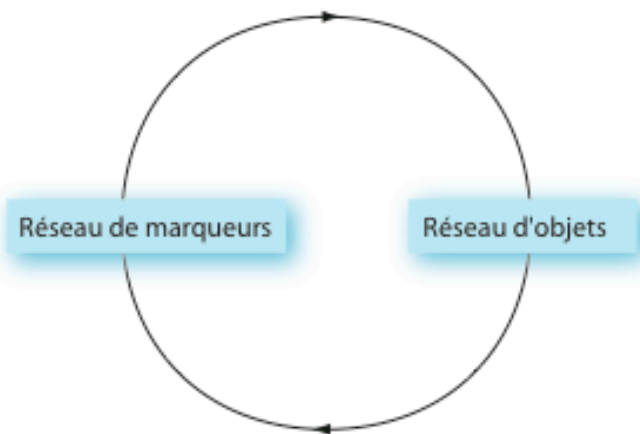
Kerbrat-Orecchioni, « il convient de distinguer rigoureusement ce qui est dit – l'énoncé – et la présence du locuteur à l'intérieur de son propre discours – l'énonciation. {Kerbrat-Orecchioni, 1980 #231@36}.

### Une démarche itérative

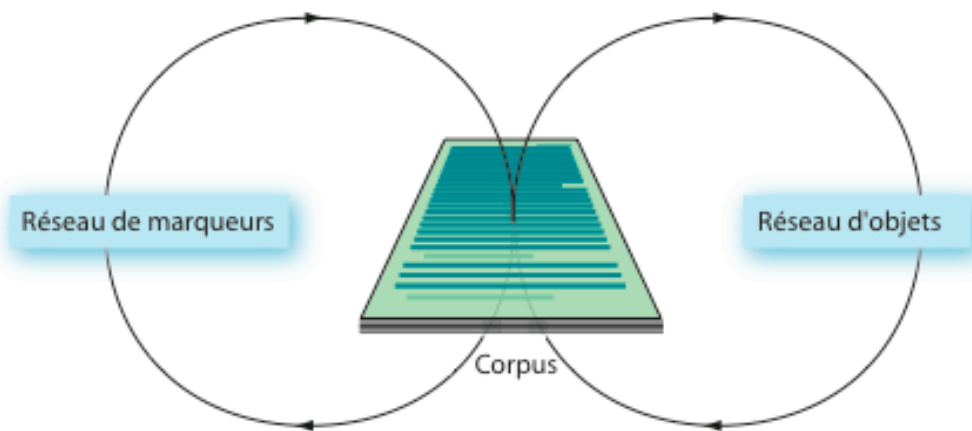
À partir de ces considérations, j'ai opté pour une démarche itérative consistant à formuler simultanément et de manière conjonctive deux réseaux interconnectés, un premier formé des marqueurs de traces, le second formé des « objets » liés à l'investissement subjectif.

Deux remarques par rapport à l'utilisation du terme *objet*. La première est relative à l'histoire de cette recherche : dans mes premiers questionnements, c'est avec ce terme que j'ai posé une des questions de recherche, pour signifier ce à quoi l'investissement subjectif<sup>37</sup> pouvait être rapporté. C'est une première raison pour laquelle ce terme figure ici. Mais - et ce sera ma seconde remarque - si par la suite j'ai changé d'angle d'attaque pour parler d'*analyseur*, je conserve ici le terme d'*objet*, dans un sens très large : il s'agit d'une sorte « d'objet énoncé à identifier », en référence aux Objets Volants Non-Identifiés, un objet générique, une boîte encore noire, dont la teneur pourrait potentiellement éclairer (osons l'oxymore) ce qu'est l'investissement subjectif. Le langage scientifique usuel ne s'accommodant guère de termes comme « machin » ou « chose » pour désigner ce qui n'est pas encore désignable, je conserverai ce terme d'*objet* dans la suite de cette partie.

Revenons aux deux réseaux interconnectés. Chaque nouvel indicateur permettait d'identifier de nouveaux objets, et chaque catégorie d'objets pouvait potentiellement renvoyer à de nouveaux indicateurs :



Cette manière de procéder renvoie au risque d'une boucle débouchant sur un raisonnement circulaire ou la formulation de tautologies. C'est l'existence d'un tiers objet qui brise la circularité, à savoir celui du corpus :



---

<sup>37</sup> cf. page 32 *infra* pour l'utilisation du terme *objet*.

Les deux réseaux sont certes corrélés, mais ils n'appartiennent pas au même domaine. L'un n'est pas l'image de l'autre, ni au niveau de l'ensemble ni au niveau des éléments. En d'autres termes, la connaissance de l'un ne permet pas de déduire l'autre. C'est l'utilisation du premier sur un corpus qui permet d'identifier le second. La circularité n'est pas épistémique mais méthodologique. En fait, parler de circularité est abusif, puisque le troisième terme, le corpus de données, fait de la démarche un processus itératif et récursif, plutôt que circulaire<sup>38</sup>.

J'ai donc procédé par étapes successives, en partant de marqueurs déjà identifiés dans des recherches sur des champs connexes. Par exemple, dans sa clinique de l'activité, Clot {, 1995 #99} observe que : « En un sens, le rire dit mieux que tout ce que la subjectivité comporte nécessairement de désidentification ou de non-identification du sujet à ses actes. C'est pourquoi il ne faut pas hésiter à considérer l'humour et le rire dans le travail comme des trappes d'accès essentielles pour approcher la vie subjective en milieu professionnel. » En partant de ce résultat, une lecture du corpus permet de distinguer, lorsqu'il y a rire dans les entretiens d'autoconfrontation, s'il s'agit du rire procédant d'un effet purement comique ou est la trace d'un investissement subjectif.

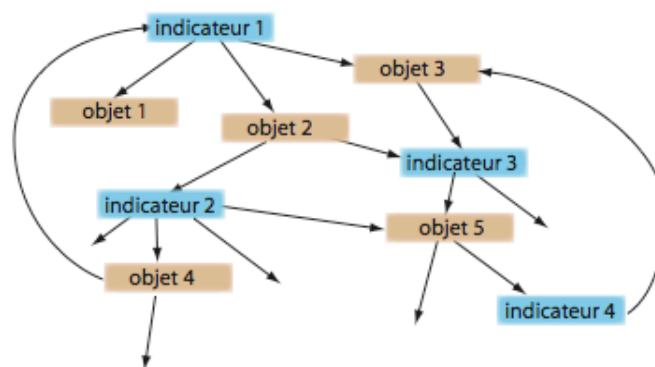
Cette occasion-ci me paraît relever de la première catégorie :

*Ça c'est un moment qui me fait toujours rire, parce que je demande souvent à Kevin de lire, et on a vraiment l'impression de répons dans une église parce qu'ils (riant) y mettent pas beaucoup du leur : « Nana nanana... ». Et moi, ça me fait toujours sourire, ce moment-là. (E3 ; 498)*

alors que celle-là concerne la seconde :

*L'élève qu'on entend qui crie, c'est Éric. C'est celui qui râle tout le temps, c'est son expression naturelle. Et ça m'irrite. Je ne supporte plus (rire). (E1 ; 471)*

Les diverses occurrences de rire comme indicateurs vont permettre d'identifier des objets d'investissement. D'autres occurrences de ces objets vont apparaître dans le corpus, cette fois-ci non corrélées au rire, mais à des éléments pouvant potentiellement être des indicateurs. Un examen de ces éléments, en rapport ou non avec des traces pourra confirmer ou infirmer leur statut d'indicateur, menant à d'autres objets, etc.



Le fait qu'il arrive fréquemment qu'un même objet soit signalé par plusieurs indicateurs permet aux deux réseaux de gagner petit à petit en fiabilité et vraisemblance. Parfois, un indicateur nouvellement identifié se trouve alors reconnu dans le contexte d'un objet déjà identifié, et vient ainsi « consolider » chaque réseau. Une fois les réseaux constitués, une relecture du corpus vise à saisir les dynamiques propres à chaque entretien pour vérifier, ajuster, compléter les résultats obtenus, en vue de leur analyse.

<sup>38</sup> En mathématique, la récursivité n'est pas compatible avec la circularité.

### *Relecture synthétique*

Le travail effectué jusque-là, en plus de me familiariser avec le corpus, m'a permis de cerner davantage ce que l'on pouvait entendre par investissement subjectif. Il a aussi eu le mérite de faire apparaître quelques questions importantes à préciser, en particulier la relation entre l'investissement subjectif d'une part, et le stress ou le sentiment de pénibilité d'autre part. Si certains marqueurs étaient liés à l'expression d'un sentiment de pénibilité (énergie, effort ; fatigue, usure ; obstacle), il devenait nécessaire d'affiner le repérage et de prendre du recul avec les indicateurs dégagés, sans pour autant les abandonner. Il s'est agi, au travers d'une relecture synthétique de chaque entretien, de replacer les marqueurs dans leur contexte, en les utilisant non de manière mécanique, mais en accordant la priorité à la dynamique propre de chaque entretien, pour y discerner les mouvements de la subjectivité dans les énonciations recueillies.

J'ai aussi procédé à une sélection lorsque de nombreux exemples d'une même dynamique étaient présents, choisissant alors ceux me paraissaient les plus significatifs et illustratifs, de manière à ne pas alourdir exagérément le texte. Les résultats de cette seconde étape se trouvent dans la deuxième partie, regroupant les analyses des entretiens, chacun d'eux étant pris pour lui-même.

Avant d'examiner plus en détail le réseau de marqueurs identifiés, et plus tard sur ces objets liés à l'investissement subjectif, il me paraît pertinent de jeter des regards critiques sur la méthodologie proposée.

### 4.3 REGARDS CRITIQUES

L'approche utilisée, avec ses deux réseaux corrélés, tient sans doute de la « ficelle du métier ». Par cette expression, Becker désigne « une opération spécifique qui vous fait découvrir comment surmonter telle difficulté commune, qui propose une procédure permettant de résoudre de manière relativement simple un problème qui, sans elle, pourrait paraître inextricable et persistant »{, 2002 #613@25}. Cette ficelle-là permet-elle de répondre aux questions posées ? Avec quelle fiabilité et quelle pertinence ? Répond-elle à des critères de scientificité ? Pour aborder ces questions, j'examinerai successivement trois aspects de ce travail, à savoir l'adéquation des entretiens d'autoconfrontation par rapport aux objectifs visés, les conditions des entretiens d'autoconfrontation, l'analyse des données et je terminerai par mon positionnement épistémologique.

#### *L'adéquation des entretiens d'autoconfrontation*

Le choix d'une méthodologie utilisant l'autoconfrontation était lié, rappelons-le, aux deux premières hypothèses faites concernant l'opacité de l'investissement subjectif. Cela débouchait sur la troisième hypothèse, celle d'utiliser les traces de l'activité pour diriger l'entretien permettant de recueillir un discours qui laisse paraître ou fasse apparaître des traces de l'investissement subjectif.

Ce qui apparaît, à la lecture du corpus, c'est que traces d'investissement il y a. Que ce soit au niveau des énoncés sur l'investissement, des investissements rapportés ou d'investissements dans l'autoconfrontation, le corpus se révèle riche en énoncés permettant une analyse répondant aux questions posées.

Il n'en reste pas moins que si le projet était de laisser l'enregistrement vidéo « guider » l'entretien, des relances se sont néanmoins révélées nécessaires :

- pour amorcer le processus : devant les images qui arrivaient, la plupart des enseignants restaient muets... Lors des enregistrements, la caméra étant mise en route avant l'arrivée des élèves dans la salle, les premières images montraient l'enseignant seul

dans la classe. Et ma première question portait sur ses préoccupations « avant de commencer » ; par exemple :

*Là, en début de leçon, c'est quoi qui est important pour vous. (E3 ; 2)*

Le but était de focaliser non sur une description de l'activité, mais sur le vécu subjectif de l'enseignant.

- Ensuite pour maintenir le discours sur ce vécu subjectif :  
*Et ces élèves qui pourraient faire mieux et qui font pas mieux, qu'est-ce... C'est... C'est difficile ? C'est... (E3 ; 520)*
- Un certain nombre de mes interventions exercent une fonction phatique {Jakobson, 1963 #308}, c'est-à-dire visent à maintenir le contact. D'autres enfin sont des reformulations permettant d'éclaircir un point ou de vérifier ma compréhension.
- D'autres interventions sont inclassables, et à l'écoute parfois regrettables : jugements, prises de position, question sur des modes opératoires, etc. Après avoir écouté les premiers entretiens, j'ai tenté par la suite de limiter au maximum ce type d'intervention. J'ai remarqué alors que les interventions non sollicitées de l'enseignant devenaient moins nombreuses, plus brèves, comme si l'asepsie du questionnement provoquait un tarissement du discours. Mon interprétation de ce fait est la suivante : en m'impliquant moins, je mettais de la distance avec la pratique montrée, et une certaine complicité enseignant - chercheur disparaissait, avec pour corollaire une diminution des prises de parole spontanées de l'enseignant.

Ces différents points montrent une difficulté réelle, celle de régler les interventions de manière à induire le moins possible les réponses tout en étant présent comme personne, avec tous les enjeux de reconnaissance de la pratique montrée à l'enseignant qui participe à la recherche. C'est le propre d'une approche clinique de prendre au sérieux cette difficulté, de composer avec l'interaction et ses effets, sans prétendre les éradiquer, mais, autant que faire ce peut, en travaillant à limiter les artefacts produits par la méthodologie.

#### *Les conditions de l'autoconfrontation*

L'autoconfrontation est un type de dialogue, et comme tel il est situé. Il s'insère dès lors dans un jeu social au sens goffmanien qu'il s'agit de prendre en compte pour examiner la validité des énoncés recueillis dans ce cadre. Trois dimensions sont pertinentes dans cet examen : les conditions contractuelles, éthiques et politico-sociales {Theureau, 2000 #261}.

La participation à la recherche avait pour cadre les conditions contractuelles suivantes :

- la recherche de participants s'est faite de manière individuelle, et non à partir d'un collectif constitué. Cet aspect était de nature à limiter le fait d'avoir certains participants contraints par obligation ou loyauté.
- la confidentialité des données recueillies ; les enregistrements vidéo n'étaient pas montrés à des tiers, les données recueillies étaient anonymisées.
- Une rencontre ouverte à tous les participants était proposée pour présenter les principaux résultats de la recherche.
- La participation d'un enseignant implique l'accord de la direction, ainsi que celle des parents de chaque enfant de la classe pour l'enregistrement vidéo. Les directeurs ont systématiquement donné leur accord, sans rien demander en retour ; les trois cas où des parents ont refusé que leur enfant soit filmé ont été résolus par le déplacement de l'enfant dans une classe parallèle le temps de l'enregistrement.

Ces conditions contractuelles n'ont pas été questionnées par les participants, qui les ont évaluées positivement.

Concernant les conditions éthiques, la garantie de non diffusion des enregistrements vidéo, l'anonymisation des données recueillies dans les entretiens d'autoconfrontation et le respect du code éthique de la recherche des HEP romandes me paraissent garantir un cadre éthique permettant le recueil de données pertinentes.

Concernant les conditions politico-sociales, la question de la pénibilité du travail est un sujet sensible dans l'école vaudoise. Si plusieurs études ont été faites sur ce sujet ces dernières années {Gonik, 2000 #243;Gonik, 2001 #244;Menge, 2000 #245;Faessler, 2005 #246;Papart, 2003 #247}, elles n'ont été accompagnées d'aucune mesure concrète de la part de l'administration ou du monde politique. C'est pour cela que dans la présentation de la recherche je n'ai jamais fait de lien avec cette problématique, pour éviter que des enjeux tant politiques que sociaux puissent interférer dans les résultats ou dans l'accès aux données. Je n'ai pas d'indice pouvant laisser à penser qu'il y ait eu interférence.

Sur un autre point, les conditions politico-sociales ont pu jouer un rôle dans un des entretiens, impliquant un enseignant dont la discipline (les travaux manuels) est peu valorisée socialement, et dont le statut est plus précaire que celui des autres disciplines au niveau politique. L'entretien reflète ces conditions par des propos visant parfois davantage la justification de la discipline que le reflet du travail de l'enseignant. L'analyse des entretiens a pourtant donné des résultats intéressants.

### *L'analyse des données*

L'analyse est basée sur un double développement effectué de manière itérative : celui du cadre de l'analyse, c'est-à-dire du réseau de marqueurs, et celui des objets d'investissement. J'ai montré en quoi cette manière de procéder n'était pas circulaire, même s'il y a certes étayage mutuel des deux réseaux, chacun prenant appui sur l'autre. Cet étayage mutuel pourrait paraître suspect s'il était seul à consolider les données. Les recoupements d'autres recherches avec certains des résultats obtenus me confortent dans la validité de cette méthodologie.

### *Le positionnement épistémologique*

Quelle est la « réalité » de l'investissement subjectif ? Assurément, si l'on se situe dans le cadre d'une épistémologie constructiviste, cette question n'a guère de sens, puisque l'investissement subjectif n'a d'autre existence que celle d'un construit humain, dont la valeur éventuelle se révèle dans sa capacité ou non à enrichir la compréhension des situations de travail. Lire ces situations à travers l'investissement subjectif offre un cadre permettant de les penser et d'en dégager du sens. Cette lecture est située, dans un contexte socio-économico-politique donné, qui détermine autant les questions adressées aux situations que les réponses recevables.

Il me paraît nécessaire d'aborder la progression qu'il me semble pouvoir constater ces toutes dernières années dans l'utilisation de l'expression *investissement subjectif*. Est-ce à dire que cet investissement n'existait pas avant cela, et qu'il y a là apparition d'un nouveau phénomène, résultat d'une idéologie gestionnaire {Gaulejac, 2004 #162} ou d'une dérive liée à l'hypermodernité {Le Goff, 1999 #224} par exemple ? Ou est-ce simplement constat de l'exacerbation d'un phénomène existant qui devient ainsi visible et incontournable ? Ou encore une nouvelle manière de dire un aspect du travail qui participe au renouvellement « naturel » de concepts pour les mettre à nouveau à l'épreuve ou au goût du jour ? S'il est difficile de donner une réponse nette à ces différentes propositions, il me semble possible de l'aborder par l'analogie chimique d'un *précipité* qui apparaît dans une

solution lorsque les conditions chimiques ou physiques changent<sup>39</sup>. Les ingrédients étaient là, à l'état dissous, et soudain apparaît quelque chose qui était auparavant invisible. De fait, si la notion d'investissement subjectif prend une place croissante dans certaines descriptions du monde du travail, cela ne permet d'affirmer qu'une seule chose, à savoir que les conditions de cette apparition sont favorables, pour l'une ou l'autre, ou encore une combinaison des raisons invoquées plus haut<sup>40</sup>.

La question qui se pose alors est celle de la mesure d'un tel construit. Par mesure je désigne le constat et l'analyse des traces permettant au chercheur de qualifier l'objet d'étude. Dans une épistémologie réaliste, la mesure d'une grandeur permet d'attribuer à l'objet étudié les valeurs obtenues, celles-ci étant considérées comme ses caractéristiques propres. Dans une épistémologie constructiviste, la mesure d'une grandeur permet de caractériser non l'objet lui-même, mais l'interaction de cet objet avec le dispositif de mesure. L'opération de mesure construit la valeur par une interaction dont les conditions explicites<sup>41</sup> permettent une objectivation par *consensus intersubjectif* {Latour, 2001 #321; Latour, 1979 #319; Le Moigne, 1995 #313}. La prétention à l'objectivité laisse sa place à ce consensus intersubjectif, pouvant paraître peut-être moins ambitieux, à moins que cela ne soit tout simplement moins prétentieux. Cela a deux conséquences pour ce qui concerne cette recherche.

La première est relative à la posture clinique assumée. Affirmer cette posture revient à reconnaître que les données recueillies caractérisent l'interaction de l'objet d'étude avec le dispositif de mesure, et non l'objet lui-même. Peut-il en être autrement lorsque l'objet d'étude est l'investissement subjectif ? Je ne le pense pas, de par la définition même de l'investissement subjectif, telle qu'exposée dans le premier chapitre. Sa réalité est celle que lui donne celui qui s'investit, ou plus précisément qu'il donne à voir lorsqu'il parle de son activité. Et ces traces sont ou ne sont pas perçues par le chercheur, qui n'a d'autre recours qu'une herméneutique du discours tenu, herméneutique qui l'engage comme partie prenante du dispositif de mesure.

La seconde réside dans la description de la méthodologie. Cette description vise à rendre possible un consensus intersubjectif sur les résultats, et l'obtention de ce consensus est norme de scientificité. Certes, le consensus ne peut se faire réellement que par répétition de la méthodologie par d'autres chercheurs, répétition permettant de valider, nuancer ou invalider les résultats obtenus pour une situation estimée similaire. La difficulté réside certainement dans ce point-là : comment vérifier ou construire cette similitude, lorsqu'elle fait partie d'un contexte socio-économico-politique situé ? La formulation d'une telle question débouche fréquemment sur l'expression *ceteris paribus*<sup>42</sup>, « toutes choses étant égales par ailleurs ». Reste que justement toutes choses ne sauraient être égales par ailleurs, tant les paramètres sont nombreux, incognoscibles et incontrôlables.

À défaut d'une pleine validation par d'autres chercheurs, des recoupements même partiels pourraient nourrir tant le débat que le consensus.

<sup>39</sup> Lorsque plusieurs composés sont dissous dans une solution et qu'une modification du milieu intervient (température, pression, acidité,...), il peut arriver que brusquement qu'un nouveau composé apparaisse en réaction chimique, ou qu'un composé déjà présent ne rencontre plus les conditions de solubilité. C'est ce que l'on appelle le phénomène de précipitation.

<sup>40</sup> Cela rejoint les idées de Sperber {, 1996 #315}

<sup>41</sup> Les conditions permettant de construire un consensus sont l'objet de divers travaux. Voir par exemple {Mugur-Schächter, 2006 #316; Mugur-Schächter, 2003 #317}

<sup>42</sup> Sans l'ellipse, l'expression latine est : « Ceteris paribus sic stantibus ».





# Chapitre 5 : Le repérage de l'investissement subjectif

---

## 5.1 LES DIFFERENTS MARQUEURS

### *La construction du réseau de marqueurs*

J'ai déjà abordé dans la méthodologie, la construction itérative utilisée, en partant de marqueurs éprouvés comme les indications de plaisir ou d'usure ressentie, permettant d'identifier des objets d'investissement subjectif. Ces objets, nommés dans d'autres énonciations, suggèrent le cas échéant de nouveaux marqueurs, renvoyant alors à d'autres objets. C'est ainsi que se construisent en parallèle deux réseaux, celui des marqueurs et celui des objets d'investissement. L'identification des marqueurs est confortée par le fait que de nombreux extraits sont signalés par plusieurs marqueurs, parfois d'un registre différent. Cette multiplicité montre ainsi la cohérence du système employé. Par exemple, l'extrait suivant se signale par trois marqueurs :

*[C'est pour] garder la classe sous contrôle. Encore une fois pour me protéger et tenir dans la durée. Ce sont des élèves, avec la moindre chose, ça part. Donc il faut vraiment... Quand je fais des choses, j'essaie toujours d'avoir sous contrôle, pas forcément sous les yeux, mais... c'est-à-dire éviter les moindres petites choses qui fassent que la situation m'échappe. Parce que si la situation m'échappe, c'est déjà arrivé ça finit à coup de ciseaux ou ce genre de chose. Il faut vraiment que je sois très attentive à toutes les petites choses, les petites remarques, tous les détails qui font que je vais passer une mauvaise journée. Et je suis obligée de continuer, et là, donc j'évite la sanction au maximum. Je ne l'évite pas en la fuyant, mais j'évite en évitant de mettre des situations qui font qu'elles arrivent. Voilà. (E1 ; 367)*

Successivement on trouve un marqueur linguistique de modalisation (*il faut vraiment* à deux reprises), un marqueur lié à la mobilisation, la préoccupation (*j'essaie toujours d'avoir sous contrôle ; Il faut vraiment que je sois très attentive*) et le troisième lié à l'affect, ici le plaisir-déplaisir (*je vais passer une mauvaise journée*) :

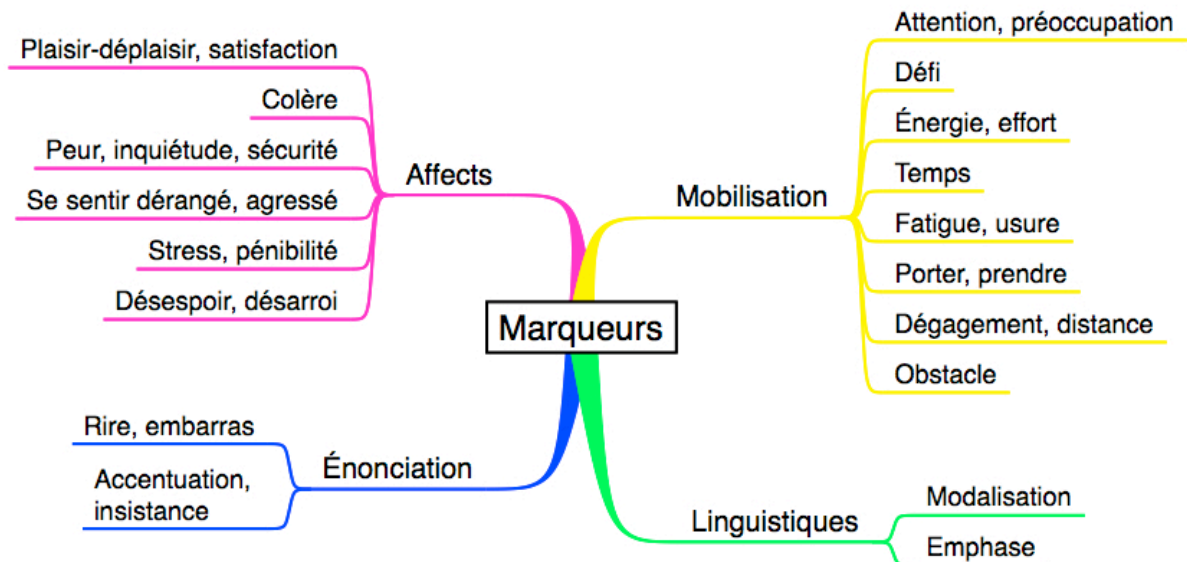
L'extrait suivant se signale aussi par plusieurs marqueurs : la mobilisation sous la forme de défi (*c'est un nouveau challenge*) ; des marqueurs linguistiques, ici deux modalisations (*je dois trouver d'autres manières de faire, je dois réfléchir autrement pour les introduire*) marquant une préoccupation (mobilisation) et l'emphase (*c'était important*) :

*Moi ça m'a stimulé dans mon travail en me disant : « c'est un nouveau challenge, c'est quelque chose de différent, c'est une autre manière d'aborder mon cours, je dois trouver d'autres manières aussi de faire, d'apporter des activités. Je dois réfléchir autrement pour les introduire ». Et puis ça, c'était*

*important de changer, de trouver d'autres modes de fonctionnement. Alors voilà. (E7 ; 325)*

### Le réseau de marqueurs

L'analyse du corpus a permis de dégager cinq types de marqueurs, liés respectivement à l'expression d'affects, à l'expression d'une mobilisation du sujet, à son énonciation, à son histoire biographique, et enfin deux marqueurs linguistiques :



Voici un exemple de chaque marqueur. J'en présenterai ensuite plus en détail deux, à savoir celui lié au rire et celui lié à la préoccupation. Pour les autres, je donnerai un commentaire plus bref et un exemple.

### Affect

Plaisir, satisfaction

*J'aime bien qu'ils aient besoin de moi. J'aime bien sentir qu'ils sont contents de me voir, qu'ils ont besoin de moi, enfin ils me réveillent le matin quand je les vois arriver. Des fois je suis fatiguée ou en souci, et de les voir tout d'un coup demander, comme ça, ça me met dans l'ambiance tout de suite, et ça me fait du bien. (E11 ; 145)*

Colère

*Avec Éric, c'est vrai que je sais pertinemment qu'à chaque fois il va me stopper dans mes consignes, alors des fois ça m'agace plus que d'autres. C'est vrai que des fois je ne vais pas répondre ou je vais être plus sèche. (E12 ; 104)*

Peur, inquiétude, insécurité

*Maintenant je suis plus âgée que les parents. Ça fait déjà quelques années (riant) que je suis plus âgée qu'eux, mais ça aide. Quand j'ai commencé, j'avais 19 ans, alors là c'était... Au niveau de l'insécurité, c'était vraiment pas évident quand il y avait les réunions de parents. Parce qu'ils sentaient que j'étais jeune, et quand tu n'as pas d'enfant, en général tu as des fois des parents qui disent : « Mais comment vous savez ça ? Vous n'avez même pas des enfants. » (E8 ; 497)*

Se sentir dérangé, agressé	<p><i>Je me suis fait astiquer par les parents, dont certains ont tapé en dessous de la ceinture. (E3 ; 389)</i></p> <p><i>Alors déjà un, ça me perturbe tout au niveau de la classe quand elle arrive en retard. En plus au niveau au niveau du respect des règles, c'est quelque chose dans la classe sur lequel j'insiste beaucoup, ça perturbe, parce que si il y en a une qui arrive en retard et qui est pas sanctionnée, qu'est-ce qui se passe ? (E1 ; 16)</i></p>
Stress, pénibilité	<p><i>Le stress chez moi, ce serait d'arriver par exemple aux vacances de Noël et de me dire oh j'avais prévu d'amener certains enfants à tel objectif, et je n'y suis pas arrivé. (E2 ; 561)</i></p>
Désespoir, désarroi	<p><i>Mario, c'est le seul qui a... Enfin c'est celui qui ne comprend rien dans la classe. Enfin je n'y arrive pas, je comprends pas comment l'aborder. Non j'ai même pas dit ça comme ça. Au niveau relation, ça joue, il est tout à fait poli, tranquille et tout, il est rigolo, il est sympa, tout ce qu'on veut, simplement qu'au niveau des maths, il pige rien. Et c'est horrible. (E4 : 82)</i></p>
Énonciation	
Rire, embarras	<p><i>Il y a, quoi, une dizaine d'élèves qui arrivent et pour chacun, je dois penser individuellement : qu'est-ce qu'il vient faire ici, dans quel but, qu'est-ce que je vais lui donner maintenant. Et pas en laisser un en rade, ce qui m'arrive malheureusement parfois (rire). (E16 ; 42)</i></p> <p><i>Il y a certains enfants qu'on ne voit pas beaucoup, mais on sait ce qu'ils font. Et puis il y en a d'autres comme la petite Christine, je me dis « Oups, je l'ai pas beaucoup vue, parce que je l'ai oubliée ». (E2 ; 462)</i></p>
Accentuation, insistance	<p><i>J'essaie vraiment, c'est très important, c'est très important pour moi, la politesse, les choses comme ça. C'est pour ça que j'ai beaucoup insisté pour qu'ils viennent vous dire bonjour. J'essaie vraiment d'instaurer... parce que j'ai dans cette classe, pas énormément de problèmes, mais je sais qu'il y a qu'il y a des enfants pas tenus à la maison pour ce genre de choses (E5 ; 45)</i></p>
Linguistique	
Modalisation	<p><i>Il faut qu'ils aient du plaisir. Parce que pour une fois qu'on peut leur en donner, du plaisir à l'école, il ne faut pas se priver. (E6 ; 97)</i></p>
Emphase	<p><i>Ces deux-là qui font ça, pendant tout ce temps qui sont dans cette histoire-là, ils sont pas du tout avec le reste. Tout le temps. Et ça, les interruptions comme ça, il y en a tout le temps. C'est impressionnant. (E4 ; 157)</i></p>
Biographique	
	<p><i>Ça c'est un exercice que j'affectionne parce que j'ai fait mon mémoire là-dessus (rire). (E16 ; 310)</i></p>
Mobilisation	
Attention, préoccupation	<p><i>Léonore, je discute souvent après [la leçon] parce que je me fais du souci par rapport à ses résultats. (E14 ; 280)</i></p>

## Le repérage de l'investissement subjectif

---

Défi	<i>C'est vrai que c'est un peu un nœud... euh enfin un nœud... Une question que j'ai, que je me pose, je me dis : « Ben c'est un challenge, accueillir tout d'un coup un élève qui a vécu quelque chose de très spécial, de l'intégrer sans en faire quelqu'un de particulier, ouais, c'est un challenge donc. (E7 ; 479)</i>
Énergie, effort	<i>Ils ont compris que ça allait trop loin, ils s'attendaient à ce que je réagisse, et je l'ai fait calmement. Donc pour moi, ça n'a pas perturbé le fonctionnement de la classe, je crois. Pour moi c'était un moment moins facile qui m'a pompé de l'énergie. Mais ça va, j'en ai de nouveau, c'est bon. (E9 ; 539)</i>
Temps	<i>[...] le problème très concret d'une élève hyperactive, moyennement suivie par des parents. Tout à coup ça arrivait qu'elle oublie de prendre sa Ritaline pendant 2 ou 3 semaines parce que sa mère n'avait pas le temps d'aller chercher sa Ritaline à la pharmacie. Et c'était une gosse qui a elle toute seule consommait environ 75 à 80% de mon temps je dirais de discipline, parce qu'il fallait sans arrêt la calmer, lui faire comprendre qu'elle n'était pas seule, je crois qu'ils étaient 24. Donc là je pense qu'il y a eu un défaut de ma part par rapport aux autres. Mais si j'arrivais pas à la gérer elle, c'était impossible d'enseigner. (E3 ; 349)</i>
Fatigue, usure	<i>C'est tuant de devoir expliquer ce qui est évident pour moi, genre j'ai dû dire que s'ils répétaient pas leur test, ils allaient faire une mauvaise note. J'ai dû dire que si ils refaisaient pas les exercices chez eux, ils auraient aussi des mauvaises notes. Que si ils copiaient toujours ce que faisait le voisin ils auraient des mauvaises notes. Et je comprends pas pourquoi ils comprennent pas ça, c'est-à-dire il y en a peut-être 2 qui ont essayé de faire ce que j'ai dit, et pour qui ça marche, typiquement l'exemple que je te disais tout à l'heure, et les autres, ils n'ont même pas essayé. C'est impressionnant. (E4 ; 132)</i>
Porter, prendre	<i>Je trouve que c'est l'un des moments qui me pèse le plus avec deux niveaux, la mise en route de la matinée. (E5 ; 184)</i>
Dégagement, distance	<i>J'essaie toujours de me discipliner pour avoir un peu un... comment dirais-je, un... pas un état second, mais d'être assez à distance de ce qui se passe, et puis j'essaie. Parfois c'est plus difficile, mais... (E13 ; 93)</i>
Obstacle	<i>Peut-être ce qui est le plus difficile, c'est par rapport à leur vitesse de réalisation, dans le sens où il y en a qui font vite les choses et bien, et d'autres, ils font vraiment très lentement. Donc trouver un moyen pour que chacun puisse trouver son compte, c'était pas évident. (E10 ; 209)</i>

### *La contingence du réseau développé*

Quel est le lien entre les différents entretiens et l'utilisation de tel ou tel marqueur ? Ceux-ci sont-ils très spécifiques aux différentes énonciations, ou au contraire présents d'une manière générale dans quelques entretiens ? La réponse est très variable selon les marqueurs. Voici le nombre d'entretiens où chaque marqueur est présent :

Type de marqueur	Marqueur	Nombre d'entretiens concernés
Affects	Colère	10
	Désespoir, désarroi	2
	Peur, inquiétude, insécurité	6
	Plaisir, déplaisir	15
	Se sentir dérangé, agressé	7
	Stress, pénibilité	8
Énonciation	Accentuation, insistance	2
	Rire, embarras	13
Linguistique	Emphase	3
	Modalisation	11
Biographique		11
Mobilisation	Attention, préoccupation	16
	Défi	1
	Énergie, effort	13
	Fatigue, usure	7
	Obstacle	14
	Porter, prendre	5
	Temps	8
	Dégagement, distance	5

Cette variété peut refléter plusieurs choses : les modes d'expression propres aux enseignants qui ont participé à cette recherche, les circonstances singulières de la leçon enregistrée qui ont pu conduire à mettre l'accent sur tel ou tel élément, en relation à tel vécu intérieur, et le déroulement de l'entretien, dans sa logique propre. Mais la recherche ne porte pas sur les marqueurs, ni n'implique un traitement statistique ou comparatif sur le nombre d'occurrences relatives tant des marqueurs que des objets. Cette contingence dans la présence de tel ou tel marqueur me paraît donc non significative quant à la validité du repérage effectué.

Les données ne permettent pas d'affirmer l'exhaustivité des marqueurs relevés. Il est possible qu'une extension du corpus fasse apparaître d'autres indices relatifs aux traces d'un investissement subjectif exprimé. Cela ne signifie pas *de facto* l'existence d'autres objets liés à l'investissement, mais d'autres manières de manifester son investissement subjectif, et donc d'autres manières de le repérer dans les entretiens d'autoconfrontation.

## 5.2 LE MARQUEUR « RIRE ET EMBARRAS »

Si je développe davantage la question du rire et de l'embarras comme marqueurs, c'est pour deux raisons. La première provient d'une surprise en lisant les premiers entretiens. J'ai été alors frappé par le rire d'enseignants lors des entretiens d'autoconfrontation alors qu'ils évoquaient quelque chose de difficile. Visiblement, quelque chose d'important quant à leur investissement subjectif se laissait voir à travers cette réaction. La seconde est venue dans un deuxième temps, en réalisant que cet accès à la subjectivité avait déjà

été exploré par divers auteurs, et que les propos qu'ils tenaient éclairaient les miens. Ainsi, pour Clot, « le rire dit mieux que tout ce que la subjectivité comporte nécessairement de désidentification ou de non-identification du sujet à ses actes. C'est pourquoi il ne faut pas hésiter à considérer l'humour et le rire dans le travail comme des trappes d'accès essentielles pour approcher la vie subjective en milieu professionnel » {Clot, 1995 #99}.

Mais le rire n'est pas univoque, et peut signifier des processus différents. Cela implique une attention particulière dans l'analyse des différents entretiens pour discriminer adéquatement les différents cas de figure. Évoquant la relation avec les parents d'élèves, Laura<sup>43</sup> déclare :

*Maintenant je suis plus âgée que les parents. Ça fait déjà quelques années (en riant) que je suis plus âgée qu'eux, mais ça aide. Quand j'ai commencé, j'avais 19 ans. (E8 ; 497)*

Ce rire me semble signaler l'embarras de Laura devant l'évocation de son âge, sujet généralement évité dans les relations de tous les jours {Goffman, 1975 #116}. Cette énonciation n'est donc pas retenue comme significative en regard de l'investissement subjectif. Il y a aussi un peu de l'embarras dans l'énoncé suivant :

*Elle a toujours un comportement très problématique, et là, à la leçon suivante, (rire) après votre passage, elle a débordé. Elle m'a dit : « J'en ai rien à foutre de vos remarques ». Elle l'a répété quand je lui ai demandé ce qu'elle avait dit, et puis ça a fini chez le directeur. Enfin voilà quoi. C'est embêtant. (E9 ; 33)*

Au travers de ces mots, l'enseignant, Nathan, évoque une escalade dans un conflit qui s'est passé entre la leçon qui a été enregistrée et l'entretien d'autoconfrontation. Après un énoncé général à propos d'une élève, il débute son court récit par un rire qui précède une déclaration concernant une situation qui est généralement difficile à gérer : il s'agit de ne pas perdre ni la face devant la classe, ni sa légitimité, ni encore le contrôle des événements. L'épreuve a-t-elle été remportée ? Le « c'est embêtant » commentant le recours au directeur semble tout au moins mettre un bémol à cette issue. Ainsi, on peut comprendre ce rire comme l'embarras devant l'aveu d'une situation difficile à gérer. Un second rire apparaît à la fin de l'entretien, lorsque Nathan revient sur cet épisode par un commentaire conclusif :

*[Les élèves] ont bien compris sur le moment où ça c'est passé. Tout le monde s'est arrêté, ils ont compris que ça allait trop loin. Ils s'attendaient à ce que je réagisse, et je l'ai fait calmement, donc pour moi ça n'a pas perturbé le fonctionnement de la classe. Pour moi c'était un moment moins facile qui m'a pompé de l'énergie. Mais ça va. J'en ai de nouveau, c'est bon (rire). (E9 ; 539)*

Sans dramatiser outre mesure, Nathan montre qu'il s'est investi dans cette situation par cette expression : « Pour moi c'était un moment moins facile qui m'a pompé de l'énergie ». Effectivement, faire face à une telle situation est particulièrement délicat, demande des décisions rapides dont chacune peut avoir des conséquences importantes. Qu'exprime donc le rire, exprimé au début du récit, et dans la reprise conclusive de l'entretien ? Il y a comme une mise en parenthèse du récit de l'événement, permettant la désidentification d'avec ses actes, que proposait Clot. En disant : « C'était un moment moins facile qui m'a pompé de l'énergie. Mais ça va. J'en ai de nouveau, c'est bon », il se met à distance de l'événement, et cette opération révèle l'investissement dans l'événement et par l'événement dont il s'agit maintenant de se départir. La désidentification implique logiquement l'identification, qui marque l'investissement subjectif.

Cette désidentification se trouve apparentée à l'usage de l'interjection « Oups », que l'on retrouve à plusieurs reprises dans le corpus. Giddens analyse finement l'usage de cette expression et fait remarquer que son énonciation est liée à un contexte relativement précis. On ne dit pas « Oups » face à un incident majeur ou une catastrophe importante,

---

<sup>43</sup> Ici et partout ailleurs, prénom fictif.

mais lors d'une perte de contrôle sans grosses conséquences, lors d'une erreur momentanée. Dire « Oups », c'est communiquer l'idée que l'on est conscient d'un manquement, et que l'événement malheureux est accidentel, ou éventuellement que la responsabilité de l'acteur est restreinte. C'est une affirmation d'un bon vouloir empêché, par opposition à une manœuvre volontaire et offensive. Elle vise aussi à affirmer le caractère accidentel de l'incident, en opposition avec un manque de compétence : « il sert à rappeler que sa compétence générale a plus d'importance que l'événement qui, dès lors, n'apparaît plus que comme une faute mineure » {Giddens, 1987 #111@131}. C'est donc bien un processus de désidentification avec ses actes, en vue de reprendre la main, du moins dans la perception que pourraient avoir les témoins de l'incident.

### *Le rire chez quelques auteurs*

Pour Bergson {, 1900 #149}, le rire, qu'il lie essentiellement au comique, résulte de l'apparition « *du mécanique dans le vivant* » ; dans une histoire qui se déroulait dans un écoulement souple, soudain apparaît une saccade, une complication, une rupture, qui provoque une chute, interrompant l'histoire. Si le burlesque en est un type très prononcé, Bergson croit reconnaître dans cette formule toutes les situations prêtant à rire. Raideur, artificialité, pesanteur, formalisme, c'est quelques-uns des mots qu'emploie Bergson pour décrire l'aspect mécanique dont l'irruption parfois entraîne le rire :

*Ça c'est un moment qui me fait toujours rire, parce que je demande souvent à Kevin de lire, et on a vraiment l'impression de répons dans une église parce qu'ils (riant) y mettent pas beaucoup du leur : nana nanana... Et moi, ça me fait toujours sourire, ce moment-là. (E3 ; 498)*

Cette répétition mécanique, qui évoque chez Nicolas les répons d'un rituel religieux, et qui tranche avec une fluidité qui serait la marque d'une leçon vivante, provoque donc un effet comique, dans lequel nul investissement n'est à remarquer. Mais l'irruption du mécanique dans le vivant, à d'autres occasions, signale un investissement :

*C'est incroyable ça. (rire) En fait, j'ai l'impression d'être confronté à tout le négatif de ma scolarité, dans le sens... pas le négatif dans le sens le moins bien, mais dans le sens où ils font ce que je faisais pas, et ils font pas ce que je faisais. (E4 ; 368)*

Le vivant est ici le parcours de Thomas tel qu'il se le raconte. Ses propos, ailleurs dans l'entretien, évoquent une mère enseignante, une grand-mère enseignante, et un cadre familial qui très tôt lui permettent de construire des compétences et surtout d'établir un rapport au savoir qui l'ouvre à des apprentissages « par immersion » à travers un auto-questionnement constant. Bref, l'exact contraire, le négatif, dit-il, de ce qu'il faisait. C'est dans cette reproduction en négatif qu'apparaît le mécanique. Car dans le vivant, l'exact contraire n'existe pas. Il y a dans chaque mise en relation du semblable et du dissemblable. Mais ici l'altérité est totale, mécanique par sa parfaite reproduction en négatif. Et la difficulté consiste à articuler ces deux réalités antagonistes, qui le saisissent alors qu'il regarde l'enregistrement vidéo. Ce qui le mobilise alors, c'est la prise de conscience de l'antagonisme, qui le renvoie au difficile décodage des difficultés rencontrées en classe, difficultés étrangères à son expérience de l'apprendre. Ici, ce rire qui résulte de l'opposition mécanique, en miroir, entre deux vécus souligne et renvoie à l'investissement subjectif de Thomas dans son activité pour faire décoder des situations d'apprentissage qui lui sont incompréhensibles et étranges parce qu'étrangères à son vécu.

Bakhtine {, 1970 #150} donne une autre interprétation du rire, à partir de son analyse du récit de Rabelais : le rire comme manifestation du *carnavalesque*, c'est-à-dire ce qui détruit « le sérieux unilatéral et toutes les prétentions à une signification et à une inconditionnalité située hors du temps » (p. 267). Cette compréhension du rire complète la compréhension du rire de Thomas dans la dernière citation : ce n'est pas seulement le mécanique de l'opposition qui provoque le rire, mais l'absurde de la situation révélée par l'opposition totale dont prend conscience Thomas

Pour Plessner, le rire n'est pas seulement l'effet du comique, comme l'analyse Bergson, mais aussi le fruit de la confusion, voire du désespoir : « L'impossibilité de répondre due à une multiplicité de possibilités de répondre qui s'excluent les unes les autres justifie la résistance au contrecoup des situations qui posent problème, c'est-à-dire la tension qui se défait dans le rire. [...] En riant, il laisse son corps à soi-même, renonce ainsi à l'unité avec soi-même, à la maîtrise de lui-même » {Plessner, 1995 #331@182}. Un premier exemple est donné par cette énonciation de Laura :

*[...] en plus ici c'est un vestiaire où on est très serré, et un vestiaire dans des escaliers. Et il n'y a jamais eu des accidents. Ça fait 8 ans, la première année, j'ai un élève qui est parti la tête en bas. Un élève hémophile, comme par hasard. Mais ce n'est plus jamais arrivé (rire). (E8 ; 90)*

Ce rire témoigne de cette tension qui existe encore huit ans après l'événement rapporté. En un sens, la présence de ce rire témoigne de la tension encore présente lors de l'autoconfrontation et qui se défait dans son rire. Elle renvoie à l'investissement subjectif de Laura dans ce qui aurait pu alors avoir des conséquences fâcheuses.

C'est encore dans ce sens qu'il faut entendre le rire d'Emma abordant les situations de deux élèves vivant des événements difficiles :

*Il me fait rire cet élève. Il est touchant, mais il a une situation personnelle tellement catastrophique pour lui : il est chilien clandestin, [...] et il a vraiment la volonté de bien faire. Il travaille au moins deux heures par jour pour réussir scolairement, mais malheureusement les résultats ne sont pas à la hauteur de son investissement. (E1 ; 123)*

*Mais il a eu de gros soucis aussi, lui. On soupçonne une maltraitance à la maison du côté du papa, et il était le bouc émissaire. Jusqu'à l'année dernière encore, il était le bouc émissaire du collège, il se faisait taper dessus par tout le monde. Mais sincèrement, il le cherchait, (en riant) Il faisait tout pour. Mais c'est une situation dont il souffrait énormément. (E1 ; 398)*

Comment faire face à ces situations, côtoyer quotidiennement ces élèves vivant des épisodes dramatiques, et ceci sans avoir la possibilité de changer les choses ? C'est une tension qui ne peut se délier qu'à l'occasion, et l'entretien d'autoconfrontation en est une. Ces rires d'Emma pendant l'autoconfrontation expriment son investissement subjectif dans son activité quotidienne. Cet investissement est d'abord en direction des élèves : le rire révèle son implication, au contraire d'une attitude de détachement et d'indifférence. Mais cet investissement est aussi dans la nécessité du *coping* {Lazarus, 1984 #452; Paulhan, 1995 #449; Lazarus, 1978 #450}, c'est-à-dire la nécessité de faire face, de s'ajuster face à la fréquentation de situations d'élèves bouleversantes, et l'impossibilité d'y remédier.

### 5.3 QUEL STATUT POUR LES OBJETS IDENTIFIÉS ?

L'identification de marqueurs n'était pas le but de la recherche, mais un moyen de repérer, dans les différentes énonciations analysées, des traces d'un investissement subjectif de l'enseignant, investissement relatif à son enseignement ou à l'activité d'autoconfrontation. Ces traces d'investissement ont, jusqu'ici, été classées dans des boîtes, que j'ai appelée pour des raisons déjà données, objet d'investissement subjectif. Et la question à laquelle il est nécessaire de faire face est de donner un statut à ces objets, maintenant qu'ils ont été identifiés.

Relevons d'abord leur nature un peu disparate, empêchant, à moins de contorsions imaginatives, de les catégoriser de manière homogène. Qu'y a-t-il de commun entre la recherche de sens et la relation aux élèves ? Le point de convergence est justement l'investissement subjectif. En s'investissant dans son activité, l'enseignant s'investit dans (ou est investi par) la relation à ses élèves et la recherche d'un sens à son activité. Mais



cet investissement dans l'un de ces deux objets, ainsi qu'argumenté précédemment, n'est ni premier ni *a priori* conscient. Ainsi, au cours de l'entretien, Thomas, observant la leçon enregistrée, commente :

*Si j'enseigne à la classe, je ne suis pas sûr qu'ils aient la ressource de regarder ce qui se passe et d'utiliser ce qui se passe pour leur apprentissage. J'ai l'impression que là, c'est un truc qui n'est pas du tout leur préoccupation. On rejoint l'histoire du résultat, c'est-à-dire qu'effectivement ils ne sont pas là pour apprendre. Mais c'est terrible de dire ça, à part ça. Parce qu'au niveau du boulot, et bien s'ils sont pas là pour apprendre, moi, je sers à quoi ? (E4 ; 310)*

Il passe de l'activité de ses élèves à une question existentielle, dont rien ne dit qu'elle était présente lors de la leçon. Mais lors de l'autoconfrontation, elle surgit avec force, l'amenant à dire quelque chose sur son investissement dans cette activité professionnelle :

*Quand j'ai commencé le boulot, je me suis dit : « Ben tiens, si je peux donner goût à certains de réfléchir à quelque chose, et puis d'avoir envie d'apprendre, ça ce serait un bon mandat ». (E4 ; 328)*

C'est un bon mandat parce que c'est un mandat « qui fait sens ». Et cette question du sens est fortement activée par ce qu'il perçoit comme une incapacité, pour ses élèves, de saisir les opportunités d'apprentissage. Et cette incapacité l'investit subjectivement, le heurte, et c'est de ce heurt qu'il prend conscience et qu'il énonce. L'implication subjective était présente lors de la leçon, elle est maintenant manifeste dans ses propos. Mais lors de la leçon, son investissement était dans son activité : autrement dit, l'objet de son investissement était son activité, mais la recherche de sens permet d'en comprendre la dynamique. Ainsi, la recherche de sens agit comme un *analyste* de son investissement subjectif, elle permet d'en comprendre un aspect important. C'est donc comme tel que je considérerai les éléments identifiés au travers du réseau de marqueurs dans la suite de ce travail. Trouver du sens dans son activité est une condition pour s'investir ; et dans la mesure où ce sens est absent, le travailleur va mobiliser ses réflexions et ses actions pour le construire. Mais son investissement reste en direction de son travail, et les propos qu'il tient, en relation avec la quête de sens ou la souffrance qu'il exprime lorsqu'il échoue à le construire, permettent de comprendre la mobilisation de sa subjectivité.

## SYNTHESE

Le repérage des traces d'investissement subjectif dans l'analyse des discours s'est faite, dans une première étape, à travers des marqueurs spécifiques, appartenant à diverses catégories liées à l'expression d'affects, à une mobilisation subjective, à l'énonciation ou encore appartenant au domaine linguistique. La construction du réseau de marqueurs a été simultanée à celle des analyseurs de l'investissement subjectif, dans une démarche itérative, s'appuyant sur des travaux existants. Puis une seconde étape a consisté à reprendre chaque entretien, en subordonnant les indicateurs formulés à la dynamique propre de l'entretien. Ce qui en résulte est l'identification des traces de l'investissement subjectif dans les propos tenus par les enseignants, traces qui servent de support aux analyses qui suivent.



# Deuxième partie

## Les résultats par entretien



## INTRODUCTION

C'est à travers les différents analyseurs dégagés dans l'approche décrite dans la première partie, qu'ont été abordés les entretiens, dans le but de découvrir la dynamique de l'investissement subjectif, telle qu'elle se laissait voir dans les énonciations. Dans chaque entretien, les marqueurs ont permis d'identifier des traces de l'investissement subjectif, et à partir de l'ensemble des traces identifiées, j'ai fait une sélection avec deux objectifs. Il s'agissait d'une part d'éviter d'alourdir encore le texte par des citations trop nombreuses, et d'autre part de multiplier les exemples redondants qui auraient noyé les propos et rendu difficile l'accès à ce qui me paraissait essentiel. Nulle exhaustivité n'est donc à rechercher dans les extraits des entretiens qui apparaîtront dans le texte. Ceux-ci ne représentent pas l'entier des passages analysés, mais ceux qui me semblaient le plus à même de mettre en évidence les dynamiques à comprendre.

Ainsi que je l'ai annoncé dans la description méthodologique de cette recherche, l'analyse des données a été faite en deux temps. Il s'est agi, dans le premier, de considérer chaque entretien comme un corpus, puis dans un second, de reprendre l'ensemble des entretiens comme un tout, permettant de reprendre les thèmes dégagés dans le premier temps, de manière croisée et synthétique.

Dans cette partie, j'ai donc limité au maximum les allusions à un autre entretien que celui analysé, sauf en de rares occasions pour éviter des répétitions lorsqu'un aspect avait déjà été abondamment traité. J'ai choisi de citer abondamment les entretiens, à partir des transcriptions faites de chacun d'eux. En effet, il s'agissait de permettre au lecteur de pouvoir confronter les interprétations que j'ai faites et d'ouvrir un espace permettant le débat. Pour simplifier la lecture de ces citations, je n'ai pas conservé toutes les marques énonciatives (mélodies, silence, répétition, hésitations) sauf lorsque l'interprétation en dépendait directement. L'accès me semble ainsi grandement facilité, si l'on compare par exemple :

c'est c'est le fait de de d'être finalement consacré pendant une semaine du lundi au vendredi on est sur le qui-vive\ (.) on a un certain nombre d'enfants on a la resp- on a ouais j'ai la responsabilité de ces enfants/ je la partage avec mes collègues/ mais n'empêche/ (.) euh il y a beaucoup de choses auxquelles il faut penser/ faut gérer pas mal de trucs en même temps/ euh: il y a pas de temps il y a pas de temps mort même si on dort de de minuit à 6 heures du matin/ il y a pas vraiment de temps mort (riant) là au milieu/ (.) euh: il y a toujours la possibilité de se faire réveiller euh: par un malade ou par un autre ou par ci ou ça/ donc (.) c'est c'est (.) en même temps c'est des c'est c'est des c'est très positif (.) parce que je trouve que ça me permet de voir les élèves dans d'autres contextes/ de discuter avec mes collègues aussi dans un autre contexte/ pis en même temps ben je suis rentrée je suis claquée mais plus émotionnellement vraiment que vraiment physiquement\ (.) (E7 ; 142)

avec :

*Pendant une semaine du lundi au vendredi, on est sur le qui-vive. On a un certain nombre d'enfants, j'ai la responsabilité de ces enfants, je la partage avec mes collègues, mais n'empêche, il y a beaucoup de choses auxquelles il faut penser, il faut gérer pas mal de trucs en même temps. Il n'y a pas de temps mort, même si on dort de minuit à 6 heures du matin, il y a pas vraiment de temps mort (riant) là au milieu : il y a toujours la possibilité de se faire réveiller par un malade ou par un autre ou par ci ou ça. Donc en même temps c'est très positif, parce que je trouve que ça me permet de voir les élèves dans d'autres contextes, de discuter avec mes collègues aussi dans un autre contexte, et en même temps je suis rentrée, je suis claquée, mais plus émotionnellement vraiment que vraiment physiquement. (E7 ; 142)*

La référence donnée chaque fois, ici (E7 ; 142), renvoie à la transcription des entretiens figurant en annexe, ici les lignes 142 et suivantes du 7<sup>e</sup> entretien. Cette transcription faite

## Les résultats par entretien

---

au plus près de l'énonciation recueillie par l'enregistrement audio, donne accès aux entretiens, tant pour s'y plonger que pour vérifier les options prises dans le passage aux citations.

Dernière remarque, les prénoms et les mentions de lieux ont été modifiés systématiquement pour garantir l'anonymat des enseignants contributeurs.

# Chapitre 6 :

## Entretien 1 : Maintenir son agentivité

---

La classe d'Emma est une classe dite « R », c'est-à-dire à effectif réduit. Elle réunit une douzaine d'adolescentes et d'adolescents, en huitième année de scolarité obligatoire, présentant des difficultés d'apprentissage et de comportement. Plusieurs enseignants se partagent la classe pour les différentes disciplines, et Emma, en plus d'être maîtresse de classe, y enseigne entre autres le français. La leçon enregistrée a pour but d'introduire l'argumentation, au moyen d'un jeu de rôles mettant en scène un débat sur un point « chaud ».

### 6.1 LE DEBUT DE LEÇON

La leçon s'ouvre sur un événement somme toute bien banal dans le monde scolaire, à savoir sur l'arrivée en retard d'un élève. Pourtant, lors du visionnement de l'enregistrement, Emma revient assez longuement sur l'incident :

*Les retards des élèves, c'est quelque chose qui est difficile. Donc je l'ai pris sur le ton tranquille, mais en moi ça bouillait parce que c'est tous les jours du retard, quasiment. Et c'est quelque chose qui est symptomatique. Donc c'est quelque chose sur lequel moi je ne peux pas jouer, ni par des sanctions, ni par la discussion. Enfin, des choses que l'on a essayées de mettre en place, et ça ne fonctionne pas. (E1 ; 2)*

*Ça met un climat assez délicat parce que je ne peux pas ; si je punis, ça ne va pas, mais si je ne punis pas, ça ne va pas non plus. Donc ça, c'est des situations qui me coincent. (E1 ; 26)*

*Donc voilà. Deux ou trois minutes de retard [...] C'est quelque chose qui prend du temps, qui prend de l'énergie, et qui instaure au niveau du climat de travail et du climat de classe quelque chose de délicat. (E1 ; 38)*

Si objectivement l'incident est mineur, l'enseignante pourtant s'en empare pour dire une difficulté importante qu'elle rencontre, et cet incident devient un analyseur de son investissement.

Plusieurs éléments apparaissent, reliés entre eux par l'événement qui les a suscités. Le premier est l'émotion ressentie par l'arrivée tardive : « Ça bouillait » (3) ; « C'est quelque chose qui me fâche » (13) ; « C'est des situations qui me coincent » (28). Puis vient le contrôle de soi, le travail émotionnel<sup>44</sup> {Hochschild, 2003-1979 #362@416} pour empêcher

---

<sup>44</sup> Si ce travail a bien rapport avec les émotions et les sentiments, il est d'abord corporel, puisqu'il consiste à « créer une apparence corporelle et faciale adéquate en direction du public » {Hochschild, 1983 #357@7}.

l'expression des émotions ressenties, et enfin l'explicitation de ce qui est à l'origine de ces émotions. Ces émotions sont clairement liées à une dimension politique {Zembylas, 2003 #544; Kelchtermans, 1996 #545} : ce qui est en jeu, c'est la capacité de garder un contrôle de la situation, compte tenu de l'impuissance à agir d'une manière qui soit satisfaisante.

Concernant les émotions suscitées par l'évènement, trois éléments apparaissent :

- le retard révèle d'autres problèmes de l'élève : « *c'est quelque chose qui est symptomatique [...] C'est une élève qui a des gros soucis, consommation de cannabis ou autre* » (4)
- Ce <sup>nième</sup> retard révèle l'impuissance de l'enseignante à agir sur la situation : « *c'est quelque chose sur lequel moi je ne peux pas jouer* » (4) ; « *je ne peux pas ; si je punis, ça ne va pas, mais si je ne punis pas, ça ne va pas non plus* » (26). Cette impuissance n'est pas le seul fait de l'enseignante, c'est aussi l'école dans son ensemble qui est touchée : « *on rentre dans un cercle de sanctions et on n'en sort pas, et puis ça se retourne contre tout le monde, et contre l'élève, et contre moi* » (24).
- L'impossibilité de gérer ce type d'évènements rend problématique la construction de règles de fonctionnement de la classe : « *s'il y en a une qui arrive en retard et qui n'est pas sanctionnée, qu'est-ce qui se passe, notamment tout à l'heure l'élève qui était fâché pour le vol* » (18). C'est la crainte de voir se développer un sentiment d'injustice ou d'impunité auprès des élèves, rendant la vie commune de la classe, et donc par voie de conséquence l'activité collective, impossibles.

C'est le choc de ces différentes dynamiques qui se heurtent dans l'évènement qui coince et oblige l'enseignante à s'investir, que ce soit pour agir, ressentir ou inhiber ses réactions.

### *Une élève en difficulté*

Décoder l'arrivée tardive comme le symptôme d'un mal être plus profond, dont la consommation de cannabis pourrait être un autre signe, engage Emma à inhiber l'expression de sa colère : « *je l'ai pris sur le ton tranquille, mais en moi ça bouillait* » (2). L'approche compréhensive, à travers la discussion, n'a rien donné, et les sanctions ne produisent aucun effet. Mais ce n'est pas seulement cette impasse qui crée le problème : ce qui stresse l'enseignante, ce sont les difficultés mêmes de l'élève : « *c'est une élève qui a des gros soucis, consommation de cannabis ou autre, [...] C'est quelque chose qui me stresse beaucoup* » (8). L'investissement d'Emma est donc modulé par la connaissance des difficultés de l'élève, jointe à l'impression de ne rien pouvoir en faire. Et si ça bout intérieurement, ce n'est pas seulement parce qu'une règle a été transgressée, mais aussi parce qu'Emma sait qu'il y a des enjeux plus grands que cette transgression et qu'elle n'a pas prise sur eux.

### *Le pouvoir : entre influence et agentivité*

Dans leur analyse du pouvoir dans l'action collective, Crozier et Friedberg {Crozier, 1977 #88; Friedberg, 1993 #342; Friedberg, 1993 #342} analysent le rôle de la maîtrise de l'incertitude dans les marchandages liés au pouvoir. Pour ces auteurs, toute situation d'action collective est marquée par des incertitudes, tant dans la construction des problèmes que dans la mise en place de modalités concrètes de solutions. Et « *ce qui est incertitude du point de vue des problèmes est pouvoir du point de vue des acteurs* » {Crozier, 1977 #88@24}. Or, pour les élèves en rupture scolaire, ou du moins qui n'attendent plus grand chose de l'école, les incertitudes sont largement au profit des élèves. En effet, le fonctionnement scolaire est largement déterminé par la loi, des règlements cantonaux ou locaux, et la marge de manœuvre pour faire face, par exemple à l'indiscipline ou à



l'absentéisme, est quasiment nulle. Il n'y a guère d'incertitude lorsque la loi scolaire oblige l'école à accueillir tous les élèves, lorsque les procédures de sanctions, souvent régulées de manière bureaucratique – qui parfois frise le surréalisme voire l'absurde (« *c'est une élève qui courbe, et on est obligé de l'exclure* » (24)) – annihilent pratiquement toute marge de manœuvre quant aux réactions de l'institution ou des enseignants.

Par contre, les élèves qui ont compris le fonctionnement du système jouissent de la maîtrise de nombreuses incertitudes, que certains n'hésitent pas à monnayer chèrement dans les négociations informelles quotidiennes. Les incertitudes qu'ils maîtrisent sont leur attention au propos et intentions de l'enseignant, leur engagement dans les activités demandées, voire leur retenue dans le sabotage de l'activité de l'enseignant. Se joue alors la capacité des enseignants à créer de nouvelles incertitudes de manière à influencer le construit de l'activité collective en classe, à mobiliser des ressources significatives pour les élèves.

Cette question du pouvoir se pose doublement. Il s'agit autant du pouvoir comme capacité à influencer les pensées et les comportements de l'autre {Diangitukwa, 2004 #386; Crozier, 1977 #88} que de la question de l'agentivité, au sens de « représentation qu'ont les agents de leur capacité à agir pour faire advenir les événements souhaités » {Bronckart, 2004 #128@96}. Ces deux perspectives sont bien sûr liées, tout en mettant en évidence deux aspects différents. La seconde perspective focalise d'abord le regard comme possibilité de se reconnaître auteur, comme capacité à agir plutôt qu'être agi. Alors que la première acception du pouvoir renvoie à l'antonyme de *sujétion*, la seconde renvoie à celui d'*impuissance* : « c'est quelque chose qui me fâche, peut-être parce que je ne peux pas agir dessus » (13).

Cette impuissance de l'enseignante a pour corollaire l'impunité de l'élève, et par voie de conséquence la difficulté à construire une loi dans la classe. Plusieurs auteurs {Longhi, 2001 #419; Vaillant, 1994 #418; Prairat, 1994 #414; Prairat, 1997 #413; Prairat, 2001 #415; Prairat, 2001 #416; Prairat, 2003 #417} ont montré l'importance tant du rappel de la loi que de la réparation comme fonctions de la sanction. Et lorsque qu'il n'existe pas d'autre voie que l'évitement devant un comportement inadéquat, lorsqu'il n'y a place que pour « faire avec » dans une acceptation feinte, alors ni la réparation, ni le rappel de la loi ne peuvent prendre place, et l'ordre social de la classe est menacé.

Du point de vue de l'investissement subjectif, cet incident qui marque le démarrage de la leçon implique fortement l'enseignante. Reprenons les termes qu'elle utilise pour signifier cette implication :

- *c'est quelque chose qui est difficile*
- *en moi ça bouillait*
- *c'est quelque chose sur lequel moi je ne peux pas jouer*
- *ça ne fonctionne pas*
- *c'est quelque chose qui me stresse beaucoup*
- *c'est quelque chose qui me fâche*
- *ça me perturbe tout*
- *ça se retourne contre tout le monde et contre l'élève, et contre moi*
- *ce sont des situations qui me coincent*
- *j'ai pris le parti de réagir tranquillement parce que de toute façon il n'y a rien d'autre à faire*
- *c'est quelque chose qui prend du temps, qui prend de l'énergie, et qui instaure au niveau du climat de travail et du climat de classe quelque chose de délicat.*

La dynamique dominante de ces expressions est celle d'une pression envahissante sur son territoire, menaçant sa puissance, au sens de possibilité d'agir. Elle est mise en demeure de s'investir pour éviter d'être investie, envahie par la perturbation. Sa concession est de « faire contre mauvaise fortune bon cœur », en contrôlant l'expression de ses émotions, et en tentant de maintenir autant que faire se peut des conditions permettant son activité et les apprentissages des élèves. Il y a quelque chose de l'ordre du repli stratégique, d'une *Realpolitik*. Car on est bien là au cœur du politique {Freund, 1965 #392; Crozier, 1977 #88; Freund, 1983 #393}, indissociable de l'action collective dont la classe est le lieu. Et cette forme de passivité apparente (« *j'ai pris le parti de réagir tranquillement parce que de toute façon il n'y a rien d'autre à faire* ») implique une activité intérieure coûteuse, inversement proportionnelle à sa visibilité.

## 6.2 L'AGENTIVITE REVISITEE

Le début de l'entretien était marqué par un sentiment de perte d'agentivité face à l'arrivée tardive. On retrouve ce sentiment très fort lorsqu'il s'agit de mettre en route la leçon, qui était pour les élèves la première de la journée :

*C'était l'inertie : ils étaient fatigués, c'était la première heure parce que le vendredi ils arrivent à dix heures, donc c'est toute une dynamique à mettre en place qui est difficile, Et puis je me dis : « Mais je suis désespérée ». (E1 ; 575)*

Il s'agit alors pour Emma de dépasser son sentiment, ce qu'elle fait. Ce sentiment se retrouve à d'autres moments de la leçon :

*C'est un élève avec lequel j'ai beaucoup de mal. Je ne sais pas comment agir. Par lâcheté, je le laisse un peu de côté, je reconnais. Mais je ne sais pas comment agir avec lui. Et c'est un des élèves qui me mettent en échec, non pas sur le plan scolaire, mais sur le plan relationnel. Parce qu'autant j'arrive à agir avec des élèves extrêmement difficiles et on va dire limites pathologiques, mais avec des élèves comme ça, je n'arrive pas. J'ai des élèves qui mettent tout le monde en échec. Il est impossible de l'approcher. (E1 ; 484)*

L'impuissance à agir est d'abord, ici, impuissance à comprendre. Elle n'est pas présentée comme la résultante d'une volonté de s'opposer, d'une volonté de pouvoir de la part de l'élève, mais comme une impossibilité de coordonner l'action collective. Si l'on reprend un modèle énoncé de la communication {Maturana, 1987 #420}, l'absence de couplage structurel entre cet élève et les enseignants implique que les signaux émis par les uns ou les autres ne produisent pas les conduites attendues. De là l'impression d'un échec dans la relation, d'une impossibilité de rejoindre l'autre, « *de l'approcher* ». L'impuissance à agir ne vient pas d'abord d'une lutte de pouvoir, d'un affrontement entre volontés différentes, mais d'une incapacité à comprendre l'autre, à entrer dans son monde. C'est une autre dynamique, mais qui n'en est pas moins prenante : « *J'ai beaucoup de mal* » dit Emma. Elle est donc saisie subjectivement par la situation.

Cette image d'une agentivité rétrécie, douloureuse, avec laquelle il faut composer, se trouve en contradiction avec d'autres propos :

*Emma : Donc là j'ai trouvé cette façon-là de dire. Mais je peux le faire parce que j'ai installé un climat de classe en début d'année. Si les élèves n'étaient pas dans ma poche, j'aurais du mal à le faire. Parce que si je dis : « Je ne suis pas d'accord avec ça, il me répond : « Je m'en fiche »... Donc c'est aussi à double tranchant. Il faut être sûr.*

*Chercheur : Oui, d'accord. Ils pourraient réagir. Au début est-ce qu'ils réagissaient ? Ils auraient pu escalader.*

*Emma : Ils n'avaient pas intérêt (rire) (E1 ; 296)*

Ici, Emma semble maîtriser l'opposition des élèves, et assumer un pouvoir permettant d'assurer son autorité. Comment comprendre cette discrédance ? L'élément qui me paraît central est ce qui déclenche les propos. Lorsque Emma aborde son impuissance, elle est saisie par l'action qu'elle revisite dans l'autoconfrontation. Et sa réponse, d'abord émotionnelle, est en prise directe avec l'événement. Lorsque, dans ce dernier exemple, Emma déclare que ses élèves n'avaient pas intérêt à réagir ou escalader, elle est dans un commentaire plus distant, où elle rebondit à partir d'un événement pour commenter son action en début d'année scolaire. Il y a eu dès lors – c'est du moins une hypothèse vraisemblable – un travail sur la situation, et une mise en sens au travers d'une reconstruction lui permettant « de reprendre la main » sur les événements. Autrement dit, lorsqu'elle est en prise directe avec une situation difficile, l'impuissance apparaît, se dit, se revit émotionnellement et cognitivement. Lorsque les propos s'éloignent des traces enregistrées, une distance vient s'intercaler dans les propos. C'est une distance défensive, nourrie par toutes les situations qu'Emma a pu sans aucun doute maîtriser.

Cette dynamique me paraît intéressante pour saisir l'intérêt de l'autoconfrontation telle qu'utilisée dans cette recherche, par rapport à des entretiens compréhensifs ou autres. C'est en effet lorsque les enseignants interrogés se trouvent plongé dans leur activité par les traces de leur activité enregistrée, que surgissent des nouvelles traces, celles de leur investissement subjectif. La confrontation avec leur activité les surprend assez pour qu'ils ne puissent reconstruire, reconfigurer, retravailler le vécu de la leçon, et que puissent apparaître des éléments qui sans cela resteraient hors de portée du chercheur. Certes, et j'en conviens facilement, le retravail, la réécriture opérée par Emma lui permettant d'affirmer sa maîtrise sur les élèves (« *Ils n'avaient pas intérêt* ») n'est pas sans fondement. Il doit s'appuyer sur des expériences réelles de maîtrise. Mais ce que l'autoconfrontation met en lumière, ce sont les autres expériences, celles qui sont particulièrement mobilisatrices de la subjectivité, celles qui sont sources d'épuisement parce qu'elles confrontent l'enseignant avec les apories de l'enseignement, qui se manifestent clairement et inévitablement lorsque le projet d'apprendre n'est pas celui de l'élève.

### Arrangement

Pour Emma, les situations scolaires ne se résument donc pas à celles marquées par son impuissance, et celle où elle a le pouvoir en main. S'intercalent toutes les positions intermédiaires, où prennent part des négociations, la plupart du temps implicites

*J'avais prévu de les faire regrouper, noter les arguments sur une feuille. Donc j'ai été prendre des feuilles. Et voyant leur motivation à écrire, j'ai changé d'avis juste après. J'ai vu que le temps de leur dire : « Prenez un stylo », ça va prendre cinq minutes : le temps qu'ils prennent le stylo, qu'ils râlent, qu'ils demandent : « Qui écrit ? »... Si j'indique quelqu'un, il va dire : « Oh non, c'est pas moi », donc il faudra encore parler. Donc on enlève le papier. Voilà pourquoi j'ai pris les papiers, et après j'ai laissé tomber. (E1 ; 410)*

Le changement intervient suite à l'évocation de ce que sera probablement la réaction des élèves, à la lumière de leur manière d'agir habituelle. C'est une action préventive, visant à éviter une dépense d'énergie disproportionnée par rapport à l'objectif visé. Elle permet d'éviter un face à face {Alter, 2006 #491}, risquant de s'enliser dans une confrontation ne débouchant au mieux qu'à une obéissance de surface, sans engagement cognitif. Il s'agit au fond d'une régulation de l'investissement d'Emma, en fonction de l'investissement imaginé des élèves. L'expression « *voyant leur motivation à écrire* » est une pré-vision, puisqu'ils n'ont pas encore commencé à écrire. C'est une projection du passé sur le présent, mais qui a le caractère, peut-être par la prégnance du souvenir et de l'habitude, d'une observation factuelle. C'est un exemple de couplage structurel fort {Maturana, 1987 #420}, par lequel le déclencheur, c'est-à-dire la résistance des élèves à écrire, n'a même pas besoin d'être réel pour produire le retrait du projet de l'enseignant :

il est auto-produit par l'enseignante à partir certainement d'indices ténus, présents dans le contexte de l'activité.

Mais Emma ne renonce pas à toute l'activité ; c'est sa modalité écrite qui est abandonnée, dans l'idée peut-être que, débarrassée de sa composante rédhitoire, elle trouvera une issue satisfaisante. C'est un *arrangement*, une négociation au sens large de Strauss {, 1992 #354} par lequel elle peut garder la main et reconnaître son agentivité « j'ai changé d'avis », et qui témoigne en même temps d'un pouvoir limité quant à la possibilité d'exiger une tâche de la part des élèves. La préoccupation d'Emma est de poursuivre son objectif prioritaire, la réflexion sur l'argumentation, tout en limitant une confrontation dévoreuse d'énergie. Il s'agit de durer, et ce thème apparaît encore à plusieurs autres reprises, comme nous allons le voir.

On peut voir encore cet arrangement comme une manifestation du *politique* dans la classe, marqué par des rapports de forces variables suivant les enjeux, les circonstances ou les incertitudes maîtrisées {Friedberg, 1993 #342; Crozier, 1977 #88}. Dans l'exemple ci-dessus, la maîtrise de l'incertitude liée au déroulement appartient aux élèves, et se manifeste dans le scénario qu'Emma imagine dans son anticipation des événements possibles. L'existence pourtant virtuelle de ce scénario, de par sa plausibilité, suffit à faire changer la décision sans qu'aucune menace, sous quelque forme que ce soit, n'apparaisse.

### *Tenir, durer*

*Le souci, c'est de tenir une année dans le meilleur état possible (rire). (E1 ; 82)*

*Je prends les devants là. Parce que je sais qu'on... Donc je suis tombée malade lundi-mardi, mais ce n'était pas de la maladie mais du surmenage [...] Monsieur Perrin<sup>45</sup> est tombé malade, surmenage aussi [...] On était dans un état, et on l'est toujours, de pire en pire (rire), on a des tas de fatigue extrême, donc on prend les devants avec les élèves, en leur disant bien à l'avance ce qui va se passer, pour pas qu'après on ait des retours qui soient beaucoup plus fatigants à gérer au niveau émotionnel on va dire. Donc on prend les devants. (E1 ; 99)*

*Je savais que c'était peine perdue [...] Je savais que ça servait à rien. Et si j'avais choisi d'autres personnes, ça aurait fait capoter le débat. J'aurais dû m'impliquer beaucoup plus, et peut-être finir en disputes ou reproches. Donc pour éviter le conflit, conflit inutile dans ce cas-là, j'ai préféré esquiver. C'est une façon de durer. (E1 ; 339)*

*[C'est pour] garder la classe sous contrôle. Encore une fois pour me protéger et tenir dans la durée. Ce sont des élèves, avec la moindre chose, ça part. Donc il faut vraiment... Quand je fais des choses, j'essaie toujours d'avoir sous contrôle, pas forcément sous les yeux, mais... c'est-à-dire éviter les moindres petites choses qui fassent que la situation m'échappe. Parce que si la situation m'échappe, c'est déjà arrivé ça finit à coup de ciseaux ou ce genre de choses. Il faut vraiment que je sois très attentive à toutes les petites choses, les petites remarques, tous les détails qui font que je vais passer une mauvaise journée. Et je suis obligée de continuer, et là, donc j'évite la sanction au maximum. Je ne l'évite pas en la fuyant, mais j'évite en évitant de mettre des situations qui font qu'elles arrivent. Voilà. (E1 ; 367)*

Ces extraits témoignent d'une autre planification que celle des contenus de leçon, des déroulements des séquences didactiques ou autres activités. Ce qui est à soigneusement devancer, c'est sa capacité à faire face aux situations, sa résistance aux sollicitations diverses. Il s'agit clairement de moduler son investissement subjectif pour ne pas se retrouver soudain incapable de faire face aux sollicitations. Ce qui est important ici, c'est de voir apparaître un nouveau principe organisateur de l'activité enseignante, centré sur l'enseignant et la gestion dans la durée de son implication. Il s'agit, pour rester dans la métaphore militaire de l'investissement, de choisir ses combats, de savoir se replier tactiquement pour éviter une retraite coûteuse, et de faire de ses propres ressources un

---

<sup>45</sup> Autre enseignant intervenant dans la classe.

considérant essentiel quant à ses choix pédagogiques. Il ne s'agit pas seulement de s'économiser en régulant la charge mentale, comme semble le dire Durand {, 1996 #262}. C'est l'entier de l'investissement subjectif qui est en jeu, autant dans la dimension corporelle, émotionnelle et cognitive.

On le voit, la dynamique induite par cette perspective n'est pas anodine quant à la conduite de la classe et la planification des activités des élèves. Le risque existe d'un repli sur des activités plus routinières, plus facile à cadrer, mais aussi moins porteuses d'apprentissages et moins motivantes pour les élèves. Il existe un seuil – dépendant à la fois du fonctionnement de la classe pour le volet des sollicitations, et du capital de l'enseignante, pour le volet investissement – à partir duquel la dynamique bascule au profit d'un fonctionnement fortement défensif de la part de l'enseignant, et ceci au détriment d'autres variables pédagogiques ou didactiques. Ce sont dans ces conditions particulières que la considération de l'investissement subjectif devient une variable importante tant pour la compréhension de l'activité enseignante, que dans d'éventuelles interventions de soutien et de formation visant les enseignants concernés.

### 6.3 PLAISIR

Alors qu'Emma démarre l'activité, elle procède à un retour sur la leçon précédente. Et dans l'autoconfrontation, elle exprime :

*Ça fait plaisir quand ils se rappellent ce qui s'est passé hier (rire). C'est un grand bonheur. (E1 ; 71)*

*Ça, je ne l'avais pas ressenti sur le moment. Mais maintenant je le vois, ça fait plaisir. [...] C'est une source de plaisir, et de reconnaissance aussi. (E1 ; 75)*

Il me paraît intéressant que face à une situation scolaire sensée être au cœur de la finalité scolaire – les élèves ont appris quelque chose et sont capables d'en faire état – les mots évoqués par la situation soient plaisir, bonheur et reconnaissance. Remarquons tout d'abord que ces trois mots émergent lors de l'autoconfrontation d'Emma avec son activité. Pourquoi pas lors de l'activité elle-même ? L'entretien n'apporte pas de réponse. Mais le troisième terme *reconnaissance* peut indiquer une piste. C'est comme si Emma devait reconnaître son activité pour qu'elle puisse y puiser une re-connaissance pour elle-même. L'autoconfrontation devient auto-reconnaissance par la « prise de distance temporelle », lui permettant de revisiter l'événement.

La métaphore de *distance temporelle*, un peu hardie bien que commune, traduit bien la réalité de l'autoconfrontation, comme nouvelle activité dans un autre temps, un autre lieu, avec d'autres destinataires. C'est une activité autre, mais pas tout autre ; et cet exemple illustre la possibilité, au travers des décalages opérés, de reconnaître une part de l'expérience qui était méconnue. Et ce qui était méconnu n'est pas le plaisir éprouvé : ce plaisir appartient ici uniquement à la seconde activité. Le méconnu émerge par la contre-apposée<sup>46</sup> : c'est le trop peu de plaisir, de bonheur, de reconnaissance dans le quotidien de l'activité, qui se révèle au cours de l'autoconfrontation. Un peu à la manière dont, après qu'on ait regardé longuement une feuille de couleur unie, en portant le regard sur une feuille blanche celle-ci apparaît avec la couleur complémentaire à la première feuille. C'est dans une dynamique similaire qu'elle déclare :

*Là aussi, le grand plaisir... Le grand plaisir de parler d'autre chose que, on va dire pipi-caca (rire). Ça fait plaisir de parler de choses un petit peu... Bon, même s'il abandonne après, mais c'est des satisfactions je dis pas personnelles, parce que je n'y suis pour rien, mais c'est bien d'élever le débat ; déjà parler de quelque chose qui est un peu plus élevé que le reste, quoique les textes argumentatifs c'est pas très bas non plus.*

<sup>46</sup> Raisonnement consistant, pour démontrer qu'une proposition P entraîne la conclusion C, à démontrer que non-C implique non-P.

*Mais parler d'autre chose que l'école, voir que pour cet élève-là, puisque c'est vraiment le seul, la vie politique l'économique et tout le reste peut être intéressant, même s'il en a une vision très superficielle. Mais au moins qu'il porte son intérêt là-dessus, et on sort de l'école. C'est une fenêtre ouverte. (E1 ; 185)*

Et autant le plaisir et le bonheur témoignent d'une finalité accomplie et donc d'une action réussie, autant, et un peu paradoxalement, le qualificatif de grand (c'est un *grand bonheur, un grand plaisir*) met en évidence le caractère singulier de ces expériences, trop rares pour qu'Emma puisse s'y habituer et que l'événement devienne un « petit plaisir ». En résumé, les propos d'Emma révèlent deux investissements subjectifs allant dans des directions opposées : un plaisir manifeste lors de l'autoconfrontation, centrés sur des micro-événements, et révélant en creux l'absence de ce plaisir lors de la leçon, lorsqu'il s'agit d'expérimenter quotidiennement la difficulté à faire progresser les élèves dans leurs apprentissages. Mais cela ne signifie pas pour autant qu'Emma ne prend aucun plaisir dans son enseignement. Mais il me semble qu'il y a comme un déplacement de la source de plaisir, celui-ci n'ayant plus comme source les apprentissages, la progression des élèves, mais une cohabitation dans un « climat » positif :

*Je joue sur le climat de la classe. Des tas de petites choses comme ça, pour avoir du plaisir à venir et qu'eux aussi... S'ils ont du plaisir à venir, j'en ai. Et si j'en ai, ils en ont aussi. Quelque chose d'interactif. (E1 ; 84)*

Ce début de leçon montre des contrastes, et révèle des tensions avec pour enjeu l'investissement subjectif de l'enseignante. Cet investissement est fait tantôt d'inhibition, de contention de ses émotions et de ses réactions, tantôt d'action, pour « jouer avec le climat de classe », pour récupérer une situation qui menace de dérapier, « *pour les encourager un petit peu, essayer de prendre les petits peu de positif pour essayer de construire* » (81).

#### 6.4 INDECISION

Lors de la leçon enregistrée, Emma est amenée à modifier le thème du débat qu'elle met en scène pour introduire le thème de l'argumentation. De plus, le déroulement de l'activité la conduit à participer activement au débat, rendant plus complexe encore la gestion de l'activité, puisqu'elle est partie prenante du processus tout en devant le gérer « de l'extérieur ». Et la préparation de la leçon accorde une large part à l'improvisation, ce qui, sur le moment, implique pour elle « *une surcharge cognitive* » (561) :

*J'ai un gros souci là. Je ne sais pas quoi dire (rire). (E1 ; 497)*

*Je réfléchis : « Qu'est ce que je fais ? » (rire). Ça se voit. (E1 ; 501)*

*J'étais en train de... Je me demandais s'il fallait ou pas reverbaler ce qu'ils disaient. Comme j'avais du mal à comprendre, je ne savais pas si les autres arrivaient à comprendre. Donc : est-ce qu'il fallait reprendre puis reformuler ça ? Et beaucoup de questions qui se posaient en même temps, et franchement je ne savais pas où j'allais à ce moment-là : est-ce qu'il fallait arrêter ? S'il fallait reprendre ? S'il fallait faire parler... C'était très confus. (E1 ; 546)*

*Là c'est un peu le désarroi (rire). (E1 ; 607)*

*Donc là je réfléchis : qu'est-ce que je fais : je laisse parler ? C'est intéressant, mais ça part dans tous les sens, ça n'a aucun intérêt, ce n'est pas un débat, on sort des arguments... C'est le désarroi complet. Mais ce qui se passe toujours en fait depuis le début, puisque c'est de l'improvisation, c'est quelque chose qu'on ne peut pas prévoir de toute façon. Même si j'avais prévu des arguments par écrit ou autre, c'est quelque chose qu'on ne maîtrise pas, c'est vraiment saisir eux comment ils réagissent, ça c'est un premier point, c'est voir comment ça tourne, et puis voir où on va. Donc j'essaie d'anticiper en même temps que j'observe ce qui se passe sur le moment, j'essaie d'anticiper là où on va arriver, et puis quand ça part comme ça, c'est prenant. C'est-à-dire*

*quand je sors d'une leçon comme ça, je suis épuisée. C'est-à-dire après une leçon comme ça, il faut que je fasse une leçon bête et méchante de grammaire avec exercices et exercices d'application [...] Ça me mobilise tellement qu'après je suis vidée. Je ne suis pas fatiguée, je suis vidée. C'est d'avoir tout ça à gérer en même temps. (E1 ; 610)*

Ces différentes étapes dans le déroulement de l'activité illustrent bien cette facette importante du travail enseignant qu'est « agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude » {Perrenoud, 1996 #328}. C'est, pour reprendre les catégories de Doyle {, 1980 #330;, 1986 #426}, autant la multidimensionalité, la simultanéité, l'immédiateté et l'imprévisibilité des événements qui se produisent dans la classe qui peuvent mettre à rude épreuve le besoin de sécurité de l'enseignant. La question de l'urgence et de l'incertitude n'est pas seulement un problème cognitif. Ce qui est en jeu, ce n'est pas seulement le traitement adéquat de l'information, fut-elle manquante. C'est aussi la tension autant que l'attention pour faire face aux incertitudes rencontrées. Emma sort de la leçon en déclarant : « Ça me mobilise tellement qu'après je suis vidée. Je ne suis pas fatiguée, je suis vidée ». Ce sentiment est à la mesure de son investissement subjectif « d'avoir tout ça à gérer en même temps », le *tout ça* étant les processus en cours autant que les décisions à prendre.

Une dernière remarque, plus formelle. Il s'agit de valider une hypothèse de l'autoconfrontation telle qu'utilisée dans cette recherche, à savoir un isomorphisme entre l'investissement dans l'autoconfrontation et celui manifesté lors de l'activité d'enseignement. Lorsque Emma déclare : « C'est intéressant, mais ça part dans tous les sens, ça n'a aucun intérêt, c'est pas un débat, on sort des arguments... C'est le désarroi complet » (612), non seulement elle parle du désarroi vécu dans la leçon, mais elle en vit un, marqué par la confusion dans ses pensées : « C'est intéressant [...] ça n'a aucun intérêt ». Elle est, sans nul doute, immergée dans l'action, revivant d'une certaine manière l'événement. Et c'est pour cela que l'isomorphisme entre investissements peut être constaté alors même qu'il ne s'agit pas de la même activité.

## 6.5 AGRESSIONS

À plusieurs reprises dans l'entretien d'autoconfrontation, Emma se surprend à « agresser » un élève. J'utilise le mot *agression* en le reprenant de ses propos, alors que les attaques, si attaque il y avait, me paraissaient plutôt légères, ou même je ne les décodais pas. Mais l'important ne se situe pas tant dans les expressions elles-mêmes que dans la manière dont Emma les a vécues :

*Là, c'est une attaque personnelle. C'est une attaque personnelle déguisée, consciente. Moi j'en fais beaucoup, au niveau des élèves, mais je le déguise bien, et puis je culpabilise un peu. C'est pas bien, mais je le fais quand même : mea culpa à mon tour. Ce sont des enfants qui effectivement se font payer par leurs parents ce qu'ils font<sup>47</sup> pour avoir une télé un mp3, un machin, un truc. Et il y a quelque chose qui me révolte, dans la mesure où moi je suis beaucoup plus pour travailler l'intériorité dans l'éducation d'un enfant, d'un jeune, enfin l'intériorité plutôt que l'extériorité. (E1 ; 691)*

La réaction d'Emma révèle un conflit de valeur, lié à l'éducation de ses élèves par leurs parents. Et remarquons le terme très fort qu'elle utilise : c'est « *quelque chose qui me révolte* » (694). Le dégoût, le rejet ne sont pas des émotions facilement nommées par les enseignants quant aux émotions qu'ils vivent en classe. Mais il n'y a guère de raisons pour lesquelles ces émotions ne seraient pas éprouvées selon les circonstances, et l'extrait ci-dessus en témoigne. Et c'est un pan de l'investissement subjectif qu'Emma dévoile, à savoir celui lié à la confrontation d'autres valeurs, d'autres pratiques, que ce soit celles des

<sup>47</sup> C'est-à-dire les bonnes notes.

élèves ou celles des parents. La situation est certainement renforcée par les normes de respect, d'accueil des différences, d'une certaine tolérance face aux différences. Mais lorsque cette tolérance ne se résume pas à de l'indifférence, c'est-à-dire lorsque l'enseignant est simultanément attentif à ses propres valeurs et celles des autres, alors l'altérité devient un enjeu important. Que les émotions s'expriment ou qu'elles soient réprimées, leur présence exprime une subjectivité engagée dans la situation conflictuelle.

Un dernier extrait met en avant une autre occasion d'agression verbale, en lien avec le circuit du don {Anspach, 2002 #374;Mauss, 1923-1924 #239;Godbout, 2007 #273;Godbout, 1992 #271} :

*C'est méchant ça (rire). Wouf ! Oui, c'est méchant. Non mais c'est... J'étais très fâchée. Oui, parce que la veille, en fait, ils ont dit encore qu'ils avaient trop de devoirs qu'ils étaient exploités, que voilà j'étais un bourreau d'enfants parce que je donnais des devoirs, et puis l'après-midi je remets ça. Ce sont des restes, ça.*

Ce qu'Emma développe, lorsqu'elle donne le contexte des récriminations, c'est ce qui s'est passé juste avant la plainte des élèves (lignes 744-754). Du fait de leur parcours scolaire atypique, ces élèves ne reçoivent pas de certificat à l'issue de leur scolarité obligatoire. Emma et quelques enseignants se sont donc mobilisés pour obtenir de la direction de l'établissement la possibilité que les élèves puissent quand même obtenir un certificat, ce qui a impliqué pour les enseignants des démarches, un projet, du temps. Et c'est dans ce contexte que les récriminations des élèves se sont trouvées malvenues :

Le don des enseignants n'a pas trouvé ses destinataires. Les élèves ont-ils seulement perçu l'énergie déployée en leur faveur par les enseignants, dans une démarche allant au-delà de leurs obligations ? Ce n'est pas sûr. Et s'ils avaient discerné le don, seraient-ils entrés dans le circuit du don en faisant un don en retour ? Nul ne le sait. Mais alors que la plupart du temps, l'absence de retour ne paraît pas un obstacle rédhibitoire à la poursuite de la collaboration, cette fois-ci, c'en est trop : « *Quand tu es un peu fatigué, on a de la colère.* » L'absence de reconnaissance, car c'est en fait cette reconnaissance qui est attendue comme contre-don, laisse paraître la plainte.

Entre impuissance et créativité, plaisir et colère, Emma laisse paraître dans presque chacun de ses propos son implication, son investissement subjectif dans une situation scolaire difficile. La classe dans laquelle elle intervient présente des défis particulièrement grands, et ces défis résonnent jusqu'au plus profond de sa subjectivité : elle ne peut rester à distance.



## Chapitre 7 :

### Entretien 2 : Aimer faire la classe

---

Si l'entretien précédent mettait en évidence une situation difficile, impliquant un investissement subjectif marqué par des affects souvent négatifs, celui-ci est d'abord marqué par le plaisir et la joie d'enseigner. Cela signifie que l'investissement subjectif, tout aussi présent que dans le premier entretien, « porte » l'enseignante, et que les difficultés rencontrées, car il y a bien quelques obstacles malgré tout, deviennent davantage des opportunités que des problèmes. Le contraste est d'autant plus saisissant qu'il apparaît, dans les deux situations, dans les premiers propos de l'autoconfrontation.

#### 7.1 PLAISIR PARTAGE

La première source de plaisir mentionnée est relative à la collaboration avec sa collègue qui travaille dans le même bâtiment, à savoir l'école du village.

*j'ai une collègue qui est extraordinaire parce qu'elle est très calme, comme ça, et puis moi je suis plutôt... je me lance dans des idées et des défis assez fous. Puis elle suit (rire). Elle est extraordinaire, parce que je ne sais pas si elle le ferait toute seule dans son coin, mais dès qu'il y a une locomotive devant, elle marche. Alors là, on va monter un spectacle au mois de juin, « Emilie jolie », avec les deux classes et c'est un énorme spectacle. Alors pour moi, c'est une collaboration de plaisir. (E2 ; 12)*

Ce qui est valorisé, c'est une altérité vécue sur le mode de la complémentarité. Léa ne se plaint pas de toujours devoir prendre des initiatives, de devoir « être la locomotive ». Son investissement dans le projet est à la mesure des prédicats employés pour le décrire : un défi assez fou, un énorme spectacle. Mais le plus intéressant est sans nul doute cette expression : « c'est une collaboration de plaisir ». On peut y voir, dans l'expression orale, une variante de l'expression « c'est un plaisir de collaborer ». Mais il est possible de l'entendre aussi comme « c'est une collaboration de plaisirs », c'est-à-dire ce sont nos plaisirs qui collaborent. De subjectif, l'investissement deviendrait alors intersubjectif. Il n'est sans doute pas nécessaire de trancher entre les deux écoutes. Tout au plus soulignerait-on cette issue positive à la collaboration, lorsque l'accord, dans la reconnaissance réciproque de l'altérité, nourrit et se nourrit d'un investissement subjectif de chacun dans le projet commun, qui devient plaisir commun.

Mais le plaisir est aussi partagé avec les élèves. La première occurrence de cette dimension apparaît avec le rituel de l'ouverture de classe, la seconde est liée à l'évocation du départ des grands élèves pour la classe suivante en fin d'année<sup>48</sup> :

*c'est un rituel, on l'aime beaucoup, C'est une ouverture de classe. [...] l'ouverture de la classe, chez moi, c'est le calendrier. C'est un petit rituel. Et parfois on oublie, parfois on démarre directement dans des activités, c'est les enfants qui nous disent : « Maîtresse, on n'a pas fait le calendrier ce matin ». Alors on le fait à la récréation ou après. [...] c'est quelque chose que l'on aime beaucoup faire. (E2 ; 61)*

*Je me programme, je me dis : « Ces enfants, je les ai deux ans, je dois les amener à avoir du plaisir à l'école pendant deux ans, à moi d'avoir du plaisir avec eux ». (E2 ; 223)*

Le « *je me programme* » a pour but de réguler son investissement subjectif sous la forme de liens d'affection accordés aux élèves. Limitation non dans l'intensité, mais dans la durée. C'est une manière de se préparer à la séparation, et je reprendrai ce thème plus loin. Ce qui est en jeu, ce n'est pas la mise en place d'un rationnement, mais d'une dynamique, dont les contraintes temporelles, parce qu'elles sont reconnues et intégrées, ne sont plus un obstacle à l'investissement. Et la caractéristique principale de cet investissement est le plaisir : plaisir des élèves, plaisir de l'enseignante.

Remarquons que ce dernier ne repose pas d'abord sur les élèves : elle assume sa responsabilité d'avoir du plaisir : « *à moi d'avoir du plaisir avec eux* » comme elle le dit. C'est en quelque sorte sa tâche, et ce n'est pas aux élèves de lui faire plaisir.

## 7.2 ROUTINES ET INNOVATIONS

J'ai souvent entendu, dans la plainte d'enseignants, des propos nostalgiques sur un « avant » où beaucoup de choses allaient mieux. Léa s'en distingue nettement :

*Depuis que je suis dans l'établissement, je dois dire que j'ai eu des classes, plus ça va de l'avant, et plus c'est des classes extraordinaires, j'ai de la chance. (E2 ; 217)*

On peut remarquer que dans ces propos, Léa ne s'attribue pas le locus de contrôle {Rotter, 1966 #432}. Alors qu'elle reconnaît que ce ne sont pas les caractéristiques de la zone de recrutement de l'école qui soient l'origine de « la chance » (280-287), elle peut dire :

*Mais dans ma classe, ça fait quelques années que ça roule » (E2 ; 282)*

Il est, à ce niveau-là, difficile de conclure, quant à sa perception réelle de son rôle dans cette amélioration continue du climat de classe. Mais d'autres propos permettent d'explorer davantage cette dimension. La première apparaît dans le développement de routines, d'automatismes, propres au développement d'une professionnalité enseignante {Durand, 1996 #262; Barrère, 2002 #251} :

*Je crois que quand j'arrive à l'école, je sais donc ce que je vais faire. Et puis je mets en route les... Je ne sais pas, ça se passe. C'est tellement pour moi une deuxième nature, je ne sais pas, presque une deuxième nature, avec les années et le travail en ateliers que ça, c'est automatique [...] Donc pour moi, ça ne me paraît pas très compliqué, mais pour moi, là maintenant, c'est automatique. (E2 ; 95)*

Ces routines, permettant une action efficace, Léa les distingue d'une activité routinière, c'est-à-dire une activité dominée par une routinisation des tâches poussée à l'extrême, c'est-à-dire lorsque les routines, plutôt que de permettre la prise d'informations pertinentes et la conduite des activités, tient lieu de conduite et évite la prise d'informations. C'est ce que Léa évoque, en disant :

---

<sup>48</sup> À l'école enfantine, les élèves restent deux ans, la moitié des élèves étant des « petits », c'est-à-dire des « première année », les autres étant pour la deuxième année dans la classe.

*Après tant d'années d'enseignement, il faut se renouveler. Autrement, ce n'est plus un plaisir d'aller à l'école, si c'est de la routine. Je crois que autant arrêter si on tombe dans une routine, un train-train, autant arrêter l'enseignement. Parce que je crois que l'enseignement est un métier où on doit pouvoir en tirer une joie immense. Ce n'est pas en restant dans la routine qu'on y arrive. (E2 ; 126)*

Dans le vocabulaire de Léa, il y a distinction entre les automatismes, sur lesquels elle a construit sa compétence, et la routine, le train-train, métaphore illustrant parfaitement une conduite devenue inutile puisque engagée sur des rails. Du point de vue de l'investissement subjectif, le contraste est somme toute frappant. Pour reprendre la nomenclature de Léa, ses automatismes lui permettent de cibler son investissement sur les éléments potentiellement critiques, produisant en retour l'impression d'agir dans un environnement qu'elle décrit comme « *des classes extraordinaires* ». Si le train-train, la routine, évitent l'investissement, et c'est sans doute là le but de Léa, c'est au prix d'une impasse sur le plaisir et la joie. Au risque d'extrapoler ses propos, on pourrait dire que, dans un parcours qui a permis un développement professionnel accompagné de confiance en soi et d'agentivité, ce sont les automatismes pertinents qui permettent de transformer une classe « normale » en une classe extraordinaire telle que la perçoit Léa. Elle est maintenant libre de percevoir les potentialités des élèves, les opportunités dans les crises, les options dans les blocages. Elle en donne une illustration à propos d'une intervention suite à des comportements inadéquats de certains élèves :

*j'ai dû reprendre la semaine passée, un après-midi, [...] les règles de vie de l'école qu'on avait mises en place. On a dû rediscuter sur chaque règle de vie, parce que les grands, certains, se laissaient complètement aller. [...] je leur demande justement aux grands d'être très précis dans les règles de vie, et puis vraiment de les respecter, pour montrer aux petits comment ça fonctionne. Ça fait boule de neige : [...] je demande surtout aux grands d'avoir un comportement vraiment adéquat, pour que les petits puissent le copier. En somme, je crois que l'ambiance de classe que j'ai là, ça fait quelques années que je l'ai, cette ambiance de classe, je crois que ça fonctionne comme ça : c'est les grands qui, par leur comportement, montrent aux petits comment ça se passe dans l'école. (E2 ; 254)*

Ainsi, ce n'est pas que Léa ne rencontre pas de problèmes, mais la possibilité de les reconnaître et d'y faire face se révèle efficiente. Pour certains enseignants, devoir reprendre les règles de vie est le signe d'un échec ou d'enfants difficiles. Ici, la classe ne cesse pas d'être extraordinaire malgré le rappel nécessaire : « *J'ai des élèves qui sont de bons éléments, quoi* » (275). La régulation opérée fait partie des routines qui permettent d'affronter les obstacles, sans pour autant que la nécessité de réguler soit prise comme un échec de sa part ou un problème des élèves.

En terme d'investissement subjectif, l'énergie de Léa, parce qu'elle est libérée de la conduite des activités au quotidien, peut se tourner vers le dépassement des obstacles, vers des recherches d'amélioration ou la mise en place de projets plus conséquents avec les élèves, comme le spectacle impliquant les deux classes de cette école villageoise. Cette dynamique en « cercle vertueux » permet de maintenir une énergie positive dans l'implication scolaire, qui se manifeste par une disponibilité à recadrer les contraintes non-modifiables et plus difficiles de son environnement, de manière à s'en distancer par le rire plutôt que de les voir comme source de pénibilité. Par exemple, la salle de classe de Léa, avec ses 52 m<sup>2</sup>, est particulièrement exiguë. Ce qui lui fait dire :

*il me faudrait 30 m<sup>2</sup> de plus quand même. Heureusement que je ne suis pas volumineuse. Mais dans une salle comme ça, le fait d'avoir une petite classe et d'être installée en atelier, ça me permet d'accueillir... j'ai plus de place en somme d'être en atelier que d'avoir une place pour chaque enfant avec des ateliers à côté. Je ne pourrais pas. (E2 ; 167)*

*Ce qu'il y a de bien, c'est le fait de la surface de la classe, c'est que je suis à l'atelier de peinture et je peux en même temps m'occuper de ce qui se passe au dessin sans avoir besoin de faire 36'000 Km (rire). (E2 ; 337)*

### 7.3 OUBLI

Un petit événement durant la leçon va occuper l'attention de Léa pendant l'autoconfrontation : son « oubli » d'une élève, Christine.

*je me suis rendu compte par exemple qu'au début, il y a une petite fille qui s'appelle Christine, elle est restée très longtemps... enfin pour moi, ça me paraît longtemps, à côté, là, en retrait. Et c'est vrai, c'est une gosse qui est très effacée, et que j'aurais tendance à oublier. Il faut que je fasse attention. [...] Mais c'est vrai que, Christine, je l'ai oubliée. (E2 ; 312)*

*C'est une fillette qui se laisse oublier parce qu'elle est très discrète comme ça. Et c'est un peu le danger et le risque, pour nous maîtresses quand on en a 20 qui nous tournent autour, d'arriver à la fin de journée et de se dire : « Mon Dieu. Tel enfant, je ne l'ai pas vu de la journée ». Alors qu'il était là. Et ça c'est quelque chose - Oups ! - même avec les années d'enseignement, c'est quelque chose qui est difficile à gérer, ça, cette partie-là : ne pas oublier certains enfants. (E2 ; 325)*

*Il y a certains enfants que l'on ne voit pas beaucoup, mais on sait ce qu'ils font. Et il y en a d'autres, comme la petite Christine, je me dis : « Oups », je ne l'ai pas beaucoup vue, parce que je l'ai oubliée. (E2 ; 463)*

*Et là on revoit de nouveau la petite Christine, il faut vraiment que je fasse attention. Elle est très discrète, elle reste toujours un peu en arrière. Et c'est un peu le problème de ces enfants très très discrets, on a tendance à les oublier dans le feu de l'action. [...] Et là il faut que je fasse attention. D'ailleurs là, c'est quelque chose – Oups – (rire) mettre un grand triangle « Attention ». (E2 ; 500)*

Après le premier énoncé sur l'oubli, Léa revient sur son oubli, avec cette interjection « Oups » répétée à trois reprises. Comment comprendre cette triple répétition ? Giddens {, 1987 #111} donne une clé de lecture qui me paraît particulièrement pertinente. Pour lui, « si une personne crie « Oups! » lorsqu'elle laisse tomber ou cogne quelque chose, il peut sembler, à première vue, que le son émis annonce une perte de contrôle et signale une déficience dans les formes de contrôle routinières qui témoignent de l'exercice d'un contrôle réflexif de l'action. En fait, l'exclamation vise à faire savoir que l'événement est un simple accident pour lequel la personne ne peut être tenue pour responsable. L'agent utilise « Oups! » pour signaler que sa faute n'est qu'un incident momentané et contingent plutôt que la manifestation d'une incompétence généralisée ou de quelque sombre dessein. Mais l'usage du « Oups! » est aussi lié à un ensemble d'autres nuances et possibilités. Par exemple, il est bien connu que « Oups! » s'emploie uniquement dans des situations d'erreurs mineures et non dans les cas de calamités importantes. Dans notre exemple, un « Oups! », aussi spontané et immédiat qu'il puisse être, témoigne du soin et de l'attention qu'accorde l'agent concerné aux effets de cet événement subit ; de plus, il sert à rappeler que sa compétence générale a plus d'importance que l'événement qui, dès lors, n'apparaît plus que comme une faute mineure » {Giddens, 1987 #111@131}.

En suivant Giddens, on peut dire que Léa reconnaît une erreur, et que simultanément en réduit la portée tout en s'engageant à améliorer ce côté de son activité. C'est une dramatisation d'un aspect gênant, peut-être même embarrassant, qu'elle découvre en même temps que le chercheur lors de l'autoconfrontation. Pour reprendre le développement de Giddens, c'est dans son retour réflexif lors de l'autoconfrontation, que Léa est en dissonance cognitive entre ses valeurs, son projet, et ce qu'elle voit de son activité. Et là, elle introduit une forme de co-responsabilité de la situation à Christine : « c'est une gosse qui est très effacée » ; elle « se laisse oublier » ; « elle est très discrète » ; « elle reste

*toujours un peu en arrière* ». Ces attributions sont un moyen de diminuer la dissonance cognitive, en faisant état de circonstances atténuantes, renforcées par les « Oups ». Je fais l'hypothèse que ces mécanismes permettent de prendre en compte le manquement constaté, tout en maintenant embarras, inconfort, peut-être culpabilité, à un niveau assez bas pour ne pas être submergé et risquer un déni de réalité empêchant de mettre en œuvre des mesures correctrices. Si ce mouvement a un destinataire externe, en l'occurrence le chercheur, et c'est cette dimension qu'explore Giddens, il est aussi auto-adressé. Il s'agit, pour Léa, de réguler son investissement subjectif, en gardant une distance d'avec son action, pour permettre une correction. Trop investie, trop identifiée à l'oubli, elle courrait le risque soit d'en renvoyer la totale responsabilité sur l'élève, soit de se sentir écrasée et ne pouvoir mobiliser son énergie à changer. La distance permet de reconnaître l'événement, de s'en approprier une part, et ainsi de conserver de l'agentivité et sur l'oubli et sur sa correction.

#### 7.4 SOLLICITATIONS

D'une manière presque anecdotique, Léa évoque les sollicitations qui lui sont adressées par ses élèves, spécialement de la part des « petits » qui débarquent dans le système scolaire :

*Il y a certains enfants qui ont beaucoup, beaucoup de peine à me partager, qui ont beaucoup, vraiment beaucoup de peine à ne pas attendre. Alors les premières semaines, les deux-trois premières semaines, ils sont après moi : j'en ai qui me tiennent par le pantalon, ils me tiennent par la jaquette, ils me suivent comme ça, vraiment comme des poussins suivent maman poule. Ou bien ils me tirent par l'habit, pour être sûrs que je les entends. Donc je dois leur dire : « Écoute, stop. Tu ne peux pas ». Puis ça ne sert à rien d'agresser : si j'agresse (rire) ça sera encore pire. Donc ils attendent. Mais c'est vrai que j'arrive à la fin de la matinée, je ne peux pas faire autre chose que de faire de l'école ; je ne peux pas laisser mon esprit vagabonder ailleurs, je dois dire. C'est extra pour ça (rire). (E2 ; 185)*

Ces propos sont faits presque en passant ; seule une comparaison avec d'autres entretiens met en évidence la capacité à faire face à ces demandes insistantes, sans être investie, c'est-à-dire avoir son lieu envahi, par les élèves et leurs sollicitations. La situation est certes prenante et reconnue comme telle (« *je ne peux pas laisser mon esprit vagabonder ailleurs* »), mais la frontière tient bon.

#### 7.5 SEPARATION

Construire une relation de qualité, faite de liens, de plaisir partagé, d'efforts en commun, présente un obstacle : celui de devoir quitter les élèves et ce qu'ils représentent :

*Quand le dernier après-midi on se dit au revoir (après les vacances, ils sont pas loin, ils sont dans la classe d'à côté) il y a une petite boule-là (rire). Il y a des petites larmes autant chez eux que chez moi. Mais après ça passe. Je me programme, je me dis : « Ces enfants, je les ai deux ans, je dois les amener à avoir du plaisir à l'école pendant deux ans, à moi d'avoir du plaisir avec eux ». Et c'est vrai qu'à la fin des deux ans, c'est toujours un moment d'émotion quand on se dit au revoir. (E2 ; 220)*

*On fait un petit jeu, on fait une rondine, on raconte une dernière histoire, on parle de ce qui va se passer pour la suite, alors les petits sont tout contents parce qu'après les vacances ce seront eux les grands. Et puis les grands, on se dit au revoir et les petits partent avant et les grands restent un moment. Et on a cinq minutes, et les mamans des fois se joignent à nous. Et c'est vrai que c'est toujours un moment plein d'émotions. Et c'est normal. Je dois dire : j'ai tellement de plaisir avec eux que ça peut pas être autrement (rire). (E2 ; 230)*

Si j'ose parler d'obstacle, c'est en référence à la difficulté soit rencontrée personnellement comme enseignant, soit évoquée par des enseignants lors de groupes d'analyse de pratiques professionnelles, relative à la fin de l'année scolaire. Si l'on n'y prend pas garde, à peine la cérémonie des promotions terminée, les élèves s'égaillent dans la nature, sans parfois dire au revoir, impliqués qu'ils sont dans leurs projets et face à la liberté retrouvée. Et la solitude de l'enseignant peut se révéler grande, alors qu'il songe à tout l'investissement consenti pendant une ou plusieurs années scolaires, soudain rendu aussi intangible qu'une brume se dispersant sous le soleil. Que reste-t-il de ses efforts ? Que reste-t-il de ce qu'il a mis de lui-même dans la relation pour que les choses se passent, pour que les conditions d'apprentissage et de développement soient présentes ?

Cette question renvoie clairement à la question de l'attachement, formulée par Bowlby {, 1969 #427; Bowlby, 1973 #428} en étudiant le processus d'attachement entre la mère et son enfant, généralisé ultérieurement à la création de liens tout au long de la vie, et reprise par de nombreux chercheurs<sup>49</sup>. Lorsque Léa exprime que :

*Les deux-trois premières semaines, ils sont après moi : j'en ai qui me tiennent par le pantalon, ils me tiennent par la jaquette, ils me suivent comme ça, vraiment comme des poussins suivent maman poule. Ou bien ils me tirent par l'habit, pour être sûrs que je les entends. (E2 ; 186)*

elle décrit des comportements d'attachement, et dans le processus elle accepte la fonction de figure d'attachement<sup>50</sup>, permettant à ces jeunes enfants de créer un lien. Il s'agit donc d'être disponible pour ce lien, tout en mettant des limites dans les comportements des élèves et dans le déroulement temporel. Cette disponibilité a un prix : celle de rompre les liens à la fin du cycle des deux ans, en traversant les émotions qui vont avec cette rupture. Et ce passage accepté de la fin d'un cycle d'attachement permet à Léa de recommencer un cycle avec de nouveaux élèves :

*C'est vrai que je suis toujours très contente de mettre des visages euh sur la liste. J'aime beaucoup la rentrée. J'aime bien, même si c'est un peu difficile parce qu'il y a des petits, il y a des matins j'en ai un dans sur chaque bras. Mais bon (rire) c'est comme ça. (E2 ; 241)*

Peu de travaux ont été menés quand à cette dimension de l'enseignement, et « davantage de recherches sont nécessaires pour comprendre l'impact de l'accompagnement et de l'environnement du cycle infantin sur les enfants pour maximiser les bénéfices et éviter les conséquences négatives dans les dispositifs<sup>51</sup> » {Pedersen, 2005 #445@216}. La théorie de l'attachement montre aussi comment les liens établis par l'enseignant dans son enfance influence sa capacité comme adulte à devenir une figure d'attachement. Cette résonance entre les deux situations, celle de sa prime enfance et celle avec ses élèves, implique des conséquences quant à son investissement subjectif, à sa disponibilité à s'investir dans le lien et à accepter l'investissement (ou le non investissement) des élèves.

## 7.6 SOUFFRANCE

La dernière trace d'investissement subjectif dans cet entretien est relative au fait d'avoir dans sa classe un élève handicapé :

*j'ai eu des équipes où il y avait de la souffrance. La petite fille dont je vous parlais tout à l'heure ; ou j'ai eu une année un enfant dans ma classe pendant deux ans, un*

---

<sup>49</sup> Pour une recension de divers travaux, voir Miljkovitch {, 2001 #433}, Guedeney {, 2002 #443}, Pedersen {, 2005 #445} et Pierrehumbert {, 2003 #430; , 2005 #431}.

<sup>50</sup> Pour le vocabulaire lié à la théorie de l'attachement, voir en particulier Guedeney {, 2002 #446}.

<sup>51</sup> « More research is needed to understand the full impact of childcare and primary school environments on children to maximize benefits and avoid negative consequences in these settings. »

*enfant hémiplégique. C'était une autre façon d'aborder le travail. Mais de la souffrance, je peux pas dire que j'ai de la souffrance, non. Oui, de la souffrance de voir souffrir un enfant et pas pouvoir intervenir, oui. Mais autrement, non. (E2 ; 551)*

Le commentaire de Léa distingue clairement la souffrance de l'enfant, et sa propre souffrance qui est écho de la première. Cette souffrance empathique est abordée « en passant », sans insistance particulière. Elle était déjà présente dans le premier entretien, cachée (ou plutôt révélée) par le rire de l'enseignante. Et j'aurai l'occasion d'y revenir encore.





## Chapitre 8 :

### Entretien 3 : Rester une personne dans la fonction

---

Nicolas enseigne l'anglais dans une classe de 9<sup>e</sup> année, dernière année de scolarité obligatoire. C'est une classe de la voie Baccalauréat, la plus exigeante des trois voies. C'est un début de matinée. Les élèves commencent à entrer dans la salle, alors que Nicolas s'affaire au pupitre.

#### 8.1 LES CINQ PREMIERES MINUTES

Passer la porte de la classe, c'est endosser le rôle du maître. Et ce rôle {Goffman, 1979 #119;Goffman, 1991 #122} implique un cadre, qui, s'il n'est pas posé clairement et explicitement, peut être source de confusion :

*La loi<sup>52</sup> nous impose d'être cinq minutes en avance par rapport aux élèves. Personnellement, je déteste ça, mais j'essaie de la respecter dans la mesure du possible, parce qu'il y a ces cinq minutes où les premiers élèves arrivent. Personnellement je préfère que les élèves soient là, arriver, ouvrir la porte, ils entrent, commencer. C'est clair, il y a toujours ce moment de battement, pendant lequel ils entrent en classe, mais c'est encore la pause, et je trouve souvent délicat. Donc en l'occurrence, là, moi je me prépare, je sors mon matériel pour pouvoir commencer à partir du moment où ça sonne. (E3 ; 3)*

*Et puis là, c'est un peu de la stabulation libre. Alors je pourrais arriver encore plus tôt, alors que j'ai plutôt tendance à arriver en retard normalement, parce que justement, quoi que la loi dise, je ne suis souvent pas forcément hyper à l'aise à ce moment-là, parce que ça a pas encore commencé. (E3 ; 13)*

*Ce début de leçon est un moment, selon quelle période c'est, que je trouve pas forcément hyper agréable, surtout quand je respecte vraiment la loi et que je suis là cinq minutes en avance. Là je trouve qu'il y a cinq minutes de flou, qui ne me correspondent pas. (E3 ; 38)*

Ce qui semble manquer ici à l'enseignant, c'est un cadre qui soutienne son engagement. Les consignes réglementaires sont vagues (« accueillir et surveiller les élèves »), et ne sont pas pour lui une ressource suffisante pour organiser son action. Ce qu'il vit, c'est une forme d'anomie, qu'il rend par les expressions *moment de battement* et *stabulation libre*, faisant écho au flottement, lorsqu'il y a rupture de cadre, et absence d'une « ré-

---

<sup>52</sup> « L'enseignant doit être en classe au moins 5 minutes avant le début des cours du matin et de l'après-midi pour y accueillir et surveiller les élèves. » Art 124 du Règlement d'application de la loi scolaire du canton de Vaud.

*ponse organisée soutenue de manière organisée* » {Goffman, 1991 #122, p. 370}. Et c'est sans doute pour cela qu'il déclare : « *Personnellement je préfère que les élèves soient là, arriver, ouvrir la porte, ils entrent, commencer. C'est clair* » Ce qui est clair alors, c'est le cadre de référence donné par une représentation au minimum partiellement partagée avec les élèves de ce qu'est une leçon d'anglais ou de géographie, permettant à chacun de jouer son rôle.

En quoi ces notions de cadre et de rôle éclairent-elles l'investissement subjectif de Nicolas ? C'est la question centrale à laquelle il s'agit de répondre, en considérant son malaise, ou plus précisément son mésaise : pourquoi n'arrive-t-il pas à s'investir, à s'engager dans ces cinq minutes ? Quel semble être le problème ? Remarquons tout d'abord que le malaise n'est pas attribué à une cause que l'on pourrait dire superficielle : « *il y a cinq minutes de flou, qui ne me correspondent pas* ». Il y a inadéquation entre la perception qu'a Nicolas de lui-même, et la contrainte d'évoluer pendant ces cinq minutes dans un environnement non cadré, qualifié par la métaphore paysanne de « stabulation libre » et des expressions comme « *moment pas hyper agréable* » ou « *ne pas être hyper à l'aise* ».

Faisons l'hypothèse, peut-être un peu hardie, qu'il ne peut y avoir d'investissement subjectif sans un cadre et sans un rôle. En effet, on ne peut simplement « s'investir » : sans objet de l'investissement, l'expression perd à coup sûr sa signification. Ici, l'absence d'un cadre perçu et reconnu, d'un rôle que Nicolas puisse incarner ne lui permet pas de s'investir : c'est l'origine du flottement perçu, du malaise vécu. Ce n'est pas le côté informel de la situation. En effet, à la fin de l'entretien, Nicolas rappelle un événement arrivé entre l'enregistrement de la leçon et l'entretien d'autoconfrontation :

*Il y a une élève qui est venue me poser une question qui avait un rapport avec l'anglais. Et petit à petit, j'ai eu comme ça une demi-douzaine d'élèves qui sont venus poser des questions par rapport aux examens, par rapport à ceci, par rapport à cela, et pour moi, ça a été un moment qui a passé très vite, parce que tout à coup, on était dans le cadre scolaire sans être vraiment dans le cadre scolaire. C'est-à-dire que ça a débordé un petit peu, et moi, c'est un moment que j'ai très très bien vécu, qui m'a été tout à fait agréable, parce que j'ai eu l'impression qu'ils devenaient un petit peu plus demandeurs. Ce n'était pas moi qui leur demandais de travailler, mais c'était eux qui venaient chercher des éléments de solution ou de réponses. (E3 ; 808)*

Cet épisode prend place dans un cadre informel. On n'est plus dans le cadre scolaire, la sonnerie a retenti, la leçon est terminée, et l'échange est informel. Et pourtant on est encore dans le cadre scolaire : ce sont des élèves qui s'adressent à leur enseignant et qui sont demandeurs de réponses. Et c'est là la différence qui me paraît essentielle entre le début de la leçon enregistrée, et l'épisode rapporté. Dans le second, le rôle pris par Nicolas et celui attendu par les élèves est identique, le sens de l'interaction est partagé. Dans le premier, on ne sait le rôle attendu par les élèves, et l'enseignant n'a rien en réserve, sinon celui de l'acteur se préparant à entrer en scène : « *Là, moi je me prépare, je sors mon matériel pour pouvoir commencer à partir du moment où ça sonne* ».

Si ce n'est l'aspect informel de la situation, c'est donc bien l'absence d'un rôle disponible dans lequel Nicolas puisse entrer et s'investir qui crée le malaise. L'importance de cet aspect pour Nicolas est confirmée par plusieurs de ses propos sur le fait de se sentir à l'aise :

*Je me sens relativement à l'aise, j'ai pas l'impression d'être particulièrement coincé au niveau au niveau gestuel. (E3 ; 55)*

*Moi je me je me trouve pour l'instant je me trouve plutôt à l'aise avec une présence qui est... Bon, voilà. (E3 ; 86)*

*C'est quelque chose qui a changé par rapport à mes premières années où je me sentais beaucoup plus vite : « Ah mon Dieu, la technique... (rire) La technique ne joue pas ».*

*Là ça arrive tellement souvent, et là ils étaient calmes, donc sympas. Je me sens relativement à l'aise par rapport à ça. Ni trop agité... Oui, assez à l'aise en fait. (E3 ; 597)*

Lorsque Kaufmann part explorer la distance au rôle sur un terrain qui semble aussi peu régulé qu'une plage, il remarque, à travers son enquête sur les seins nus que : « *plus la prise de rôle est entière, sans aucune distance ni hésitation, plus l'individu est totalement défini par le rôle qu'il assume, plus ce rôle est normal, et moins il y a de risques de ressentir de la gêne* » {Kaufmann, 1995 #279, p. 230}. Si on rend équivalentes les expressions « être à l'aise » et « ne pas ressentir de gêne »<sup>53</sup>, les conclusions de Kaufmann se vérifient dans les énonciations de Nicolas. Alors que dans ses leçons, c'est l'aisance qui prédomine, la gêne ressentie en début de leçon confirme l'absence d'un rôle au travers duquel il puisse s'investir comme enseignant.

Ce résultat n'est pas anecdotique : alors que le rôle de l'enseignant fait de moins en moins consensus, il devient difficile de s'y investir. J'y reviendrai dans la troisième partie

## 8.2 Y A-T-IL UNE PERSONNE DERRIÈRE LE RÔLE ?

Si l'absence de rôle crée un malaise, dans plusieurs autres propos, Nicolas revendique la possibilité d'aller au-delà du rôle, perçu comme un obstacle d'une part au contact humain, d'autre part à l'expression de la personne qu'il est :

*j'ai enseigné pendant deux ans au gymnase<sup>54</sup>, et je me suis retrouvé face à des classes où j'arrivais et je disais bonjour, j'étais plutôt de bonne humeur en arrivant, j'essayais de les faire participer, et ça n'a pas marché. Tout à coup, je me retrouve dans des situations où on me cantonne dans mon rôle, dans le fait que je suis un prof qui doit faire passer une matière, qui doit faire régner la discipline, autrement dit ce que je peux être en tant que personne passe complètement au second plan. Mais passe tellement au second plan que je ne me retrouve plus. Je prends pas suffisamment au sérieux ni ce que j'enseigne ni ce que je suis en tant que fonction pour avoir l'impression que ce que je leur dis est parole d'évangile. Donc arriver en classe, faire mes quarante-cinq minutes de cours ex cathedra, puis partir sans avoir un contact humain avec eux... Et le contact humain pour moi passe à travers une forme d'humour, une forme de complicité, voire parfois des engueulades aussi. (E3 ; 106)*

*je veux pas dire que c'est parce que je prétends avoir de l'humour que je suis forcément toujours drôle, mais globalement, je trouve que c'est que c'est une manière de fonctionner qui me convient assez bien, et c'est aussi pour ça que je pense que les degrés 7-8-9 me correspondent mieux que le gymnase où là il est beaucoup plus, j'ai trouvé, plus difficile de faire passer cet aspect-là de ma personnalité. Je n'étais pas seulement celui qui met des notes, celui qui sanctionne, celui qui enseigne, mais que je pouvais aussi être une personne derrière. (E3 ; 127)*

Si j'en reste à un cadre d'analyse goffmanien, le conflit est davantage entre le rôle investi par Nicolas, et le rôle attendu de lui par l'institution et les élèves, qu'entre le rôle et la personne, comme il semble l'exprimer. Et c'est la dissonance entre le rôle qu'il se propose d'incarner et celui attendu qui le conduit à renoncer à un enseignement gymnasial. Dans le rôle attendu, dit-il, il n'y a pas place pour l'humour, pour un contact humain, pour être une personne. Il ne peut donc s'y investir, c'est un rôle à contre-emploi pour lui. Il y a une certaine correspondance entre la gêne des cinq premières minutes, due à l'absence de rôle, et celle dont il est question ici. Dans la première, c'est l'absence de rôle qui crée le malaise, dans la seconde, c'est le contre-emploi ; ce qui se passe alors, c'est un changement dans l'investissement subjectif : il est alors marqué par l'insatisfaction, le déplaisir, alors que lorsqu'il y a congruence entre rôle proposé et rôle attendu, il y a « ai-

<sup>53</sup> Ou pour changer la place de la négation, on pourrait parler de l'équivalence entre « ressentir de gêne » et « moment pas hyper agréable » ou « ne pas être hyper à l'aise ».

<sup>54</sup> Équivalent du collège genevois et du lycée français dans le canton de Vaud.

sance », c'est-à-dire une forme de plaisir, de satisfaction. L'absence de rôle ou un rôle à contre-emploi n'agit pas d'abord dans l'intensité de l'investissement, mais d'abord dans ce que je nommerai sa qualité, c'est-à-dire son orientation sur un axe que nous résumerons par les deux pôles satisfaction et insatisfaction :



L'expérience subjective semble indiquer que lorsque l'on est dans la direction satisfaction, cette intensité peut ne pas être ressentie, et que ce n'est parfois qu'après coup, quand « l'on a tout donné », voire que l'on s'est donné sans mesure, qu'alors on ressent de l'épuisement. Par contre, lorsque l'investissement est contrarié, lorsque le rôle ne peut être investi subjectivement, l'énergie déployée pour « faire avec » est patente et l'investissement dans la situation ou plutôt par la situation est conscient. Cette conscience, comme expérience vécue de l'expérience vécue {Vygotski, 2003 #106} – et donc comme distance d'avec l'expérience – accompagne l'absence d'un rôle permettant d'entrer dans l'expérience. Une distance appelle l'autre distance, permettant la conscience de l'incongruence.

Mais lorsque Nicolas évoque son abandon de l'enseignement gymnasial pour revenir dans l'enseignement obligatoire, il n'évoque pas la pénibilité ou une énergie trop grande à investir, mais quelque chose de l'ordre du sens à accorder à la situation. Ses propos, pour reprendre la métaphore théâtrale de Goffman, l'amène à la conclusion qu'il n'est pas dans la bonne pièce. Son investissement dans son enseignement n'est plus porté par le sens, et plutôt que de s'investir pour résister à la dissonance, il préfère s'abstenir en retirant sa participation.

### Humour

Parmi les dissonances relevées par Nicolas entre les rôles en jeu dans son expérience de l'enseignement gymnasial, il y avait la présence de l'humour, dont il fait un des ingrédients de son activité :

*J'essaie de beaucoup fonctionner avec l'humour, ce qui permet parfois de faire passer des situations un petit peu délicates, et ce qui permet de ne pas trop se prendre au sérieux. C'est-à-dire j'essaie de quand même casser un peu cette... je garde mes distances par rapport à mes élèves, mais j'estime que rire un peu et créer un peu de complicité avec eux permet de les impliquer aussi dans le travail. (E3 ; 100)*

*J'essaie, mais je crois de manière assez spontanée, de les faire rire au de les faire sourire. Parce que je suis convaincu que ça fait partie des éléments qui vont les tenir plus attentifs. [...] Ça fait partie d'un fonctionnement qui globalement pour moi est plus agréable qu'un fonctionnement qui est extrêmement strict. [...] C'est une manière de fonctionner qui me convient assez bien, et c'est aussi pour ça que je pense que les degrés 7-8-9 me correspondent mieux que le gymnase, où là j'ai trouvé plus difficile de faire passer cet aspect-là de ma personnalité. Je n'étais pas seulement celui qui met des notes, celui qui sanctionne, celui qui enseigne, mais que je pouvais aussi être une personne derrière. (E3 ; 117)*

La fonction de cet humour est donc la création d'une complicité, dans le but d'impliquer les élèves dans leur travail. C'est une mise en scène de son propre rôle, la mise en place d'un cadre secondaire, dirait Goffman, un stratagème destiné à maintenir l'attention. Ce qui est intéressant, c'est la juxtaposition de deux mouvements : ne pas se prendre au sérieux, c'est-à-dire établir une distance « entre soi et soi », et simultanément se rapprocher des élèves ou tenter de s'en rapprocher. La répétition de « j'essaie »

montre à la fois l'intentionnalité de cet humour, et, plus que l'effort, les résultats parfois incertains de ce fonctionnement.

Ce procédé a-t-il une implication sur l'investissement subjectif de Nicolas ? Le fait que l'impossibilité de mettre en place ce double jeu ait conduit à la rupture serait l'indication d'une réponse affirmative. Mais il me semble surtout indiquer que l'investissement se fait dans ce second rôle, celui consistant à « être une personne » à distance d'un certain rôle de « prof ». Lorsque Nicolas peut tenir ce « méta-rôle », et c'est l'humour qui lui permet de l'installer, il y a de la satisfaction éprouvée, et il se vit alors comme « personne ». Il se constitue comme personne, en quelque sorte, par la distance au rôle attendu de professeur.

Les propos de Nicolas soulèvent la complexité de la question de l'investissement subjectif relative aux différents rôles qui se superposent parfois ou se succèdent, exigeant un « enseignant pluriel », en allusion aux travaux de Lahire {, 1998 #153}. Ce qui est d'abord pluriel, ce sont les situations scolaires, avec la multiplicité des cadres qu'elles génèrent ou l'absence de cadre partagé avec les élèves qui parfois les caractérisent. Face à cela, c'est le nombre d'emplois, au sens théâtral du terme, c'est-à-dire de type de rôles pouvant être joués par l'enseignant, qui devient une ressource capitale. Sont en jeu alors les emplois pouvant potentiellement être investis en vue d'une activité signifiante dans la classe. Et lorsque le cadre ne soutient pas le rôle, comme dans les cinq premières minutes de Nicolas, la compétence passe par la capacité à incarner un rôle créant un cadre qui s'impose alors – dans le meilleur des cas – dans une évidence partagée. C'est bien la disponibilité pour s'investir subjectivement dans un tel rôle qui apparaît comme un élément clé.

### 8.3 ENGAGEMENT DES ELEVES

La plus grande difficulté rencontrée par Nicolas dans cette classe a eu pour enjeu l'engagement des élèves dans les apprentissages :

*Les deux premières années, sur vingt-quatre élèves j'en avais quatre qui participaient activement, et une vingtaine qui ne pipaient pas le mot. Et c'était très difficile. A ce niveau-là, j'ai beaucoup souffert. (E3 ; 344)*

*Ils étaient très démotivés, c'est-à-dire qu'il n'y avait pas de qualité de travail, pas de qualité d'écoute, et c'est pratiquement la première fois que je rencontrais ça. J'ai eu des classes qui ne bougeaient pas une oreille et qui ne participaient pas ; j'ai eu des classes qui ne bougeaient pas une oreille et qui participaient. Mais la classe qui ne bouge pas une oreille mais qui bavarde sans participer, pour moi, ça c'était un peu une première. [...] Et l'année dernière, j'ai craqué, ça devait être en février-mars. Et j'ai été très dur avec eux, en leur disant que s'ils continuaient à aussi peu travailler, à aussi peu faire leurs devoirs, parce que ça m'est arrivé d'avoir jusqu'à 18 élèves sur 24 qui ne faisaient pas leurs devoirs... Ce qui devient extrêmement difficile lorsqu'on a quand même prévu un programme de leçon de pouvoir avancer, quand la plupart des élèves, on pose une question et ils n'ont rien fait et ça leur est complètement égal, et, motivation : zéro. Et les mesures de rétorsions que j'ai trouvées, j'étais assez désagréable en leur disant que s'ils continuaient comme ça, moi je désinvestissais aussi. (E3 ; 360)*

*Alors moi je trouve que l'on se remet beaucoup en question. Moi je n'arrive pas à les motiver, je n'arrive pas à leur donner envie de répondre. Et alors on essaie un certain nombre de choses, et j'ai essayé différentes entrées. Je n'ai pas trouvé. Je n'ai pas vraiment trouvé d'entrée. (E3 ; 628)*

Cet engagement des élèves est un enjeu majeur du travail enseignant, à savoir « transformer un système social de contraintes en un engagement individuel de chaque élève » {Durand, 1996 #262@113}. Pour Nicolas, ce n'est pas seulement un problème à résoudre, c'est aussi une source de souffrance (« j'ai beaucoup souffert »), un écartèlement (« j'ai

*craqué* »), une agression (« *les mesures de rétorsions que j'ai trouvées* ») et d'impuissance (« *Je n'ai pas vraiment trouvé d'entrée* »). Ces quatre aspects que nomme cet enseignant sont en liaison directe avec son investissement subjectif, qu'il menace de retirer (« *s'ils continuaient comme ça, moi je désinvestissais aussi* »).

Le désengagement des élèves est souffrance, parce que Nicolas est attaché à son projet d'enseigner, parce qu'il s'y investit personnellement<sup>55</sup>. J'ai utilisé le mot *écartèlement*, en faisant l'hypothèse que Nicolas n'exprime pas un état d'épuisement qui aurait provoqué son effondrement, mais parce que soudain il n'a plus pu tenir la contradiction entre l'énergie qu'il investissait et l'absence de réponse qu'il obtenait ; c'est la contradiction entre son investissement subjectif et celui des élèves qui n'était plus soutenable. Dès lors, cette retenue dans l'engagement des élèves apparaît comme une offense, voire une agression<sup>56</sup>, impliquant une rétorsion. Du cycle du don, l'on passe au cycle de la revanche {Anspach, 2002 #374}, que l'on pourrait exprimer par : « Puisque vous ne me rendez pas ce que je vous ai donné, je vous rends ce que vous me donnez »<sup>57</sup>. Impuissance enfin, parce qu'aussi grand que soit son investissement, il ne pourra jamais se substituer à celui des élèves. L'impuissance devient douloureuse lorsqu'elle produit un sentiment d'échec personnel, alors même que cette adhésion est en dehors d'un pouvoir inconditionnel de l'enseignant. Par pouvoir inconditionnel j'entends un processus causatif engendrant obligatoirement cette adhésion. Tout se passe comme si cette participation était aux mains de l'enseignant, et donnait la mesure de sa compétence et de sa valeur : « *Les élèves sont incités à s'investir, et là encore, tout est fait pour assurer une bonne participation et la satisfaction personnelle des enseignants qui évaluent leurs leçons en termes d'engagement des élèves* » {Durand, 1996 #262@131}.

#### 8.4 MONDE SUBJECTIF

Cette participation, comme critère d'une bonne leçon (ou d'un bon enseignant) est à mettre en rapport avec les mondes formels en regard desquels s'évalue l'agir communicationnel {Habermas, 1987 #399}, que j'ai déjà abordé plus haut. Une même activité peut être saisie dans le monde objectif dans lequel sa trace est un agir qu'Habermas qualifie de téléologique, dans un monde social où sa trace est celle d'un agir régulé par des normes, ou encore dans le monde subjectif, où il apparaît comme agir dramaturgique.

Si le manque d'engagement des élèves est douloureux, c'est qu'il est vu plus précisément en regard du monde subjectif. Certes l'engagement des élèves est le plus souvent nécessaire à leurs apprentissages. Mais le non-engagement est difficile pour l'enseignant le plus souvent parce qu'il est vécu comme refus : refus d'entrer dans le projet de l'enseignant, refus de reconnaître le travail de l'enseignant. Il est un soupçon, et parfois bien plus que cela, sur la capacité de l'enseignant à « être » intéressant, captivant. Le

---

<sup>55</sup> À sa manière, c'est ce que dit le Bouddha dans son sermon de Benares : « Voici, ô moines, la vérité mystique sur la souffrance : la naissance est souffrance, la maladie est souffrance, la mort est souffrance, l'union avec ce qu'on déteste est souffrance, la séparation d'avec ce qu'on aime est souffrance, l'impuissance à obtenir ce que l'on désire est souffrance. En bref, les cinq agrégats d'appropriation sont souffrance.

Voici encore, ô moines, la vérité mystique sur l'origine de la souffrance : c'est l'avidité qui conduit de naissance en naissance, accompagnée de jouissance et d'attraction, qui cherche satisfaction ici et là : soit des plaisirs des sens, soit de l'existence, soit du devenir et soit du non-devenir.

Voici encore, ô moines, la vérité mystique sur la suppression de la souffrance : c'est l'arrêt complet de cette avidité, la non-attraction, le renoncement, la délivrance, le détachement » {Wijayaratna, 1988 #434}. Le renoncement, le détachement apparaît comme l'opposé d'un investissement dans l'objet source de souffrance.

<sup>56</sup> Le refus de participer est une forme de violence, que Buss qualifie de violence d'attitude {Buss, 1961 #435}.

<sup>57</sup> Cette lecture de l'investissement de Nicolas par le cycle du don {Mauss, 1923-1924 #239; Godbout, 2000 #290; Godbout, 2007 #273; Godbout, 1992 #271; Caillé, 2007 #215} s'applique aussi à l'épisode de l'enseignement gymnasial : son offre d'une relation plus proche, plus personnelle ne rencontre aucun écho, c'est-à-dire ne reçoit pas de contre-don, d'où la rupture.

« *j'ai beaucoup souffert* » et le « *j'ai craqué* » de Nicolas ne parle pas de légitimité ou d'efficacité, mais d'atteinte à la personne. Ce qui est mis à mal, c'est la prétention à pouvoir obtenir voire capter l'attention, à produire une adhésion à son projet, à sa mise en scène du savoir. Dans le culte de la performance {Ehrenberg, 1991 #448}, de l'engagement volontariste, dans l'insistance sur la motivation des élèves et la sienne propre, ne pas obtenir l'engagement des élèves tient du péché capital. La blessure narcissique trouve son origine dans la toute-puissance de l'enseignant, sensé pouvoir par son charisme et ses compétences assurer la participation des élèves. Et cette image idéale ne fait que renforcer le sentiment d'impuissance lorsque la réalité la brise {Ehrenberg, 1998 #437;Dujarier, 2006 #209} :

*Alors moi je trouve que l'on se remet beaucoup en question. Moi je n'arrive pas à les motiver, je n'arrive pas à leur donner envie de répondre. (E3 ; 628)*

Le non investissement des élèves, leur participation qui reste en deçà de celle attendue, perturbe l'investissement de l'enseignant. Il s'agit davantage d'un investissement brisé que contrarié. Ce brisement n'est ici qu'un passage, et Nicolas retrouve par la suite un mode de fonctionnement plus satisfaisant :

*[C'est] une classe qui a très agréablement évolué depuis le début de la 7<sup>e</sup> année, parce que ça a été à peu près la guerre pendant 2 ans. Maintenant je trouve que ça va. Je trouve que ça va bien. (E3 ; 274)*

L'armistice a été signé. À la guerre s'est substituée un apaisement vécu comme une évolution agréable, permettant l'action conjointe, et ainsi la satisfaction de l'enseignant.





## Chapitre 9 :

### Entretien 4 : Passer d'un monde à un autre

---

Thomas enseigne les mathématiques dans une classe de dernière année de scolarité obligatoire, en voie secondaire à options (VSO). C'est la voie la moins exigeante, regroupant les élèves dont les résultats scolaires sont les plus faibles à l'issue de la sixième année, lors de l'orientation dans l'une des trois voies possibles. Au début de la leçon, un élève arrive en retard. Mais l'événement donne lieu à un commentaire fort différent de celui du premier entretien avec Emma.

#### 9.1 RECUPERATION

*Le problème, il y a toujours des arrivées, mais c'est toujours les uns après les autres. Tu donnes une explication, ensuite il y a un type qui arrive, ou il y a toujours quelqu'un qui a besoin d'aller aux toilettes, qui va aux toilettes, et quand il revient, il doit tout recommencer. J'ai l'impression d'être toujours en train de reprendre, de refaire les démarrages en fait. C'est ça qui est étonnant, en fait. Je suis toujours en train de tenter de faire démarrer les choses, et c'est très rare qu'une chose puisse démarrer, se poursuivre jusqu'au bout, se terminer et on passe à autre chose. Toujours en train de : redémarrer, réamorcer, relancer. En fait c'est moi qui porte la dynamique du cours (E4 ; 19)*

Si, comme dans le premier entretien, l'énonciation de Thomas s'appuie sur l'arrivée tardive d'un élève, c'est pour rebondir dans une toute autre direction, qu'à la suite de Faverge j'appellerai la question de la récupération. Cet auteur, dans la tradition de l'ergonomie de langue française, va jusqu'à considérer « *le travail de l'homme comme étant bien souvent surtout fait de récupération* » {Faverge, 1969 #436@203}. Et Thomas nous en donne ici une bonne illustration. En effet, le travail de cet enseignant n'a pas lieu dans un contexte stabilisé, apte à supporter son activité, mais dans un contexte en perpétuel déséquilibre, l'obligeant constamment à récupérer la situation, à tenter de la stabiliser, préalablement à son action. Il s'agit de créer le contexte rendant possible son activité, c'est l'objet même de son investissement : porter la dynamique du cours, comme il l'exprime, c'est-à-dire ici d'être dans une récupération constante. Ce qui est en jeu, ce n'est pas seulement les absences physiques momentanées de certains élèves. Il y a aussi le retrait d'élèves de l'activité en cours, mais surtout une quasi absence de projet chez la plupart des élèves de sa classe :

*Ces deux-là qui font ça, pendant tout ce temps qu'ils sont dans cette histoire-là, ils ne sont pas du tout avec le reste ; tout le temps. Et ça, les interruptions comme ça, il y*

*en a tout le temps. C'est impressionnant. Je ne sais pas si je réagis là, je ne l'ai peut-être pas vu parce que j'étais concentré ailleurs, mais ça n'arrête pas. (E4 ; 157)*

*Ça rejoint le truc au début, c'est-à-dire que je suis porteur du rythme de la leçon, du rythme de travail, du cahier, je suis référent pour tout en fait. J'ai l'impression qu'il y a très peu de domaines où je peux simplement les laisser travailler. Et je suis référent tout le temps. Et même quand ils me demandent rien, moi je suis constamment en train de regarder ce qui se passe, d'essayer de voir qui est en train de décrocher, qui est ailleurs, parce que je sais que si je me retire, ils sont perdus. C'est bizarre. C'est-à-dire en fait, je joue le rôle de béquille tout le temps dans cette classe. Et en fait, je passe mon temps à courir, et empêcher les gens de tomber juste me mettant à l'endroit où il faut pour qu'ils puissent juste s'appuyer un petit peu. (E4 ; 56)*

Le fonctionnement de la classe semble être condamné par un désordre envahissant, par une entropie qui ne peut qu'augmenter inéluctablement, et dans laquelle l'enseignant semble être seul porteur du maintien du cadre, au prix d'une attention constante. Le désordre n'est ici pas une agitation qui s'opposerait activement à l'action de l'enseignant, mais simplement une passivité face au projet d'apprendre. Il n'y a pas d'élan. Le « monde propre » des élèves, pour reprendre l'expression du biologiste Uexküll {, 1965 #409}, paraît radicalement autre que celui de l'enseignant :

*C'est tuant de devoir expliquer ce qui est évident pour moi. Genre, j'ai dû dire que s'ils ne répétaient pas leur test, ils allaient faire une mauvaise note. J'ai dû dire que si ils refaisaient pas les exercices chez eux, ils auraient aussi des mauvaises notes. Que s'ils copiaient toujours ce que faisait le voisin, ils auraient des mauvaises notes. Et je ne comprends pas pourquoi ils ne comprennent pas ça. C'est-à-dire il y en a peut-être deux qui ont essayé de faire ce que j'ai dit, et pour qui ça marche, typiquement l'exemple que je te disais tout à l'heure ; et les autres, ils n'ont même pas essayé. C'est impressionnant. (E4 ; 132)*

Et ce n'est pas seulement impressionnant, ça en devient parfois terrible, voire horrible :

*Il a levé la main. Je ne suis pas sûr qu'il ait levé la main pour la question que j'ai posée ; il a levé la main, je pense, parce qu'il a vu beaucoup de mains en l'air. Souvent ils font ça. Terrible. (E4 ; 304)*

*Mario, c'est celui qui ne comprend rien dans la classe. Je n'arrive pas, je ne comprends pas comment l'aborder. Au niveau relation, ça joue, il est tout à fait poli, tranquille, et tout, il est rigolo, il est sympa, tout ce que l'on veut. Simplement qu'au niveau des maths, il ne pige rien. Et c'est horrible. (E4 ; 82)*

Même en reconnaissant le caractère hyperbolique de l'expression, il paraît utile d'en explorer le sens. Est horrible ce qui produit l'effroi, la répulsion, le saisissement. En soi, l'incompréhension d'un élève est un processus commun, que l'on est peu enclin à identifier à l'horreur. Mais ici, cette incompréhension elle-même est incompréhensible, par celui-là même qui est du côté de ceux qui savent : l'enseignant. L'incompréhension de Mario ne peut être pensée : elle est d'un autre monde. Un propos de Thomas illustre bien ces univers presque parallèles, dont les logiques semblent incommensurables :

*Toute la barre du fond c'est un alignement de gens qui sont originaires d'ex-Yougoslavie. Et ils se gênent pas du tout pour parler entre eux pendant la leçon dans une langue que je ne comprends pas. Enfin bon. Ils le font de moins en moins mais c'est assez chaud, quoi. [...] Ils doivent parler de filles, de trucs, ... De toute façon, ils ne parlent pas de maths. Ça je suis sûr. (rire) Mais ils parlent de leurs histoires de week-end ou je sais pas quoi. Magnifique. (rire) (E4 ; 294)*

L'origine géographique, la langue différente, les sujets de conversation, deviennent ici paradigmatiques de ces deux mondes qui coexistent sans se rejoindre. Mais faute de prendre la pleine mesure de la situation, de pouvoir « comprendre pourquoi les élèves ne comprennent pas », il ne reste donc que l'issue d'une récupération constante, c'est-à-dire, ici, de tenter de réaligner continuellement les comportements des élèves sur ceux

attendus, avec le succès que l'on sait, mais faute de pouvoir réaligner les significations qui paraissent elles incommensurables. Et le réalignement proposé reste un désalignement pour les élèves : la force de rappel vers une position d'équilibre pour eux impose à l'enseignant un travail sisyphien.

Il serait sans doute possible de supposer que l'investissement subjectif est d'abord celui d'une énergie très grande et d'une attention constante. Les propos de Thomas révèlent pourtant un autre élément, peut-être le plus central à l'investissement subjectif : la confrontation à sa propre histoire.

## 9.2 HISTOIRE

Agir n'est pas seulement une action sur le monde, c'est aussi une action sur soi, visant l'élaboration de sens, par une mise en intrigue constitutive à la fois du monde et de soi {Ricoeur, 1986 #129; Pastré, 2000 #148; Malrieu, 2003 #216; Malrieu, 2003 #216; Dubar, 2000 #348}. Pour maintenir ce sens, il s'agit d'incorporer les nouveaux éléments dans l'histoire de soi déjà constituée. Et c'est ce processus qui prend place au cours de l'entretien d'autoconfrontation de Thomas :

*Quand j'ai commencé le boulot, je me suis dit : « Ben tiens, si je peux donner goût à certains de réfléchir à quelque chose, et puis d'avoir envie d'apprendre, ça ce serait un bon mandat ». (E4 ; 328)*

*C'est incroyable ça. (rire) En fait, j'ai l'impression d'être confronté à tout le négatif de ma scolarité, dans le sens... pas le négatif dans le sens le moins bien, mais dans le sens où ils font ce que je ne faisais pas, et ils ne font pas ce que je faisais. (E4 ; 368)*

*En tout cas, ça me mobilise cette histoire. (E4 ; 378)*

Reprenons cette dernière énonciation. Quelle est cette histoire qui mobilise Thomas ? C'est une histoire qui n'arrive pas à se faire, à se dire. La nouvelle totalité, faite de son histoire à lui, à laquelle s'ajoute maintenant les événements de la classe et le travail réflexif de l'autoconfrontation, n'aboutit pas ; la mise en intrigue, pour reprendre les propos de Ricoeur, résiste. C'est dans cette interaction entre le vécu de la classe, tel que le saisit Thomas, et sa propre histoire, comme construit identitaire<sup>58</sup>, que réside son investissement subjectif. Le propos « *ça me mobilise cette histoire* » est une expression claire de ce qui est au cœur de l'investissement subjectif, illustrant les propos de Cifali : « En matière psychique, il n'y a pas de passé simple, c'est-à-dire que le passé ne cesse de travailler notre présent » {Cifali, 1994 #19@43}. C'est l'interaction de l'agir d'un agent avec sa propre histoire qui le constitue en sujet : le temps, l'énergie, les efforts, les préoccupations, ne sont que des épiphénomènes de l'investissement subjectif. On peut s'investir dans une situation, parce que « cela fait sens » ; l'énergie est alors disponible pour l'action proprement dite. C'est une énergie consentie, et même si l'on se donne sans mesure, il y a un accord intérieur avec l'action. Dans le cas contraire, comme ici avec Thomas, le sens ne se fait pas : l'énergie n'est pas utilisée dans l'action, mais pour faire face au non-sens. C'est une énergie exigée par une histoire qui ne peut se faire, et qui, au travers de l'hyperbole : « *C'est tuant de devoir expliquer ce qui est évident pour moi* » (132), dévoile son caractère usant, dévitalisant. Le « coût subjectif » de l'activité, pour reprendre une expression de Clot {, 1995 #99@80}, devient alors exorbitant. Ce coût est d'autant plus grand que l'activité ne se laisse pas mettre en rapport avec sa propre histoire.

Un second exemple est donné par Thomas concernant l'interaction de son histoire à un événement de la classe :

<sup>58</sup> C'est-à-dire production d'une identité au sens de *mêmeté* plutôt que celui d'*ipséité*. La *mêmeté* est le sentiment d'identité en relation avec le temps, c'est-à-dire de la conservation temporelle d'un « je » ; l'*ipséité* est l'identité par rapport à l'altérité ; un « je » singulier différent des autres. cf. Ricoeur {, 1990 #86}.

[Interpellant un élève à l'écran] « Et moi j'aimerais te coller une gifle » (rire). Il est énervant [...] Ses demandes mais non-stop de reconnaissance, il n'y a pas la place pour autre chose dans une relation, et ça m'agresse. Ça m'agresse, mais c'est aussi un rapport à moi, quoi. C'est aussi un besoin que j'ai souvent. Là il vient vraiment me chercher dans un truc qui m'est difficile. (E4 ; 513)

Ces propos ne sont guère courants parmi les enseignants ; en effet, Thomas y reconnaît ce qui lui revient dans ce sentiment d'être agressé. Et cette réflexivité lui permet de rester à distance de l'acte, distance qui autorise le rire, qui est davantage rire de lui-même que de l'autre. Il reste néanmoins accroché par la situation : « Ça m'agresse » ; « un truc qui m'est difficile ». Cette clairvoyance ne semble pas diminuer son malaise : il se trouve investi par ces demandes, qui entrent en résonance avec ses propres besoins et les réactifs. Il s'agit dès lors de se contenir, pour ne pas passer à l'acte.

### 9.3 L'INVESTISSEMENT CONTRAIRE

Il reste à aborder un dernier élément, dans l'interaction entre son histoire et la dynamique de la classe telle qu'il la vit, élément qui évoque moins son passé que son projet :

*On rejoint l'histoire du résultat, c'est-à-dire qu'effectivement ils ne sont pas là pour apprendre. Mais c'est terrible de dire ça, à part ça. Parce qu'au niveau du boulot, et bien s'ils sont pas là pour apprendre, moi, je sers à quoi ? (E4 ; 313)*

Ce sont là certainement les propos les plus chargés d'investissement de tout l'entretien. C'est un constat d'échec quant à la possibilité d'élaborer du sens, un sens qui puisse intégrer et conditions de son enseignement autant que sa construction identitaire menée jusqu'ici. Certes, il s'agit de l'identité au travail (« au niveau du boulot »), et non de l'ensemble de la vie de Thomas. Il n'en reste pas moins que le constat est pesant, de par la dissonance entre la réalité vécue de son enseignement dans cette classe, et son idéal au travail.

Nous avons déjà rencontré une telle dissonance dans les entretiens, entre rôles attendus et rôles à disposition chez Nicolas. Avec des analyseurs différents – le rôle chez Nicolas, l'idéal ici – l'investissement subjectif se révèle contrarié. Et cette contrariété ne se peut se résoudre que dans le retrait ou le déploiement d'un nouvel investissement, dirigé non vers l'accomplissement de la tâche, mais vers une défense pour parer à la contradiction. L'énergie, plutôt qu'être investie dans les apprentissages, est utilisée pour ne pas être investi par les contradictions ou pour tenter de faire avec, au risque de confirmer douloureusement une dynamique sans issue :

*Et moi, ça me met mal à l'aise, parce qu'en même temps j'aurais un objectif, c'est qu'ils soient justement autonomes avec l'idée qu'après je ne suis plus là. Et je me dis : « C'est hallucinant, parce que je suis précisément en train de faire quelque chose d'absolument nécessaire, mais en même temps qui est le contraire de ce qui me semblerait être juste ». Et je me dis : « Si je suis toujours là, jamais ils vont apprendre, déjà à se casser la gueule et puis à marcher tout seul ». Ça c'est dur. (E4 ; 71)*

Il y a un acharnement pédagogique, destiné à suppléer au désinvestissement des élèves. Mais cette rage du désespoir empêche parfois une évaluation de la situation permettant de tenter d'autres stratégies, peut-être moins inefficaces :

*Je sais pas pourquoi je m'acharne en fait. Il y a des moments où, en fait, je m'acharne et je me fatigue parce que je n'ai juste pas d'idée, et je ne sais pas comment leur expliquer les choses. Là par exemple, je suis en train de faire un truc inutile. Je ferais mieux de lancer la suite pour les huit [élèves] qui ont compris, et ensuite je fais un petit groupe au pupitre, ou je passe [dans les rangs] ou je ne sais pas, quoi. C'est moi. (E4 ; 582)*

Cette énonciation est marquée de deux ellipses (*élèves* et *dans les rangs*). Est-ce là la marque d'une pensée qui n'ose se dire jusqu'à son terme, dans le doute quant à

l'efficience de l'option envisagée ? Le « *je ne sais pas* » permet de l'envisager. Car il n'est pas sûr que ces changements, que l'on peut dire de type 1 {Bateson, 1972 #442}, soient suffisants pour transformer la situation. Ce n'est pas seulement en termes de régulation didactique qu'une issue peut être trouvée, bien que la mesure puisse être partiellement palliative, mais dans une reconsidération de la situation d'une manière plus globale, c'est-à-dire en introduisant l'investissement subjectif de l'enseignant dans la délibération, au sens d'un travail sur l'articulation entre son idéal, son histoire, d'une part, et la situation d'enseignement et le positionnement des élèves d'autre part. C'est bien ce travail qui est amorcé au cours de l'autoconfrontation, et j'en ai présenté des traces.

La difficulté de ce travail de ré-articulation se trouve dans la vulnérabilité {Blase, 1988 #571; Lasky, 2005 #570} qui l'accompagne. Car ouvrir un tel chantier alors même que l'on se sent vulnérable est difficile. Mais revenons à cette vulnérabilité, rendue, dans l'extrait précédant, par l'auto-identification que Thomas opère entre lui et son échec : « *C'est moi* ». On la retrouve ailleurs, lorsqu'il commente l'explication qu'un élève donne à ses camarades depuis le tableau noir :

*[répétant les mots de l'élèves] « Lui fois lui égal l'autre ». Moi ça me tue, parce que quand il dit ça comme ça « lui fois lui égal l'autre », j'ai l'impression que ça passe. Puis après quand je dis « puissance 2 » (rire) pas du tout. (E4 ; 167)*

« *Ça me tue* », déclare-t-il. Ce qui est profondément remis en cause, c'est son identité professionnelle, remise en cause par l'échec à transmettre des opérations et un vocabulaire mathématiques à ses élèves. On pourrait donc entendre : « *Ça me tue professionnellement* ». Le rire qui s'ensuit permet alors de soulager la tension, de prendre de la distance. Le premier élément de réflexion qu'il livre est d'ordre métacognitif :

*Par exemple c'est difficile parce que de nouveau on tombe sur cette histoire d'évidence, c'est-à-dire que moi j'ai un problème, c'est que je n'ai pas de problème en maths. Ça c'est mon gros problème, c'est vraiment un handicap que j'ai dans ce boulot, c'est que je vois un exercice de maths, et puis je comprends : si je vois une suite (0 ; 0) ; (2 ; 4) (3 ; 9), je dis : « Ok, puissance 2 », puis chez moi c'est fini, quoi. Mais c'est parce pour moi, en fait, l'étape de tâtonnement, j'ai complètement oublié comment je sais ça. Comment j'ai fait pour apprendre ça, je ne sais pas. Mais j'ai fait tellement de maths ici et au gymnase<sup>59</sup>, qu'il n'y a plus de questions là autour. En ce qui me concerne, moi je ne me questionne plus. Et ensuite je pense que j'ai beaucoup de difficultés à leur expliquer comment regarder un problème. Parce que moi, ça me saute aux yeux. (E4 ; 229)*

Les automatismes développés le coupent d'une réflexivité lui permettant de rejoindre les élèves. Il peine à retrouver un accès à son fonctionnement cognitif, à expliciter pour lui-même et pour les élèves le déroulement des opérations qui s'imposent à lui dans la résolution de problèmes. Même en ayant pris conscience de cette difficulté, il peine à renverser l'obstacle en situation :

*C'est aussi ça qui est fatigant pour moi : c'est de devoir toujours me poser la question, à chaque minute me poser la question : « Attends, qu'est-ce que je suis en train de faire qui est implicite pour moi, et qu'est-ce qui ne l'est absolument pas pour eux ». Ça fait que je suis toujours, à chaque seconde, en train de me remettre en question dans cet enseignement. En fait, en allant chercher ce qui est implicite, je suis toujours avec un regard qui doit être en même temps sur la classe, en même temps sur moi sur mes idées. Et dans la leçon je le fais tout le temps, mais j'ai pas le temps d'y réfléchir ; c'est-à-dire je peux pas me poser pour y réfléchir ou attendre un peu ou Dieu sait quoi. Si j'ai des tactiques, par exemple de préparer un cours et d'essayer d'anticiper les difficultés, quand je fais ça, c'est systématique : les difficultés ne sont pas là où je les ai préparées. (E4 ; 260)*

A ces obstacles se rajoute l'imprévisibilité des réactions des élèves :

<sup>59</sup> Equivalent au lycée français ou collège genevois.

*La préparation pour moi, c'est voir un exercice, voir comment ça marche, ouvrir dix voies possibles avec l'exercice. Je n'écris rien, et puis je me dis : « On verra bien ce qu'ils font avec ça ». Je t'amène un sujet. Le lundi, ils comprennent sans problème, ils font tous les trucs, ça a l'air de rouler, ils sont assez autonomes. Le lendemain, ils ne comprennent plus rien. Mercredi, ils sont de nouveau top. Jeudi, ils ne comprennent plus rien. Mais c'est impressionnant. C'est-à-dire qu'ils sont toujours... enfin j'ai l'impression (rire) qu'ils sont... je sais pas si c'est un jeu, mais moi je me sens toujours pris au dépourvu devant cette classe. (E4 ; 271)*

L'investissement est ici contrarié par un troisième facteur : à la question du rôle et de l'idéal se rajoute ici celle de l'imprévisibilité des réactions des élèves. La seule manière que Thomas arrive à évoquer pour donner sens à cette incertitude est la possibilité que ce soit un jeu de la part des élèves. C'est certainement plus une boutade qu'une hypothèse réfléchie, mais elle en dit long sur l'absence de repères pour penser le contexte de son activité.

# Chapitre 10 :

## Entretien 5 : Organiser et gérer

---

Chloé enseigne dans une classe multi-âges, regroupant des élèves de première et deuxième année du premier cycle primaire (CYP1). La première question adressée à l'enseignante explore ses préoccupations dans le tout début de la leçon, avant l'entrée de ses élèves dans la salle. Puis Chloé prend la parole pour commenter les premières images où l'on voit les enfants entrer dans la salle de classe.

### 10.1 AIR DE FAMILLE

Cette première prise de parole spontanée est marquée par deux redoublements : « *J'essaie vraiment* » et « *c'est très important* », suivi d'un « *j'ai beaucoup insisté* » :

*J'essaie vraiment, c'est très important, c'est très important pour moi que... oui, la politesse, les choses comme ça, c'est pour ça que j'ai beaucoup insisté pour qu'ils viennent vous dire bonjour. J'essaie vraiment d'instaurer... parce que, bon, dans cette classe [...] je sais qu'il y a des enfants qui ne sont pas tenus à la maison pour ce genre de choses. Alors je pense que ça fait partie de l'éducation de tous les jours. Je suis très pointilleuse avec mes propres filles sur ce genre de détails, avec mon beau-fils aussi qui le vit très mal, parce qu'il n'est là qu'un week-end sur deux. (E5 ; 45)*

Et c'est avec cette insistance qu'assez rapidement dans l'entretien, les propos de Chloé vont tisser des parallèles avec sa propre famille ou sa propre histoire. Et le processus se répète à plusieurs reprises, et en voici deux exemples :

*Quand je serai en vacances, je serai en vacances, et je n'aurai pas besoin de prendre du temps supplémentaire pour trier, classer des choses qui seraient restées empilées. C'est-à-dire quand j'ai fait mes photocopies, je fais l'activité, si pour finir je ne la fais pas pour une raison XY, je mets ces photocopies ailleurs, prêtes pour l'année prochaine, quoi. C'est une ligne de conduite que je n'arrive pas à avoir à la maison, et j'ai aussi mes filles qui ont du chenit<sup>60</sup> dans leur chambre, mais en classe, c'est comme ça. (E5 ; 243)*

*Je zappe complètement : je lui ai fait mes commentaires, et puis je fais autre chose, et là je corrige une feuille de première année, donc je pense que c'est aussi quelque chose... justement ben ma personnalité. Mon mari, ça l'épate. J'arrive à faire quinze choses en même temps. À la maison, j'entends, je peux interroger ma fille en vocabulaire allemand, pendant que je jette un œil sur les maths que fait mon fils, en même*

---

<sup>60</sup> Patois vaudois : désordre.

*temps que j'ai un truc qui cuit dans le four, et que la petite dernière viennoise me demande à boire. Ça ne me pose aucun problème. (E5 ; 725)*

Ces propos révèlent la construction d'une familiarité entre vie domestique et vie professionnelle. Ailleurs, c'est une histoire familiale personnelle qui s'introduit dans la classe, au travers de « la table bleue » :

*La table bleue c'est... Quand on leur demande de se séparer, ils veulent tous aller à la table bleue travailler, c'est incroyable. Bon, elle a une valeur sentimentale. C'est le petit bureau que mon papa a fait quand j'étais petite, il l'a fait lui-même, et il a longtemps été chez ma maman ; il y est resté, et après il a été à la cave, et quand j'ai enfin eu ma classe à moi, avec de la place, il a fini ici. (E5 ; 660)*

C'est comme si son activité scolaire avait besoin d'être soutenue par sa vie personnelle, du moins au niveau du discours. Est-ce ce tissage de liens entre les deux domaines, qui était son investissement subjectif professionnel ? Cette hypothèse paraît vraisemblable, tant les allers-retours entre épisodes scolaires et évocations familiales s'entremêlent, les secondes donnant sens aux premières. C'est ainsi que lorsque les élèves investissent la table bleue pour venir y travailler, c'est l'histoire de Chloé qui est investie positivement par ces élèves. Cette connivence implicite, créée par des affects partagés pour cette table, marque un aboutissement quant à son entrée dans le métier d'enseignante : « quand j'ai enfin eu ma classe à moi, avec de la place, il a fini ici ». Ce n'est pas seulement ce bureau qui a trouvé une place, c'est aussi son histoire.

## 10.2 ŒUVRE

Le beau geste, chez Dejours {, 1980 #136;, 1992 #187;, 1996 #138}, c'est le geste fait selon les règles de l'art, les règles du métier, et qui mérite la reconnaissance de ses pairs. Et chez Chloé, le beau geste, c'est « la règle de la pile » :

*La règle de la pile [...] Quand c'est empilé, c'est de l'ordre apparent. Il ne faut pas ouvrir les armoires chez moi, j'ai des piles de choses : les choses sont toujours très très bien empilées que ce soit à la cuisine où j'ai des aiguillages<sup>61</sup> de trucs (riant)... Mais je fais des piles pour tout. Et à l'école, j'ai des piles de tout. Ma collègue me le dit aussi. J'ai des piles pour les maths avec des post-it « À corriger », « À classer » [...] (rire). Mais moi je m'y retrouve dans mes piles, donc c'est le principal. Mais c'est vrai que je fais des piles de tout. Et je dis tout le temps aux enfants : « C'est dans la pile là-bas » ; « C'est dans le tas là-bas » (riant). C'est... Je travaille, je fonctionne avec des piles, qui au bout d'un moment s'écroulent des fois (E5 ; 201)*

*Ça épate toujours mes collègues parce que c'est de l'ordre apparent et c'est ordonné. (E5 ; 231)*

Cela ne signifie bien sûr pas que Chloé ne prête pas l'attention nécessaire aux apprentissages de ses élèves<sup>62</sup>. Mais ce qui frappe, dans son discours, c'est cet accent mis sur la gestion de son matériel, et la reconnaissance par ses pairs de l'efficacité de cette gestion. Nonobstant, il est plus facile de gérer des supports de connaissance dans la salle de classe que d'identifier les connaissances elles-mêmes, intégrées par les élèves. Et cet accent mis sur les aspects matériels, montrables, évaluables, se retrouve lorsque Chloé aborde le départ d'un élève pour l'étranger le lendemain de l'enregistrement de la leçon :

*J'ai mis un point d'honneur à ce qu'on ait... j'ai mis beaucoup d'énergie justement là-dedans, j'ai un peu mis peut-être les autres entre parenthèses, mais on a terminé ce qui était à terminer. C'est-à-dire qu'on avait un bricolage en plan ; j'ai pris du temps*

---

<sup>61</sup> Patois vaudois : bricolage instable, entassement instable.

<sup>62</sup> Elle insistera du reste bien sur les résultats obtenus par ses élèves concernant une des activités faites pendant la leçon enregistrée : « quand j'ai fait le test deux jours après, j'ai eu un « Partiellement atteint », sinon j'ai eu que des « Atteint », « Atteint avec aisance » et « Largement atteint » pour ces groupes dans la phrase » (E5 ; 462).



*avec lui, il avait besoin de moi pour terminer, j'ai pris du temps avec lui pour que ce bricolage soit terminé, qu'il puisse l'emporter, pour que vraiment tout... On a fait petit à petit pour qu'on n'ait rien qui soit oublié en classe, et qu'il ait du regret d'avoir oublié. (E5 ; 140)*

L'investissement est mis pour terminer un objet matériel. Et ce qui est remarquable, c'est que cet objet devient, dans les propos de Chloé, résumé de toutes les traces scolaires du passage de cet élève. L'œuvre de l'élève est devenue aussi son œuvre à elle de par sa contribution à son achèvement : ils ont ensemble « terminé ce qui était à terminer », il peut alors partir. Cet achèvement dit, d'une autre manière que les piles de documents rangées ou à ranger, cette nécessité pour Chloé de matérialiser son activité, son investissement, par des traces montrables, démontrables et attribuables.

L'œuvre de Chloé se matérialise aussi au travers de la production, pour ses élèves, de moyens d'enseignement. Pour situer la question, examinons d'abord l'attitude de Chloé face à l'usage répété des supports d'enseignement :

*Moi ça me casse les pieds de travailler deux ans avec les mêmes supports, avec les mêmes bouquins, avec les mêmes trucs. (E5 ; 600)*

*Ça veut dire que l'année prochaine je recommence avec les mêmes thèmes, les mêmes textes, et ça, c'est un petit peu casse-pieds, quoi, je trouve. C'est une des choses que j'aime dans mon métier, c'est de renouveler en fonction de mes envies, et des années, et de la météo, alors les livres, si c'est la même chose chaque année, ça me casse les pieds. (E5 ; 617)*

Les propos sont clairs : l'usage répété des mêmes moyens ne lui convient pas, lui «casse les pieds ». Et c'est d'autant plus vrai lorsque le canton choisit de nouveaux moyens pour enseigner la lecture, et que ces moyens sont « étrangers » :

*Ça m'avait un tout petit peu agacée : c'est que les trois quarts des trucs viennent ou de France ou du Canada, à croire que l'on n'est pas capable d'inventer quelque chose chez nous. (E5 ; 556)*

Pourtant, son discours semble changer du tout au tout lorsqu'il s'agit de moyens qu'elle a produits elle-même, et avec ses collègues :

*[...] tous ces panneaux qu'ils adorent, parce qu'ils adorent, c'est tout du matériel personnel. J'entends avec mes collègues, on a fait nos dessins, on a photocopié en couleur pour les fiches, on les a plastifiées, ça fait plus de dix ans que je les utilise, et ils aiment bien les mettre [au tableau noir], quoi. (E5 ; 633)*

La première justification à l'utilisation de ces moyens est donnée par leurs destinataires : « ils adorent » ; ils aiment bien les mettre [au tableau] » ; la seconde, c'est l'effort fourni dans une fabrication collective et locale.

À une autre occasion, elle évoque la situation d'un élève devant refaire l'année, avec le risque de devoir refaire exactement les mêmes activités : et devant l'idée de changer son programme pour éviter cette répétition, elle déclare :

*Moi j'ai un découpage du vocabulaire qui me convient parfaitement bien, que j'avais créé avec une collègue. Il y a des fiches de vocabulaire qui vont avec, elles sont ludiques, elles sont attrayantes, elles sont sympas, j'allais refaire les mêmes fiches de vocabulaire et puis le même vocabulaire. Je n'allais pas refaire un découpage exprès pour cette année-là, alors que le travail que j'ai là, c'est des semaines de boulot avec une collègue ; et puis ça me convient bien. (E5 ; 823)*

Ce qui apparaît, dans la confrontation de ces propos, c'est que la répétition dans l'utilisation des mêmes supports n'est gênante que lorsqu'il s'agit d'œuvres d'autres personnes, étrangères à « chez nous » :

<p>Ça veut dire que l'année prochaine je recommence avec les mêmes thèmes, les mêmes textes, et ça, c'est un petit peu casse-pieds, quoi, je trouve. C'est une des choses que j'aime dans mon métier, c'est de renouveler en fonction de mes envies, et des années, et de la météo, alors les livres, si c'est la même chose chaque année, ça me casse les pieds. (E5 ; 617)</p>	<p>Moi j'ai un découpage du vocabulaire qui me convient parfaitement bien, que j'avais créé avec une collègue. Il y a des fiches de vocabulaire qui vont avec, elles sont ludiques, elles sont attrayantes, elles sont sympas, j'allais refaire les mêmes fiches de vocabulaire et puis le même vocabulaire. Je n'allais pas refaire un découpage exprès pour cette année-là, alors que le travail que j'ai là, c'est des semaines de boulot avec une collègue ; et puis ça me convient bien. (E5 ; 823)</p>
<p>Moi ça me casse les pieds de travailler deux ans avec les mêmes supports, avec les mêmes brouillons, avec les mêmes trucs. (E5 ; 600)</p> <p>Ça m'avait un tout petit peu agacée : c'est que les trois quarts des trucs viennent ou de France ou du Canada, à croire que l'on n'est pas capable d'inventer quelque chose chez nous. (E5 ; 556)</p>	<p>[...] tous ces panneaux qu'ils adorent, parce qu'ils adorent, c'est tout du matériel personnel. J'entends avec mes collègues, on a fait nos dessins, on a photocopié en couleur pour les fiches, on les a plastifiées, ça fait plus de dix ans que je les utilise, et ils aiment bien les mettre quoi. (E5 ; 633)</p>

Ainsi, ce n'est pas la répétition en soi qui pose problème, mais une répétition imposée de l'extérieur. Ce n'est pas l'utilisation répétée des mêmes supports qui est l'obstacle, mais l'utilisation de supports extérieurs. En d'autres mots, ce qui « casse les pieds », c'est une dépossession de productions matérielles indispensables à l'exercice de son activité. Que ces productions soient personnelles ou collectives n'est pas le point important. Mais il est nécessaire de pouvoir s'en réclamer, de pouvoir s'y identifier, pouvoir dire : c'est mon travail, c'est mon œuvre. C'est alors que ces productions peuvent être investies, réutilisées pendant dix années sans changement.

### 10.3 VOLONTARISME

J'ai déjà soulevé des marques de volontarisme lors du premier commentaire de Chloé sur son activité, sous la forme des redoublements : « *J'essaie vraiment* » et « *c'est très important* », suivi d'un « *j'ai beaucoup insisté* ». Alors qu'elle visualise l'enregistrement de sa leçon, elle reprend les paroles qu'elle s'entend dire dans la classe, et cela donne le dialogue suivant :

Chloé : *on attaque les matinées chez moi.*

chercheur : *la métaphore, elle est...*

Chloé : *Je ne sais pas, c'est une métaphore que j'utilise régulièrement : « On va attaquer la matinée », « On va attaquer les maths », « Vous êtes prêts à attaquer cette dernière ligne droite avant les vacances d'été ». C'est une expression que j'utilise régulièrement. Pour moi, c'est énergique . « On va y aller, on va y mettre notre cœur, on va y mettre notre énergie ». On prend les choses à bras le corps et on y va. C'est positif, ça a une connotation positive. Mais je me rends compte que c'est une expression que j'utilise régulièrement [...]*

chercheur : *Pourtant on est dans le champ militaire.*

Chloé : *Oui. Mais ça n'a pas du tout cette connotation-là pour moi. C'est plus...*

chercheur : *L'idée d'énergie ?*

Chloé : *Oui, l'idée d'énergie de : « On va le faire, on va on va y aller », quoi. « On va avancer, vous êtes prêts à y mettre toute votre énergie pour une victoire », quelque part. Pour arriver au bout de tout ce qu'on a prévu de faire. Donc...*

chercheur : mhm

Chloé : *Mais non, il n'y a pas de connotation militaire. Pas du tout. (E5 ; 424)*

S'il n'y a pas de connotation militaire, c'est toutefois bien pour une victoire que l'énergie est déployée ! Mais Chloé ne s'étend guère sur qui ou sur quoi la victoire doit être remportée. On attaque les maths autant que la dernière ligne droite, c'est-à-dire que l'énergie déployée l'est autant envers les contenus d'apprentissages qu'envers la gestion du temps, le maintien d'un projet, la persévérance. L'exhortation à visée galvanisante qu'elle adresse aux élèves est « *d'y mettre son cœur* ». C'est une manière de laisser paraître son investissement subjectif autant que tenter d'en susciter un chez les élèves. Si le terme de *croisade* est sans doute exagéré, tout au plus pourrait-on parler de mission civilisatrice :

*Je trouve qu'ils manquent beaucoup de culture au niveau de la littérature enfantine. Je ne pense pas forcément qu'en français, parce que c'est compliqué à lire pour eux, mais je trouve qu'il y en a certains dans la classe... Enfin les vocabulaires s'appauvrissent terriblement. Il y a des enfants qui ont un vocabulaire pauvre. (E5 ; 311)*

*J'essaie vraiment, c'est très important, c'est très important pour moi que... oui, la politesse, les choses comme ça, c'est pour ça que j'ai beaucoup insisté pour qu'ils viennent vous dire bonjour. J'essaie vraiment d'instaurer... parce que, bon, dans cette classe [...] je sais qu'il y a des enfants qui ne sont pas tenus à la maison pour ce genre de choses. Alors je pense que ça fait partie de l'éducation de tous les jours. (E5 ; 45)*

Les premières explorations de cette thèse, autour de la métaphore de l'investissement, abordaient le monde militaire au travers de l'investissement d'une place forte. On retrouve, dans ces propos, cette dimension de l'investissement, tournée vers l'extérieur : vers la gestion du matériel, vers la dynamisation des élèves, vers des victoires sur l'ignorance ou les manques dans l'éducation.



# Chapitre 11 :

## Entretien 6 : Produire du concret, du montrable

---

La question de l'œuvre, abordée dans l'entretien précédent, revient avec insistance dans les propos de Léo. Il faut dire que son activité s'y prête, puisque Léo enseigne les travaux manuels, centrés sur le développement de compétences des élèves par la production d'objets. La leçon enregistrée se déroule dans un atelier de travail sur le bois. Quinze élèves s'y activent pour terminer leur objet.

### 11.1 LES TRAVAUX MANUELS... ET LE RESTE

Dans cet entretien, Léo aborde les circonstances qui l'ont conduit à réorienter sa carrière professionnelle, quittant sa fonction de maître généraliste pour celle de maître de travaux manuels. Dans un premier temps, il met en évidence des éléments biographiques :

*Chez mes parents, j'avais un atelier. Mon grand père... j'ai beaucoup travaillé avec lui quand j'étais petit, ce qui fait qu'au bout d'un moment, j'ai dit : « Pourquoi pas » quand le directeur de l'époque m'a dit : « Il y a une place à prendre ». (E6 ; 202)*

Si ce souvenir autobiographique a pu jouer un rôle dans sa réorientation, d'autres raisons se profilent lorsqu'il compare l'enseignement des travaux manuels aux autres disciplines scolaires, voire peut-être à son expérience passée :

*En général aux travaux manuels, s'ils écoutent bien ce qu'on leur dit, ils font des bonnes notes. C'est pas : « Ah, j'ai oublié d'apprendre » ou « Ah, j'ai pas su », « J'ai paniqué », « C'était un mauvais moment du matin ou de l'après-midi ». Ça fait quand même des branches un petit peu plus ludiques, j'entends. C'est plus facile pour eux, ils ont facilement, je dirai assez normalement, des bons résultats. Pour un élève, dans la semaine, il passe un moment où on le valorise et où il a des bons résultats et où il sait qu'il va arriver et qu'il sera pas en état de stress scolaire total, où il a pas oublié d'apprendre, ou bien il a pas pris son cahier, il a pas son livre il se rappelle plus d'une formule, enfin bref cette espèce de panique que certains ont quand ils sont devant un travail significatif ou certificatif, un des deux, où ils ont besoin de savoir tout ce qu'ils doivent faire. (E6 ; 62)*

*[l'évaluation], moi je trouve que ça doit être, dans ces branches-là et surtout celle-ci, ça doit être un moment de récompense de fin de travail, où ils disent : « Ben voilà, on a bien travaillé ». (E6 ; 91)*

Ces propos sont frappants par le contraste exprimé entre des apprentissages intellectuels et le travail que Léo entreprend dans sa discipline. L'opposition qu'il trace est d'abord dans la nature même de ce qui est produit par les élèves. A l'évanescence des

connaissances apprises, aux aléas de leur restitution ou de leur mobilisation, Léo oppose un travail tangible, montrable, source d'une satisfaction, d'un plaisir inaliénable. C'est la nature de la production qui fait toute la différence.

Et quelle que soit la représentativité de ses propos, la question que soulève Léo me paraît centrale : de quelle œuvre peut se réclamer celui qui ne participe pas à une production matérielle, à une *poiésis*, pour reprendre la catégorie aristotélicienne ? Pour Léo, la réponse est claire : celle s'incarnant dans les productions matérielles de ses élèves. C'est une source de plaisir et de reconnaissance pour les élèves, mais aussi pour celui qui orchestre la production, c'est-à-dire l'enseignant de travaux manuels. Son investissement est porté par la possibilité qu'il a de participer au plaisir de ses élèves :

*Il faut qu'ils aient du plaisir. Parce que pour une fois qu'on peut leur donner du plaisir à l'école, il ne faut pas se priver. (E6 ; 97)*

Ce « *pour une fois* » place les travaux manuels en marge de toutes les autres disciplines scolaires. C'est que dans son atelier, on produit du tangible, du matériel, du montrable.

### 11.2 LE PLAISIR DE PRODUIRE

La manière de décrire l'environnement dans lequel il évolue maintenant avec les élèves se lit en contraste avec sa première expérience de l'enseignement :

*On est dans un environnement merveilleux parce que c'est vraiment là où les élèves font quelque chose... moi je trouve qu'ils ont quelque chose à la fin. Ils ont leur objet, ils ont fait quelque chose de leurs mains, c'est eux qui l'ont fait depuis le début jusqu'à la fin, depuis la coupe jusqu'au petit coup de finition du vernis, et ils sont tout fiers avec leur objet fini, ils sont tout contents. (E6 ; 211)*

Quel est donc cet « *environnement merveilleux* » ? C'est un monde de production d'objets matériels, parce que là, « *vraiment* », dit-il, « *les élèves font quelque chose* », et surtout, « *ils ont quelque chose à la fin* ». Non pas qu'ils ne feraient rien ailleurs, c'est-à-dire dans les cours de mathématiques ou de français. Mais ce qui est fait ici est d'un autre ordre : cela peut être verni, sa destinée est d'être montré. L'objet fabriqué peut être source de fierté, parce qu'il est production matérielle. Les propos de Léo placent l'école non pas comme lieu d'une *praxis*, d'une action qui serait sa propre fin, mais comme lieu d'une *poiésis*, d'une fabrication. Aux aléas des apprentissages, incertains, précaires, parfois fuyants, Léo oppose la matérialité d'un objet devenu « œuvre de leurs mains », capable de survivre hors de son lieu de production. Dans cette perspective, l'école se fait manufacture :

*On a des fois même plus de bruit que ça : les machines qui tournent, les perceuses, les défonceuses, des aspirateurs, et on a l'impression d'être dans un petit atelier, dans une petite usine, où chacun a son petit travail. (E6 ; 108)*

Ce deuxième énoncé apporte une nuance : il y a bien production matérielle, mais c'est « petit » (répété trois fois). Comme si ce que l'on avait gagné en matériel, on l'avait perdu en grandeur... Pour comprendre cela, il me semble important de revenir sur une caractéristique fondamentale du travail enseignant. Cette caractéristique, qu'il partage avec les relations de service, est celle de l'immatérialité de la production. En effet, quel est le produit de l'activité enseignante ? En quoi consiste sa visibilité ? Serait-ce les fiches ou les cahiers remplis par les élèves ? Certainement pas. Les résultats des évaluations aux tests passés par les élèves ? Peut-être davantage, pour autant que les tests mesurent bien ce qui est à mesurer, c'est-à-dire les apprentissages des élèves. Car c'est cela la « production » de l'enseignant : des apprentissages effectués par d'autres que lui. L'immatérialité du produit de son activité soulève la question, non seulement théorique, mais parfois lancinante dans sa quotidienneté : comment constater le produit de son activité ? Or, « la reconnaissance de soi par autrui constitue la fin recherchée par les hommes et les femmes

dans l'activité de travail et par conséquent la possibilité ou l'espoir de les obtenir doivent préexister à la mobilisation subjective des individus. » {Jobert, 1999 #152}.

### 11.3 PRODUCTION ET RECONNAISSANCE

Dans le travail de l'enseignant, cette difficulté à montrer le produit de son activité, et par là l'obstacle à obtenir la reconnaissance de soi par autrui, fait partie des caractéristiques fondamentales des conditions de travail.

Pour pallier à cette absence, des stratégies défensives existent. Il est ainsi possible de multiplier les traces écrites des apprentissages ; ou encore d'augmenter la part de productions matérielles, qu'elles soient le fait de l'enseignant (support de cours, fiches,...) ou des élèves. On peut aussi se réfugier derrière le fait d'avoir « fait le programme », c'est-à-dire d'avoir parcouru l'ensemble des chapitres prescrits. Et si d'aventure le programme n'a pas été couvert dans son entier, il est généralement possible de reporter la responsabilité des manques, des inachevés sur les élèves ou sur les circonstances extérieures par un recadrage adéquat.

D'autres encore se replient sur des objectifs clairement identifiables et mesurables, justifiables, au détriment d'activités de niveau taxonomique plus élevé. Est-ce là la « petitesse » relevée à trois reprises par Léo (E6 ; 109) ? On peut voir dans cette évocation « *dans un petit atelier, dans une petite usine, où chacun a son petit travail* » comme la trace d'un regret, celui de s'être rabattu sur des objets matériels faute d'avoir trouvé un chemin pour obtenir de la reconnaissance sur des productions autres.

Mais maintenant, Léo trouve de la reconnaissance :

*Des fois, quand on retrouve des élèves qui sont sortis de l'école depuis cinq, six, sept, dix ans, ils nous disent : « Ah on a fait ceci je l'ai encore ». Je dis : « Ah ben c'est bien ! Tu sais, on a tout fait pour que tu l'aies encore, hein ». C'est vrai que s'ils gardent quelque chose, ils ont un souvenir de leur passage dans un atelier, ils ont quelque chose qu'ils vont garder le plus longtemps possible pour pouvoir se dire que c'est leur facture à eux, c'est leur travail à eux, et ils l'ont fait dans le cadre d'un environnement où c'était propice à ça. Oui, moi je trouve que c'est important qu'ils aient... qu'ils se souviennent de ce qu'ils ont fait, pas forcément avec qui, enfin aussi, mais qu'ils aient quelque chose qui leur reste et qu'ils disent : « Et bien ça c'était quand j'étais... ». Ça leur fait un souvenir, ça fait une présence de l'objet qui leur rappelle un bon moment et un endroit où ils avaient du plaisir à venir. (E6 ; 414)*

On pourrait objecter que la réalisation de l'objet est le fait de l'élève, et non de l'enseignant. Et donc que l'objet fabriqué ne participe pas à la reconnaissance de l'œuvre de l'enseignant. Cependant, l'hésitation que l'on perçoit dans son énonciation contredit cette objection : « *c'est important qu'ils aient... qu'ils se souviennent de ce qu'ils ont fait, pas forcément avec qui, enfin aussi, mais qu'ils aient quelque chose qui leur reste* ». Autrement dit, en dénouant l'énonciation, on trouve l'affirmation qu'il est aussi important qu'ils se souviennent avec qui l'objet a été fait. Et Léo cadre ce souvenir par deux références, l'une temporelle et l'autre spatiale, à savoir « *un bon moment* », « *un endroit où ils avaient plaisir* ». En quelques mots, Léo produit un récit auto-adressé, introduit par un « moi je trouve... », où l'intrigue se noue autour du souvenir d'une personne, d'un lieu, d'un moment, et qui lui permet de rêver, d'éprouver ou peut-être parfois de vérifier que son activité a produit une œuvre reconnue par d'autres.

À plusieurs autres reprises dans l'entretien, Léo montre son attention à savoir comment ces objets sont reçus dans les familles des élèves :

*Comme on les revoit demain, j'aime bien leur demander : « Et alors, ça a été votre petit emballage ? » Pour ceux qui l'ont offert, on a en général un retour Il y a même une année une maman qui nous a écrit un petit mot dans l'agenda pour nous remer-*

*cier, c'est sympa. [...] Ça arrive une fois par année en neuvième, quand les parents viennent chercher quand ils ont fait un grand objet, et qu'on a besoin de la voiture pour le déplacer, et là aussi on voit sur le visage des parents : « Ah bonjour c'est vous ! » (rire) (E6 ; 233)*

*je me réjouis de les voir demain (riant) pour leur demander un petit retour : « Voilà, qu'est-ce que vous avez pensé de... Comment ça s'est passé à la maison ? ». Parce que c'est vrai que c'est un moment important, qu'ils nous disent comment ça va. Et après on continuera nos petites planchettes. Bien sûr, ils auront encore un deuxième objet qu'ils pourront ramener chez eux. En septième, ils pourront choisir plutôt un objet personnel qu'ils veulent garder vraiment, qu'ils utiliseront vraiment eux, soit un carambole ou bien en neuvième il y a le billard ou bien il y a un ou deux qui font des choses plus personnelles. Là, c'étaient des objets qu'ils pouvaient soit offrir soit garder pour eux. (E6 ; 399)*

Les propos de Léo, marqués par la singularité de leur contexte, sont ceux d'un enseignant de travaux manuels. Ils éclairent une épreuve rencontrée par beaucoup d'enseignants, même s'ils peinent à mettre des mots sur elle : l'immatérialité du travail fourni, et par là la difficulté à l'évaluer, à se permettre de la satisfaction, à obtenir de la reconnaissance. Cette immatérialité est en effet un obstacle à une mesure quantitative de la qualité de leur prestation : à quelles normes mesurer leur action ? Les dimensions immatérielles et subjectives de leur œuvre relèvent d'une évaluation toujours contestable {du Tertre, 2005 #188}.

Léo a trouvé un chemin pour poursuivre son investissement subjectif, en évitant de faire face à l'échec des élèves tel qu'il le décrit dans l'entretien :

*C'est pas : « Ah, j'ai oublié d'apprendre » ou « Ah, j'ai pas su », « J'ai paniqué », « C'était un mauvais moment du matin ou de l'après-midi ». [...] Pour un élève, dans la semaine, il passe un moment où on le valorise et où il a des bons résultats et où il sait qu'il va arriver et qu'il sera pas en état de stress scolaire total. (E6 ; 63)*

Il semble même forcer le trait, par des expressions fortes comme celle de « *stress scolaire total* ». La force de l'expression est-elle la trace d'une expérience personnelle fortement marquée, que ce soit comme élève ou comme enseignant ? Dans tous les cas, elle témoigne d'une mise à distance de ses premières expériences d'enseignement comme maître généraliste. Ses propos, chargés d'affects, donnent sens à son engagement d'aujourd'hui.

#### 11.4 UNE AUTRE RECONNAISSANCE

Dans la prise de contact avec Léo, et à travers les échanges qui ont encadrés tant l'enregistrement de la leçon que l'entretien d'autoconfrontation, j'ai perçu à plusieurs reprises une préoccupation de cet enseignant : montrer sa discipline d'enseignement sous le meilleur jour possible, transformer sa participation à la recherche en occasion d'apologie des « travaux manuels ». Et cet éclairage donne un autre relief à la comparaison qu'il opère entre ce qui se passe dans ses leçons et les autres disciplines scolaires. Ce qui est visé, c'est une reconnaissance sociale, au moment où des discussions ont lieu concernant le maintien ou non de l'enseignement des travaux manuels dans la scolarité obligatoire. Ce que ces discussions menacent, ce n'est pas forcément l'emploi de Léo, mais c'est aussi son histoire, fondée sur cette période devenue fondatrice dans son choix professionnel, celle des moments passés dans l'atelier de son grand-père. Son investissement à défendre sa branche d'enseignement est en fait un investissement à défendre son identité et l'enracinement familial de cette identité.



## Chapitre 12 :

### Entretien 7 : Vivre le défi de la relation

---

Émilie enseigne l'anglais dans une classe de 7<sup>e</sup> année, en voie secondaire baccalauréat (VSB). Elle est aussi maîtresse de classe, c'est-à-dire qu'elle assume la responsabilité de la classe, ainsi que les tâches administratives qui lui sont liées. Durant la leçon enregistrée, elle a décidé de faire le bilan du camp de ski qui vient d'avoir lieu, puisque c'est la première leçon où elle rencontre cette classe après ce camp.

L'entretien démarre dans l'évocation de ce qui est la priorité pour elle : la relation aux élèves :

*chercheur :* *Juste avant d'entrer en scène, c'est quoi qui est important pour toi ?*

*Émilie :* *La salutation avec les élèves.*

*chercheur :* *mhm*

*Émilie :* *Moi, c'est vraiment le moment où je peux voir dans leurs yeux s'ils sont de bonne humeur, s'ils sont joyeux, contents. C'est le geste, déjà, aussi. Je trouve que le contact, c'est important. Pouvoir les toucher, enfin pour leur dire bonjour. (E7 ; 23)*

C'est un besoin de contact très fort, où même la dimension physique est évoquée au travers de la poignée de main. Si certaines recherches<sup>63</sup> semblent montrer que « ne pas entrer, de façon délibérée dans une relation affective trop rapprochée participe d'une stratégie générale de défense, de protection de soi et d'économie, et probablement aussi d'efficacité compte tenu des conditions collectives de l'enseignement scolaire » {Durand, 1996 #262@145}, Émilie adopte une stratégie opposée. Tout au long de l'entretien, elle montre combien une relation de proximité est importante pour elle, et comment elle la recherche et l'ajuste dans son activité. Et le bilan qu'elle propose à ses élèves participe de cette stratégie.

#### 12.1 BILAN

En proposant à ses élèves de prendre du temps pour faire un bilan du camp de ski, Émilie poursuit plusieurs objectifs :

*Pour moi c'est important de dire ce que je ressens. Je trouve important pas seulement de leur demander ce qu'ils ressentent, enfin à quoi ils en sont, mais je trouve important qu'ils aient un retour de ce que je pense moi. Parce que... Ce n'est pas donnant-*

---

<sup>63</sup> {Conners, 1978 #460;Marland, 1977 #461}, cité dans Durand {, 1996 #262}.

*donnant, il n'y a pas d'équilibre. Alors là on était dans une leçon de... enfin dans un moment d'échanges vraiment sur le camp, sur ce qu'ils avaient vécu, sur ce que j'avais vécu etc., et c'est vrai que non seulement j'avais besoin qu'ils me disent ce qu'ils avaient pensé, mais je trouvais important de leur dire ce que moi j'avais pensé, après. (E7 ; 40)*

L'expérience commune du camp devient support d'une deuxième expérience, visant à mettre en commun le vécu de la première. La répétition à trois reprises du mot « important » est significative des enjeux qu'Émilie place dans cet échange. Si elle prend bien soin, dans son énonciation, de rappeler qu'elle est attentive à la complémentarité dans la relation (« *ce n'est pas donnant-donnant, il n'y a pas d'équilibre* »), elle insiste bien sur son désir d'un échange dans les deux directions : elle a besoin d'entendre, elle a besoin de dire. Et ce besoin d'échanges apparaît comme primordial dans ses propos. Certes, à la fin de l'entretien, elle place ce processus dans une logique d'engagement des élèves dans les apprentissages :

*On a vécu un moment collectif, là, de quarante-cinq minutes où l'on a parlé de vie, de vie en classe. [...] Mais je crois que c'est du temps qui est gagné après, parce qu'après c'est des élèves à qui je peux demander de bosser un peu plus parce qu'ils sont prêts à le faire, parce qu'ils auront eu un moment où leur expérience aura été valorisée : on aura pris du temps pour parler de ce qu'ils ont vécu. Donc du coup, c'est clair qu'après ils seront prêts à bosser, ils seront prêts, ils n'auront pas de non-dit en principe, on aura posé à plat les choses, on aura évalué le camp, on aura fait tout ça. En même temps ça c'est quelque chose qui a été valorisé, donc je peux leur demander ce que je veux après. (E7 ; 544)*

L'implication mutuelle dans l'échange, dans la relation, apparaît donc comme un moyen de soutenir l'implication des élèves dans les activités scolaires et dans les apprentissages. Néanmoins, l'implication dans la relation, comme fin et non seulement comme moyen, est très présente dans ses propos, et nous le verrons un peu plus loin. Mais avant cet examen, examinons les motivations d'Émilie quant à la dynamique qu'elle amorce :

*Ça me permet moi d'avoir un petit peu un écho de comment moi j'ai fonctionné pendant la semaine, comment ça a été ressenti, et puis finalement ce que j'ai organisé, je n'étais pas seule pour le faire, mais quand même : ce que ce pour quoi je me suis investie, est-ce que leur retour était positif ? Est-ce qu'il y a des choses à modifier éventuellement ? (E7 ; 131)*

Émilie exprime son souhait de bénéficier d'informations pour réguler le déroulement d'un éventuel autre camp. Mais avant de citer cet élément, Émilie rappelle qu'elle s'est investie, et a besoin maintenant d'un retour. Et c'est bien un peu de cela qu'il s'agit, d'une occasion de vivre quelque chose de la triple obligation *donner - recevoir - rendre* formulée par Mauss {, 1923 #239}. Son engagement est don, hors contrat explicite ; il est « volontaire, pour ainsi dire, apparemment libre et gratuit, et cependant contraint et intéressé » (*ibid.*, p. 66 dans l'édition de 2007). Et ce bilan permet de boucler un cycle du don, contribuant ainsi à renforcer la relation et soutenir l'engagement de chacun dans la classe. Le bilan des élèves est largement positif, ce qui lui permet de conclure que :

*C'est vrai que c'était un moment où je me suis dit : « Ben voilà là c'est une bonne étape, c'est quelque chose de bien ». Voilà. (E7 ; 572)*

La boucle est bouclée à deux niveaux : le premier, c'est celui du projet, de la planification au bilan final ; le second est relationnel, c'est celui du don allant de l'investissement à la reconnaissance, celui de la création de lien social. Et cet aspect éclaire cette stratégie d'ouverture à la relation, à la proximité. Si elle peut leur demander ce qu'elle veut après (E7 ; 556), c'est que son don est non seulement reçu, mais aussi rendu par l'implication des élèves. Le processus du bilan est essentiel dans cette stratégie ; il permet de mettre des mots sur les dons réciproques faits dans le camp, tout en laissant le cycle du don lui-même dans l'implicite dont il a besoin pour subsister. En effet, expliciter le don transforme sa logique au profit du donnant-donnant propre au monde marchand. Et cela

tue le don {Fustier, 2000 #289}. Le don est vécu plutôt que dit, et le bilan contribue à le remettre en mémoire sans jamais le nommer.

## 12.2 ÉNERGIE MENTALE

Comment rendre compte de l'intensité de son propre investissement subjectif dans une situation ? Exprimer une expérience purement subjective ne va pas de soi, et Émilie utilise l'expression d'*énergie mentale* pour dire son investissement :

*Pour moi, ça c'est beaucoup d'énergie. Alors c'est vrai que d'avoir un camp en 7<sup>e</sup>, un camp en 8<sup>e</sup>, un camp en 9<sup>e</sup>, je veux bien, mais (riant) (..) c'est vrai que ça nécessite du temps ; c'est pas tellement l'énergie en termes de boulot, par exemple avant. Sur le moment c'est beaucoup d'énergie, et je trouve que c'est de l'énergie aussi mentale. (E7 ; 136)*

À la demande d'explicitation de ce qu'elle entend par cette énergie mentale, Émilie évoque d'abord le fait d'être « sur le pont ». La charge n'est pas seulement cognitive, due à la multiplicité des tâches et des préoccupations. Puis elle mentionne les imprévus et les dérangements qui ont un impact fort sur son temps de sommeil, pour ensuite aborder l'implication relationnelle :

*Pendant une semaine du lundi au vendredi, on est sur le qui-vive. On a un certain nombre d'enfants, j'ai la responsabilité de ces enfants, je la partage avec mes collègues, mais n'empêche, il y a beaucoup de choses auxquelles il faut penser, il faut gérer pas mal de trucs en même temps. Il n'y a pas de temps mort, même si on dort de minuit à 6 heures du matin, il y a pas vraiment de temps mort (riant) là au milieu : il y a toujours la possibilité de se faire réveiller par un malade ou par un autre ou par ci ou ça. Donc en même temps c'est très positif, parce que je trouve que ça me permet de voir les élèves dans d'autres contextes, de discuter avec mes collègues aussi dans un autre contexte, et en même temps je suis rentrée, je suis claquée, mais plus émotionnellement vraiment que vraiment physiquement. (E7 ; 142)*

*Dans un camp, il y a beaucoup de choses qui viennent ; on apprend des situations des familles, on apprend des relations entre tel ou tel élève, on est beaucoup plus en relation avec l'humain vraiment, qu'avec l'élève en tant qu'élève. Donc ça, c'est aussi relativement chargé en fait en émotions, en relations de toutes sortes, et je trouve que c'est riche et en même temps, ce n'est pas évident à gérer, quoi. (E7 ; 159)*

De l'implication dans le déroulement du camp, Émilie passe à l'implication dans la relation avec les élèves, implication qu'elle recherche aussi tout au long de l'année :

*Donc ça, c'est des moments que je trouve clé dans l'enseignement : c'est d'avoir ces moments autres que du pur enseignement, et puis de pouvoir discuter, de pouvoir échanger, finalement d'avoir une relation d'humain à humain, et non pas de maître à élève. Mais bon il faut quand même déconnecter parfois, et arriver à retrouver sa famille et ses enfants sans trop (riant) de difficultés. Ça m'a pris quelques années au début de mon enseignement pour arriver vraiment à déconnecter. Les premières années, je dormais mal la nuit du dimanche au lundi, même si j'avais des classes sympas le lundi. C'était juste l'idée de recommencer, de rentrer à nouveau dans le travail, dans la démarche de travailler, d'être en relation avec des élèves. (E7 ; 187)*

Ce dernier point révèle son investissement. Le lundi, elle « rentre dans son travail », elle « se connecte », puisqu'il lui faut ensuite « se déconnecter ». Les deux métaphores évoquent à mon sens davantage une immersion qu'un côtoiement, nécessitant de l'énergie pour retrouver sa propre famille.

*J'arrive mieux maintenant à doser un petit peu mes interventions, jusqu'où je pousse un petit peu les questions, jusqu'où je retiens, pour que je reste dans ma position de maître, d'enseignante, et qu'en même temps, je ne sois pas non plus la prof avec la casquette prof, mais quand même un être humain qui est en face d'eux, qui leur montre aussi la valeur d'une relation humaine. Parce que je trouve important qu'on*

*n'ait pas des relations prof-élève genre discipline, hiérarchie, etc., mais qu'on ait des relations de respect, d'humain à humain quoi. (rire) Autrement je n'ai pas mon compte. (E7 ; 233)*

L'évocation de « *la prof avec la casquette prof* » (E7 ; 236) est révélatrice. La casquette est l'insigne de la fonction, du rôle. En opposition, Émilie recherche la relation « d'humain à humain », une sorte de transparence sociale, sans structure ni entrave (évoquée par le terme *hiérarchie*). Son rôle d'enseignante apparaît comme un obstacle potentiel ; il s'agit de quitter ce rôle pour entrer dans une vérité de la relation, où le respect mutuel peut se vivre, sans quoi elle « n'a pas son compte ». Et ce sont les élèves qui mettent les limites :

*J'essaie peut-être un peu maladroitement de m'impliquer dans leur monde, et en fait, non, ils mettent la barrière. Et c'est vrai que parfois il y a des malaises, comme ça, des petits moments ; on essaie d'entrer en relation avec eux, et tout d'un coup, on sent que l'on peut essayer de dire ce que l'on veut, mais : « Non, non, Madame... ». Et ça m'arrivait plus avant avec les filles qu'avec les garçons ; maintenant ça m'arrive moins souvent, j'ai l'impression d'être plus adéquate dans mes remarques avec eux. (E7 ; 219)*

C'est l'apprentissage de la nécessité d'une distance, d'une limite au souhait de connexion, apprentissage opéré dans une régulation que les élèves initient d'eux-mêmes. C'est ainsi qu'Émilie est amenée à limiter son investissement subjectif dans la relation.

### 12.3 ATTENTION

Émilie est attentive aux freins mis par les élèves eux-mêmes, la conduisant à modérer son investissement pour « *être plus adéquate* ». L'enjeu est de taille ; il s'agit d'éviter ce qui pourrait s'avérer contre-productif ou même dommageable : « Tout oubli de ce qui médiatise une relation d'enseignement, tout investissement massif de la relation au détriment d'un projet peut entraîner l'irruption massive de transfert d'amour ou de haine. Un adulte les suscite, souvent sans s'en rendre compte, lorsqu'il favorise les rencontres duelles sans objets tiers, quand il se met en position 'phare' et provoque des transferts à sa personne » {Cifali, 1994 #19@173}. Le danger, c'est aussi une relation qui devient plus particulière, ouvrant la porte à une complicité mutuelle :

*▫C'est un élève qui... Bon, on sent qu'il aime interagir avec les adultes. Donc c'est vrai qu'il joue aussi celui qui parle beaucoup. Et c'est vrai que parfois alors je me dis que je dois faire attention, parce que des fois, j'ai un peu tendance à créer une relation un peu particulière avec lui, où je le bouscule un peu, je me moque un peu de lui, et lui renchérit. Et peut-être que par rapport aux autres élèves, c'est des choses auxquelles il faut faire attention. (E7 ; 529)*

Se pose alors la question de la perception des autres élèves, de l'équité, de l'ajustement du recouvrement entre personnel et professionnel. Remarquons les modalisations : « *je me dis que je dois faire attention* » et « *il faut faire attention* », que l'on peut entendre comme une volonté qui n'est pas si clairement affirmée. Il n'est sans doute pas si facile de renoncer à l'apport d'une relation marquée par une certaine complicité. C'est donc un délicat arbitrage, un ajustement continu qu'elle fait entre sa position d'enseignante et celle de personne recherchant la relation. Elle se sait sur une corde raide, et cela ressort dès le début de l'entretien lorsqu'elle a besoin de donner des gages de sa professionnalité en disant : « *Ce n'est pas donnant-donnant, il n'y a pas d'équilibre* » (E7 ; 42).

Quel est le lien entre sa conception de la relation avec les élèves et son histoire ? Elle n'en dit rien. Tout au plus livre-t-elle quelques éléments biographiques très succincts liés à cette relation maître-élèves :

*Disons que j'ai l'impression que, entre guillemets, les élèves me font moins peur. J'ai l'impression d'avoir une meilleure habitude quelque part de la typologie de l'élève ou des adolescents. Surtout au début, j'étais encore peut-être plus proche d'eux en âge, et c'est vrai que je ne les connaissais pas, je ne savais pas vraiment ce que c'était des ados. J'avais des souvenirs personnels de moi en tant qu'ado, mais je n'avais pas des... j'avais... Eux en tant qu'ados, je ne les connaissais pas bien. Et surtout, ma propre réaction, comment moi je me comporte avec les ados, je me suis rendu compte que les premières années d'enseignement, j'arrivais très bien à gérer des ados garçons, mais j'avais beaucoup de peine avec les filles. Est-ce qu'on... Je ne sais pas si on était en compétition. (E7 ; 200)*

Son histoire imprègne sa pratique, au travers de son investissement subjectif dans la relation. Ce qui est clair, c'est qu'elle y « met du sien » tant dans ses propos lors de l'entretien d'autoconfrontation que dans son activité quotidienne.

#### 12.4 INNOVATION ET COOPERATION

Un dernier objet d'investissement que relève Émilie en commentant son activité est celui lié simultanément à l'innovation et à la coopération avec des collègues :

*C'est un travail d'équipe, là, qu'on fait avec cette classe en coopération. On est les quatre maîtres pour les branches principales, où on essaie d'introduire dans les activités que l'on fait en classe, des éléments de valeurs en fait, d'entraide, de coopération, d'écoute réciproque, et des choses comme ça. Donc déjà entre nous c'est un travail de d'équipe entre maîtres, parce qu'on essaie de coordonner nos activités par rapport à ces à ces choses-là. (E7 ; 247)*

*C'est quelque chose qui m'a énormément stimulé de mettre ça en place, parce que j'étais à un moment où j'avais déjà fait une maîtrise de classe, et j'avais envie de trouver un plus pour avancer, parce que moi je pense que je suis quelqu'un qui a souvent des idées, des envies de modifier des choses. (E7 ; 306)*

*Ça a pas mal stimulé déjà certains collègues aussi ici dans mon établissement. En fait on est une dizaine à travailler un petit peu de cette manière-là, et puis en même temps, c'est vrai que moi ça m'a stimulé dans mon travail en me disant : « Ben c'est un nouveau challenge, c'est quelque chose de différent, c'est une autre manière d'aborder mon cours » Je dois trouver d'autres manières aussi de faire, d'apporter des activités, je dois réfléchir autrement pour les introduire. Et puis c'était important de changer, de trouver d'autres modes de fonctionnement, alors voilà. (E7 ; 323)*

Que l'innovation soit dans le champ de l'enseignement dit coopératif en fait une prolongation de son souci de la relation. Entraide, coopération, écoute réciproque (E7 ; 252) sont des expressions du cycle du don de Mauss, à la base de la construction de liens sociaux. Émilie se donne dans la relation, et simultanément cherche à créer, avec succès d'ailleurs, un climat où les dons circulent dans la réciprocité. En participant directement à cette dynamique, elle s'investit subjectivement de manière importante, on l'a vu dans les commentaires précédents. C'est en plus, et le mot revient à deux reprises, un besoin de stimulation ou encore de challenge, avec peut-être, le risque d'un emballement dans la stimulation, dans l'énergie que cela implique. Et lorsque les élèves proposent de faire un autre camp l'année suivante, elle marque quand même le pas et évalue son engagement :

*Le camp, je trouve chouette, mais pour moi, ça c'est beaucoup d'énergie. Alors c'est vrai que d'avoir un camp en 7<sup>e</sup>, un camp en 8<sup>e</sup>, un camp en 9<sup>e</sup>, je veux bien mais (riant) c'est vrai que ça nécessite du temps. C'est pas tellement l'énergie en termes de boulot, par exemple avant. Sur le moment, c'est beaucoup d'énergie, et je trouve que c'est de l'énergie aussi mentale. (E7 ; 136)*

Donner, recevoir, rendre : une boucle est bouclée par cette leçon. Avant de s'investir dans la boucle suivante, elle a besoin de marquer le pas par le bilan effectué.



## Chapitre 13 :

### Entretien 8 : Prendre et donner confiance en soi

---

Laura enseigne dans une petite école villageoise, au cycle initial. Sa classe est au deuxième étage, sous les combles, et au milieu de la salle se trouve la corde actionnant la cloche de l'école. Contre le mur, un établi avec scie, marteau, et autres outils, ainsi que clous, planchettes, etc. à disposition des élèves. Le mobilier usuel remplit le reste de la salle.

Laura sonne la cloche à l'aide de la corde, et va attendre les élèves à l'entrée de la salle de classe.

#### 13.1 CONTROLE

L'entretien débute par un commentaire sur la montée des escaliers par les élèves :

*J'avais envie qu'ils soient attentifs à ce signe, ce signal de la cloche qui sonne, qui veut dire : on se met en cortège et on monte quand on est prêt, sans avoir besoin de la maîtresse qui nous regarde et qui contrôle. Donc ils gèrent ça eux-mêmes, et je trouve super intéressant. Et il y a des jours où ça marche mieux que d'autres, donc quelque part c'est un petit baromètre pour moi quand je les entends monter, pour savoir dans quelles dispositions ils arrivent, suivant le bruit qu'ils font, ou s'il y a déjà des disputes en montant ou dans le vestiaire. Ce qui fait que je ne vais pas forcément intervenir tout de suite, je prends un peu de recul. (E8 ; 33)*

Comme souvent dans les entretiens d'autoconfrontation que j'ai pu mener dans le cadre de cette recherche, le thème principal ressort dès les premières paroles. Ici, l'expression « *la maîtresse qui nous regarde et qui contrôle* » annonce un motif important de l'histoire de Laura, relatif à la représentation d'être enseignante, qui va apparaître comme un fil rouge tout au long de l'entretien. Suivons donc ce fil :

*Laura : Ça c'est aussi une chose que j'ai apprise du reste ces cinq, dix dernières années : c'est à me mettre un peu en retrait pour les observer, et pas, comme je le disais avant, intervenir tout de suite, mais voir comment ça se passe. Il y a des moments où il faut intervenir, parce qu'ils peuvent se mettre en danger. [...] Je n'ai pas besoin d'y aller en fait par exemple. Moi j'ai dû apprendre.*

*chercheur : C'était difficile ?*

*Laura : Non, je ne crois pas, parce qu'en fait, c'est quelque chose qui me plaît assez. Je ne sais pas pourquoi, j'ai eu ces longues années où je ne sais pas... C'est mon rôle de maîtresse, il fallait. (E8 ; 353)*

*Les premières années, c'était rude. Je sens que maintenant je suis tellement mieux dans ma peau avec les enfants, et tellement dans... Comment dire... je suis en harmonie avec ce que je fais. Et ça, je trouve que pour pouvoir bien vivre ce que l'on fait, c'est tellement important. Mais il m'en a fallu du temps, quand même. Je ne pense pas que j'aie été une mauvaise maîtresse, je ne crois pas. Mais j'étais un peu trop dans un rôle justement de maîtresse ; la maîtresse un peu rigide. Je ne m'autorisais pas beaucoup de choses. Et maintenant c'est vrai que je me rends compte que c'est pas parce qu'on rigole avec les élèves qu'ils vont nous manger tout cru, quoi. Donc ça fonctionne très bien aussi. (E8 ; 502)*

*L'École Normale m'avait moi enfermée dans un rôle, et j'avais de la peine à m'en sortir. Je ne me sentais pas bien dans ce rôle, mais je ne savais pas très bien si j'avais le droit de sortir de ce rôle-là. Et le fait d'avoir aussi une supervision, où j'entends moi j'ai créé beaucoup en écoutant les expériences des autres, je me suis rendu compte qu'il faut arrêter de se croire enfermé dans un système. Il y a la confiance : ben voilà, avoir confiance dans les capacités des enfants qui sont là. On n'est pas celui qui sait tout, mais on apprend des enfants. C'est aussi des aides pour nous, même si notre rôle c'est quand même d'être le maître, on est bien d'accord. Mais ils ont beaucoup de choses : ils ont des compétences, et se mettre à leur niveau, et écouter ce qu'ils ont à dire, et pas forcément toujours le prendre au premier degré, mais essayer d'aller voir ce qu'il y a derrière, ça c'est intéressant. Moi je dis : si j'avais pu commencer comme ça, oui, ça aurait été génial. Mais on n'a pas été formé, on n'a pas été du tout formé à ça, à l'École Normale. (E8 ; 518)*

*Je pense que moi j'ai pris ma place. Je me suis dit maintenant : « Je sais ce que je dois faire ». Et voilà. Même si je me remets assez souvent en question, je ne dis pas que je suis parfaite, alors loin de là, mais j'ai du plaisir maintenant. J'aime vraiment ce que je fais. (E8 ; 536)*

*La dernière chose que je peux dire, c'est que je me libère beaucoup de toutes les théories qu'on m'a... que j'ai... je ne dirai pas qu'on m'a, mais que j'avais mémorisées et qui ne correspondaient vraiment pas forcément à ma manière, à la façon dont j'avais envie de travailler, en fait. Donc je me libère pas mal de ça. Je prends ce qui me convient, et ce que je vois qui marche avec les groupes avec lesquels je travaille. C'est bien de pouvoir s'affranchir un peu de tout ça. (E8 ; 629)*

Laura décrit sa trajectoire, telle qu'elle la perçoit, en mettant en évidence un avant et un après :

Avant	Après
<p><i>C'était mon rôle de maîtresse, il fallait. C'était rude. J'étais dans un rôle de maîtresse rigide. Je ne m'autorisais pas beaucoup de choses. J'étais enfermée dans un rôle. Je ne savais pas si j'avais le droit de sortir de ce rôle-là.</i></p>	<p><i>Je me mets en retrait. Je suis tellement mieux dans ma peau. Je suis en harmonie avec ce que je fais. J'ai créé beaucoup en écoutant l'expérience des autres. Avoir confiance dans les capacités des enfants, écouter ce qu'ils ont à dire. J'ai pris ma place. J'ai du plaisir, j'aime ce que je fais. Je sais ce que je dois faire. Je me libère beaucoup.</i></p>

Comme nous l'avons vu dans l'entretien avec Thomas (entretien 3), ce n'est pas tant une sortie de rôle qu'un changement pour un rôle dans lequel elle peut entrer, auquel elle peut adhérer. Et cette adhésion crée le sentiment d'harmonie, de plaisir, de liberté<sup>64</sup>. Elle peut s'investir subjectivement dans son activité professionnelle, portée par ce nouveau

<sup>64</sup> Sentiment qui est davantage adhésion au nouveau rôle que sortie de rôle (cf. l'entretien 3).



rôle. Autrement dit, s'investir subjectivement n'implique pas forcément des efforts : pour Laura, s'il y a eu une période rude, c'était avant. En disant « je sais ce que je dois faire » et simultanément « j'aime vraiment ce que je fais », elle révèle une élaboration du réel, de la norme autant que du normal, à laquelle elle peut désormais s'identifier et vivre comme une libération. Cette identification, qui permet et désormais soutient son investissement, devient source de plaisir et d'harmonie.

### 13.2 ASSURANCE

Un second aspect dans l'avant et l'après se révèle dans sa relation aux parents :

*Maintenant je suis plus âgée que les parents. Ça fait déjà quelques années (en riant) que je suis plus âgée qu'eux, mais ça aide. Quand j'ai commencé, j'avais 19 ans, alors là c'était... Au niveau de l'insécurité, ce n'était vraiment pas évident quand il y avait les réunions de parents. Parce qu'ils sentaient que j'étais jeune, et quand tu n'as pas d'enfant, en général tu as des fois des parents qui disent : « Mais comment vous savez ça ? Vous n'avez même pas d'enfants. » (E8 ; 497)*

Laura : *il y en a des parents qui ont peut-être besoin d'être un peu rassurés sur ce qu'on fait.*

chercheur : *Ouais, certainement.*

Laura : *Mais en général, ils ont assez confiance, moi je trouve.*

chercheur : *Donc ta relation avec les parents, elle est plutôt bonne.*

Laura : *Ah ouais. Ça se passe très bien. J'ai eu quelques soucis une fois, deux fois, comme ça, mais ça s'est toujours arrangé parce qu'on a essayé de régler les choses entre quatre yeux, quoi. Et ça se passe bien. (E8 ; 489)*

Indépendamment de son rapport au rôle représenté, son aisance dans la relation aux parents provient maintenant d'une légitimité conférée par l'âge. Cette légitimité désormais reconnue assied son autorité et lui évite de devoir recourir à la persuasion ou la force, ici symbolique, pour obtenir l'adhésion des parents {Arendt, 1961 #236}<sup>65</sup>. Même lorsqu'il y a difficulté et discussion « entre quatre yeux », cette légitimité s'interpose entre elle et les parents, lui évitant de s'investir comme personne, et de faire face ainsi à la dimension intersubjective de la relation avec les parents.

### 13.3 PARALLELES

La trajectoire de Laura, je l'ai montré, va d'un manque d'assurance et de confiance (*j'étais dans un rôle de maîtresse rigide, je ne m'autorisais pas beaucoup de choses, j'étais enfermée dans un rôle, je ne savais pas si j'avais le droit de sortir de ce rôle-là*), vers une autonomie confiante. C'est ce même chemin qu'elle propose à ses élèves :

*C'est un peu, à mon avis, c'est le but, l'objectif principal du cycle initial, c'est de leur donner confiance et qu'ils osent s'exprimer, et qu'ils prennent confiance aussi dans les autres, dans le groupe en tant qu'individu, qui ont aussi le droit de dire ce qu'ils pensent, quoi. (E8 ; 179)*

*À mon avis c'est ma tâche principale : qu'ils apprennent à avoir confiance en eux, à gérer leurs activités, bien sûr que je suis là pour leur apprendre : il y a des prérequis qu'ils doivent avoir en sortant de l'école enfantine. Mais entre eux, ils apprennent énormément par le jeu : des jeux qui ne soient pas toujours des jeux guidés, des jeux où ils peuvent créer, vraiment inventer. (E8 ; 369)*

Le parallélisme entre les deux chemins, celui suivi par Laura et celui proposé aux élèves, est frappant. Son histoire porte véritablement son projet. Elle semble puiser dans la perception très marquée du passage d'un enfermement à une liberté, son énergie pour

<sup>65</sup> Arendt oppose l'usage de la force ou de la persuasion à l'autorité, celle-ci par définition allant de soi.

sortir maintenant des sentiers battus, en proposant par exemple cet établi dans sa salle de classe :

*Ce sont des stagiaires qui m'ont dit : « Ah, mais vous osez ! Et s'il en a un qui se tape sur le doigt avec le marteau ? ». Je dis : « En général, il se tape une, deux fois » (riant). [...] La stagiaire était vraiment surprise que j'ose. Je me rends compte qu'il y a de plus en plus ce genre de discours : c'est « Il ne faut pas les mettre en danger. Attention ». Et moi, je n'ai pas l'impression de les mettre en danger parce qu'il y a un établi dans la classe. Je n'ai pas un chalumeau, quand même. (E8 : 406)*

Laura prend de la distance avec les normes usuelles, mais d'une manière qui reste acceptable. Les parents acceptent cette renormalisation, l'encourageant indirectement avec une certaine complicité :

*Un élève [...] à la fin de la première semaine revient, et il me montre une boîte et dit « Tiens, Laura. Ma maman, elle m'a donné une boîte avec des sparadraps, parce qu'elle m'a demandé : Laura, elle n'a pas de sparadraps ? » J'ai dit : « Non elle n'en a pas ». Et c'est vrai, je n'en ai pas dans la classe, on en a en bas. Alors elle m'a donné une boîte de sparadraps. (E8 ; 407)*

Un deuxième aspect du parallélisme entre son chemin d'enseignante et celui proposé aux élèves est l'acceptation du temps nécessaire pour que ces derniers trouvent leurs marques dans ce nouvel environnement :

*Ce sont des choses que je vis maintenant, et c'est vrai que je me sens bien avec ça. Il a fallu du temps, hein, beaucoup de temps, mais maintenant oui, je suis bien avec ça. (E8 ; 585)*

Ces propos reflètent un apaisement certain, face à cette histoire marquée par une rupture de rôle affirmée. Et c'est l'apaisement dans l'histoire de Laura qui permet l'accueil des élèves lors de la rentrée :

*Les premières semaines, c'est toujours difficile, parce qu'ils vont partout. Mais c'est aussi un passage obligé. Donc c'est aussi un truc maintenant, je me dis : « Ben ma fois, il y a beaucoup de bruit, ils sortent quinze trucs, ce n'est pas remis en place, mais faire une chose après l'autre, pas tout leur dire en même temps ». Donc je me sens maintenant à l'aise avec ça : prendre le temps pour que les choses se mettent en place, voilà. Et avec des équipes, ça va plus vite, avec d'autres moins vite, et c'est tout. Voilà. Il faut leur donner ce temps-là. (E8 ; 550)*

Le processus qu'elle exprime par « je me sens maintenant à l'aise avec ça : prendre le temps pour que les choses se mettent en place » où elle parle de son attitude envers les élèves, fait suite au « je me sens bien avec ça. Il a fallu du temps » de son histoire. Ce tissage, ici très serré, entre son activité et son histoire est au cœur de ce qu'est l'investissement subjectif dans le travail. Et c'est parce qu'il n'y a pas d'obstacle à ce tissage, que les choses « coulent » naturellement. Pour rester dans la métaphore fluviale, le plaisir ressenti ne signifie pas l'absence d'un flux dans l'investissement mais l'absence d'obstacle venant contrecarrer ce flux. Et l'évidence de son engagement devient invisible, la structuration par son rôle s'efface pour laisser place à un sentiment de liberté et d'aisance.

# Chapitre 14 :

## Entretien 9 : Calmer le jeu, engager les apprentissages

---

Nathan enseigne dans une classe de 9<sup>e</sup> année, en voie secondaire à option (VSO). Il n'exerce dans cette classe que depuis le début de l'année, alors qu'habituellement les enseignants suivent la classe pendant les trois dernières années de scolarité obligatoire (7<sup>e</sup>- 9<sup>e</sup>). Ce changement d'enseignant a eu lieu parce que le collègue précédent n'a pas « tenu le coup » (127).

Lors de la leçon qui a suivi celle enregistrée, une élève a dépassé les bornes, et Nathan l'a conduite chez le directeur pour gérer avec lui l'incident. L'entretien d'autoconfrontation a lieu la même matinée, à 12h.

### 14.1 INCIDENT

Le début de l'entretien débute par un court récit de l'incident, qui sera repris à plusieurs reprises au cours de l'entretien, et qui le clôturera :

*C'est une fille qui est très difficile, qui a posé énormément de problèmes, qui fait une 10<sup>e</sup> année, mais que personne ne voulait garder ou presque. Le prof s'est battu pour qu'elle reste. Elle a toujours un comportement très problématique, et là, à la leçon suivante, (rire) après votre passage, elle a débordé. Elle m'a dit : « J'en ai rien à foutre de vos remarques ». Elle l'a répété quand je lui ai demandé ce qu'elle avait dit, et puis ça a fini chez le directeur. Enfin voilà, quoi. C'est embêtant. (E9 ; 30)*

*Ils ont compris que ça allait trop loin, ils s'attendaient à ce que je réagisse, et je l'ai fait calmement. Donc pour moi, ça n'a pas perturbé le fonctionnement de la classe, je crois. Pour moi, c'était un moment moins facile qui m'a pompé de l'énergie. Mais ça va, j'en ai de nouveau, c'est bon. (E9 ; 539)*

Le premier point à relever est le statut de cette élève, Julie. Alors même qu'elle était connue comme perturbatrice, c'est un enseignant, son maître de classe, qui s'est battu pour qu'elle reste. Dans le système scolaire vaudois, un élève qui a atteint l'âge de fin de scolarité, peut être exclu de l'école, alors même qu'il n'a pas terminé le parcours de tous les degrés d'enseignement. La décision appartient à la conférence des maîtres, regroupant l'ensemble des enseignants de l'établissement. Se battre, dans ce contexte, c'est donc défendre publiquement l'élève devant ses pairs, argumenter pour son maintien malgré les problèmes de comportement. C'est un investissement non négligeable dans la situation. Nathan, en disant l'histoire de ce maintien, pose un contexte au débordement qui a eu

lieu. Est-ce peut-être pour montrer que le problème est antérieur à son intervention, se dédouaner en quelque sorte d'une éventuelle incompétence à gérer la situation, puisque de nombreux collègues voulaient son départ, ce qui montre la difficulté de la situation ? C'est que l'incident a pris une tournure embarrassante, en témoigne son rire et son commentaire : « C'est embêtant ». Le recours au directeur pourrait être pris comme un aveu de faiblesse, comme le signe d'une impuissance à faire face à la situation. Nathan, lui, voit le recours à la direction comme un moyen de montrer aux élèves de la classe que « *ça allait trop loin* » (539), une manière de rappeler la loi par le recours à l'instance supérieure. Et la gestion de cet incident s'avère, selon ses propres propos, « *pompant* » (E9 ; 543).

## 14.2 FATIGUE

L'événement et ses suites se révèlent en effet coûteux en énergie :

*Quand ça s'est mal passé avec cette élève, là, je me suis aperçu que ça me pompe de l'énergie. Alors « ça me bouffe, quoi » comme on dit. C'est le fait de devoir sanctionner, de devoir prendre l'élève, d'aller chez le directeur avec l'agenda, noter quelque chose dans l'agenda, laisser l'élève là-bas, quitter la classe... Enfin, ce n'est pas la dépense en énergie physique, mais il y a une énergie nerveuse, là, qui est pompante. Bon ce n'est pas trop grave, parce que je l'ai fait, et voilà. Mais disons, oui, ça c'est le côté désagréable du travail. Je le leur dis des fois : « Moi, je ne viens pas ici pour faire la police. Ça ne m'intéresse pas. Je n'ai pas envie de punir moi. C'est pénible de punir. C'est un côté désagréable. Mais je ne peux pas laisser passer des choses qui se passent mal, ça doit fonctionner, vous devez comprendre, c'est pour vous, j'essaie de vous rendre service à vous ». Oh, ça met un petit moment, et maintenant ça va mieux. Mais tout à l'heure je n'étais pas très bien, pendant la récréation (E9 ; 406)*

*C'est ce genre de situation qui pour moi crée une espèce de pénibilité. Alors quand ça arrive une fois de temps en temps, tout va bien. Mais si ça doit arriver tout le temps, comme certains collègues, ça m'est aussi arrivé dans ma carrière, quoi, d'avoir des classes vraiment difficiles, et d'avoir des situations où il faut tout le temps se battre, là ça devient alors assez vite insupportable, quoi. C'est franchement pénible. (E9 ; 521)*

Le fait que sanctionner demande de l'énergie fait partie de l'expérience de nombreux enseignants. C'est du moins ce que j'entends fréquemment dans des groupes d'analyse de pratiques professionnelles. Pourtant Nathan peine à trouver les mots pour exprimer cela. Il parle d'*énergie nerveuse*, d'une *espèce de pénibilité*, sans détailler de quoi elle est faite. Cette épreuve semble être quelque chose d'impensé, même si le ressenti est fort. Dans la reprise finale de l'incident, le seul indice qu'il donne est celui de « *se battre* » (525). Au fond, ce serait moins le fait de sanctionner que d'être en conflit, de vivre un affrontement de volontés, c'est-à-dire un rapport de force, et d'exercer un pouvoir. La violence qui se dégage d'un conflit, qu'elle soit verbale, symbolique ou physique est ce qui fait « vaciller la rationalité et les principes » {Cifali, 1994 #19@98}. Les conflits sont potentiellement révélateurs d'angoisse, pouvant potentiellement révéler une impuissance latente. Et le cas échéant ils entrent en résonance avec d'autres conflits enfouis, et interagissent autant avec l'histoire de l'enseignant qu'avec son projet :

*C'est, je crois, ce qui fait l'intérêt de mon métier. Enfin de notre métier, puisque vous êtes aussi enseignant (rire). Pour moi, c'est essayer de transmettre cette curiosité, cette envie de découvrir, cette envie d'apprendre, en collaborant les uns avec les autres, en partageant ce qu'on sait, en s'ouvrant à des choses qui peuvent paraître complètement inintéressantes au départ, et qui se révèlent intéressantes. (E9 ; 199)*

Devant l'idéalité de ce projet, le conflit paraît comme une barbarie à extirper, à éradiquer. Et les rêves d'une société juste, amicale, en bonne compagnie, fut-elle au moins dans le cadre restreint de la classe, reste un rêve de bien des enseignants. Si le conflit est

*pompant, dévoreur d'énergie nerveuse, désagréable, insupportable, franchement pénible*, pour reprendre les termes de Nathan, c'est qu'il est d'abord une remise en cause de son projet. Le conflit vient contrecarrer l'investissement subjectif qui est porté par son idéal.

Alors que Simmel {, 1992 #394}, fait du conflit une forme de socialisation, le reconnaissant comme constituant de la société, que Freund {, 1965 #392; , 1987 #402} en fait l'essence du politique (et la classe est bien le lieu d'une dimension politique), beaucoup d'enseignants, à l'image de notre société {Benasayag, 2007 #400}, préféreraient ne pas à y faire face : « *Ça doit fonctionner, vous devez comprendre, c'est pour vous, j'essaie de vous rendre service à vous* », déclare Nathan (416). Le conflit n'est pas vu comme un constituant, sinon essentiel du moins inévitable, du métier, mais comme un obstacle hétérogène à l'enseignement qu'idéalement on ne devrait pas rencontrer, du moins entre gens raisonnables. L'investissement est donc d'autant plus grand que le conflit n'est pas seulement une situation qui mobilise de l'énergie et du temps, mais qui mobilise l'idéal et l'identité de l'enseignant.

### 14.3 RECUPERATION

Passé le moment difficile de ce conflit ouvert, il s'agit de récupérer après l'incident. Nathan mentionne deux moyens qu'il a employés à cet effet : le soutien social avec un collègue, et la réévaluation de la situation, son recadrage :

*Je me suis fait un café, je suis allé m'asseoir vers un collègue, et puis j'en ai un petit peu parlé avec lui. Et voilà. J'ai pu un petit peu m'épancher (rire). Et je le fais encore avec vous. (E9 ; 420)*

*Je ne le prends pas sur moi en me disant : « Ce n'est pas contre moi qu'elle en a, c'est qu'elle n'est pas bien, et elle se sent agressée par ce que je lui dis ». Mais je dois quand même le lui dire, donc je me dis : « Mais j'essaie de lui rendre service ». Mais c'est quand même un... Pffff... Ouais, c'est un boulot un peu pénible quoi. Ce n'est pas le côté agréable du travail. J'aimerais mieux lui dire : « Bravo, tu as bien travaillé ». (E9 ; 422)*

Le besoin de récupération révèle l'investissement de Nathan. En effet, les mots qu'il utilise pour parler de l'événement (*être bouffé, pompé*) montrent que ce conflit l'a sollicité de manière forte, mobilisant une grande partie de son énergie. Le fait de déployer des efforts cognitifs (réévaluer la situation) et comportementaux (aller en parler à un collègue) pour faire face à la demande et récupérer, en sont la manifestation. L'investissement subjectif de Nathan a été contrarié par l'attitude de Julie. Un investissement contrarié ne passe pas simplement par « pertes et profits », pour utiliser une métaphore économique, c'est-à-dire que l'on ne se retrouve pas dans une situation neutre, où l'investissement disparaîtrait pour devenir inexistant. L'énergie, qu'il ne peut pas mettre dans la transmission de l'envie d'apprendre, lui est désormais soutirée, « *pompée* » pour reprendre sa métaphore. Car, de fait, et c'est ce que j'ai tenté de montrer dans les lignes précédentes, ce n'est pas en soi la remarque de Julie qui est « *pompante* », mais le fait qu'elle crée un conflit là où il ne devrait pas y en avoir. Par son « *J'en ai rien à foutre de vos remarques* », ce n'est pas seulement les remarques de Nathan qu'elle disqualifie et rejette, c'est son projet d'enseignant, son modèle du « vivre ensemble », son idéal de société, c'est-à-dire des éléments identitaires forts. C'est la raison même de son investissement subjectif qui est mise à mal.

### 14.4 ATTENTION

Le moment d'interaction conflictuel, qui s'est passé hors caméra, a pris une place importante dans l'entretien d'autoconfrontation. Mais passé le premier commentaire sur

l'incident, Nathan revient rapidement sur les images filmées. Et ce qu'il met en évidence, c'est une attention particulière à quelques gestes et attitudes visant à obtenir ou maintenir l'engagement des élèves :

*J'essaie de faire attention à la façon dont je pose les papiers<sup>66</sup> sur les tables quand je leur donne quelque chose. C'est un truc tout bête, mais je remarque qu'il y a certains collègues parfois qui jettent un peu les papiers, et les élèves, ça donne tout de suite un ton, ils se disent : « Oh il y a de l'agressivité » ou « Ce papier n'est pas important » ou... Enfin voilà : je crois qu'ils sont sensibles à ce genre de petites choses, et en général, ils le prennent en regardant ; enfin, ils l'accueillent assez bien. (E9 ; 50)*

*Je vais vers un élève qui se mouche parce qu'il a été malade hier, et puis je voulais savoir si ça allait mieux pour lui. Et c'est aussi une façon de le recadrer, parce que lui aussi il s'agite très facilement. C'est un gosse très très sympathique, très vivant, chaleureux, généreux de lui-même. Mais bon, il a besoin d'être cadré (rire). (E9 ; 113)*

*J'essaie d'avoir un ton assez doux avec eux, aussi parce que je remarque justement, avec ce fameux collègue, qui lui leur parle de façon un peu brusque parfois, énergique mais brusque, et qu'eux répondent sur le même mode. Et je me dis : « Ben je crois qu'ils ont besoin de plus de tranquillité » et puis je remarque que ça ne marche pas trop mal comme ça, ça leur convient. (E9 ; 135)*

*Là, au fond, j'essaie de les canaliser mais gentiment et sans créer de remous. Parce que, au moment où j'enguirlande quelqu'un, ça fait lever la tête à tout le monde. Ils s'interrompent tous en même temps, c'est toujours délicat de savoir jusqu'où intervenir, et de quelle manière, à quel moment. (E9 ; 223)*

L'attention se porte sur l'énergie à déployer, l'investissement est dans la retenue. Le geste banal de distribution d'un texte à lire est reconnu dans sa dimension symbolique, et devient communication d'une attitude ; le cadrage, plutôt que de se manifester sur le mode sécuritaire, se fait en montrant de l'intérêt. Et la conduite des activités utilise un ton apaisant. Nathan reconnaît que, pour ce qui est du ton de la voix, cela ne lui est pas trop difficile parce qu'appartenant à sa manière d'être. Néanmoins la répétition des « j'essaie » au début des extraits précédents montre une attention volontaire, un projet construit. Cela ressort aussi dans l'extrait suivant :

*Nathan : je remarque que j'ai tout le temps les mains dans le dos là. Ça, (rire) c'est peut-être pas très bon signe pour eux.*

*chercheur : Comment est-ce qu'ils pourraient interpréter ça ?*

*Nathan : Peut-être une réserve, ou une gêne, ou un... Je ne sais pas. J'essaie de leur montrer un intérêt, d'être attentif à ce qu'ils font. (E9 ; 253)*

Nathan y découvre une posture dont il n'avait pas conscience ; et son cadre de référence le porte non pas à faire un diagnostic sur l'aisance, ou plutôt le manque d'aisance, que cela pourrait manifester, en d'autres mots sur l'adéquation au rôle comme dans d'autres entretiens, mais à l'effet de cette posture physique sur les élèves. Le « J'essaie de leur montrer un intérêt, d'être attentif à ce qu'ils font » redouble le :

*J'essaie de leur montrer que ça m'intéresse, donc je ne vais pas simplement leur donner le boulot, et moi je fais quelque chose de tout différent. Ça m'arrive parfois, mais rarement. J'essaie d'être dans ce qu'ils font. (E9 ; 94)*

Il s'agit de s'investir dans l'activité, pour ouvrir le chemin à un investissement des élèves, qui n'est de loin pas acquis : la résistance est parfois vive :

*Les deux là, par exemple, pffffff tout de suite ils se démobilisent très très vite. Mais bon, (rire) je n'ai pas de solution. (rire) J'essaie de les encourager, de leur montrer à travers une attitude... Parce que je crois qu'en punissant, on n'arrive pas à grand chose. Mais... (doucement) oui, c'est une des difficultés. (E9 ; 321)*

---

<sup>66</sup> Par *papier*, l'enseignant veut dire photocopie, fiche ou document de travail distribué aux élèves, ici la photocopie d'un article d'un quotidien sur la vinification du raisin et l'utilisation de copeaux pour donner un goût boisé.

Cette difficulté est d'abord celle des élèves à s'engager, à entrer dans les apprentissages prévus. C'est aussi celle de l'enseignant, confronté à la dispersion de l'attention, et devant sans cesse ramener les élèves dans son projet pour eux :

*Il y a toujours les mêmes qui mettent toujours beaucoup de temps, qui attendent que tout le monde ait commencé pour eux se mettre... Mais ça c'est une difficulté avec cette équipe ; mais ça c'est quand même déjà beaucoup amélioré, parce que par rapport au début de l'année, c'était un peu l'horreur quoi. Quand on entrait là-dedans, on se demandait ce qu'on venait faire là. (E9 ; 63)*

*Il n'est pas méchant, mais il tourne tout le temps, il a besoin de titiller les gens qui sont devant, à côté de lui, même à l'autre bout de la classe. J'ai des fois de la peine à comprendre ce fonctionnement, mais je crois qu'au fond, pour lui, être à l'école c'est surtout être avec les copains. Et puis ce que dit ou propose le prof, ça devient très secondaire. (E9 ; 79)*

*Ça rouspète un petit peu, mais ça va, c'est un petit peu leur attitude normale. Dès que je demande un travail, mais je ne suis pas le seul, je crois (rire), c'est leur attitude générale face à l'école et aux apprentissages, dès qu'il s'agit de travailler. Mais là c'est gentil, donc ça ne me fait pas trop réagir, je le fais volontiers de façon un peu bonhomme. (E9 : 401)*

Ce n'est plus l'opposition directe de Julie, mais une inertie et une dispersion plus sourdes, mobilisant une attention constante pour maintenir les élèves dans l'activité prévue. Les « *Il n'est pas méchant* » et « *là c'est gentil* » témoignent d'une capacité à ne pas prendre comme affront personnel le manque d'engagement des élèves, alors même que d'une manière générale ce manque d'engagement est perçu comme une des principales sources de stress chez les enseignants {Kiriakou, 2001 #465;Blase, 1986 #458}. Cette capacité à construire une signification du comportement des élèves autrement que comme non-reconnaissance de son travail, lui permet de réagir, s'il y a lieu de « *façon bonhomme* ». En rendant aux élèves ce qui leur appartient (« *c'est un petit peu leur attitude normale* » ; « *c'est leur attitude générale face à l'école et aux apprentissages, dès qu'il s'agit de travailler* »), il peut maintenir son investissement sur ce qui lui appartient à lui, et rester disponible lorsque les élèves s'engagent :

*Je suis étonné de voir qu'il y en a qui terminent encore, qui n'ont pas réagi tout de suite au moment de la sonnerie, mais qui ont fini de corriger. Ça me fait plaisir de voir ça. (E9 ; 483)*

Ce n'est qu'en visualisant l'enregistrement que Nathan s'aperçoit que la classe est restée dans l'activité malgré la sonnerie marquant la fin du travail. C'est sans doute ce constat qui lui permet de faire un bilan de la leçon positif :

*Voilà, globalement, moi j'ai du plaisir parce que je pense qu'ils ont bien travaillé, ils ont fait le mieux de ce qu'ils sont capables de faire, dans la situation j'entends. S'ils sont tout seuls c'est différent. Mais dans le cadre donné, je pense qu'ils ont bien travaillé, je crois qu'on est arrivé à un assez un bon résultat : pour la classe, pour les possibilités qu'ils ont. (E9 ; 511)*

Il y a, dans ce constat, des exigences amoindries, liées aux « possibilités » reconnues des élèves. Mais cette appréciation de la situation, vécue avec une certaine sérénité, lui permet de mettre du sens dans son activité, de poursuivre son engagement avec une certaine satisfaction.





## Chapitre 15 :

### Entretien 10 : Donner du sens à son activité

---

Julie enseigne dans une classe du premier cycle primaire, en première année. Au début de la leçon, quelques élèves partent, et d'autres arrivent, suite à une période de décrochage.

#### 15.1 PLANIFICATION

La première remarque de Julie concerne la préparation de ses cours :

*Je réfléchis à qu'est-ce que je vais leur faire faire après, parce que moi je fonctionne pas forcément en préparant une semaine à l'avance mes trucs. J'aime... Je n'aime pas... Enfin je ne suis pas comme ça, donc c'est vrai en général, je vais au jour le jour, si ce n'est en me disant : « Bon, là je vais encore refaire un peu de français, et puis après je ferai un peu de musique. Enfin je fais vraiment au feeling plus qu'autre chose quoi. Je n'aime pas tout préparer. De toute façon j'ai essayé, mais je n'arrive jamais à m'y tenir (rire). (E10 ; 19)*

*J'essaie de faire un peu comme ça le programme dans ma tête, mais c'est rien de très précis, de très rigoureux. Je n'aime pas ça. (rire) Je sais ce qu'il y a à faire, je sais ce qu'il faut faire, je sais ce à quoi je veux arriver à la fin de la semaine, mais c'est rien de précis et de tout marqué, de tout noté. Je le fais un petit peu aussi en regardant les élèves, comment est-ce qu'ils sont, s'ils sont excités ou pas, s'ils ont besoin de se défouler. Là, tout à l'heure, je leur avais promis le boogie-woogie après. Donc ils l'attendaient, donc voilà. Enfin c'est des petits trucs comme ça quoi. (E10 ; 30)*

*C'est ça qui me convient, oui. Et j'arrive plus ou moins à faire ce que je veux. Donc c'est vrai que des fois je me laisse un peu déborder, mais j'ai essayé de faire l'autre... j'ai essayé de planifier une semaine, une semaine à l'avance, et de mettre précisément quelle période je veux faire quoi, et de préparer mes trucs, mais je me sens enfermée quand c'est comme ça. J'ai besoin d'être (souffle) libre et de faire un petit peu aussi comment les élèves se sentent, etc. quoi. (E10 ; 40)*

Plusieurs motifs sont invoqués pour justifier sa manière d'agir concernant la préparation. Les plus présents renvoient au monde subjectif {Habermas, 1987 #399}, avec pour critère de validité l'authenticité, la sincérité : « *je ne suis pas comme ça, je n'aime pas, je n'arrive pas*<sup>67</sup>, *je me sens enfermée, j'ai besoin d'être libre* ». C'est d'abord sous

---

<sup>67</sup> Le « je n'y arrive pas » semble se placer dans le monde objectif, validé par des critères de vérité et d'efficacité. Encore que Julie ne dit pas « Ce n'est pas possible », ce qui serait bien de ce monde-ci, mais « Ce n'est pas possible pour moi ». On est donc plus proche d'une « cela ne me convient pas » du monde subjectif.

l'angle d'un agir dramaturgique que Julie nous propose de voir son absence de planification formelle. Cette manière de faire, parce qu'elle ne suit pas les normes usuelles, du moins pour ce qui est des normes de la formation, se trouve justifiée par deux considérations, respectivement du monde social et du monde objectif : « *je sais ce que j'ai à faire, et j'y arrive* » (E10 ; 32), autrement dit je respecte la norme du programme, et « *je m'adapte à l'état des élèves* » (E11 ; 34) ce qui vise à améliorer l'efficacité de son enseignement.

Les trois citations introduisent successivement trois motifs, trois raisons pour lesquelles elle ne planifie pas. Dans la première, il est intéressant d'entendre ses hésitations quant à la manière d'introduire son absence de planification. Elle commence par « J'aime », mais s'arrête rapidement ; est-ce parce qu'au fond, c'est un choix par rejet plutôt que par attirance ? Puis elle poursuit : « Je n'aime pas ». Là encore, elle n'arrive pas à terminer la phrase. Reste alors une troisième voie pour justifier sa pratique : ce n'est ni parce qu'elle aime (la spontanéité ?) ou qu'elle aime pas (planifier ?), mais parce « qu'elle n'est pas comme ça ». La justification donnée est d'ordre identitaire.

Dans la deuxième citation, elle revient sur le « *j'aime pas ça* », sans préciser outre mesure la nature du « ça ». Et la raison qu'elle évoque est essentiellement celle de s'adapter à l'état des élèves, en évaluant leur disponibilité à s'engager dans les apprentissages.

Dans la troisième, elle relativise la pertinence de son approche (*j'arrive plus ou moins ; je me laisse un peu déborder*), pour admettre une raison très concrète : son échec à suivre les planifications qu'elle prépare. C'est parce que la planification est vue comme un plan à suivre et non comme une ressource pour agir, que cette planification devient un obstacle à son action, à son engagement. Placée devant l'alternative de planifier et échouer (« *je n'arrive jamais à m'y tenir* ») ou « *aller au jour le jour, aller au feeling* », elle a choisi la deuxième voie. Cette option lui permet de sortir de son sentiment d'échec, et c'est par contraste qu'elle est alors en contact avec le sentiment de liberté et l'impression de spontanéité. Par là même, elle construit une cohérence entre la perception qu'elle a d'elle-même et son activité. En requalifiant celle-ci d'abord comme agir dramaturgique, elle justifie son choix et diminue la dissonance cognitive entre sa pratique et les normes proclamées en vigueur, entre ce qu'elle aimerait faire et ce qu'elle fait. Cela lui permet de s'investir subjectivement dans sa classe, au nom même de cette liberté à laquelle elle prétend.

## 15.2 HAUTEUR

En voyant la leçon se dérouler sur l'écran, Julie s'observe dans les dialogues qu'elle mène avec ses élèves. Elle découvre quelque chose de nouveau en relation avec sa posture physique et tente de lui donner du sens. Ce faisant, elle manifeste une certaine conscience du caractère hypothétique de ses propos :

*Là, j'essaie de me mettre à sa hauteur aussi pour lui parler. Je n'aime pas les surplomber. Enfin je trouve que ça met peut-être trop d'écart ou de... Je ne sais pas comment dire, je n'aime pas être trop haute par rapport à eux. Quand je me mets en haut, c'est parce qu'il faut enfin qu'ils voient que je suis l'autorité, et qu'il faut bien écouter. Tandis que quand je me mets vraiment à leur hauteur, c'est pour bien les écouter et converser, j'ai l'impression. (E10 ; 155)*

*Peut-être que je préfère aussi être au bureau parce que justement je suis à leur hauteur. Quand je passe [dans les rangs], il faut vraiment que je me baisse pour être toujours à leur hauteur. Tandis que là, étant assise, ils sont quasiment à la même hauteur et je trouve que le dialogue est plus aisé, plus facile. J'ai l'impression qu'ils me... Est-ce qu'ils m'écoutent plus ? Ou est-ce que peut-être ils sont plus attentifs ? Je ne sais pas comment dire. Quand je suis vers eux à leur table, je suis beaucoup plus haute. Donc j'ai l'impression que ça fait vraiment la grande maîtresse et tout. Tandis*

*que quand je suis assise, c'est plus : « Ok, elle est là pour m'aider », j'ai l'impression. Maintenant peut-être que je me trompe complètement aussi. (E10 ; 179)*

*C'est marrant, quand je les écoute quand ils sont en face de moi, je m'avance toujours sur le bureau. Je viens de voir ça. J'ai les deux coudes sur le bureau, je les écoute, et après je reviens (rire)... (à elle-même :) « Qu'est ce que je fais ? » Ah oui, j'essaie de comprendre sa question [...] C'est marrant comme je me penche sur mon bureau pour répondre à ceux qui sont devant moi, comme pour me rapprocher, peut-être. Pour être plus près. Je n'avais jamais fait attention. (E10 ; 441)*

Ce qui est intéressant dans ces propos, c'est la construction de ses motifs au fur et à mesure qu'elle s'observe : *je ne sais pas comment dire ; j'ai l'impression ; peut-être que je préfère ; maintenant peut-être que je me trompe complètement aussi ; comme pour me rapprocher, peut-être*. Chacune des raisons qu'elle donne à sa posture physique est plausible ; c'est même certainement les motifs que la plupart lui accorderaient en l'observant au travers de l'enregistrement vidéo. Ce n'est donc pas tant le contenu de ses explications qui est remarquable, que le processus de reconstruction de sens *ex post*, qu'elle verbalise. Cette construction de sens à laquelle se livre Julie m'apparaît comme centrale en regard de l'investissement subjectif. En effet, « les significations construites par l'enseignant sont déterminantes en ce qui concerne la quantité d'énergie qu'il est prêt à investir dans son travail<sup>68</sup> » {van den Berg, 2002 #463@580}. Réussir à donner un sens en accord avec ses valeurs, c'est donc préparer l'investissement à venir. En donnant à entendre ce processus lors de l'autoconfrontation, Julie révèle la dialectique entre expérience et construction de sens constante au cours de toute activité : l'interprétation de son expérience participe à la construction de la réalité, qui va influencer l'interprétation des expériences futures {Poole, 1996 #464}<sup>69</sup>.

### 15.3 PARENTS

Si la relation avec les parents de ses élèves ne pose pas de difficultés particulières, il n'en a pas toujours été ainsi, et Julie évoque la situation de l'année précédente :

*chercheur : la collaboration des parents, là, vous dites : « Il faut demander à ta maman de le fourrer<sup>70</sup> », c'est des choses difficiles ? faciles ?*

*Julie : De nouveau ça dépend des parents. Il y a des parents qui le font tout de suite, et il y a des parents, c'est difficile de les voir, c'est difficile pour avoir un classeur, un cahier fourré, c'est difficile pour avoir des devoirs qui sont faits, c'est... Ça dépend. Là dans la classe, je trouve que ça va encore bien, j'ai quand même une bonne collaboration. Il y a beaucoup de parents qui viennent me voir pour voir comment ça va. Je peux facilement les voir. C'était l'année passée où j'avais un ou deux parents que je ne voyais quasiment jamais, et ils en avaient pas grand-chose à faire de leur enfant, ce que je trouve assez dur (rire).*

*chercheur : C'est difficile, ça, pour vous.*

*Julie : En fait j'ai beaucoup de peine à comprendre les parents qui s'en fichent de leur enfant. Enfin, peut-être pas à ce point-là, mais... Ou bien des parents qui laissent leur enfant à six ans et demi manger tout seul à midi à la maison. J'ai de la peine (rire). J'ai de la peine. Oui. (E10 ; 307)*

Ce qui rend la situation évoquée difficile, c'est l'interprétation que donne Julie des comportements parentaux observés. Pour elle, cela ne fait aucun doute que les parents dont elle parle « n'avaient pas grand-chose à faire de leur enfant », et que laisser un en-

<sup>68</sup> Teachers' meanings are also seen to determine the amount of energy they are willing to invest in their work.

<sup>69</sup> Les prétentions à la vérité de tels dires que semble assumer l'entretien d'explicitation {Vermersch, 1990 #300; Vermersch, 1994 #299} me paraissent largement surfaites, par opposition à une construction *ex post* simplement plausible pour l'acteur que je défends ici.

<sup>70</sup> Dans le canton de Vaud : recouvrir d'une couverture protectrice.

fant manger seul à midi est forcément un choix, plutôt que peut-être l'absence d'une alternative envisageable. Loin d'être indifférente à ces situations difficiles, elle voit dans ces parents des coupables, ce qui l'autorise à tenir ces propos, et lui fait ressentir de la colère, même si c'est sous une forme très atténuée (*je trouve assez dur ; j'ai de la peine*). Son rire (E10 ; 315), qu'elle redouble quelques lignes plus loin, révèle son malaise :

*J'ai de la peine des fois à comprendre ces parents qui finalement nous laissent complètement tout faire et tout gérer, et quand ça ne va pas, c'est sur nous que ça retombe quoi. Ça, ça m'énerve en général (rire). J'ai un peu de peine avec ces parents-là. Mais cette année ça va, je n'en ai pas (rire). (E10 ; 326)*

L'interprétation de Julie quant à une négligence des parents est à la fois une source et un produit de la difficulté à s'investir dans la relation avec des élèves qui vivent des choses difficiles, selon le processus dialectique relevé plus haut. J'y vois une source, parce que cette interprétation débouche sur un jugement négatif envers les parents, influençant la relation avec eux, et souvent, par voie de conséquence, celle avec les élèves concernés. Cette interprétation est un produit de la difficulté, par le fait qu'elle est nourrie par le désir de trouver un coupable, de manière à donner du sens à la souffrance dont l'enseignant est témoin.

Accompagner de tels enfants, les accueillir avec leur histoire, être en contact avec leurs difficultés ou leurs souffrances, être en contact avec sa propre souffrance éveillée parfois par celle de l'élève, rester investi sans être envahi, tout cela est particulièrement exigeant en termes de compétence professionnelle. L'interprétation déduite apparaît ainsi dans un premier temps comme un moyen de rester investi, en donnant sens à la situation par la désignation de coupables, et, dans un second temps, débouche parfois sur un désinvestissement sous l'effet de la dissolution de la relation par le jugement, qui apparaît alors clairement sous son jour de stratégie défensive.

Julie évoque une seconde situation difficile avec des parents. Cette fois-ci, ce qui la fait réagir est à l'opposé de la situation précédente. Ce n'est pas une mère « qu'elle ne voit jamais », mais au contraire une dont la sollicitation l'effraie :

*L'année passée, j'avais un élève... sa maman venait me demander à moi, qui suis jeune, qui n'a pas encore d'enfant, comment est-ce qu'elle devait faire pour la télévision, comment elle devait faire pour le faire aller se coucher, comment est-ce qu'elle devait... Alors que finalement ce n'est pas moi sa mère, et ce n'était pas mon travail. (E10 ; 319)*

Certes, les requêtes de cette mère allaient au-delà de la fonction d'enseignante de Julie. Mais finalement, ce qui frappe, c'est l'indignation de Julie face à ces questions. Elle n'arrive pas à voir derrière elles une mère désseparée, mais se sent envahie et se défend vivement dans ses propos. Elle ne peut simplement entendre la demande, poser les limites, proposer des ressources ou que sais-je encore. Question de jeunesse ? De manque d'expérience ? Des difficultés à prendre du recul ? Peut-être. C'est peut-être aussi que la formation ne prépare guère à cet aspect du métier ; que si l'on y parle de partenariat, c'est dans une idéalité qui ne permet généralement pas de penser les relations autrement que dans la recherche d'une harmonie, et que lorsque celle-ci se dérobe il ne reste plus guère de modèle pour penser la situation autrement que comme affrontement et défense.

#### 15.4 IMPUISSANCE

Pour Julie, c'est particulièrement douloureux de connaître les limites de son action. Si elle s'y résout, c'est avec peine :

*Ce qui aussi n'est pas facile pour moi, des fois, c'est de me dire que finalement je peux pas, entre guillemets, sauver le monde, dans le sens où il y a des enfants... Enfin, je les aime tous, mes élèves, voilà ce sont mes petits gosses. Et il y en a certains, je*

*sais très bien que je ne peux pas faire grand chose, parce qu'on fait ce qu'on peut, mais ils n'ont pas les capacités, ou bien les parents n'aident pas du tout, donc du coup ça n'avance pas. Et il y a des fois où je me dis : « Voilà, c'est un enfant pour qui je ne peux pas faire grand chose », et c'est dur je trouve. C'est très dur pour moi. Je n'aime pas laisser un enfant qui n'arrive pas. C'est presque frustrant (rire). Oui, c'est un truc qui m'est... Enfin qui me... Je n'aime pas ça. Je n'aime pas ça. Ou dire aux parents que leur enfant est en échec, ou... Enfin ça me fait toujours mal au cœur. Je n'aime pas ça, mais bon, voilà, des fois il faut juste que je me raisonne et que je me dise : « Voilà, je fais le mieux que je peux avec les enfants que j'ai, et voilà ». Je ne peux pas non plus faire des miracles (petit rire). Mais ce n'est pas évident. (E10 ; 340)*

Le chemin entre fatalisme et désengagement d'une part, et illusion de toute puissance de l'autre, est étroit. Et la question de savoir comment vivre avec l'échec de certains de ses élèves sans les accuser ou sans s'en accuser demeure entière. Julie rapporte un dialogue qu'elle a avec elle-même, lorsque des pensées contradictoires s'opposent dans sa tête. Ce n'est pas une argumentation linéaire, mais une succession d'éléments qui se heurtent, dans sa tentative de donner du sens à l'impuissance concrète qu'elle expérimente. Et le résultat n'est pas pleinement satisfaisant, puisque le processus se termine sur un « *Mais ce n'est pas évident* ». L'inconfort n'est pas suffisant pour remettre en question fondamentalement son investissement, qu'elle vit dans l'inconfort en regard de cet aspect. D'autres éléments permettent de contrebalancer l'impact de cette impuissance, par exemple la reconnaissance indirecte par les élèves de son activité lors de la sonnerie marquant la fin de la leçon, évoquée dans les lignes suivantes.

## 15.5 RESPECT

*Julie : Ce que je trouve chouette, aussi, c'est que quand ça sonne, ils ne se lèvent pas comme des furies pour sortir. Ils savent qu'ils doivent attendre que j'aie terminé. Et ils savent qu'ils doivent m'attendre devant la porte pour me dire au revoir. Ça je trouve que... (rire) Je déteste les enfants qui se lèvent quand ça sonne même si on est en plein milieu d'une phrase. J'aime pas ça.*

*chercheur : C'est... Qu'est ce qui se passe ?*

*Julie : Je trouve que c'est un manque de respect.*

*chercheur : D'accord.*

*Julie : J'entends, je prends le temps de les écouter quand ils ont des choses à me dire, c'est aussi du respect de leur part s'ils m'écoutent moi. Ça va à double sens. Donc là, je trouve que c'est assez chouette parce que ce n'est pas parce que ça sonne qu'ils se lèvent en courant. Ils savent qu'ils doivent attendre que j'aie terminé, et qu'après ils peuvent venir me dire au revoir. Mais ils doivent attendre que je vienne [vers la porte] leur dire au revoir. Voilà. C'est important pour moi, en fait, ces notions de respect. C'est une chose qui est importante pour moi.*

*chercheur : Mhm. (E10 ; 524)*

Pour un enseignant, les élèves qui se lèvent et quittent la salle à la sonnerie, quel que soit le processus en cours, est la plupart du temps vécue comme un affront. C'est d'abord un affront à son travail, à son investissement. L'interruption brusque, pavlovienne, de l'activité des élèves au moment de la sonnerie, démontre en effet un engagement très limité, régi par un signal extérieur au processus, et dont l'effet ne fait que rendre plus dérisoires les efforts de l'enseignant pour tenter de maintenir l'engagement des élèves. Et lorsque les élèves poursuivent leur activité malgré la sonnerie, ils rendent un hommage inconscient à l'investissement de l'enseignant. C'est ce que Julie dit, c'est aussi ce que remarquait Nathan dans son entretien (E9 ; 483). Et lorsque Julie déclare : « *C'est important pour moi, en fait, ces notions de respect* », ce n'est pas, me semble-t-il, le respect

formel qu'elle a en tête, c'est-à-dire la prise en considération des règles de politesse et de bienséance, mais c'est un respect plus existentiel qui me semble visé, c'est-à-dire la reconnaissance de son travail au travers du fait d'« *attendre que j'aie terminé* ». Ne pas tenir compte de son activité, c'est ne pas respecter cette activité, et par là, ne pas la respecter. Mais pour que ce lien fonctionne, il est nécessaire que l'activité soit investie subjectivement. À ce moment, l'activité ne peut plus être détachée de celui qui la mène, et ne pas respecter l'un revient à ne pas respecter l'autre. Et le respect de l'un, qui passe pour Julie par le fait que les élèves ne se sont pas « *levés comme des furies pour sortir* » lui donne du contentement : « *je trouve chouette* » ; « *Donc là, je trouve que c'est assez chouette* ».

Un moment auparavant, Julie avait découvert un autre aspect du comportement de ses élèves en visualisant l'enregistrement de sa leçon. Elle disait :

*Ça me fait plaisir de les voir comme ça (rire), parce que c'est vrai, quand on est au bureau, on ne se rend pas forcément compte que la classe est vraiment tranquille et qu'ils travaillent vraiment. Et du coup, voyant ça de l'extérieur, on se dit que finalement oui, c'est pas si mal que ça (rire). Ça marche. (E10 ; 362)*

Absorbée par son activité, elle ne saisissait pas celle de ses élèves, du moins lorsqu'elle ne heurtait pas la sienne. Lorsqu'elle s'interrompt, c'est plutôt pour ramener l'ordre et rappeler l'engagement dans le travail, ce qui la rend peu disponible pour observer ce qui fonctionne normalement et sans éclat particulier. Mais lors de l'entretien d'autoconfrontation, elle est disponible pour le voir. Le triple constat : « *ça me fait plaisir* » ; «  *finalement oui, c'est pas si mal que ça* » et « *ça marche* » peut nourrir son investissement, en lui faisant prendre conscience des effets de son activité. Si « la reconnaissance de soi par autrui constitue la fin recherchée par les hommes et les femmes dans l'activité de travail et par conséquent la possibilité ou l'espoir de les obtenir doivent pré-exister à la mobilisation subjective des individus » {Jobert, 1999 #152@357}, l'auto-reconnaissance, comme ici dans l'autoconfrontation, ou le respect des élèves à la fin de la leçon, jouent ce rôle-là, en permettant un renouvellement de la mobilisation subjective de Julie.

## Chapitre 16 :

### Entretien 11 : Avoir du plaisir avec les élèves

---

Manon est une jeune enseignante, fraîchement sortie de la Haute école pédagogique. Elle enseigne au premier cycle primaire, et c'est sa première classe. Au début de sa leçon, elle rassemble les élèves en cercle, sous le tableau noir, pour leur expliquer les consignes d'un nouveau jeu de mathématiques qu'elle veut introduire comme support de l'activité. C'est ce moment qui fait l'objet de son premier commentaire.

#### 16.1 PLAISIR PARTAGE

*Ça c'est le genre de moment que j'aime bien, parce que je crois qu'eux ils aiment bien quand on est assis comme ça. Et là, de les voir de l'extérieur, j'ai l'impression qu'ils regardent tous ce qui se passe et ils n'ont pas l'air de s'ennuyer. Donc c'est vrai que c'est un genre de moment que j'aime bien, ça. (E11 ; 38)*

Ses deux « *j'aime bien* » qui encadrent son commentaire, encadrent aussi le « *ils aiment bien* » des élèves. C'est donc un moment de plaisir partagé, et pour Manon, son enseignement, et plus généralement l'école, visent le plaisir des enfants :

*Manon : Je me dis peut-être avec un peu de chance ça valorise ceux qui en ont moins [de compétences de calcul]...*

*chercheur : Mhm.*

*Manon : ... en plus de leur faire plaisir, parce que c'est quand même aussi le but. Un des buts. (rire) J'espère le but de l'école, mais en tout cas le mien.*

*chercheur : Votre but ? Le but de l'école ? Le...*

*Manon : Alors j'espère le but de l'école, mais en tout cas le mien (rire). Mais je pense aussi le but de l'école, vu... Enfin un des buts. Vu les possibilités qu'on a de faire des sorties etc. qui sont certes éducatives, mais qui n'apporteraient rien si elles n'étaient pas accompagnées du plaisir des enfants. Donc je pense que si l'école n'avait pas envie que les enfants aient du plaisir, elle serait autrement. Ce seraient des bancs alignés avec un trou pour l'encre (rire). Et encore, je pense que l'on peut avoir du plaisir comme ça. (E11 ; 237)*

Le but ? Un des buts ? Ses propos ne sont pas univoques, et semblent osciller, peut-être entre ce qu'il est correct d'affirmer et ce qu'elle a envie d'exprimer ; cependant dans tout l'entretien, le plaisir des élèves comme le sien est très présent. Il y apparaît comme un fil rouge qui traverse ses propos. Plaisir partagé et plaisir de partager, l'enthousiasme de ses élèves à s'exprimer rencontre son envie de les entendre, même si parfois, elle se trouve partagée entre le désir - le sien et celui des élèves - et le devoir :

*Manon :* Je dois toujours me faire violence pour ne pas leur demander tout de suite ce qu'ils ont envie de dire, parce qu'ils ont tellement, tout le temps, envie : ils lèvent la main, et il y a des moments où je dois vraiment me dire : il faut que je finisse mon explication. Mais c'est dur.

*chercheur :* C'est dur. C'est quoi qui est difficile ?

*Manon :* Ben c'est que je vois qu'ils ont envie de dire, et finalement moi j'ai aussi envie d'entendre parce que j'aime bien discuter avec eux. Les moments où on raconte le week-end ou comme ça, c'est adorable, et ils ont tous envie de parler. Et c'est vrai que moi, c'est des moments qui souvent se prolongent. On demande encore une dernière chose, et : « Oui, bon, vas-y, dis encore ta dernière chose ». Parce qu'ils ont tellement envie de raconter, que moi j'ai vraiment envie de les écouter. Et je sais que les autres ont aussi du plaisir à entendre ce qu'ils racontent et tout, donc même là où c'était certainement pas quelque chose de son week-end qu'elle voulait raconter. Mais je vois qu'ils ne lèvent jamais juste le doigt comme ça. C'est généralement le corps entier qui lève la main, et je trouve que ça donne envie de leur demander ce qui les motive autant, qu'est-ce qu'ils ont tant envie de dire. Et il y a des moments où je demande, même si ça a rien à voir, et des moments où j'essaie de stopper parce que... (E11 ; 106)

Principe de plaisir, principe de réalité. Et entre deux, ce que Manon exprime comme de la violence à l'encontre d'elle-même, pour mettre de côté l'enthousiasme et le plaisir manifesté par ses élèves au profit de la cohérence des consignes qu'elle s'est donnée pour tâche de communiquer. Elle avait déjà auparavant utilisé cette expression de *se faire violence*, dans un contexte similaire, où elle se doit de résister non pour donner des explications, mais pour faire de la place à d'autres élèves et ainsi les impliquer dans le processus en cours :

*Là j'ai pas demandé à Éric parce que c'est souvent le premier qui lève la main, et j'essaie moi de me faire violence pour pas sauter sur l'occasion, finalement. Parce que c'est tellement tentant quand on pose une question de voir – en plus lui là, on le voit de dos, mais il a des immenses yeux tellement expressifs – et il a tellement envie de répondre, c'est vite fait de dire oul ; et là je ne lui ai pas demandé, en espérant que d'autres se manifesteraient. Et ça n'a pas été le cas. Donc du coup, je vois que j'ai un peu bâché. (E11 ; 84)*

S'il peut sembler en première lecture que Manon attribue son motif d'agir à Éric et ses grands yeux expressifs, son énonciation laisse planer un doute, ou du moins crée un glissement entre deux motifs :

- il est tellement tentant quand on pose une question de voir (phrase en suspend)
- il a tellement envie de répondre

Entre les deux se situe l'évocation de « ses grands yeux expressifs » qui fait le pont entre le premier motif, elle-même et sa tentation, et le second, l'envie d'Éric de répondre. Ce premier motif se réfère clairement à elle-même. C'est elle qui est en prise avec cette « tentation » de voir. Mais que voit-elle ? Est-ce son reflet d'enseignante dans les yeux d'Éric et/ou l'envie de l'élève de répondre ? Besoin narcissique, besoin d'être rassurée quant à la pertinence de sa question, besoin de faire plaisir, jeu de séduction ? Certes, ce mot de séduction peut sembler fort, voire faire peur ; est-ce par réflexe moraliste ou idéal professionnel ? Pourtant il fait partie de la relation éducative, comme l'ont montré Gauthier et Martineau {, 1999 #146}, à condition d'être circonscrite dans un périmètre éthique clair {Cifali, 1994 #19}. Manon laisse donc apparaître un investissement sous la forme de l'expression « *se faire violence* », pour trouver un chemin articulant ses propres désirs, ceux des élèves, son projet d'enseignante et ce qu'elle perçoit des valeurs de l'école.



## 16.2 PROXIMITÉ

Dans un registre proche, c'est la question de la distance aux élèves qui est en jeu. Entre la complicité qu'elle ressent au moment de leurs jeux et de leurs farces, et son rôle d'enseignante, il s'agit d'arbitrer adéquatement :

*(rire) En fait ils me font toujours rire. Là, de les voir, ça me fait rire un petit peu [...] Quand j'enseigne, je ne peux pas forcément toujours me permettre de rire, mais là de voir, le petit là qui faisait « Gnegnegnegni » comme ça en faisant semblant de tirer les cheveux à Manu (rire), moi c'est vrai qu'en soi, dans l'absolu, ça me fait rigoler. Mais quand je suis sur le moment, moi je ne peux pas m'écraser de rire pour ce genre de chose. Disons quand c'est quelque chose qui est clairement sensé être rigolo, ben on se permet de rigoler ensemble et tout. Mais à leurs bêtises ou comme ça, on ne peut pas rire, même si des fois c'est vrai qu'on a envie. (E11 ; 281)*

L'investissement de Manon est porté par ce plaisir partagé. Elle a intégré cette dimension dans son rôle, qui implique une proximité émotionnelle forte avec les élèves. Et cette proximité est aussi physique :

*Je crois qu'ils aiment bien quand je suis au milieu d'eux [...] Une fois, on avait deux absents, donc j'ai profité de m'asseoir à côté d'un [élève] qui avait de la peine justement avec ces groupes de la phrase dont on parlait avant. Et naturellement en fait, après, ils venaient vers moi comme si c'était un peu ma base, cette place, et ils venaient me poser des questions ici. Et ils étaient vraiment contents, ils ont bien aimé que je sois assise à une place d'un élève. Ils étaient... Ils aiment bien ça. (E11 ; 202)*

*Si elle pouvait venir s'asseoir sur mes genoux pour me poser des questions (rire), elle le ferait. Quand elle vient me faire corriger des choses au bureau, alors elle a vraiment presque la joue contre moi (rire). (E11 ; 318)*

*C'est sûr que si je n'aimais pas ça et que je ne puisse pas supporter qu'un enfant m'approche, je pense que je ne ferais pas ce métier. C'est un peu... C'est aussi un contact que j'aime bien ; que je ne cherche pas, enfin... Je montre qu'il est disponible, enfin j'essaie, mais je ne vais pas forcer. Parce que je sais que quand même, la plupart ils ne sont pas trop... Enfin pas la plupart, mais une partie sont plutôt... C'est un peu l'école, et ça s'arrête là. On aime bien la maîtresse, on a envie de lui raconter son week-end, mais c'est pas... J'ai un petit groupe qui reste systématiquement ; je dois carrément les mettre à la porte, parce qu'elles restent, elles viennent vers moi, elles babillent, racontent des choses, mais c'est aussi des moments qui sont extrascolaires, mais privilégiés, parce que c'est finalement souvent dans ces moments-là que sort justement tout ce qui est de l'ordre des émotions, etc. (E11 ; 326)*

Il y a, dans cet aspect de son activité, quelque chose de propre à l'âge des élèves. Et ce n'est pas un hasard si justement elle travaille avec ces élèves-là :

*Manon : Ah elle est drôle (rire). Elle veut toujours me corriger. Elle veut toujours participer. Ce sera une maîtresse.*

*chercheur : Ça fait longtemps que vous voulez faire enseignante ?*

*Manon : Oui, ça fait assez longtemps. À la base, j'avais pensé plutôt des grands, mais avoir été moi-même gymnasienne, ça ne m'a pas donné envie d'enseigner au gymnase<sup>71</sup> (rire). Non, mais je me suis dit que finalement c'est le contact, plus avec les enfants, qui m'a vraiment attiré.*

*chercheur : Mhm.*

*Manon : Plus que juste apprendre des choses et... Bon, on peut avoir un contact, c'est évidemment, avec des grands. Mais c'est un autre contact, je trouve (E11 ; 135)*

Manon livre ainsi très directement ce qui l'anime, ce qui l'engage, ce qui la mobilise, l'éveille même :

<sup>71</sup> Correspondant au lycée français.

*C'est un peu bizarre, mais j'aime bien qu'ils aient besoin de moi. J'aime bien sentir qu'ils sont contents de me voir, qu'ils ont besoin de moi. Ils me réveillent le matin quand je les vois arriver ; des fois je suis fatiguée ou en souci, et de les voir tout d'un coup demander, comme ça, ça me met dans l'ambiance tout de suite, et ça me fait du bien. (E11 ; 145)*

Son investissement est porté par celui des élèves envers elle. Son consentement à incarner cette figure qui écoute les besoins et les satisfait, et celui des élèves à susciter autant qu'à répondre à cette figure, crée un accord qui est source de plaisir et de satisfaction. L'effet est corporel, du moins c'est sous cet aspect que Manon les décrit par les mots *sentir, réveiller, être fatiguée*. Et ces propos de l'enseignante montrent bien que l'investissement subjectif ne s'identifie pas au stress ou à la pénibilité, mais qu'il peut s'accompagner de profonde satisfaction.

### 16.3 ŒUVRE

Le fait d'avoir sa propre classe depuis seulement six mois n'est certainement pas étranger à sa recherche de proximité, de contact, de plaisir. Elle est encore dans la stimulation des découvertes, dans un certain émerveillement face à ce qu'elle représente pour les enfants, et dans un rôle qu'elle n'avait jamais connu auparavant, que je vais examiner maintenant.

*Le plaisir que j'imaginai, mais que j'avais jamais connu, c'est vraiment sa classe, enfin vraiment son groupe classe. Et ça, c'est un truc que je trouve... Même que j'avais terminé [ma formation] par un stage où j'étais à 50%, et j'avais repris la classe pendant 4 mois pendant le congé maternité, tout donc c'était déjà bien. Mais c'était toujours autre chose quoi. Je veux dire, les parents m'appelaient Manon. C'était quand même différent. Enfin là, c'est un autre rôle. Et c'est pas pour être la chef ou je ne sais pas quoi, je n'ai pas trop ce genre de besoin. Mais c'est un peu une petite microsociété que j'ai un peu créée avec eux, et j'aime bien. Moi, chaque fois que je mets un petit panneau au mur, un panneau indicatif de quelque chose, je me dis... Ça me procure une petite satisfaction. Je me dis ça va aller dans le sens d'un fonctionnement de la classe, et c'est vraiment créer cette manière de fonctionner. Et de voir qu'eux, ils l'appliquent, et qu'ils savent comment ça marche, justement, créer un peu vraiment cette petite société qu'est la classe, ça c'est un plaisir énorme je trouve. (E11 ; 439)*

Manon est entrée dans son rôle d'enseignante. Ses propos montrent un tournant identitaire, passant de la stagiaire appelée par son prénom par les parents, à l'enseignante qui a la légitimité d'édicter des règles, et la satisfaction de les voir suivies d'effets. Il y a quelque chose de l'émerveillement dans cette découverte, marqué tant par le propos d'ouverture que de clôture : « *Le plaisir que j'imaginai, mais que j'avais jamais connu* » et « *ça c'est un plaisir énorme* ». Et ce fonctionnement qu'elle instaure, elle le vit comme création (E11 ; 449). C'est la création d'une œuvre, non pas d'ordre artistique, mais d'ordre politique. Comme l'exprime Virno {, 1991 #390@124}, reprenant la tradition depuis Aristote, « À la différence du travail, l'action politique intervient sur les relations sociales et non sur des matériaux naturels ; elle est de l'ordre du possible, de l'imprévu ; elle modifie le cadre de sa propre inscription au lieu de l'encombrer de nouveaux objets ». De fait, Manon soulève, dans la spontanéité de ses propos, une dimension fondamentale de l'agir enseignant qui est la dimension politique.

### 16.4 POLITIQUE

Il ne s'agit pas de la politique en classe, mais du politique, pour reprendre la distinction de Mouffe {, 1994 #476}. Mais c'est une vision politique tronquée, car elle est portée, pour

ce qui est des propos tenus par Manon, exclusivement par l'entente, par l'harmonie, semblant exclure le conflit, dimension irréductible du politique {Freund, 1965 #392}. Pour cet auteur, l'essence du politique réside dans la présence de trois catégories irréductibles, formant des couples antagonistes : relation du commandement et de l'obéissance, relation du public et du privé, relation de l'ami et de l'ennemi. Le premier couple est nommé par Manon lorsqu'elle évoque le « petit panneau indicatif de quelque chose ». Cet indicateur pointe vers des règles, dont l'enseignante est la garante, et qui demandent des effets, c'est-à-dire de l'obéissance. La seconde relation, publique-privé, permet d'instaurer un espace pour le privé, échappant au regard des autres et dont on n'a pas à rendre compte. Manon rend compte de cet espace en disant :

*C'est aussi un contact que j'aime bien ; que je ne cherche pas, enfin... Je montre qu'il est disponible, enfin j'essaie, mais je ne vais pas forcer. Parce que je sais que quand même, la plupart ils ne sont pas trop... Enfin pas la plupart, mais une partie sont plutôt... C'est un peu l'école, et ça s'arrête là. On aime bien la maîtresse, on a envie de lui raconter son week-end, mais c'est pas... (E11 ; 327)*

Le dernier couple est celui qui, peut-être, est le plus difficile à penser dans le cadre de la classe, et il apparaît singulièrement absent des propos de Manon. Car le couple ami-ennemi fait directement référence à la notion de conflit, et celui-ci est absent de ses propos, ne laissant place que pour le plaisir partagé et la satisfaction de l'échange. Ces deux éléments sont autant la source que le support de son investissement subjectif, laissant de côté un enjeu de taille : le maintien d'un « vivre ensemble » lorsqu'il y a des projets différents, des refus, des sens trop différents accordés aux situations. C'est alors que l'investissement se trouve malmené et défié. Je reprendrai cela ultérieurement.



## Chapitre 17 :

### Entretien 12 : Maintenir distance et proximité

---

Sarah enseigne au premier cycle primaire, en deuxième année. Dans sa salle de classe, les tables des élèves sont groupées en « îlots » regroupant entre six et huit élèves. L'objectif de la leçon est de terminer une carte confectionnée par chaque élève à l'occasion de la fête des mères.

#### 17.1 CONTROLE

La première préoccupation de Sarah, juste avant l'entrée des élèves, est de vérifier que tout est sous contrôle :

*chercheur :* *Votre préoccupation, avant l'entrée des élèves ?*

*Sarah :* *Repenser à tout ce que j'aurais oublié, et puis euh... oui, à penser un petit peu à tout ce que j'ai prévu.*

*chercheur :* *Mhm*

*Sarah :* *Si tout est en ordre, si même si on a bien pensé que... Enfin je me refais tout le schéma de ce que j'avais pensé avant la préparation de la leçon. (E12 ; 2)*

Cette préoccupation se retrouve à plusieurs reprises, sous des formes différentes. Alors que Sarah se voit derrière le pupitre avec le matériel pour les élèves prêt devant elle, elle commente :

*Sarah :* *Que tout soit bien cadré, bien mis sur mon pupitre. Ça c'est... (rire)*

*chercheur :* *C'est un point important ?*

*Sarah :* *Oui, c'est un point important. Là aussi j'avais préparé vraiment pour avoir les feuilles de brouillon, les feuilles sur lesquels on écrit, les feuilles pour le cœur, alors qu'ils auraient pu avoir un endroit pour avoir des feuilles de brouillon, pour dessiner des cœurs.*

*chercheur :* *Mhm*

*Sarah :* *Mais ce n'est pas tout contrôler, mais c'est contrôler un maximum pour que tout se passe bien. Mais ça, c'est dans tout ce que je fais. Je suis assez comme ça. J'aime bien justement prévoir le maximum pour éviter d'avoir des mauvaises surprises. (E12 ; 109)*

Maintenir le sens de sa propre agentivité implique pour elle une attention particulière pour mettre en place, autant que faire se peut, les conditions permettant d'assurer le contrôle sur le déroulement des événements. Lorsque l'expérience montre que les comportements des élèves sont par trop imprévisibles, ce contrôle s'exerce dans l'action, et demande des compétences centrées sur la gestion des incidents critiques qui émaillent

la leçon. Ici, dans la classe de Sarah, le contrôle s'opère préalablement à l'action, dans la mise en place de conditions permettant d'éviter d'avoir des imprévus dans la planification. Cela lui permet de limiter les incertitudes majeures relatives au comportement de ses élèves.

Là où d'autres enseignants comme Julie (entretien 10) ont besoin de se sentir libres pour s'investir, Sarah a besoin de prévisibilité. Elle relie cette attitude à des éléments d'ordre identitaire (« *c'est dans tout ce que je fais. Je suis assez comme ça* »). La manière de préparer sa leçon et de se préparer elle-même, ne provient pas d'abord d'une réflexion didactique ou méthodologique, mais de sa manière d'envisager son agir dans le monde, à partir de la perception qu'elle a d'elle-même et de son histoire. Son investissement commence dans et par la préparation, et il a besoin d'être porté par le sentiment de maîtrise.

Au moment de conclure sur l'observation de sa leçon, Sarah tient ces propos :

*C'était un moment où j'étais bien, les enfants étaient bien, je n'ai pas dû me fâcher avec l'un ou l'autre, oui ça s'est vraiment super bien déroulé comme dans la leçon idéale qu'on s'imagine. Malgré qu'ils n'aillent pas à un rythme pareil, mais c'est vrai que tout s'est bien déroulé. J'ai dû... J'ai pu rester calme, les enfants étaient calmes, c'est vrai : sereine. (E12 ; 426)*

Le déroulement prévu a eu lieu. La maîtrise a pu être affirmée. Et pourtant, cette maîtrise a ses limites, marquées par deux modalisations dans les propos, concernant son état intérieur : *je n'ai pas dû me fâcher* et *j'ai pu rester calme*. Se fâcher ou ne pas se fâcher apparaît ainsi en dehors de son contrôle ; ce sont les circonstances qui semblent exiger ou non l'expression de la colère. Comme si sa maîtrise concernait le monde extérieur, celui de la classe, mais que son monde intérieur lui échappait en quelque sorte. Le « *j'ai pu rester calme... sereine* » sonne comme un soulagement, une victoire qui était incertaine, au même titre que le calme des élèves. À partir de ces faits, il est possible de faire une hypothèse : la recherche de la maîtrise extérieure a pour but le contrôle intérieur. Son investissement dans l'activité, et cela dès la préparation, présente un aspect défensif, non seulement envers des agents extérieurs, mais aussi contre ses propres réactions. En effet, on peut le lire dans ses propos :

*Ça me stresse. Ça a tendance à me stresser disons. [...] En fait j'ai réalisé que je me stressais toute seule » (E12 ; 142)*

Dans la gradation de son énonciation, elle passe du stress comme cause extérieure inconditionnelle (« *Ça me stresse* ») au stress influencé conditionnellement par l'extérieur (« *Ça a tendance à me stresser* ») pour enfin en arriver au fait qu'elle est elle-même la source de son stress (« *je me stressais toute seule* »).

## 17.2 DISTANCE

La question de la distance aux élèves est importante pour Sarah. Elle a besoin de son espace vital, et lorsqu'elle est à son bureau, elle tire systématiquement une tablette rétractable :

*La tablette, là, je la mets toujours. C'est comme si j'avais besoin de cette distance entre les enfants et moi. Autant j'adore le contact physique, si un enfant vient vers moi, qu'il vient me toucher la main, il vient me faire un bec, je ne vais pas avoir... Ça ne va pas me déranger. Par contre, si je suis à mon pupitre, j'aime avoir ma tablette là, même si je ne l'utilise pas. Autrement ils viendront facilement à côté de moi. Moi j'ai l'impression d'étouffer, à quelque part, d'être envahie (rire). (E12 ; 128)*

Ou encore :

*Je me sens à l'aise vraiment vers le pupitre. C'est marrant. C'est comme si ça me rassurait. Là je vois, et je me suis rendu compte aussi plusieurs fois, que c'est un peu mon espace et mon endroit. (E12 ; 67)*

*J'adore être avec eux. Enfin, c'est assez contradictoire, mais j'ai peut-être besoin de mon espace vital. Et ça c'est vraiment mon espace, où ils n'ont pas le droit de venir derrière le bureau, où ils ont pas le droit de... Il y a des limites à ne pas franchir. (E12 ; 208)*

Lors de la leçon enregistrée, Sarah n'a de loin pas passé son temps derrière son pupitre. Et lorsqu'elle y était, c'était avant tout pour donner quittance aux élèves venant montrer leur avance dans la fabrication de la carte pour leur maman : correction du texte, validation de l'étape, distribution du matériel pour l'étape suivante, etc. C'était donc à ces moments où son attention était d'abord tournée vers sa propre activité qu'elle a ressenti un envahissement de la part des élèves agglutinés autour du pupitre, pressés de venir montrer le résultat de leur travail. Et dans cette situation, la tablette devient ce que Clot nomme une catachrèse {, 1999 #102; , 1997 #105}, par analogie à la figure de rhétorique du même nom. La tablette devient l'expression de son besoin « de respirer », c'est-à-dire un espace pour simplement vivre : « *Moi j'ai l'impression d'étouffer, à quelque part, d'être envahie* ». Ce n'est pas que Sarah ait de la peine avec le contact physique, elle le dit clairement (*j'adore le contact physique, si un enfant vient vers moi, qu'il vient me toucher la main, il vient me faire un bec, je ne vais pas avoir... ça ne va pas me déranger*). Que se passe-t-il donc dans ces moments-là ? Sarah peine à le dire :

*C'est toujours difficile quand je suis au pupitre, et qu'il y a beaucoup d'enfants là. Il y en a cinq-six, mais quand ça commence à devenir plus nombreux, c'est vrai que ça me stresse. Ça a tendance à me stresser disons. Mais il faut vite que je fasse, pour avoir le moins d'élèves possible à mon pupitre. En fait j'ai réalisé que je me stressais toute seule, parce qu'ils arrivent très bien à rester, même s'ils sont une dizaine. (E12 ; 141)*

Ses propos laissent entendre que c'est l'effet du nombre qui la stresse, ou, comme elle le dit avec beaucoup de lucidité, qui contribue à ce qu'elle se stresse toute seule. Elle lutte contre un envahissement, qui est de l'ordre de l'imaginaire. Elle s'investit en résistant à l'investissement par les autres, par les élèves. C'est une autre manière de garder le contrôle, contrôle qu'elle exerce d'une autre manière lorsqu'elle n'est pas à son pupitre :

*En fait j'aime bien ces moments où je suis debout, au milieu des îlots<sup>72</sup>, comme ça, où ils viennent [vers moi montrer leur travail] et je peux avoir un œil beaucoup plus rapide sur chacun. Ce sont des moments que j'aime bien. (E12 ; 341)*

Ce dernier propos jette un nouvel éclairage sur le rôle du pupitre ; la question n'est pas seulement d'être envahie, c'est aussi de trouver matériellement une sécurité dans la classe :

*Je me sens à l'aise vraiment vers le pupitre. C'est marrant. Oui, c'est comme si ça me rassurait. C'est un... Là je vois, et je me suis rendu compte aussi plusieurs fois que c'est un peu mon espace et mon endroit. (E12 ; 67).*

Contrôle de son espace vital au pupitre, et contrôle de la situation en étant debout parmi les îlots. Son activité révèle une alternance entre ces deux types de contrôle, entre ces deux modes de relation aux élèves, permettant de trouver des conditions de sécurité et d'apaisement (*j'aime bien ; je suis à l'aise*). C'est une oscillation entre distance et proximité, qui naît de l'interaction entre la dynamique subjective de Sarah et celle de la classe.

### 17.3 PROXIMITÉ

Si les premiers propos de Sarah relevaient les thèmes de la distance et du contrôle, cela ne signifie pas que la proximité avec ses élèves lui soit difficile. J'ai déjà relevé son plaisir à être « debout, au milieu des îlots ». Mais la proximité qu'elle vit est davantage que cela :

<sup>72</sup> Dans la classe de Sarah, les tables des élèves sont regroupées par 3 ou 4, formant plusieurs îlots.

- Sarah : *J'aime beaucoup parce qu'ils m'appellent par mon prénom, ils me disent « Sarah ».*
- chercheur : *Mhm.*
- Sarah : *Du reste, Éric l'a compris ; il y a déjà quelque temps de ça, il me disait : « Maîtresse, maîtresse, maîtresse » où je ne répondais pas, et quand il me disait « Sarah », « Oui, Éric ? », et sans faire exprès. Et c'est après que je me suis rendu compte, en me disant : « Mais... Maintenant il m'appelle Sarah, et je réagis ? » et [...] c'est vrai que je me suis rendu compte toute seule, mais après quelque temps. Je me suis entre guillemets fait avoir (rire).*
- chercheur : *Et les autres, ils appellent comment ?*
- Sarah : *Alors les autres m'appelle Sarah aussi. Mais plus on va vers la fin de l'année, et plus on se connaît en fait, peut-être plus ils m'appellent par mon prénom. (E12 ; 219)*

Le premier et le troisième propos de Sarah montre cette proximité qui se construit au fil de l'année, et qui est même recherchée par Sarah au travers de son interpellation par son prénom. Et entre deux se glisse cette anecdote à propos de sa relation avec Éric, anecdote qui se termine par cette phrase : « *Je me suis entre guillemets fait avoir (rire)* » (E12 ; 223). J'oserai le mot *séduction* à ce propos. Non pas certes qu'il y ait là quelque chose de moralement répréhensible ; mais l'élève utilise une manière détournée pour capter l'attention, à l'insu de l'enseignante (et probablement à son propre insu). Si la séduction fait partie très souvent de la relation pédagogique {Cifali, 1994 #19;Gauthier, 1999 #147}, l'intérêt de ce fragment est de montrer non pas l'enseignant qui séduit, mais qui est séduit. Cette situation n'est certainement pas exceptionnelle. Elle interroge la capacité de chaque enseignant à questionner sa relation aux élèves, de manière à rester dans un cadre qui reste autant que faire se peut pédagogique et professionnel, sans devenir froid et détaché. L'enjeu est celui de trouver une « juste distance », celle qui permet à chacun d'occuper sa place et d'accomplir sa tâche. Ou encore, pour le dire en d'autres mots, d'éviter d'être investi par l'autre au point d'y perdre quelque chose de soi ou de sa professionnalité.

#### 17.4 DIFFICULTE

Comment faire face à une élève présentant de grandes difficultés d'apprentissage ? Pour Sarah, ce n'est pas facile, et elle fait état de plusieurs émotions en évoquant la situation. C'est d'abord une forme de souffrance face à l'élève désemparé :

*Ah Sylvie, elle me fait mal au cœur, cet enfant. Elle est vraiment perdue ; bon elle va aller dans une classe spéciale l'année prochaine, mais c'est une enfant qui n'a plus d'apprentissages. Elle n'est plus capable d'apprendre en ce moment, elle est bloquée sur tout. Même écrire son prénom, retrouver sa place dans la classe, c'est vraiment... [...] Il y a un blocage. Là elle a fait un bilan psy, et il est vraiment pas bon. Donc la psy pense même la mettre dans une institution. Donc je pense qu'elle a des capacités intellectuelles qui sont réduites, je ne sais pas, mais là, ce que je vois dans son regard, c'est vraiment dur, quoi. Très dur. (E12 ; 172)*

C'est aussi de l'inquiétude quant à la suite de son parcours :

- Sarah : *Là elle me redit : « J'ai fait faux ». Je dois toujours... À chaque étape c'est impressionnant comme elle a besoin de... Là elle ne sait de nouveau plus quoi faire. Elle est vraiment perdue.*
- chercheur : *Mais elle regarde en même temps, elle essaie de comprendre ce qu'elle a fait avant.*
- Sarah : *Oui, mais elle vient de le faire. Moi je trouve assez inquiétant. Moi ça m'inquiète quand je la vois comme ça, vraiment. (E12 ; 361)*



C'est encore de la colère, de l'irritation, devant son incapacité à suivre les consignes, à contrôler et guider son activité :

*Elle n'arrive pas à faire toute seule. Donc elle observe, mais elle ne sait plus l'étape qu'elle fait. Pour moi, des fois, c'est vraiment... Je ne sais plus comment lui dire et je perds patience. Je n'ai pas le temps, je pense, de m'occuper que d'elle, ça c'est sûr. (E12 ; 367)*

Alors même que Sarah sait bien que l'incapacité de Sylvie n'est pas le fruit d'une mauvaise volonté, d'un refus, d'une opposition, il n'en reste pas moins que la situation est difficile, et que ses propres réactions, marquées parfois par l'impatience, provoquent une certaine tristesse, voire peut-être de la culpabilité :

Sarah : *Par moments, on n'a pas toujours la patience qu'il faudrait pour chacun d'entre eux.*

chercheur : *Pas facile, hein ?*

Sarah : *Mais ça, je m'en rends compte tous les jours, oui. Des fois que... Avec elle, je ne devrais juste jamais élever la voix, jamais. Bon à moins qu'elle fasse une bêtise. Mais dans son travail, dans ses productions, c'est quelque chose pour elle qui lui demande une énergie folle, et là, des fois, je lui dis : « Non, mais va réfléchir ». Et après je me dis : « Mais Sarah, elle n'est pas capable ». Enfin on est pris dans ce rythme d'école, quoi, de travail. Du reste Sylvie, elle laisse passer tous les copains avant elle. Et ça, elle me fait tout le temps maintenant. Cette peur d'arriver jusqu'au pupitre, et qu'elle entende : « Non, c'est pas juste » ; « Non, c'est faux », c'est vraiment une peur qu'elle a. Elle n'ose plus venir à mon pupitre.*

chercheur : *Mhm. Et qu'est-ce que ça vous fait ?*

Sarah : *Ben ça me fait mal au cœur parce que je ne l'ai jamais grondée au point qu'elle en pleure ou comme ça, je pense. Mais je me dis qu'elle n'ose pas venir moi, ça me fait mal. (E12 ; 182)*

Ces réactions ne se comprennent que si l'on considère ce qui est en jeu pour Sarah, à savoir son estime de soi. « Les enseignants investissent leur moi dans leur travail, impliquant de manière souvent très forte le sens de leur identité personnelle et professionnelle, de sorte que la classe [...] devient le lieu principal pour leur estime d'eux-mêmes et de leur satisfaction, et donc de leur vulnérabilité<sup>73</sup> » {Nias, 1996 #474@297}. Pour cette auteure, l'estime de soi se construit sur deux fondements : le sentiment d'efficacité personnelle, et le fait de pouvoir agir en accord avec ses croyances et ses valeurs. Pour Sarah, l'échec de Sylvie est une menace sur ces deux fronts. Son action se révèle inefficace pour permettre un progrès significatif concernant Sylvie, et ses propres réactions ne correspondent pas à ses valeurs quand elle se retrouve à perdre patience devant les échecs de Sylvie. Comment dans ces conditions poursuivre son investissement subjectif, alors même que potentiellement l'estime de soi se trouve menacée ? Un élément de réponse se trouve dans le bilan de la leçon faite par Sarah, qui prend ainsi un relief particulier :

*C'était un moment où j'étais bien, les enfants étaient bien, je n'ai pas dû me fâcher avec l'un ou l'autre, oui ça s'est vraiment super bien déroulé comme dans la leçon idéale qu'on s'imagine. Malgré qu'ils vont pas à un rythme pareil, mais c'est vrai que tout s'est bien déroulé. J'ai dû... J'ai pu rester calme, les enfants étaient calmes, c'est vrai : sereine. (E12 ; 426)*

La dynamique du travail avec Sylvie s'estompe au profit de celle de l'ensemble de la classe, et du travail accompli. Et la sérénité trouvée est autant le fruit d'une bonne collaboration avec les élèves que d'un apaisement intérieur : *je n'ai pas dû me fâcher et j'ai pu rester calme*. Il y a de l'estime d'elle-même dans ces propos.

<sup>73</sup> *Teachers invest their 'selves' in their work, often so closely merging their sense of personal and professional identity that the classroom or, in the case of primary headteachers, the school becomes a major site for their self-esteem and fulfilment, and so too for their vulnerability.*



# Chapitre 18 :

## Entretien 13 : S'engager et se distancer

---

Anaïs enseigne l'anglais en 7<sup>e</sup> année, dans la Voie Secondaire Générale (VSG). Alors que son établissement comprend plusieurs bâtiments dans des localités proches, elle est amenée régulièrement à devoir se déplacer d'un bâtiment à l'autre avec sa voiture entre deux leçons, en ayant pour cela cinq minutes à disposition. Pour la leçon enregistrée, elle disposait de la période de récréation pour changer de bâtiment.

### 18.1 ÉMOTIONS

Sa première préoccupation, avant de débiter la leçon, consiste à « prendre la température », autant de la classe que des différents élèves. Elle se livre à cette prise d'informations en les saluant individuellement alors qu'ils entrent dans la classe :

*J'essaie de voir un petit peu comme ils vont, j'essaie d'être accueillante aussi, simplement dire, je ne sais pas, je suis là, « Bonjour, comment ça va ? ». (E13 ; 15)*

Il s'agit donc de se rendre présente, mais pas trop... En effet, si d'une part elle recherche le contact avec les élèves et qu'elle a une attitude ouverte face à eux, simultanément elle tente de se placer à distance des événements de la classe, pour éviter d'être trop touchée :

*J'essaie toujours de me discipliner pour avoir un peu un... Comment dirais-je, pas un état second, mais d'être assez à distance de ce qui se passe. Et puis j'essaie, parfois c'est plus difficile. (E13 ; 93)*

C'est une manière d'exercer un contrôle sur ses émotions, en évitant de s'impliquer trop :

*Quand ils travaillent en groupe, comme ça, j'aimerais qu'ils travaillent. Et je sais qu'ils travaillent quand je passe vers eux. Et des fois, ça m'agace de penser que je ne suis pas partie (rire) qu'ils font autre chose. (E13 ; 99)*

Anaïs : *Alors là je pense que je suis en train de me dire : « Ils m'agacent » (rire). Parce que depuis le début, on est en train de travailler là-dessus, et [cet élève] n'avait en tout cas pas manifesté qu'il n'avait pas compris, éventuellement à quelqu'un. Il n'a pas demandé à ses camarades, et par hasard je l'interroge, et il dit : « Je ne sais pas ». Je me dis : « Ouais, il aurait quand même pu demander avant, disons se renseigner avant ».*

Chercheur : *Oui, et en même temps tu restes d'un calme olympien.*

Anaïs : *Oui... Non, mais je ne m'énerve pas souvent, alors.*

Chercheur : *Mais intérieurement, ce n'est pas facile.*

Anaïs : *Non, c'est pas que ce n'est pas facile. Non, mais je me dis : « Bon, ben voilà, quoi ». (E13 ; 159)*

Ce *Bon, ben voilà, quoi* » sonne un peu de manière fataliste. Entre la colère ressentie et le calme exprimé, il y a tout le travail émotionnel {Hochschild, 2003-1979 #362} consistant à réprimer l'expression de l'émotion, parce que cela ne sert à rien, parce que cela casserait peut-être quelque chose dans la relation. Il s'agit peut-être aussi d'éviter de se mettre dans une situation sans issue, comme celle qu'elle aborde ici :

*Ça m'énerve, parce que je trouve qu'il aurait pu. Ce sont des applications bêtes, il n'y a pas beaucoup de choses à rechercher, j'entends. On met des formules au tableau, il faut juste appliquer la formule dans l'exercice. Alors c'est vrai que des fois, j'aimerais pouvoir lui dire : ' Mais qu'est-ce qu'on a fait ? Regarde ! Tu reprends la formule, tu l'appliques ». Et puis d'être un petit peu plus... Alors je sais qu'avec lui, je ne peux pas faire ça, parce que j'ai l'impression qu'il éclate en larmes. (E13 ; 338)*

Il s'agit d'un travail émotionnel qui comprend la prise en compte de ses propres émotions et de celles des élèves, réelles ou potentielles. Au-delà de ce contrôle, qui au dire d'Anaïs, n'est pas difficile (E13 ; 168), celle-ci expérimente ce qu'elle nomme *agacement*, et qui entre dans le champ de la colère. Dans les deux cas où elle mentionne ce terme (E13 ; 100 et 159), on peut mettre cette émotion en relation directe avec un agir des élèves marqué par leur métier d'élève {Perrenoud, 1994 #376}. Ici, c'est leur peu d'implication, ou du moins ce qu'Anaïs vit comme une implication de façade, et qui est un déni à sa propre implication. Cela ressort clairement de ses propos dans la dernière citation : si pour elle il ne s'agit que d'une « application bête d'une formule », c'est-à-dire n'engageant aucune implication personnelle ou une forme d'intelligence au travail, alors la non-entrée dans l'activité ne peut signifier qu'un refus ou au minimum une disposition contraire à l'engagement de l'enseignante.

C'est pour éviter ces émotions désagréables, et le contrôle qui s'ensuit en vue de ne pas les manifester, qu'elle construit cette distance par rapport aux événements, qu'elle peine à nommer, ébauchant en hésitant une première description par l'évocation d'un *état second* (E13 ; 93), et se reprenant aussitôt. C'est que la dynamique de son investissement n'est pas simple à exprimer. Et pour faire ressortir cette difficulté, je porterai l'attention sur des situations difficiles d'élèves.

## 18.2 FRAGILITE

Dans ces propos, Anaïs manifeste une réelle attention à ces élèves qu'elle qualifie de « fragilisés ». Elle tente de composer avec cette fragilité, d'en faire un paramètre pour réguler ses interventions, avec l'incertitude liée à leurs besoins réels, difficiles à percevoir, et à leurs réactions possibles.

Ce n'est pas seulement une distance émotionnelle qu'elle tente de construire. C'est aussi une distance par rapport à ce qui serait mouvement naturel, la conduisant à peser ses décisions et ses actions, à « *y aller mollo* » comme elle le dit :

*Par exemple sur Leila, je sais que je n'ai pas envie quelque part de la mettre trop en évidence par rapport aux autres. Donc c'est vrai que quand je l'interroge, j'y vais mollo (rire) parce que je n'ai pas envie que tout d'un coup quelqu'un dise : « Ah ouais » sur Leila, enfin se moque un peu d'elle. Parce que je me dis ça va encore amplifier entre guillemets un peu sa mise à l'écart du reste de la classe. Alors voilà. Ça c'est les choses qui me traversent la tête quand je les interroge. Ce qui fait que parfois aussi, il y a des questions que je ne pose pas à certains élèves. (E13 ; 356)*

Et lorsque il lui est demandé si cette gestion lui prend beaucoup d'énergie, elle répond :

*Je trouve que dans cette classe, ça fait beaucoup. (E13 ; 371)*

C'est une énergie nécessaire tant pour évaluer les situations, les réactions possibles (« *je ne sais jamais très bien* »), que pour inhiber sa propre action (« *j'aime être un petit peu plus punchy, et les pousser un petit peu plus* »). À l'instar d'autres entretiens, ce n'est pas tant, que son investissement soit contrarié par une résistance, que le fait qu'elle doive elle-même se limiter face à la fragilité qu'elle rencontre. Dans cette situation, où la limite ne s'impose pas de l'extérieur, c'est intérieurement qu'il s'agit de la construire, et c'est à elle de porter à la fois le mouvement et son inhibition, de manière à agir le plus adéquatement possible.

### 18.3 AISANCE

J'ai déjà analysé la relation entre l'aisance et l'engagement dans le rôle, particulièrement dans le troisième entretien. Sans répéter l'analyse qui avait été faite, je relèverai deux énonciations d'Anaïs qui vont dans le même sens :

*chercheur* : *Qu'est-ce que tu te dis maintenant ?*

*Anaïs* : *Là ?*

*chercheur* : *Oui, voyant...*

*Anaïs* : *Je ne sais pas. C'est redoutable d'avoir un regard sur soi-même (rire). Mais je ne sais pas ; j'ai l'impression d'être assez détendue. Bon, c'est pas... (E13 ; 84)*

*J'aime bien faire ce que je fais. J'ai l'impression d'être assez à l'aise, enfin voilà. (E13 ; 443)*

Anaïs est donc engagée dans son rôle social d'enseignante, et simultanément tente de garder une distance, en quelque sorte de modaliser ce rôle pour ne pas être trop touchée quand les élèves ne donnent pas la réplique souhaitée.

Cependant, concernant son aisance, un bémol pourtant apparaît à propos de ses compétences didactiques :

*Alors j'aime pas tellement ces moments-là, parce que je ne suis pas très à l'aise avec la phonétique. Ce n'est pas quelque chose que l'on a vraiment appris. On l'a toujours vu... Enfin, c'est vrai qu'il y a des sons que je reconnais sans trop de problème, et chaque fois que je prends un exercice de ce type-là, je me dis : « Mais pourquoi est-ce que je ne me donne pas vraiment la peine de passer un bon moment à bien apprendre à maîtriser tout ça ». Je me dis : « Mais non. (rire) Je ne fais pas très bien mon travail » [...] Mais c'est vrai que du point de vue de l'estime de soi (rire), c'est jamais très bon. (E13 ; 242)*

Ce manque d'aisance provient certes d'un manque de compétence, mais ne se résume pas à lui : le « *je ne suis pas très à l'aise avec la phonétique* » est synonyme de « je ne suis pas très compétente en phonétique », mais ces propos vont au-delà de cet aveu. Elle n'aime pas tellement ces moments-là parce qu'elle est consciente et de la répétition de ces situations et de son absence d'initiative pour y remédier. Elle n'arrive pas à tenir son rôle et s'en veut (« *du point de vue de l'estime de soi c'est jamais très bon* »). Tout en concédant le problème, elle tente par la suite de minimiser l'épisode :

*C'est un petit peu bête quand même, parce que ça les induit aussi un peu en erreur. Une petite erreur professionnelle, quoi. (E13 ; 271)*

Cette dédramatisation est aussi une nouvelle forme de prise de distance d'avec le rôle professionnel qu'elle veut incarner. S'il y a erreur professionnelle, et que ce n'est pas si important, c'est que le rôle peut être mis à distance, assez en tout cas pour pouvoir vivre avec le problème et l'oublier entre deux de ses occurrences.

## 18.4 CONTRADICTION

En commentant son action, Anaïs formule une contradiction à laquelle elle fait face, plus spécialement dans le cas de l'enseignement d'une langue :

*Je trouve que ce qui est difficile, c'est que dans l'enseignement des langues, on aimerait que les élèves parlent. J'entends c'est le but, qu'ils s'expriment le plus possible. Et en fait, (rire) on a la contrainte qu'ils s'expriment sur le sujet qui est donné et pas sur autre chose. Donc je trouve que tenir les deux choses ensemble, ce n'est pas toujours évident. Alors c'est vrai que j'atteins là peut-être mes limites. Là je me dis: « Maintenant, je suis passée à côté de quelque chose, parce qu'ils ils ne sont pas vraiment entrés dans ce que je leur demandais ». (E13 ; 104)*

Face à cette contradiction, Anaïs fait des arrangements, alternant les moments de travail en duo où les élèves choisissent leur partenaire - au risque de bavarder - et ceux où les groupes sont imposés, au risque de n'avoir pas de parole du tout.

*chercheur : Donc là, ils sont pas tellement dans l'activité, hein ?*

*Anaïs : Non. Non, non.*

*chercheur : Et qu'est-ce que ça... oui ?*

*Anaïs : Ben... (rire) Maintenant que je les vois... Non, non, je sais. Mais en même temps, je ne les laisse pas toujours choisir les groupes. Là ils sont... C'est deux copains. Donc...*

*chercheur : D'accord.*

*Anaïs : Alors des fois je brasse. Et là, ils se réveillent plus<sup>74</sup>. Mais je l'avais fait passablement la semaine d'avant, donc de temps en temps j'aime aussi les laisser avec les copains avec lesquels ils ont du plaisir. Il faut varier un peu. Il ne faut pas toujours contraindre et les obliger. (E13 ; 147)*

En pratiquant de la sorte, Anaïs tente de se dégager des règles et de leurs contradictions, en tentant de conserver un minimum d'engagement de la part des élèves par une concession sur la modalité, et donc les attentes de travail. Remarquons la triple justification : *j'aime, il faut, il ne faut pas* : quelle est la valeur du « j'aime » par rapport aux deux modalisations déontiques ? Est-ce l'attitude qui est le produit d'une équilibration de la dissonance face à la concession faite ? Ou les obligations qui expriment des valeurs qui soutiennent l'attitude ? Dans cette dernière hypothèse, ces valeurs semblent un peu générales, et peu saillantes. Je privilégie donc la première, comme expression d'une tentative de faire sien l'arrangement inévitable visant le maintien d'un engagement acceptable de la part des élèves. Ce faisant, elle modifie la perception qu'elle a d'elle-même ; son investissement subjectif, « comme par un choc en retour », pour reprendre l'expression de Clot, modifie et transforme ses représentations, ses affects, son vécu.

## 18.5 INSTITUTION

Au cours de l'entretien, Anaïs fait état de la satisfaction à suivre les élèves trois années de suite, de manière à pouvoir mesurer le travail qu'elle et les élèves ont effectué :

*Parfois c'est vrai qu'on se dit, quand on est dans quelque chose, on a l'impression qu'ils n'ont pas compris, ou qu'ils n'avancent pas, et alors justement quand on les a deux ou trois ans, on a vu tous les progrès qu'ils ont pu faire, ce qu'ils ont acquis, donc c'est aussi plus sympa. (E13 ; 446)*

L'enjeu est celui de la reconnaissance que l'on s'adresse à soi-même, une manière de se rassurer quant à la réalité de son travail et du sens des efforts consentis. Mais les choses ne sont pas aussi simples. C'est que la possibilité pour Anaïs d'obtenir ces trois années de suite est fortement compromise en raison de la politique de l'établissement. Alors qu'elle a complété ses titres en cours d'emploi pour pouvoir légitimement enseigner dans ces

---

<sup>74</sup> C'est-à-dire davantage.

classes, ce sont des collègues qui n'ont pas les titres qui obtiennent d'enseigner dans les dernières années, la contraignant à dispenser son enseignement aux élèves de la seule 7<sup>e</sup> année :

*Pourquoi est-ce qu'eux obtiennent ces heures ? Je ne sais pas. Il y a des choses que l'on ne comprend pas. (E13 ; 427)*

*Quand j'ai commencé ici, j'ai travaillé plusieurs années juste 10 périodes [par année]. Et après, j'ai fait la formation complémentaire de semi-généraliste, et à partir de là j'ai augmenté mon temps de travail. Et j'ai toujours eu beaucoup de peine à faire reconnaître les acquis que j'ai pu avoir avec la formation. (E13 ; 414)*

La politique de l'établissement la prive ainsi doublement de reconnaissance. La première fois en ne reconnaissant pas les nouvelles compétences développées dans la formation complémentaire, et la seconde en ne la laissant pas enseigner trois années de suite dans la même classe, la frustrant ainsi de pouvoir constater de manière plus tangible les fruits de son travail. Cette situation, en limitant la reconnaissance reçue pour sa contribution autant que la possibilité d'une auto-reconnaissance, implique un coût plus élevé pour maintenir son engagement {Jobert, 1999 #152@357}, et apparaît comme un frein institutionnel à l'investissement subjectif d'Anaïs :

Anaïs : *Ça me demande beaucoup d'énergie.*

chercheur : *Beaucoup d'énergie.*

Anaïs : *Oui. Alors je pense que c'est la partie désagréable en ce qui me concerne. (E13 ; 410)*

Anaïs n'en dira pas beaucoup plus, du fait de l'enregistrement de ses propos (E13 ; 393). Mais derrière son laconisme se laisse percevoir sa déception et ses interrogations. Ainsi la question de la transparence, illustrée par Anaïs à propos des attributions de classes aux divers enseignants :

*Il y a des gens qui n'ont pas forcément les papiers requis pour enseigner les branches pour enseigner (rire), donc ce n'est pas toujours évident de travailler avec eux. Voilà. Alors pourquoi est-ce qu'eux obtiennent ces heures ? Je ne sais pas. Il y a des choses qu'on ne comprend pas. (E13 ; 424)*

L'incompréhension que manifeste Anaïs n'est pas seulement une question cognitive, l'empêchant d'obtenir une réponse à une interrogation rationnelle du style « Comment se fait la répartition de l'enseignement dans mon établissement ? ». Ce qui est en jeu, c'est la possibilité de construire du sens quant à sa place dans l'établissement. C'est une question plus existentielle que cognitive, dont l'enjeu est son investissement subjectif dans l'établissement {van den Berg, 2002 #463;Asjen, 1991 #484;Pajares, 1992 #485}. La difficulté est renforcée par une politique qui est vécue comme étant celle du moins de vagues possibles :

*La politique en fait, c'est peut-être de dire : « Moins on fait de vagues, moins on en parle ». (E13 ; 206)*

On peut voir, dans cette politique du « moins de vagues possibles », un élément d'ordre organisationnel, découlant directement du faible pouvoir du chef d'établissement {Alter, 2006 #491;Crozier, 1963 #492}, et dont les décisions pourraient être contestées si elles étaient mises en débat. L'absence de vagues est ainsi directement lié à l'absence d'exposition publique. Ce qui est alors important de considérer, c'est les conséquences en termes d'investissement subjectif que cela provoque. Je pense particulièrement aux stratégies défensives organisationnelles, détournant d'autant l'attention et l'énergie nécessaires à l'enseignement vers des stratégies d'évitement et de désengagement ayant pour but de se soustraire à l'embarras potentiel si les jeux organisationnels étaient exposés {Argyris, 1976 #486;Argyris, 1993 #499;Argyris, 1976 #486}, et laissant chacun dans l'établissement faire face individuellement aux contradictions, aux faux-semblants et aux dysfonctionnements.





## Chapitre 19 :

### Entretien 14 : Valoriser, encourager

---

Noah enseigne les mathématiques dans une classe dite d'accueil, regroupant des élèves de la 5<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année de scolarité, dont les connaissances en français sont insuffisantes pour intégrer leur degré de scolarité. Certains élèves, arrivés récemment en Suisse, ont jusqu'à 18 ans. De plus, quelques élèves aux comportements difficiles, ont été placés dans cette classe. Et quinze jours auparavant, un élève sourd, dont les connaissances en français sont très faibles, a rejoint la classe.

#### 19.1 ATTENTION

Ce public, dont l'hétérogénéité est grande, requiert une attention particulière. Dans les propos de Noah, cela s'exprime avant tout dans la prévention de situations potentiellement incontrôlables :

*Et je fais attention de ne pas l'humilier. Quand il sait bien quelque chose, je vais lui dire : «Viens devant ». Si je sais qu'il n'arrive pas, parce que là il pète vite un câble, alors là, dès qu'il ne sait pas, je fais attention. Je fais très attention aussi si les autres pourraient voir qu'il a des difficultés, un résultat qui n'est pas très bon, je fais attention. (E14 ; 228)*

*Là c'est deux frères, là les deux. Donc si le plus petit fait un meilleur résultat que l'autre, il devient fou. Ça aussi, il faut faire attention. (E14 ; 239)*

L'expression « je fais attention » qui apparaît à quatre reprises dans ce court extrait, laisse entrevoir une dimension du travail de Noah :

*Là je le valorise tout le temps lui, parce que ça évite qu'il ait... Il peut retourner une table s'il se fâche. C'est inutile, je veux dire, ce n'est pas évident pour l'enseignant, lui il se fait du mal, il s'énerve, ensuite il est mal pendant deux jours, c'est inutile, ça n'apporte rien. Donc c'est vrai que je le valorise plus que les autres. Mais les autres savent pourquoi. (E14 ; 286)*

Il y a plusieurs manières de décrire l'interaction de Noah avec ses élèves dans ces trois situations évoquées, en relation avec l'agentivité de chaque partie. Si l'on met l'accent sur l'initiative des élèves, on verra un enseignant qui prend la « position basse », qui s'adapte aux réactions de ses élèves par la prévention et l'évitement. En mettant l'accent sur son initiative, on pourrait voir un enseignant manipulant ses élèves, en donnant des signes de reconnaissance bien choisis, de manière à obtenir d'eux l'action ou l'inhibition souhaitée.

Mais on peut également y voir aussi une adaptation réciproque, une négociation implicite au sens de Strauss {, 1992 #354}. Celle-ci permet aux deux parties de trouver un terrain favorable à une cohabitation et une collaboration satisfaisante pour chacun. Elle s'opère par le couplage des réactions mutuelles, et la constitution progressive d'un terrain apprivoisé, relativement prévisible, qui décharge les acteurs d'un investissement qui se ferait dans une opposition mutuelle, chaque partie contrariant l'investissement de l'autre partie. Cet investissement reste important pour l'enseignant : il s'agit principalement d'une attention soutenue aux comportements et aux besoins des élèves.

Dans cette adaptation, Noah laisse une grande place à l'improvisation, pour pouvoir garder la marge de manœuvre nécessaire, qu'il relie à sa manière habituelle de se comporter dans les relations humaines :

*Je suis tout à l'intuition. Moi, la relation avec les gens, je suis tout comme ça. Le cours, je ne sais pas exactement comment je vais le donner, je sais ce que je vais donner, je sais où je veux arriver, mais après je... Comment dire ; je m'adapte aux conditions du moment, je veux dire. (E14 ; 104)*

Par ces propos, Noah rapatrie son attitude au sein de sa subjectivité par le recours au schème explicatif de l'intuition et à une dimension identitaire : « *je suis tout comme ça* ». Il exprime, par ces deux volets, l'implication de lui-même en tant que personne, dans son travail : il ne s'agit pas d'abord de programme, de projet, de compétence, mais de lui-même.

## 19.2 BRICOLAGE INSTITUTIONNEL

L'enseignement est un métier du bricolage {Jorro, 2002 #286}, au sens où il s'agit de faire avec les conditions et les outils présents, pour les aménager, voire parfois les détourner, afin d'atteindre le but fixé {De Certeau, 1980 #154; Lévi-Strauss, 1963 #494}. Ce bricolage, qui ne s'oppose ni au talent ni au professionnalisme, n'est pas seulement le fait des enseignants. Il peut aussi apparaître à différents niveaux organisationnels, du département cantonal au chef d'établissement, du fait de situations particulières ou de manque d'outils ou encore de moyens pour faire face à l'exigence de la situation. Mais ce bricolage, au niveau de l'établissement, court le risque de reporter sur les enseignants les contraintes rencontrées, au risque d'un investissement subjectif important. Dans la citation ci-dessous, Noah relève deux exemples de ce bricolage. On pourrait certes y rajouter la situation d'un enfant sourd venant de Macédoine et ne comprenant qu'une centaine de mots français auquel Noah fait allusion ailleurs, mais je ne m'intéresserai qu'aux deux situations évoquées dans la citation. La première concerne de jeunes étrangers, arrivés en Suisse après l'âge de la scolarité obligatoire et ne maîtrisant pas assez le français pour prétendre s'intégrer dans la société. La solution trouvée, ou plutôt la dissolution apparente du problème, consiste à placer ces jeunes dans les classes d'accueil de la scolarité obligatoire. Le second exemple est relatif à des élèves dont le comportement est problématique en regard des exigences scolaires. Étant donné le faible effectif théorique des classes d'accueil, et puisque les enseignants de ces classes ont l'habitude de faire face à des situations particulières, il en découle que ces classes paraissent tout indiquées pour accueillir ces élèves :

Noah : *Je suis inquiet pour leur avenir. Concernant la plupart. Je les ai vus, ils sont toujours à la gare à ... [zoner]. Il y a éventuellement cette 10<sup>e</sup> année, mais ils ont le niveau en français. Il faut voir. C'est vraiment... C'est inquiétant. La plupart viennent d'arriver [en Suisse]. Donc ils ont ...*

chercheur : *Ça vous préoccupe.*

Noah : *Oui, moi ça me préoccupe beaucoup. Avec l'autre collègue, je trouve que... Et puis les intégrations, quand on essaie de les intégrer dans les autres classes, ben les collègues ne jouent pas tellement le jeu. On les*

*retrouve au fond de la classe, et puis c'est une gêne parce qu'ils font le programme de 8<sup>e</sup>, puis eux ils ont le niveau de 5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup>, et ça pose d'immenses problèmes. À Yverdon on en a beaucoup, on en a une vingtaine, et je trouve que c'est dommage, parce que là je trouve qu'il y en a pas mal qui parlent français. Je trouve qu'ils devraient plutôt être dans d'autres classes. Et s'occuper des élèves comme cet enfant qui est sourd, comme d'autres qui ne comprennent pas... Parce que eux ils comprennent bien le français, c'est plus une classe D<sup>75</sup> là, moi je trouve. Et comme on n'a pas de classe D comme d'autres collèges, je trouve dommage. S'il y en avait 5 ou 6, je pourrais les faire beaucoup plus avancer [...] dès qu'ils sont une vingtaine, il faut m'expliquer comment on fait. Ce n'est pas possible. Donc c'est vrai que ça me turlupine, ça. Ben sans plus, hein, je sais que c'est la vie ; mais je trouve que c'est un petit peu dommage (E14 ; 330)*

*Je suis inquiet, ça me préoccupe beaucoup, ça me turlupine, ce n'est pas possible.* Quatre expressions d'un malaise face à la situation engendrée par le bricolage institutionnel. Noah ne peut se détacher de l'« après école », c'est-à-dire de leur avenir professionnel et de leur intégration dans la société. Devant la difficulté de la tâche, il tente, avec son collègue maître de classe de les intégrer dans des classes suivant un cursus normal, au moins pour quelques heures par semaines, mais, dit-il, « *les collègues ne jouent pas le jeu* ». C'est que cette mesure les obligerait à entrer dans un nouveau bricolage, pour intégrer réellement ces élèves, pour composer avec le programme, et peut-être est-ce le coût de ce surcroît de travail qui leur semble prohibitif en regard des résultats qu'eux peuvent en attendre. Il est en effet rare que ces tâches supplémentaires attirent quelque reconnaissance significative de la part des bricoleurs de rang supérieur, qui eux ont su se défaire du problème à moindre coût.

À ce premier obstacle, relatif à la destinée post-scolaire des élèves, s'en ajoute un autre, plus scolaire. À vouloir insérer des élèves dans une classe dont l'effectif est plus réduit, sous prétexte que cet effectif permettra de bricoler dans de meilleures conditions, on a tôt fait d'augmenter l'effectif qui, de réduit qu'il était, se rapproche désormais du standard. L'enseignant est devenu doublement perdant : non seulement l'effectif augmente, mais avec lui l'hétérogénéité des situations et des élèves. Pour Noah, sa classe est devenue en quelque sorte le couteau suisse de la pédagogie, l'outil universel du bricolage. À lui de composer avec la situation, à lui d'en porter la charge.

Sa difficulté à trouver de la satisfaction dans ce dispositif représente un danger bien réel. Pour Lazarus {, 1999 #493}, l'espoir est une ressource essentielle pour faire face à l'adversité. Sans espoir, il ne reste que le désespoir, conduisant à l'inaction ou à l'agitation désordonnée. Certes, Noah relativise son souci à la fin de son énonciation. Encore que la distance qu'il prend (« *je sais que c'est la vie* ») est davantage une distance personnelle, genre « je n'y peux rien » qu'une marque d'espoir face à l'avenir de ces jeunes. Il est donc difficile d'éprouver, dans l'énonciation de Noah, la place tant cognitive qu'émotionnelle qu'occupe son constat : « *Ce n'est pas possible* ». Mais il exprime, à un degré ou à un autre, comment il se trouve happé dans le bricolage institutionnel mis en place. Ce bricolage lui réclame un investissement important pour vivre la situation et côtoyer ses élèves avec leurs difficultés présentes et prévisibles. Sa situation s'apparente à celles où le bricolage proposé par l'institution s'accompagne d'un vague mot d'ordre du style « Faites au mieux ! », obligeant l'enseignant à trouver une issue devant le défi impossible. C'est ce qu'un certain nombre d'auteurs ont appelé « subjectivation normative du travail » {Davezies, 2006 #501; Baethge, 1991 #503; Moldaschl, 2001 #516}, subjectivation caractérisée simultanément par une absence de normes réelles (« Faites au mieux ! »), et d'une attente de résultats tangibles. L'enseignant doit alors prendre sur lui

<sup>75</sup> Classe dite de développement, regroupant très peu d'élèves présentant un handicap ou des difficultés importantes en termes de cognition et/ou de comportement.

la tension due au divorce entre la prescription, qui prend la forme ici de décision d'enclassement, et les conditions réelles de son enseignement {Coninck de, 2005 #488}.

### 19.3 BLOCAGE

La sensibilité que Noah exprime à l'égard des élèves qui ont des difficultés avec les mathématiques a une histoire : sa propre difficulté dans l'étude de cette discipline :

*Je fais attention de bien les écouter en mathématique, parce que c'est ce qui m'est arrivé au gymnase, où c'est un maître de math qui ne m'expliquait jamais. Il disait : « Oh, mais tu ne comprends pas tu ne comprends pas », donc j'ai eu un blocage comme ça. Alors c'est vrai que je suis sensible à ceux qui aiment moins les mathématiques. Au-delà des difficultés, je suis sensible à cette fille, j'essaie de l'aider. (E14 ; 451)*

Cela éclaire d'autres de ses réactions face à des événements de la leçon, tels que la présence importante d'encouragements ou de quittances lorsque les élèves répondent correctement, ou encore l'énervement qu'il éprouve devant l'incompréhension de certains élèves, sur lesquels je reviendrai plus loin :

*(commentant ses interactions avec les élèves) Je suis toujours sur des termes de revalorisation. Je sais que c'est des élèves qui ont besoin de ça [...] je les encourage beaucoup. (E14 ; 321)*

La médaille a aussi son revers, c'est-à-dire sa difficulté, encore actuelle, à comprendre certains aspects des mathématiques :

*J'essaie en fait, en mathématiques – c'est comme je vous le disais, c'est moins ma tasse de thé – j'essaie de faire comme je fais dans ma tête moi. Mais des fois, je n'ai pas vraiment des explications, alors je vais demander à des collègues. Et ils savent que je suis moins... « Ah tu pourrais faire comme ça, et comme ça ». Et j'ai un collègue qui est vraiment brillant en mathématiques. Alors ça ne me convient pas ; souvent, ce qu'il me dit, parce que comme j'ai de la peine à comprendre ce qu'il m'explique, et ben (rire) ça ne passe pas. (E14 ; 436)*

Au-delà de sa constatation et de sa sollicitation des collègues pour suppléer à ses difficultés, Noah ne semble pas trop affecté par la situation. Autrement dit, son investissement est plutôt empathique (et palliatif) plutôt que réparatif. En effet, il est dirigé vers les élèves en qui il se reconnaît dans la difficulté à comprendre les raisonnements mathématiques, plutôt qu'orienté vers un développement de ses compétences disciplinaires, qui lui permettrait une meilleure prise en charge didactique des processus d'enseignement.

### 19.4 FACHERIE

Alors que suite à un calcul écrit au tableau, les élèves peinent à répondre ou proposent des réponses erronées, Noah montre des signes d'agacement. Il déclare avoir ressenti « un peu d'irritation, léger » (E14 ; 459). Et en commentant cet épisode, il poursuit :

Noah : *Je m'énerve assez vite. Bon, je vais déjà bien dans l'enseignement. Mais dans la vie (rire) ! Et en salle des maîtres, je peux vite tourner.*

chercheur . *Mais c'est quoi ? C'est les réponses fausses qui...*

Noah : *Non, je ne crois pas. Je ne sais pas.*

chercheur : *C'est quoi ?*

Noah : *C'est que je suis un volcan, moi, et ce n'est pas contre eux [que je me fâche], ce n'est pas par rapport à la réponse fausse. C'est peut-être que je suis fâché contre moi qu'ils ne comprennent pas aussi vite. Peut-être. C'est toujours contre moi, en général, que je m'énerve. (E14 ; 476)*

La première explication donnée est presque immédiate. Elle fait appel à son caractère (*je m'énerve assez vite, je suis un volcan*). On est dans le cas d'une attribution de locus de type interne incontrôlable {Weiner, 1985 #495}. Et ma suggestion d'un lien avec les réponses fausses est immédiatement rejetée. Mais la réflexion se poursuit avec l'émergence d'une nouvelle hypothèse beaucoup plus contextualisée que l'appel à une caractéristique immuable. C'est la découverte que, dit-il, c'est contre lui-même qu'il est fâché. L'échec de l'élève semble être perçu comme étant son propre échec, qui révèle son incapacité à exercer son mandat. Son énervement signe la perception de son impuissance à identifier le blocage, autant qu'à y répondre de manière adéquate. L'enregistrement de la leçon montrait des élèves répondant de manière erronée, sans que Noah détecte la « logique » du raisonnement des élèves<sup>76</sup>. Plusieurs blocages se superposent alors, menaçant la relation pédagogique. Le premier est celui des élèves, devant la difficulté à passer d'un code mathématique à un autre. Le deuxième est celui actuel de Noah, n'arrivant pas à identifier l'erreur de ses élèves et à donner l'explication correctrice, auquel s'ajoute le troisième, son blocage d'élève au prise avec les propos de son professeur de gymnase répétant : « *Oh, mais tu ne comprends pas, tu ne comprends pas* » (E14 ; 452).

En formulant que c'est contre lui qu'il est fâché, il évite de reporter le poids du blocage sur les élèves ou de répéter aujourd'hui les propos d'alors en enfermant les élèves dans l'impuissance par le : « *Oh, mais tu ne comprends pas, tu ne comprends pas* ».

Mais cet épisode met en évidence une dimension importante de l'investissement subjectif, celle qui peut conduire à réinjecter dans sa pratique actuelle des éléments douloureux de sa propre histoire. Pour Noah, cela se passe plutôt bien, ses difficultés scolaires passées étant plutôt un support pour développer une approche empathique de ses élèves.

## 19.5 AGONISME

Pour Mouffe {, 1994 #476} qui a créé le néologisme, l'*agonisme*<sup>77</sup> désigne un rapport dans lequel l'adversaire n'est pas un ennemi à détruire, mais un opposant à respecter. Faute d'accepter les conflits tout en les régulant, on entre alors dans l'antagonisme, au risque de faire de l'adversaire un ennemi personnel dont la mise à l'écart devient subrepticement un objectif déclaré.

C'est ainsi que Noah déclare :

Noah : *Au début avec eux, j'ai beaucoup travaillé sur le lien avec eux, avec l'autre collègue, pour qu'ils aient confiance en nous. Parce que des élèves comme ça... ben lui, c'est un élève [...] qui a beaucoup de difficultés, et puis ça passe bien avec l'autre collègue et avec moi. Et avec les deux autres collègues féminines, on le prend avec nous maintenant : il vient avec moi en 5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> ou avec l'autre collègue, tellement ça pose problème.*

chercheur : *D'accord. Donc vous avez trouvé un aménagement.*

Noah : *Oui. Mais il y a eu beaucoup d'heures de retenue au départ, entre nous là, et quand il a compris les règles, il s'est bien calmé. Alors c'est bien.*

chercheur : *Mhm.*

Noah : *Et je fais attention de pas l'humilier. Quand il sait bien quelque chose, je vais lui dire : « Viens devant ». Si je sais qu'il n'arrive pas, parce que là il pète vite un câble, alors là, dès qu'il ne sait pas, je fais attention.*

<sup>76</sup> Au tableau figurait l'égalité :  $1/3 = 0,333...$   $1/6 = ?$  Et avec une certaine logique, puisqu'il n'y avait qu'un seul exemple au tableau, les élèves répondaient assez unanimement :  $1/6 = 0,666...$

<sup>77</sup> Il existe bien une définition pharmacologique du terme, mais qui n'a pas de parenté avec celle proposée par Chantal Mouffe dans le domaine des sciences humaines. De la même manière, l'antagonisme en pharmacologie n'a que peu de rapport avec l'antagonisme du conflit.

*Je fais très attention aussi si les autres peuvent voir qu'il a des difficultés, un résultat qui n'est pas très bon, je fais attention. (E14 ; 216)*

On pourrait penser que ce lien est une perception unilatérale des deux enseignants concernés, une visée davantage qu'une réalité. Pourtant, Noah remarque que :

*Il est resté dix fois avec moi [en retenue], du mois de novembre à décembre. Et depuis il ne bouge plus un œil ». Il me salue dans la rue à cent mètres. Il pourrait... Il ne serait pas obligé, donc. (E14 ; 521)*

Ce qu'il nous dit là, c'est que malgré les sanctions répétées, sous forme d'heures de retenue, le lien s'est construit, manifesté par les salutations dans la rue lorsqu'ils se croisent. Mais le lien est aussi manifeste dans la capacité de Noah à adopter le point de vue de l'élève lors de dérapages, et une capacité à anticiper ces situations non pas par une politique sécuritaire, mais par une attention valorisante :

*Là je le valorise tout le temps lui, parce que ça évite qu'il ait... Il peut retourner une table s'il se fâche. C'est inutile, je veux dire ce n'est pas évident pour l'enseignant, lui il se fait du mal, il s'énerve, ensuite il est mal pendant deux jours, c'est inutile, ça n'apporte rien. Donc c'est vrai que je le valorise plus que les autres. Mais les autres savent pourquoi. (E14 ; 287)*

Si j'utilise le terme d'agonisme, c'est pour exprimer la coexistence simultanée d'un cadre, de transgressions, de sanctions et de liens entre les protagonistes, permettant le maintien d'un climat favorable aux apprentissages. Le défi n'est pas si facile à relever, à tel point que Noah, en visualisant l'enregistrement de la leçon, a la réaction suivante :

Noah : *Je n'arrive pas à croire qu'il soit insupportable avec d'autres collègues, lui.*

chercheur : *C'est vrai, quand on les voit comme ça...*

Noah : *Mais quand je ne suis pas là, à l'armée ou comme ça, ils<sup>78</sup> leur donnent congé, tellement la classe est difficile. Il n'y a pas de collègues qui veulent les tenir. (E14 ; 510)*

Ce rapport à la classe s'enracine dans l'histoire de Noah de deux manières différentes. Il y a d'abord une histoire familiale qui nourrit la pratique actuelle :

Noah : *Mais j'ai la chance c'est vrai, depuis tout petit, de m'entendre avec les gens, à sentir quand ça va trop loin, à calmer le jeu, à...*

chercheur : *Ça c'est chouette.*

Noah : *C'est sûr. Ça c'est vrai que j'ai un don, un peu de ma maman qui est un peu la même chose, c'est vrai que comme j'aime bien les gens, ben (rire) j'essaie de faire en sorte que ça joue. (E14 ; 398)*

Noah se situe dans une continuité dont il peut revendiquer l'appartenance, dans une « tradition » où l'on sait sentir et calmer le jeu. Et cette perception est assez forte pour venir s'imposer dans son énonciation. Mais il y a aussi une deuxième source qui lui est personnelle, et qui est sa propre expérience scolaire :

*J'étais un élève difficile, et j'ai eu les bons souvenirs : c'est les enseignants qui m'ont tenu et qui me punissaient à bon escient. Je les punis uniquement quand les devoirs ne sont pas faits, quand ils... mais en même temps, je le punis mais le lendemain j'ai oublié complètement. Je suis... C'est ça, je trouve important ça aussi. Je lui dis : « Je t'ai puni hier, mais aujourd'hui c'est un autre jour ». Parce que c'est vrai qu'alors, si on est rancunier avec un genre d'élèves, comme ça, alors il faut oublier. (E14 ; 527)*

Relevons le double sens, sûrement involontaire du « alors il faut oublier ». S'il a pu vouloir procéder d'une ellipse et signifier « si on est rancunier, il faut oublier vouloir être enseignant », on peut aussi y lire : « si on est rancunier, il faut apprendre à oublier ». Dans les deux cas, il signale la nécessaire capacité pour l'enseignant de faire, de l'élève dont le comportement s'oppose à l'ordre scolaire, autre chose qu'une affaire personnelle et d'en

---

<sup>78</sup> C'est-à-dire la direction de l'établissement.

rester à la dimension publique. On rejoint ici les penseurs du politique, qui, à l'instar de Schmitt {, 1972 #496}, Freund {, 1965 #392} ou Mouffe {, 1994 #476} placent au cœur du politique la notion d'adversaire<sup>79</sup>, que le fait de nommer comme tel permet aussi de le reconnaître dans son irréductible altérité. Le conflit prend une dimension positive, celle d'une forme de socialisation {Simmel, 1908 #497}.

Je terminerai par cet extrait, où malgré l'incompréhension du chercheur, Noah développe sa pensée et re-découvre sa capacité à se placer dans une posture de co-production :

- Noah : *Je dis beaucoup « on » à la place de dire « tu ». J'ai l'impression de m'impliquer toujours avec [eux]. Je ne sais pas si ça vous frappe.*
- chercheur : *Bon, ben là, c'était juste : « On y va ».*
- Noah : *Oui.*
- chercheur : *Vous allez collaborer avec elle. Donc le « on » c'est...*
- Noah : *Non, ce n'est pas... Mais je suis surpris que je dise « on » plutôt que de dire « Vas-y » ; je dis : « On y va ». (E14 ; 557)*

Cette dernière énonciation résume de manière simple son investissement subjectif dans son enseignement. Il s'engage, avec son histoire, les qualités et les limites qu'il se reconnaît, et entraîne ses élèves à faire de même.

<sup>79</sup> Si Schmitt et Freund parlent d'ennemi, c'est au sens où Mouffe emploie le mot adversaire. C'est ainsi que Freund comme Schmitt dérivent leur conception d'ennemi de la notion grecque de *polemos* plutôt que d'*ekhthros* {Freund, 1965 #392@444}.





## Chapitre 20 :

### Entretien 15 : Entrer dans un cadre

---

Clara enseigne au premier cycle primaire, en deuxième année. La leçon enregistrée se situe tout en début de matinée, et elle commence par un moment informel au cours duquel les élèves arrivent, rassemblent leur matériel, discutent. Pendant la première partie de la leçon, l'enseignante présente un reportage illustré tiré d'un hebdomadaire, sur la gestation chez les mammifères.

#### 20.1 LE BEAU GESTE

Plusieurs indices semblent indiquer que la leçon enregistrée présente un enjeu particulier pour l'enseignante : celui de montrer une belle leçon, démontrer un beau geste au sens de Dejours {, 1980 #136}. Par exemple, si dans la première leçon de la matinée elle prévoit généralement un moment où un ou plusieurs élèves peuvent présenter quelque chose à leurs camarades, c'est elle qui a tenu à faire cette présentation lors de l'enregistrement :

*On prend toujours cinq minutes comme ça, dix minutes, ou bien ... et après, il y a un moment de surprise : ceux qui ont quelque chose à montrer. Bon, là c'était moi cette fois, mais souvent c'est les élèves. (E15 ; 14)*

La raison invoquée est l'intimidation des élèves par la caméra (E15 ; 82), mais cela semble davantage à une manière d'assurer un déroulement optimal de la leçon<sup>80</sup>.

Cette volonté de démonstration va avoir un impact sur le déroulement de l'autoconfrontation, dans lequel les propos tenus par l'enseignante tiennent davantage d'une apologie de son action que d'un recul réflexif tel qu'on le trouve dans les autres entretiens de cette recherche. Mais ce détournement de l'enregistrement à des fins plus personnelles est en soi intéressant. Je fais l'hypothèse qu'il rend compte du besoin de reconnaissance de Clara, qui trouve à s'exprimer dans cette occasion de montrer sa pratique. S'il est fort probable que cette dynamique était aussi présente dans les quinze autres entretiens menés dans le cadre de cette recherche, c'est ici qu'il apparaît le plus clairement tout au long des échanges et des commentaires exprimés. C'est ainsi qu'elle met en évidence quelques tours de mains, tel par exemple :

---

<sup>80</sup> Lorsque aucun élève n'a quelque chose à présenter, le déroulement habituel consiste à faire de l'histoire biblique (E15 ; 86).

*Je trouve que c'est toujours d'abord important qu'ils aient leur place bien organisée, parce que si on leur dit la consigne et qu'ils vont installer leur place après, ils ont déjà oublié ce qu'il fallait faire. (E15 ; 186)*

Alors que l'atelier de mathématiques utilisait un jeu<sup>81</sup>, visiblement certains élèves n'en avaient pas compris les tenants et aboutissants, et le dialogue suivant laisse percer l'enjeu pour l'enseignante :

*Clara : Alors ils avaient compris que la consigne, c'était de remplir toutes les cases. Ils n'avaient pas compris qu'il fallait bloquer l'autre. Voilà. On voit Sacha. C'est la 2<sup>e</sup> étape : comprendre que l'on peut bloquer l'autre et gagner.*

*chercheur : Voilà. Ça a été repris après, la même activité, le jeu, justement en précisant les objectifs, ou pas forcément ?*

*Clara : Mais ils n'avaient pas mal compris, hein.*

*chercheur : (reprenant) Ils n'avaient pas mal compris.*

*Clara : Il n'y a pas eu besoin*

*[...]*

*Clara : Oui, c'était ça qui était ... Ils avaient compris à l'envers. (E15 ; 311)*

Face au doute laissé par la question du chercheur, le démenti est immédiat : il n'y a pas d'incompréhension. Ce n'est que dans un second temps, devant les images de l'enregistrement, que Clara réalise cette incompréhension des élèves.

Ainsi, il est possible de voir, dans ces différents propos, des affirmations d'une maîtrise autant de la gestion de la classe que de celle des activités. À propos de ces dernières, je relèverai encore que Clara utilise plus volontiers un vocabulaire autour du *faire* que de *l'apprendre* :

*En général je note toujours au tableau avant qu'ils arrivent ce qu'on va faire, ce dont ils ont besoin. [...] Ce qui est au tableau, c'est le travail qui doit être fait à midi. Ça doit être fini. (E15 ; 31)*

*Ils savent quand ils ont fini, qu'à leur place ils ont toujours des dossiers complémentaires, des dossiers d'exercices dans leur casier. Donc ils sont rarement en attente ; ils peuvent très bien ne pas l'être. (E15 ; 220)*

Ce dernier point n'a rien d'exceptionnel dans les propos des enseignants, dans lesquels l'activité des élèves est bien souvent rabattue sur le faire plutôt que de nommer l'apprendre, beaucoup plus difficile à maîtriser.

Ces dimensions de la reconnaissance ont déjà été commentées dans d'autres entretiens, je n'y reviendrai pas, si ce n'est pour souligner la validité des remarques faites alors dans les entretiens précédents, et qui restent pertinentes, alors même que les traces diffèrent notablement, notamment d'un point de vue formel.

## 20.2 CADRE

Dans les explications que Clara donne à propos des situations problématiques rencontrées, un élément structurant important ressort, celui de cadre. Pour elle, le cadre est

---

<sup>81</sup> La didactique préconisée par les moyens d'enseignement des mathématiques au niveau romand utilise abondamment le jeu, dans l'idée de donner du sens aux apprentissages par l'introduction de composantes énigmatiques et ludiques. Mais déclarer une activité comme jeu consiste à la définir comme un cadre secondaire, modalisé, enchâssé dans le cadre primaire qu'est l'école. C'est la condition même pour que l'activité soit saisie comme jeu {Goffman, 1991 #122}. Il n'est pas certain que les élèves perçoivent ce changement de cadre, et dès lors, pour certains, l'activité n'est qu'une activité scolaire comme les autres, et la composante qui devrait donner du sens, parce que sa déclaration ne suffit pas à ouvrir le nouveau cadre, ne la rend au contraire que plus opaque à la saisie d'une signification. Lorsque Clara déclare : « *Alors pour eux, c'est du jeu. Ils se rendent même pas compte que c'est des maths* » (E15 ; 225), je me demande s'ils se rendent compte réellement que c'est du « jeu ».

avant tout quelque chose que l'élève intègre par un acte de volonté : il se cadre, plutôt qu'il est cadré. Parlant de Nassim, elle déclare :

*Le petit-là, il est orienté pour aller en classe de développement. Et moi je dis qu'il s'est super bien cadré, que comme il y a des cas vraiment difficiles un peu lourds en classe de développement, et en plus son père menace, il dit que si son fils est envoyé en classe de développement, il l'envoie en Tunisie, dans une école privée, dans sa famille. Alors je dis au gosse : « Ben écoute, tu prends sur toi, tu te cadres et tu fais ce qu'on te demande et puis tu vas jusqu'au bout. Parce qu'il manque de concentration. Mais maintenant il a compris, il essaie de mettre la majuscule et puis le point, et tout mettre au milieu. (E15 ; 227)*

Cet exemple est important en raison des deux enjeux ci-dessus, quasiment incommensurables : d'un côté l'intégration de la ponctuation dans l'écriture (mettre la majuscule et le point) et l'intégration de l'élève dans sa famille, dans un pays. Cette question du cadre devient elle-même un cadre permettant d'éliminer la complexité par une réduction drastique de la réalité. Cette réduction élimine toute question existentielle, ainsi que la souffrance qui pourrait l'accompagner.

Remarquons un élément important dans l'énonciation de la difficulté rencontrée par l'élève, et que Clara identifie comme étant syntaxique (*mettre la majuscule et puis le point*): on s'attend à l'ordre spatial autant que chronologique habituel, c'est-à-dire le point puis la majuscule. Mais la logique adoptée ici semble consister à parler d'une phrase, commençant par une majuscule et se terminant par un point, et entre lesquels (« *au milieu* » dans le texte) figure « tout ». En d'autres termes, Clara répète à un autre niveau son énoncé sur le cadre : la majuscule et le point sont les éléments structurants, entre les deux prend place « le reste ». Mais n'est-ce pas justement ce reste qui résiste ?

Constatant un changement chez l'élève, Clara le verbalise en réutilisant cette expression de « *tout* » :

*Quand on le voit dans un comportement comme ça et tout, il s'est cadré. Ça y est. Il est entré en apprentissage. Il n'est pas en train de se gratter les doigts de pieds ou de prendre son crayon pour aller piquer les autres, ou des choses comme ça. Maintenant il est en demande d'apprentissage. Il fait. (E15 ; 246)*

Le diagnostic d'une « entrée en apprentissage » est étayé par l'observation de la diminution des comportements indésirables et l'effectuation des tâches demandées. De même que, ce qui concerne tant la problématisation de la situation que l'issue trouvée, son peu de nuance et de perception de la complexité ont une fonction importante. Cette fonction est de mettre à distance la situation de l'enseignante, faisant du problème un problème de Nassim uniquement. Et l'issue réside dans le fait qu'« il s'est cadré », non qu'il a été cadré : la situation lui appartient entièrement. Cette fonction de mise à distance est-elle intentionnelle ? Rien ne permet de l'affirmer. Ce qui est certain, c'est que ce processus permet de réduire son investissement subjectif par une mise à distance des situations rencontrées.

### 20.3 MISE A DISTANCE

Pourquoi mettre ces situations à distance ? La réponse trouvée dans les énonciations de Clara pointe en direction de la perception d'une menace. Cette hypothèse se trouve confortée par l'évocation de la situation de Yasmine :

*[Yasmine] a déjà redoublé une fois. Alors il faut se méfier, parce que si elle redouble de nouveau, elle passe aussi en classe de développement. Mais c'est une question de cadre. Parce qu'en fait elle est gentille. Juste que si elle ne comprend pas une consigne, je me méfie avec elle, elle se met à pleurer : elle s'arrête et elle se met à pleurer. Parce qu'elle sait que son année est en jeu, mais ce n'est pas elle qui viendra*

*derrière moi demander : « Je n'ai pas compris, qu'est-ce que je dois faire ? ». Alors c'est pour ça que j'ai un œil quand même sur elle. (E15 ; 303)*

À nouveau, la problématisation se limite à l'évocation d'une question de cadre. Mais cette fois-ci se rajoute à deux reprises l'usage du verbe « se méfier ». Certes, ce « *il faut se méfier* » a certainement valeur de « *il faut être attentif* ». Néanmoins, la connotation que la locution introduit est intéressante. C'est comme si la situation recelait un danger, un piège. Et quel est le danger ? Sont-ce les larmes de Yasmine ? Ou son impuissance ? Les deux pourraient-ils être contagieux ? Dans ce cas, il s'agit de réaffirmer le cadre, de faire rentrer la situation dans l'ordre des choses :

*Yasmine, la question, ben ça y est : les parents sont séparés, et on va la reprendre gentiment. On va la recadrer. On va lui refaire faire les évaluations qu'elle a ratées. (E15 ; 443)*

Malgré l'attention portée à cadrer les choses, et surtout à ce que les enfants se cadrent, quelques brèches semblent s'ouvrir et questionner la simplification de la problématisation :

*[Refaire] toutes les fiches d'objectifs qu'ils ont ratées. Parce que les dernières, ils les ont réussies. Mais ce qui m'embête, c'est qu'ils ont raté les premières au début de l'année, et maintenant que c'est beaucoup plus difficile, elles sont réussies (rire). (E15 ; 262)*

C'est une question embarrassante, l'embarras étant marqué par la présence du rire. Cette question remet en question le cadre de l'évaluation qui a été posé, provoquant comme une fissure : et si les choses n'étaient pas aussi simples ? Et si l'évaluation pratiquée ne faisait pas droit à la réelle progression des élèves ? Peut-être ne manque-t-il pas beaucoup pour que, à partir de cet inconfort (*ça m'embête*), s'ouvrent de nouvelles perspectives pour aborder les situations rencontrées au travers d'une problématisation certes plus riche, mais peut-être plus menaçante, ou du moins nécessitant un plus grand investissement subjectif. Peut-être faudrait-il une dissonance cognitive ou émotionnelle plus grande, ne se laissant pas ré-équilibrer trop facilement ? Ou encore un environnement professionnel favorisant davantage le questionnement pédagogique ou didactique, permettant l'ouverture du ou des cadres de pensée ?

## 20.4 PROTECTION

Relevons enfin que le cadre, chez Clara, n'a pas une vertu *per se*. Lorsqu'il s'origine ailleurs qu'à l'école, voilà que de nécessité il devient obstacle :

*C'est un manque de confiance en elle, parce qu'elle est très très cadrée, très soutenue à la maison. Elle ne fait rien toute seule. (E15 ; 499)*

Ce qui fait la force du cadre posé par Clara, c'est qu'il est justement posé par elle, et empêche l'irruption de situations trop hétéronomes pour être abordées sans menace. Le choix d'animer elle-même le moment de présentation en début de leçon entre dans cette même logique, celle d'éviter l'inattendu, le hors-cadre, ou encore, pour pousser le trait, la barbarie toujours menaçante dont il faut sauver les élèves. Cette expression sotériologique très forte se trouve dans ses propos :

*Et je veux dire, j'ai fait un peu abstraction, moi, de cette menace en disant : la seule façon qu'il soit sauvé, c'est justement que lui comprenne que moi je n'entrais pas dans ce jeu-là. Non. Moi c'est le contraire : le chantage du père m'a un peu énervé. Alors j'ai dit : là ça passe ou ça casse. Mais ce n'est pas moi qui vais alléger ou faire quoi que ce soit de spécial, alors qu'il est intelligent, ce gosse. J'ai dit : « Là, c'est toi. C'est toi qui ne mets pas les majuscules, c'est toi qui mets... » entre autres. Je dis ça parce qu'on en a parlé. Je lui ai dit : « Mais il faut que tu comprennes, Nassim, que la balle est dans ton camp ». (E15 ; 274)*

La menace évoquée est celle du papa de Nassim quant à son renvoi en Tunisie en cas d'échec scolaire. Face à elle, Clara en fait « *un peu abstraction* », et « *n'entre pas dans ce jeu-là* ». Pour reprendre une équivalence goffmanienne, ne pas entrer dans le jeu, c'est ne pas entrer dans le cadre proposé, centré autour du chantage. Ce peut être autant une attitude aidante, évitant de devenir otage du marchandage proposé, que bloquant, en reportant tout le poids de la menace sur l'enfant. Et il m'apparaît que l'enjeu principal est bien lié à l'investissement subjectif possible pour l'enseignante. Jusqu'où est-elle disponible pour sortir de son cadre ? La question n'est pas d'abord stratégique, technique ou de disponibilité temporelle, mais dans sa relation à elle-même, à son histoire, à ses fragilités comme à ses forces. Comme l'exprime Cifali, « *Devant le danger, face à la lourdeur, on va se protéger, élever des barrières, se mettre à distance et, pour survivre soi-même, ne plus rien éprouver. L'autre devient un objet qui n'a plus le pouvoir de nous atteindre. Entre lui et nous, il y a certes des gestes, des discours, mais qui sont là pour nous en défendre. Sa souffrance indiffère, son angoisse aussi. On s'attache alors à mettre en place des structures, des mesures qui permettent avant tout de n'être pas affecté* » {Cifali, 1994 #19@91}. Le cadre de Clara n'est-il pas en définitive une protection contre le risque d'être investie dans sa subjectivité par son activité professionnelle ?



# Chapitre 21 :

## Entretien 16 : Se donner

---

Maxime enseigne dans une classe d'élèves malvoyants, regroupant des élèves des cinq dernières années de scolarité obligatoire. Pour qui n'a jamais côtoyé de tels élèves, c'est un monde un peu déroutant au premier abord. Ainsi, un élève travaillait sur un ordinateur dont l'écran demeurait uniformément noir ; cette panne n'était un obstacle que pour le travail de l'enseignant, l'élève lui s'en accommodait très bien.

### 21.1 STIMULATION

Pour Maxime, son activité d'enseignant est source de stimulations et de plaisir. Et la première expression qu'il utilise pour l'évoquer se réfère à la présence des élèves :

*C'est toujours avec plaisir que je vois les élèves arriver, parce que je ne trouve rien de plus stérile qu'une place vide. (rire) Donc je suis toujours content quand les élèves arrivent, et tout d'un coup, j'ai l'impression que la classe vit. (E16 ; 22)*

Première expression donc, pour exprimer la vie en opposition à la stérilité, au vide, à l'immobilité. Et travailler avec les élèves qui sont sous sa responsabilité représente des défis bien particuliers. En plus de leur handicap visuel, allant de la cécité complète à une malvoyance importante, chaque élève se situe à un niveau particulier, l'obligeant à jongler avec les programmes des quatre dernières années de scolarité obligatoire. Et ce jonglage, bien qu'exigeant, apparaît « *marrant* », comme il le dit :

*On passe tout le temps d'un sujet à l'autre, d'une méthode d'enseignement à l'autre, mais je trouve ça assez marrant personnellement. Mais ça demande quand même de ... (rire) Intellectuellement ça demande pas mal, c'est vrai. Mais je trouve que c'est une chose qui moi me stimule dans mon enseignement ici. (E16 ; 133)*

En utilisant ce terme de *marrant*, dans le sens d'étonnant, de bizarre<sup>82</sup>, Maxime exprime son intérêt pour cette dimension pourtant astreignante. Il s'y investit, et nous verrons plus tard que cet investissement est très important, du fait même de la stimulation que cela crée pour lui. C'est dans ce sens qu'il compare son activité à celle d'un pilote de course :

*J'ai l'impression d'être pilote de Formule 1 dans ce métier. Pour moi c'est vraiment à ça que ça se rapproche le plus, en ce sens que – enfin, j'ai jamais conduit la Formule 1, donc c'est l'image que je m'en fais (rire) – mais je pense qu'au-delà du simple fait d'essayer de maintenir une voiture sur une trajectoire correcte, il faut essayer d'avoir*

---

<sup>82</sup> D'après le TLF (Trésor de la Langue Française)

*la trajectoire la plus correcte, donc c'est vrai qu'il y a un gros travail à ce niveau-là : c'est toujours garder le bon cap, mais tout ça va très vite. (E16 ; 437)*

C'est un travail intense, aux paramètres nombreux, demandant un engagement conséquent, qu'il définit comme « *sympa* », du moins quand il n'est pas exténué comme à la fin de l'année civile :

*C'est vrai qu'il y a multitude un faisceau de facteurs à tenir compte, alors moi je trouve des fois passionnant, là on est en janvier je trouve ça vraiment sympa, mais en décembre je le trouve un peu moins, voilà (rire). Donc il y a quand même parfois des surcharges de travail, je le reconnais. (E16 ; 460)*

Alors quel est le ressort de cette mobilisation au travail ? Quelles raisons évoque-t-il pour donner sens au fait qu'il travaille à un poste de 80%, tout en faisant plus de 50 heures par semaine ? À nouveau le mot « *sympa* » apparaît dans son énonciation. Mais plus directement, son engagement est profondément enraciné dans sa subjectivité, exprimée par une vision familiale de son activité et de son engagement :

*Je crois que pour travailler ici il faut avoir envie de le faire. En tout cas il ne faut pas le faire pour le salaire (rire). Ce n'est pas une motivation suffisante (rire). Mais d'un autre côté, moi je trouve qu'on est vraiment récompensé, parce que comme on le voit dans la vidéo, c'est vrai qu'il y a quelque chose de sympa qui passe avec ces élèves. Il y a vraiment une... je crois qu'il y a vraiment... Moi j'ai l'impression de me retrouver en famille, quoi. Je quitte mes enfants le matin, et je retrouve un peu une espèce d'autre famille ici, où je suis content d'être avec eux ; je trouve qu'ils sont attachants, ils ont quelque chose de sympathique. Ça n'empêche pas que des fois ils font aussi des âneries, comme tout adolescent. Mais je trouve que ça reste très bon enfant à quelque part. Et puis il y a tout ce travail aussi des familles qui pour moi est important, en ce sens qu'on se partage vraiment un enfant, qui est précieux pour eux, mais qui est aussi précieux pour nous. Il est un peu différent, il a d'autres difficultés, et on essaie vraiment d'aller ensemble. (E16 ; 478)*

Ce que Maxime dit, c'est qu'il partage son temps entre deux familles. Et que dans la seconde, celle du travail, se trouvent imbriquées celles de chacun de ses élèves, et avec chacune d'elles il tente de construire une relation qu'il énonce en utilisant les termes de « *partager un enfant* », « *précieux* », « *aller ensemble* ». C'est donc un réseau familial serré qui est le lieu de son engagement, mais aussi l'objet de cet engagement. Les deux occurrences relevées du terme « *sympa* » soulignent l'univers familial convoqué par Maxime. Il ne s'agit pas d'abord d'un monde de programmes, de prescriptions, de productions, mais un monde de relations proches et familiales, dans lequel l'engagement est d'abord engagement envers des personnes.

## 21.2 LASSITUDE

Cette dimension familiale représente toutefois une difficulté. C'est qu'elle offre et demande de la proximité, et que justement cette proximité peut devenir source de lassitude lorsqu'elle s'étend sur six années :

*On se connaît un peu trop bien. Au bout d'un moment on se connaît un peu trop bien. On présume trop des réactions de l'autre, et pour l'enseignant ça demande vraiment, ça demande vraiment un gros effort de chaque fois reprendre un peu de recul en se disant : « Il y a encore des possibilités », même si c'est des élèves qui en montrent très peu. Enfin, j'ai rencontré ça dernièrement avec une élève justement où typiquement il y a une attitude, une espèce de découragement de l'enseignant en se disant : « Oui, mais elle doit encore rester une année, mais qu'est-ce que je vais faire bon sang pendant une année avec elle ». Et bon là, je dirais, heureusement il y a le travail d'équipe, l'équipe pluridisciplinaire, qui fait qu'on est reboosté avec des gens qui sont moins avec l'élève, qui disent : « Mais ce n'est pas vrai, il y a encore des possibilités, on peut encore faire des choses ». (E16 ; 366)*



Comment sortir de la relation duelle où tout semble figé, où les réactions de l'un comme de l'autre sont connues et neutralisées ? La ressource mobilisable et mobilisée est celle de l'équipe pédagogique, dont justement certains membres sont moins engagés dans la relation avec tel élève. À partir de cette position plus en extériorité, ces derniers vont permettre à celui engagé trop familièrement de trouver un nouvel espace pour espérer et chercher d'autres voies pour agir. Les collègues ne forment pas une autre grande famille, source potentielle de confusion et d'enfermement, mais une équipe pluridisciplinaire. Est-ce son titre ou son fonctionnement réel ? Ce qui est certain, c'est que le terme « pluri- » n'est pas usurpé, puisque le fonctionnement rapporté témoigne de la possibilité d'apprécier les situations de manières différentes, permettant le changement de regard. Ce qui est impossible à faire seul devient possible par l'équipe, et participe à la conclusion de Maxime :

*Je dirais : « Métier difficile, conditions difficiles, mais possibles ». Et quand mes élèves me disent : « Mais cet exercice, il est trop difficile », je dis : « Oui, il est difficile, mais ce n'est pas impossible » (rire). Voilà. (E16 ; 520)*

### 21.3 EN RADE

Dans sa course « de Formule 1 », une préoccupation demeure, c'est de ne pas laisser un enfant « en rade » :

*Je voyais que je cogitais, et au niveau de l'organisation, de penser c'est vrai qu'il y a quoi, une dizaine d'élèves qui arrivent, et pour chacun, je dois penser individuellement : « Qu'est-ce qu'il vient faire ici ? Dans quel but ? Qu'est-ce que je vais lui donner maintenant ? » et pas en laisser un en rade, ce qui m'arrive malheureusement parfois (rire). (E16 ; 41)*

Ce qui est vrai des heures passées en classe, et plus généralement de l'ensemble du temps scolaire, devient d'autant plus préoccupant lorsqu'il s'agit d'imaginer la suite du parcours de vie de ses élèves. Pour ces élèves qui ont un handicap visuel, leur intégration tant professionnelle que dans la société est un souci, qui devient d'autant plus grand lorsqu'il n'est pas partagé par l'élève lui-même :

*Ce qui est le plus dur pour moi, c'est de voir certains élèves qui courent un peu à la catastrophe au niveau scolaire. Là, on a typiquement un élève qui ne veut pas voir la réalité, et qui part à la catastrophe, vraiment. Et ça, je trouve dur, parce qu'à un moment donné, on est obligé de se dire : « Bon j'ai le sentiment d'avoir tout fait ». On a le sentiment d'avoir tout fait au niveau de l'équipe pluridisciplinaire. C'est vrai que j'ai envie de le secouer en lui disant : « Mais j'ai l'impression qu'il y a quinze personnes ici dans l'établissement qui s'occupent de ton avenir, et celui qui s'en fout, c'est toi ». Et c'est vrai qu'à un moment donné, il faut un peu prendre du recul et se dire : « Bon, je crois que j'ai fait ma part de métier ». Mais on n'est jamais sûr, parce qu'on ne sait pas vraiment où ça s'arrête. (E16 ; 384)*

Comment éviter de faire des élèves des futurs assistés de l'Assurance Invalidité, d'autant plus que pour certains c'est une situation leur paraissant plus que satisfaisante (E16 ; 407). L'action de Maxime se trouve ainsi prise dans les apories de l'aide contrainte, et la délicate limite de l'intervention. Le questionnement douloureux : « Mais on n'est jamais sûr, parce qu'on ne sait pas vraiment où ça s'arrête » paraît particulièrement important dans la mobilisation de la subjectivité. Ce n'est pas un hasard si Maxime fait cinquante heures par semaine. Certes les demandes organisationnelles sont fortes. Mais ne s'agit-il pas, en plus, de diminuer le poids subjectif de cette interrogation : en ai-je fait assez ? D'autant plus que les circonstances ne sont guère favorables :

*Pour moi, je dirais que c'est peut-être ça le plus difficile dans l'avenir de ces jeunes. Et l'autre chose, c'est aussi la situation économique, aussi le marché du travail actuellement, qui fait que ça devient vraiment de plus en plus difficile de trouver des places*

*d'apprentissage ou de leur permettre de poursuivre des études. Donc on doit vraiment lutter, lutter, lutter, rien que pour qu'ils soient acceptés en intégration. Les enseignants ne les veulent pas : ils n'ont aucune reconnaissance du travail supplémentaire que ça leur donne, et ça leur donne du travail supplémentaire, indubitable. Donc il n'y a que les enseignants de bonne volonté qui sont d'accord, avec qui ça marche, et les autres, à qui on l'impose, ça marche relativement mal et c'est toujours l'élève qui le paie d'une manière ou d'une autre. (E16 ; 410)*

Si à l'interne la collaboration fonctionne, il en est autrement dans la collaboration avec les enseignants de l'école obligatoire. Accaparés par leurs préoccupations, leurs difficultés, ils ne tiennent pas particulièrement à faire de la place pour accueillir ce qui est perçu par beaucoup comme un souci supplémentaire, et donc malvenu, et ceci sans aucune compensation ou reconnaissance quelle qu'elle soit. On peut penser qu'il ne s'agit pas seulement d'une charge de travail en sus, mais aussi de la perception peut-être floue qu'il y aura une forte sollicitation subjective, due à ce que représente le handicap auquel il faudra se confronter. C'est le risque de perdre une certaine quiétude, même relative ou très relative, troublée par le déplacement intérieur qu'il faudra opérer pour accueillir l'élève. Certains pourtant entrent dans cette dynamique :

*Heureusement, il y a des directions d'établissement avec qui ça passe assez bien, il y a des directeurs compréhensifs, il y a des enseignants qui ont envie de tenter l'expérience, parce qu'ils se rendent compte que c'est aussi un plus pour eux et pour leur classe. Mais il y a tous les autres qui ne voient que la charge de travail supplémentaire. (E16 ; 428)*

Que représente le « plus pour eux » évoqué par Maxime ? Il peut se comprendre qu'en termes d'enrichissement, soit personnel (« un plus pour eux »), soit en termes de pratiques professionnelles renouvelées (un plus « pour leur classe »). C'est un investissement supplémentaire auquel il s'agit de consentir, en ayant confiance qu'il contribuera à construire tant l'histoire que les compétences de celui qui s'y prête.

## 21.4 DEPLACEMENT

Entrer dans le monde de la malvoyance n'est pas chose aisée. Mais il est impossible de faire l'économie d'un déplacement intérieur, d'un décentrement :

*chercheur : Et donc petit à petit vous arrivez à entrer dans leur monde, je veux dire à réaliser ce que ça signifie...*

*Maxime : Oui. Mais c'est un long travail.*

*chercheur : J'imagine.*

*Maxime : Oui, c'est vraiment un long travail. Je veux dire... Je crois qu'à un moment donné, moi en tant qu'enseignant, j'ai une part de chemin à faire vers eux, de même qu'eux font en permanence une part de chemin vers nous. Mais eux ils le font depuis toujours parce que c'est une question de survie. Tandis que nous, ce n'est pas une question de survie. C'est une question de pédagogie (rire). Mais ce n'est pas évident. Nous, en tant que voyants, on a beau fermer les yeux, ça n'a strictement rien à voir avec le fait d'être non-voyant. Parce que quand on ferme les yeux, on fait que de ne pas voir un moment, mais on reconstitue tout dans la tête. Moi si je ferme les yeux maintenant, je continue de voir la salle. Donc pour eux, ce n'est pas du tout pareil. (E16 ; 341)*

Tout déplacement, tel que celui évoqué par Maxime sous la forme du chemin à parcourir, est coûteux en termes de subjectivité. Il s'agit de s'arracher à son expérience, à quelque chose de son histoire, pour entrer dans le « monde propre » de l'autre {Uexküll, 1965 #409}. Ce parcours est forcément déroutant, au sens premier du terme. Il s'agit bien d'être dérouté, c'est-à-dire d'accepter de changer de route, pour emprunter quelque chose de la route de l'autre. Restant dans une métaphore spatiale, Maxime commente :

---

« *c'est un long travail, c'est vraiment un long travail* ». Dans la situation que Maxime évoque, entrer dans le monde d'un aveugle est proprement impossible ; mais tout au plus peut-on tenter de prendre la mesure de l'écart, et changer sa propre perspective pour rejoindre, autant que faire ce peut, le monde de ses élèves. Le chemin passe donc par laisser ses propres repères, pour tenter d'en trouver de communs avec l'autre<sup>83</sup>.

Ce déplacement, bien que plus radical ici, fait partie du travail de tout enseignant. Mais justement, peut-être du fait de sa moindre radicalité, paraît-il trop souvent ni nécessaire, ni même utile. Un enseignant peut s'imaginer que la salle de classe telle qu'il la voit, les yeux ouverts ou fermés, est vue de la même manière par chacun de ses élèves. Et ce qu'il peut s'épargner, en termes d'investissement subjectif dans le déplacement, il risque de devoir y consentir en faisant face à l'incompréhension, non-sens et impuissance, rencontrés dans son activité.

---

<sup>83</sup> Maxime en donne un exemple frappant à propos du travail d'un aveugle avec l'ordinateur : que signifie pour ce dernier le repère « En haut sur l'écran », quand pour lui les signaux de l'ordinateur lui sont communiqués par une « barrette braille », pouvant afficher linéairement quarante caractères ?

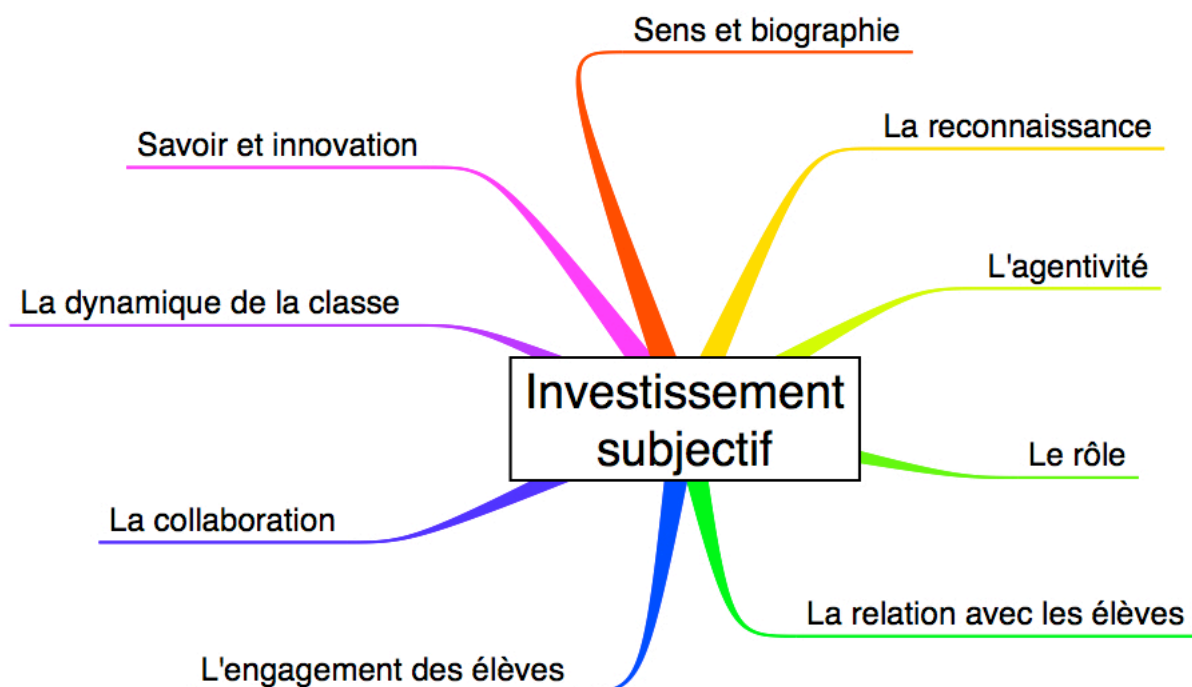


## Chapitre 22 : Synthèse

---

Le défi de cette recherche, marquée par une approche clinique visant la singularité, était de dépasser cette singularité pour formuler une connaissance générale du travail enseignant. Le pari me paraît tenu. En effet, au travers des singularités analysées apparaissent des recoupements, des points communs, des caractérisations de l'investissement subjectif, qui même si elles ne sont pas actualisées dans chaque situation, décrivent des axes majeurs de réflexion.

Plusieurs thèmes se dégagent des analyses. Chacun d'eux fonctionne comme un analyseur de l'investissement subjectif des enseignants dans leur travail, permettant de le caractériser sans nier les différents modes d'investissement, tributaires tant des situations rencontrées que de l'histoire personnelle de chaque enseignant. Les différents entretiens qui ont été analysés permettent de caractériser l'investissement subjectif des enseignants dans leur travail. Plusieurs thèmes émergent de manière distincte :



Les catégories dégagées sont passablement hétérogènes. Il eût été possible de les formuler et de les catégoriser de manière plus homogène, au risque toutefois de produire une cohérence formelle au détriment d'une analyse plus factuelle.

Ce sont ces différents objets qui sont abordés dans les chapitres qui suivent, en commençant par la question du sens. En voici une présentation succincte.

Le sens	Cette recherche révèle que donner du sens à donner aux événements, et plus généralement à l'engagement de l'enseignant dans son activité, est l'objet d'un investissement subjectif important. Que ce soit lorsque la construction du sens échoue ou lorsqu'elle réussit, l'investissement se manifeste par de la souffrance ou du plaisir généré.
La reconnaissance	La place de la reconnaissance dans une activité majoritairement sans production matérielle et individuelle est importante ; les renormalisations constantes de l'activité, effectuées de manière souvent solitaire, font porter un poids important à chaque enseignant.
L'agentivité	Deux aspects se sont révélés très demandeurs en termes d'investissement subjectif : l'impuissance à faire face à des situations difficiles, et la préoccupation de « durer », c'est-à-dire tenir son poste dans le temps, arriver à terminer l'année scolaire lorsque la situation est particulièrement exigeante.
Le rôle	Tenir son rôle, ou plus précisément tenir le rôle que l'on s'est fixé et s'investir dans ce rôle, est une dimension relevée dans plusieurs entretiens.
La relation avec les élèves	Si la relation avec les élèves est primordiale, elle peut l'être sur plusieurs modes différents : tantôt demandée, acceptée, refusée, voire niée. C'est aussi la question de l'autorité ou de la légitimité, et celle de l'image à donner, avec entre autres la notion d'aisance évoquée à plusieurs reprises.
L'engagement des élèves	Ce qui mobilise la subjectivité des enseignants, ce sont certes les comportements des élèves, mais c'est surtout leur engagement – ou non engagement – dans les apprentissages. C'est ainsi que la question de l'enrôlement des élèves dans les activités proposées est un enjeu subjectif important.
La collaboration	Deux volets seront examinés successivement : la collaboration entre collègues et celle avec les parents. Dans cette dernière, c'est l'investissement subjectif des parents envers le futur de leur enfant qui apparaît comme un enjeu fort de la collaboration.
La dynamique de la classe	La classe comme situation dynamique, sollicite la subjectivité de l'enseignant particulièrement à travers les incertitudes quant à ce qui est en train de se passer, et la manière dont il faudrait intervenir pour récupérer la situation et maintenir des conditions de travail convenables.
Savoir et innovation	Si les enseignants ont la réputation de rejeter toute velléité de réforme, cela signifie que les innovations ne les mobilisent pas. Et derrière les refus comme les acceptations, voire les initiatives d'innovation, l'investissement subjectif se révèle important.

# Troisième partie

## Les analyseurs de l'investissement subjectif





## INTRODUCTION

Cette troisième partie reprend, en les approfondissant, les thèmes dégagés dans l'analyse par entretien. Il s'agit de produire de l'intelligibilité par une traversée horizontale de l'ensemble des cas, analysés jusqu'ici dans leur singularité. C'est donc une reconfiguration des données qui est ainsi opérée, mettant en évidence ressemblances et différences observées, et leur articulation {Passeron, 2005 #562}.

Chacun des thèmes est considéré comme un *analyseur* de l'investissement subjectif. Cet investissement est pris comme un tout indivisible, éclairé successivement par le rapport au sens, la quête de reconnaissance, l'agentivité, pour reprendre les trois premiers thèmes présentés.

Des répétitions sont à attendre avec la deuxième partie, même si j'ai cherché à les éviter autant que faire ce peut. Cependant, la plupart des thèmes abordés dans cette partie l'a déjà été à partir d'un ou de plusieurs entretiens. Il est donc légitime de se poser la question de la valeur ajoutée par cette troisième partie. Elle réside essentiellement dans la mise en correspondance des énonciations entre elles, dans le dialogue qui peut ainsi s'instaurer entre elles, mettant en évidence tant les convergences que les divergences. Il s'est agi de faire pas de plus vers une compréhension plus générale à partir de la singularité que constitue chaque entretien. C'est donc en congruence avec le programme d'une démarche clinique, qui s'actualise simultanément dans une « *approche qui s'intéresse au sujet singulier en situation dans sa dynamique à la fois psychique et sociale* » {Beillerot, 1996 #227} et dans la mise en évidence de généralités qui dépassent les singularités, mais en découlent.



## Chapitre 23 : Sens et biographie

---

### 23.1 LA QUESTION DU SENS

Peut-on faire l'impasse sur la question du sens lorsqu'on évoque son activité ? Les entretiens menés au cours de cette recherche répondent manifestement par la négative. Dès que l'activité est évoquée au cours des séquences d'autoconfrontation, cette question surgit. Certes, elle apparaît de manière différente suivant les enseignants interrogés ; mais sa présence est constante, même si l'acuité de ce questionnement varie au gré des discours recueillis.

Pour l'être humain, la recherche de sens est une activité continue. Condition de survie chez les premiers hominiens pour qui la découverte de régularités dans un univers souvent menaçant permettait d'augmenter leur contrôle sur les événements, cette recherche se manifeste dans les gestes les plus quotidiens. Du développement et de l'utilisation d'une théorie de l'esprit, permettant d'attribuer des motifs ou des intentions aux personnes rencontrées, jusqu'aux questions philosophiques sur le sens de la vie, le sens de l'univers, la construction du sens est constante.

Donner du sens à un événement, c'est le faire entrer dans l'ordre du monde, c'est repousser un chaos toujours menaçant. Même si ce sens est douloureux, même s'il signe une impuissance irrémédiable, une souffrance indélébile, il permet toutefois de mettre de l'ordre en repoussant l'absurde. Donner du sens, c'est transformer un événement ou une suite d'événements en histoire, par une mise en intrigue constitutive à la fois du monde et de soi {Ricoeur, 1986 #129;Pastré, 2000 #148;Malrieu, 2003 #216;Malrieu, 2003 #216;Dubar, 2000 #348}. Que l'intrigue soit bonne ou mauvaise (mais selon quels critères ?), n'est pas cela le point important. Ce qui compte, c'est l'intelligibilité que cette intrigue permet, et qu'elle constitue pour celui qui la formule. Celui-ci en est le premier destinataire. Par la construction d'une intrigue, il donne sens à ce qui est advenu, il distribue les rôles autour de lui, il ouvre et ferme des possibilités d'agir pour changer ou maintenir le monde tel qu'il le perçoit.

Dans un des entretiens, Léa raconte, à propos d'une de ses élèves :

*Je me suis rendu compte aussi dans la durée que le travail était trop difficile. Ce n'est pas un travail trop difficile, mais c'est un travail trop long. Et c'est pour ça qu'elle fait cette tête comme ça et qu'elle n'est pas très contente, parce que je lui ai demandé d'avancer un petit peu dans ce travail. Et après d'ailleurs, plus tard, je lui dis : écoute, tu peux ranger, on va faire autre chose et ça on le reprendra à un autre moment. Je crois qu'il faut aussi avoir cette vue-là. C'est de se dire : et bien tiens, j'ai trop exigé de cette enfant ; tant pis si elle n'a pas été au bout du jeu, on le reprendra dans un mois, dans trois semaines ou à un autre moment. Et de se dire : « Tu peux le ranger, il n'y a pas de problèmes », et autoriser un enfant à ne pas terminer un travail*

*alors qu'on demande quand ils commencent un travail d'aller jusqu'au bout. Mais ça, il faut aussi pouvoir soi-même se dire : « Ben je me suis trompée », et puis de dire à l'enfant : « Mais écoute, ce n'est pas grave, tu laisses, on le fera ensemble une autre fois, on le reprendra quand il n'y aura pas les petits, comme ça je peux être avec toi ». (E2 ; 432)*

À partir d'un événement « problématique » situé spatialement et temporellement, un travail de mise en intrigue a été effectué. Dans ce court récit, le travail inachevé de l'élève ne représente pas seulement un problème à résoudre<sup>84</sup> ; c'est aussi un événement à intégrer dans des histoires, celle de l'enseignante, celle de l'élève, celle de la classe, pour produire du sens. En construisant son récit, cette enseignante attribue du sens à l'échec de l'élève, à son action, en faisant intervenir la dimension temporelle de l'activité : « *C'était un travail trop long* ». Remarquons que cette « explication » n'émerge qu'en second dans son énonciation, après l'évocation d'une première raison qui semble ne pas lui donner satisfaction, celle de la difficulté de la tâche. Elle va donc se raviser dans ce deuxième temps pour évoquer quelque chose qui lui est plus intelligible, et qui lui permet de prendre une marge de liberté par rapport à la règle instituée : « *Quand on commence un travail, on va jusqu'au bout* ».

Rien ne permet d'affirmer que cette construction soit consciente pour l'auteur du récit : l'intrigue semble s'imposer naturellement à elle et n'apparaît pas comme le fruit d'un travail de réflexion. Son récit *naturalise* son explication, c'est-à-dire fait apparaître l'explication par la temporalité comme un donné évident et indiscutable, de l'ordre de la nature, du réel. C'est ce qui permet au récit de jouer son rôle de mise en sens, par la clôture qu'il opère sur le monde, en désignant, en nommant, en mettant de l'ordre, en créant de l'évidence. Parler de *création* n'implique pas une démarche mystificatrice ou irrationnelle : il est possible que l'explication trouvée soit vraie, ou du moins représente une hypothèse vraisemblable. Mais dans la construction du récit, ce n'est pas la condition de vérité qui valide le récit, mais celle de son intelligibilité.

Rendre intelligible, donner du sens, fait partie du quotidien de tout humain, et se manifeste dans chaque récit d'activité racontée. Pour fonctionner, le récit doit relier les événements, les lieux, les personnages. Dans le cas de l'investissement subjectif dans le travail, il s'agit de comprendre comment l'enseignant se relie – ou ne se relie pas – à son activité professionnelle. En reliant, le récit ouvre la porte à l'implication par attachement, nourrie par le sentiment d'appartenance au lieu de travail, et l'implication par appropriation, nourrie par la contribution du travail à la réalisation de soi {Lemoine, 2004 #235} :

*J'ai l'impression de me retrouver en famille, quoi. Je quitte mes enfants le matin, et je retrouve un peu une espèce d'autre famille ici, où je suis content d'être avec eux ; je trouve qu'ils sont attachants, ils ont quelque chose de sympathique. Ça n'empêche pas que des fois ils font aussi des âneries, comme tout adolescent. Mais je trouve que ça reste très bon enfant à quelque part. Et puis il y a tout ce travail aussi des familles qui pour moi est important, en ce sens qu'on se partage vraiment un enfant, qui est précieux pour eux, mais qui est aussi précieux pour nous. Il est un peu différent, il a d'autres difficultés, et on essaie vraiment d'aller ensemble. (E16 ; 488)*

Le nombre d'occurrences de termes appartenant au champ lexical de la famille est impressionnant<sup>85</sup>, de même que ceux évoquant le lien social et familial<sup>86</sup>. Trois familles sont

---

<sup>84</sup> Un autre niveau de lecture de l'événement est d'en faire une question de problématisation, c'est-à-dire la mise en problème de l'événement. Car dans la vie, ce ne sont pas des problèmes que l'on rencontre, mais des situations, des obstacles. Passer d'un obstacle à un problème demande une activité mentale qui n'est pas univoque, puisqu'à une même situation peut correspondre, la plupart du temps, différentes manières de la problématiser, c'est-à-dire formuler ce qui fait problème {Schön, 1996 #140}. Certaines de ces problématisations peuvent se révéler fertiles en ajustements possibles, d'autres ne débouchent que sur des impasses. Mais ce n'est pas sur ce niveau que je veux mettre l'accent.

<sup>85</sup> Famille, 3x ; enfant, 3x ; adolescent, 1x.

<sup>86</sup> retrouver, être avec, attachant, sympathique, partager, aller ensemble.

reliées par ces propos : celle de Maxime, celle qu'il forme avec les élèves malvoyants, et celle de chaque élève. Et c'est l'intrication construite par le récit entre ces trois communautés familiales qui porte son investissement subjectif, l'autorisant à ne pas compter ses heures, à se dépenser sans mesure dans son travail.

Mais parfois le récit échoue à relier, à mettre du sens. Il ne peut se construire ni se dire. L'investissement passe alors dans un autre registre, celui de la souffrance. Lorsque la construction du récit échoue, ce n'est pas faute d'avoir suffisamment essayé, mais parce que les événements, ou du moins leur perception, ne se laissent pas articuler, « tricoter », de manière intelligible. Il y a bien des histoires, mais elles ne font pas récit parce qu'elles restent disjointes, sans interactions signifiantes.

## 23.2 LE RAPPORT A SON HISTOIRE

Produire du sens ne concerne pas seulement les événements en cours, mais d'une manière tout aussi importante, la façon de relier son histoire présente avec son histoire passée, par une mise en récit de soi-même, pour construire une identité narrative porteuse d'une signification {Dubar, 2000 #615}. J'en développerai trois exemples, invoquant chacune une période différente de la vie des enseignants concernés.

### *Histoire de famille*

Au cours de l'entretien, Léo aborde un changement d'orientation qui l'a conduit d'une fonction de maître généraliste, enseignant toutes les disciplines, à celle de maître de travaux manuels. Et lorsqu'il veut donner des raisons de ce changement, c'est l'évocation de moments passés avec son grand-père qui s'impose :

*Chez mes parents, j'avais un atelier. Mon grand père... j'ai beaucoup travaillé avec lui quand j'étais petit, ce qui fait qu'au bout d'un moment, j'ai dit : « Pourquoi pas » quand le directeur de l'époque m'a dit : « Il y a une place à prendre ». (E6 ; 202)*

La suite de l'entretien montre que d'autres raisons, plus proches de son activité professionnelle, affleurent à plusieurs reprises dans son discours. Ces éléments mettent en opposition de manière forte son ancienne fonction avec la nouvelle :

*En général aux travaux manuels, s'ils écoutent bien ce qu'on leur dit, ils font des bonnes notes. C'est pas : « Ah, j'ai oublié d'apprendre » ou « Ah, j'ai pas su », « J'ai paniqué », « C'était un mauvais moment du matin ou de l'après-midi ». Ça fait quand même des branches un petit peu plus ludiques, j'entends. C'est plus facile pour eux, ils ont facilement, je dirai assez normalement, des bons résultats. Pour un élève, dans la semaine, il passe un moment où on le valorise et où il a des bons résultats et où il sait qu'il va arriver et qu'il ne sera pas en état de stress scolaire total, où il n'a pas oublié d'apprendre, ou bien il n'a pas pris son cahier, il n'a pas son livre il ne se rappelle plus d'une formule, enfin bref cette espèce de panique que certains ont quand ils sont devant un travail significatif ou certificatif, un des deux, où ils ont besoin de savoir tout ce qu'ils doivent faire. (E6 ; 62)*

*[L'évaluation], moi je trouve que ça doit être, dans ces branches-là et surtout celle-ci, ça doit être un moment de récompense de fin de travail, où ils disent : « Ben voilà, on a bien travaillé ». (E6 ; 91)*

La première histoire, celle de l'enracinement familial, met l'accent sur la continuité. Au fond, pour Léo, quitter la fonction de maître généraliste, c'est retrouver quelque chose de sa jeunesse. La seconde, qu'il ne livre pas comme telle mais qui se découvre dans la description de son activité présente, révèle une rupture, peut-être même des moments difficiles, des échecs, dans la confrontation avec des élèves qui se heurtaient aux exigences scolaires. Je lis dans la description qu'il fait, le désarroi d'élèves « pris en faute »

dans leurs apprentissages, ce qui par ricochet atteint l'enseignant dans ses affects<sup>87</sup>. Mais maintenant il peut les faire réussir, leur donner du plaisir. C'est tout un pan du réel de son activité, qui restait auparavant au niveau du non réalisé, qui maintenant peut s'exprimer ouvertement.

La mise en intrigue de son histoire se révèle à travers différentes strates, certaines explicites et déclaratives, d'autres plus implicites à découvrir au détour d'une description. Chacune de ces strates contribue à construire du sens permettant lorsque cette mise en intrigue peut s'opérer, à soutenir l'investissement subjectif dans l'activité présente.

### *Histoire d'élève*

Noah s'investit auprès d'élèves présentant des besoins particuliers, principalement dans une « classe d'accueil ». Structurellement, cette classe est destinée à accueillir des élèves allophones récemment arrivés en Suisse, et ne maîtrisant pas assez le français pour suivre le programme prescrit. De fait, le directeur y a joint des élèves présentant des difficultés comportementales ou cognitives. Ici, Noah relie cet engagement à une expérience comme élève, qu'il décrit de la manière suivante :

*Je fais attention de bien les écouter en mathématique. Parce que c'est ce qui m'est arrivé au gymnase où c'est un maître de math qui ne m'expliquait jamais. Il disait : « Oh mais tu comprends pas, tu comprends pas ». Donc j'ai eu... c'est un blocage comme ça. Alors c'est vrai que je suis sensible à ceux qui aiment moins les mathématiques. Au-delà des difficultés, je suis sensible à cette fille, j'essaie de l'aider. (E14 ; 451)*

Cet incident répété ne l'a effectivement pas réconcilié avec les mathématiques, discipline dans laquelle il reconnaît ses manques. Mais cet incident se trouve maintenant mobilisé pour « expliquer » son engagement auprès d'une élève en particulier, engagement visible durant la leçon enregistrée. Par son discours, il incorpore son investissement dans son histoire. Le travail vécu, pour reprendre l'expression de Dujarier {, 2006 #209}, devient support de l'activité présente par une connexion avec un événement antécédent. Bien que cet événement répété soit reconnu comme blocage, il devient une ouverture par la mise en intrigue opérée, et la prise de distance établie avec l'enseignant d'alors dont Noah a dû subir les agissements.

### *Histoire d'étudiante à l'École Normale*

Au cours de son activité professionnelle, Laura a pris confiance en elle. Elle a trouvé son style, dans lequel elle se sent bien, et qu'elle verbalise tout au long de l'autoconfrontation. Et le long chemin vers cette adéquation entre ses représentations et son activité trouve son sens dans le récit qu'elle fait lorsqu'elle aborde sa formation d'enseignante :

*L'École Normale m'avait moi enfermée dans un rôle, et j'avais de la peine à m'en sortir. Je ne me sentais pas bien dans ce rôle, mais je ne savais pas très bien si j'avais le droit de sortir de ce rôle-là. Et le fait d'avoir aussi une supervision, où j'entends, moi j'ai créé beaucoup en écoutant les expériences des autres, je me suis rendu compte qu'il faut arrêter de se croire enfermé dans un système. Il y a la confiance : ben voilà, avoir confiance dans les capacités des enfants qui sont là. On n'est pas celui qui sait tout, mais on apprend des enfants. C'est aussi des aides pour nous, même si notre rôle c'est quand même d'être le maître, on est bien d'accord. Mais ils ont beaucoup de choses : ils ont des compétences, et se mettre à leur niveau, et écouter ce qu'ils ont à dire, et pas forcément toujours le prendre au premier degré, mais essayer d'aller voir ce qu'il y a derrière, ça c'est intéressant. Moi je dis : si j'avais pu commencer comme*

---

<sup>87</sup> Il est possible de se demander si ce pan du discours de Léo fait référence aux élèves qu'il a eus comme maître généraliste, ou alors à son propre passé d'élève, ou encore aux deux, le premier réactivant le second. L'absence de données biographiques ne permet pas d'explorer ces différentes hypothèses.

*ça, oui, ça aurait été génial. Mais on n'a pas été formé, on n'a pas été du tout formé à ça, à l'École Normale. (E8 ; 518)*

*Je pense que moi j'ai pris ma place. Je me suis dit maintenant : « Je sais ce que je dois faire ». Et voilà. Même si je me remets assez souvent en question, je ne dis pas que je suis parfaite, alors loin de là, mais j'ai du plaisir maintenant. J'aime vraiment ce que je fais. (E8 ; 536)*

Le chemin parcouru et sa difficulté trouvent leur sens dans l'inadéquation de la formation reçue. C'est cette formation qui est responsable de ses errances initiales, et elle peut exprimer les changements dans ses pratiques comme une marche vers l'authenticité et la confiance : confiance en elle, et confiance envers les élèves. Alors que certains enseignants n'arrivent plus à se relier à leurs premières pratiques et aux changements qu'ils vivent comme étant subis, Laura voit dans son éloignement la source même de son engagement présent.

### 23.3 LORSQUE LE RECIT ECHOUE : LA PERTE DE SENS

#### *Le projet à l'épreuve de la réalité*

Toute intrigue ne se laisse pas facilement tisser. Et parfois nul récit ne se laisse dire, et l'investissement subjectif dans la situation s'en trouve menacé. Pour Thomas, ce qui rend l'intrigue difficile à tisser, c'est une autre intrigue, qu'il énonce en abordant la question du choix de son activité professionnelle :

*Quand j'ai commencé le boulot, je me suis dit : « Ben tiens, si je peux donner goût à certains de réfléchir à quelque chose, et puis d'avoir envie d'apprendre, ça ce serait un bon mandat ». (E4 ; 328)*

Mais du projet à sa réalisation, de l'idéal au monde concret, le fossé semble incommensurable :

*Si j'enseigne à la classe, je ne suis pas sûr qu'ils aient la ressource de regarder ce qui se passe et d'utiliser ce qui se passe pour leur apprentissage. J'ai l'impression que là, c'est un truc qui n'est pas du tout leur préoccupation. On rejoint l'histoire du résultat, c'est-à-dire qu'effectivement ils ne sont pas là pour apprendre. Mais c'est terrible de dire ça, à part ça. Parce qu'au niveau du boulot, s'ils ne sont pas là pour apprendre, moi, je sers à quoi ? (E4 ; 310)*

Le choc entre projet des élèves et projet de l'enseignant, entre intrigue des élèves et intrigue de l'enseignant est si grand que la mise en sens ne peut plus s'opérer. Et l'absurde de la situation (« je sers à quoi ? ») n'est plus contenu. En d'autres termes, si le sens traduit le rapport du motif de l'activité au but immédiat de l'action {Leontiev, 1976 #132}, cet enseignant voit son motif de l'activité mis à mal par les actions quotidiennes qu'il entreprend ; alors qu'il vise l'autonomie de ses élèves il se voit faire leur travail à leur place, pour faire avancer les choses :

*Et moi, ça me met mal à l'aise, parce qu'en même temps j'aurais un objectif, c'est qu'ils soient justement autonomes avec l'idée qu'après je ne suis plus là. Et je me dis : « C'est hallucinant, parce que je suis précisément en train de faire quelque chose d'absolument nécessaire, mais en même temps qui est le contraire de ce qui me semblerait être juste ». Et je me dis : « Si je suis toujours là, jamais ils ne vont apprendre, déjà à se casser la gueule et puis à marcher tout seul ». Ça c'est dur. (E4 ; 71)*

Cette dissonance cognitive entre ce que l'enseignant se voit faire dans la confrontation à l'enregistrement de sa leçon d'une part, et de ce qu'il aimerait faire d'autre part, rend son action inintelligible. Il ne reconnaît plus là une action sensée, si l'on prend l'acception ricœurienne de l'action sensée comme « celle dont l'agent peut rendre compte à un autre ou à lui-même de telle sorte que celui qui reçoit ce compte-rendu l'accepte comme intel-

ligible. L'action peut donc être " irrationnelle " selon d'autres critères [...] elle demeure sensée dans la mesure où elle rencontre les conditions d'acceptabilité dans une certaine communauté de langage et de valeur. Ces conditions d'acceptabilité sont celles auxquelles doivent satisfaire nos réponses à des questions telles que : que faites-vous ? Pourquoi, en vue de quoi le faites-vous » {Ricoeur, 1986 #129}.

### *Violence et sens*

Lors des entretiens d'autoconfrontation, on peut observer à plusieurs reprises que le discours des enseignants peine à relier les propos qu'ils tiennent sur eux-mêmes avec leur activité quotidienne. Nous avons déjà abordé cela dans le récit de Thomas, et montré que cette difficulté crée un malaise, se manifestant par des expressions comme : « ça c'est dur » ; « ça me met mal à l'aise » ; « c'est impressionnant » ; « c'est terrible » et qui culmine dans la question « Moi, je sers à quoi ? ». Quelle est la difficulté rencontrée par Thomas ? On peut la lire dans la disjonction entre son projet et celui qu'il perçoit chez ses élèves. Alors qu'il voyait son mandat dans « donner goût à certains de réfléchir à quelque chose, et puis d'avoir envie d'apprendre », il n'arrive pas à nommer celui de ses élèves, ou alors de manière plus floue, et davantage en négatif :

*Toute la barre du fond c'est un alignement de gens qui sont originaires d'Ex-Yougoslavie. Et ils ne se gênent pas du tout pour parler entre eux pendant la leçon dans une langue que je ne comprends pas. Enfin bon. Ils le font de moins en moins mais c'est assez chaud, quoi. [...] Ils doivent parler de filles, de trucs, ... De toute façon, ils ne parlent pas de maths. Ça je suis sûr. (rire) Mais ils parlent de leurs histoires de week-end ou je ne sais pas quoi. Magnifique. (rire) (E4 ; 294)*

*Si j'enseigne à la classe, je ne suis pas sûr qu'ils aient la ressource de regarder ce qui se passe et d'utiliser ce qui se passe pour leur apprentissage. J'ai l'impression que là, c'est un truc qui est pas du tout leur préoccupation. On rejoint l'histoire du résultat, c'est-à-dire qu'effectivement ils ne sont pas là pour apprendre. (E4 ; 310)*

*Il a levé la main. Je ne suis pas sûr qu'il ait levé la main pour la question que j'ai posée ; il a levé la main, je pense, parce qu'il a vu beaucoup de mains en l'air. Souvent ils font ça. Terrible. (E4 ; 304)*

Dans ces commentaires, on peut trouver une certaine violence. Non pas la violence d'élèves en rupture, cherchant à faire leur loi, mais celle qu'Arendt décrit comme « intrusion de l'inattendu sous sa forme la plus radicale » {Arendt, 1972 #457@115}. La violence est celle d'un non-sens, d'un dés-ordre, d'une impossibilité de bâtir une intrigue, dans une activité qui se délite parce que plus rien ne la porte.

Dans certaines situations d'enseignement, la disjonction des projets de l'enseignant et ceux des élèves est elle-même un problème, étant donné les conflits qu'elle génère lorsque chacun cherche à le sien, quitte à utiliser la violence s'il le faut. Ici, ce qui semble poser réellement problème, c'est l'intériorisation de ce conflit, qui divise l'enseignant : « je suis précisément en train de faire quelque chose d'absolument nécessaire, mais en même temps qui est le contraire de ce qui me semblerait être juste » déclare Thomas. On est donc bien loin des conditions d'acceptabilité de Ricoeur : il n'y a pas de récit sensé possible, l'intrigue se heurte à cette question existentielle : « moi, je sers à quoi ? ». L'investissement subjectif n'est plus une énergie projetée à l'extérieur de soi pour maîtriser une situation, il est effort pour contenir une dissonance et éviter une paralysie de l'action dans une intrigue qui ne peut se construire, se formuler.

### *Son histoire d'élève et l'histoire de ses élèves*

Donner du sens c'est, nous l'avons vu, construire « une histoire, et, quand il s'agit de son propre vécu, en transformant celui-ci en un récit ayant du sens et de la cohérence » {Pastré, 2000 #148}. Revenons à Thomas. Lors de l'entretien, il met en relation l'action de ses élèves et le souvenir de son passé d'élève :



*C'est incroyable ça. (rire) En fait, j'ai l'impression d'être confronté à tout le négatif de ma scolarité, dans le sens... Pas le négatif dans le sens le moins bien, mais dans le sens où ils font ce que je ne faisais pas, et ils ne font pas ce que je faisais. (E4 ; 368)*

La première chose qui frappe, c'est l'ouverture du propos marqué d'un rire qui ne résulte pas ici d'une situation drôle ou cocasse. Et la première question qui vient si l'on veut être sensible non seulement à l'énoncé qui le suit, mais à l'énonciation elle-même, c'est d'examiner comment entendre ce rire. J'ai déjà présenté brièvement quelques pistes permettant d'entendre le rire en relation avec l'investissement subjectif. Plusieurs pistes ont été ouvertes pour tenter de cerner ce qu'est le rire. Pour Bergson {, 1900 #149}, le rire résulte de la présence « *du mécanique dans le vivant* ». Dans une histoire qui se déroulait dans un écoulement souple, soudain apparaît une saccade, une complication, une rupture, qui provoque de l'inattendu. Le vivant est ici le parcours de Thomas tel qu'il se le raconte. Ses propos, ailleurs dans l'entretien, évoquent une mère enseignante, une grand-mère enseignante, et un cadre familial qui très tôt lui permettent de construire des compétences et surtout d'établir un rapport au savoir qui l'ouvre à des apprentissages « par immersion » au moyen d'un auto-questionnement constant. Il livre un récit où les événements ont été mis en intrigue, où une identité a pu émerger d'un conte biographique {Kaufmann, 2001 #202}.

Mais que font ses élèves ? L'exact contraire, le négatif, dit-il, de ce qu'il faisait. C'est dans cette reproduction en négatif qu'apparaît le mécanique. Car dans le vivant, l'exact contraire n'existe pas. Il y a du semblable et du dissemblable dans chaque mise en relation. Mais ici l'altérité est totale (« tout le négatif de ma scolarité »), elle est mécanique par sa parfaite reproduction en négatif. Le rire de Thomas précède son propos, annonçant l'irréductible fossé avant même qu'il ne soit formulé, peut-être même pensé. Loin d'être incongru, ce rire souligne la difficulté de construire un récit commun lorsque les mondes à rassembler n'offrent aucune passerelle visible.

Le regard de Bakhtine sur le rire, comme manifestation du *carnavalesque*, autant que celui de Plessner comme expression d'une tension et d'une prise de distance avec une situation qui semble sans issue, révèle l'enjeu des propos en renforçant cet *incroyable* de Thomas

Si pour cet enseignant le sens ne peut se construire, son action présente en est affectée très directement. Il ne peut trouver des repères pour son action dans son expérience d'élève, et se retrouve, non pas seulement face à dix-huit élèves, mais comme il le dit, à « dix-huit urgences différentes ». Cet élément est particulièrement crucial, si l'on considère que Thomas n'a pas suivi de formation pédagogique pouvant suppléer à son expérience partielle de l'enseignement comme élève. Les repères qui manquent transforment les situations en urgences vu l'imprévisibilité à laquelle il doit faire face constamment. Pourtant, la prise en compte de cet aspect plus didactique ne doit pas éclipser la difficulté à donner du sens à son activité. C'est ainsi qu'il conclut ses propos par cette phrase :

*En tout cas, ça me mobilise cette histoire. (E4 ; 378)*

Ou autrement dit : *cette histoire qui ne peut pas se faire ni se dire me mobilise*. Il reste quelque chose en suspend, marqué par la triple répétition « *j'en sais rien* » (E4 ; 375). La mobilisation de Thomas, si elle n'est pas entravée par le sens qui ne se fait pas, prend une autre tournure, pour faire face à un questionnement douloureux et sans cesse ravivé par les réactions des élèves.

#### 23.4 SENS ET NON-SENS AU QUOTIDIEN

Tenter de donner du sens est un enjeu qui peut devenir quotidien lorsque les enseignants peinent à le construire de manière plus globale. C'est ainsi que des événements,

qui dans un autre contexte pourraient paraître insignifiants, prennent soudain une dimension importante :

*Ça fait plaisir quand ils se rappellent ce qui s'est passé hier. (rire) C'est un grand bonheur. (E1 ; 70)*

Et pourtant, quoi de plus attendu qu'un souvenir de l'enseignement du jour précédent ? Le voilà élevé au rang de grand bonheur, parce que justement le quotidien ne le laisse entrevoir que trop rarement. C'est la même enseignante, Emma, qui ne peut s'empêcher de rire en visualisant la leçon lors de l'entretien d'autoconfrontation lorsqu'un élève déclare venir à l'école pour étudier (E1 ; 537). En effet, comment enseigner lorsque le rapport au savoir et à l'école semble si peu refléter le projet institutionnel ainsi que celui de l'enseignant, au point qu'une simple remémoration de la leçon précédente est perçue comme extraordinaire ?

Pour Thomas, l'usage de « typex », fluide correcteur blanc, sur les cahiers des élèves, révèle un statut de l'erreur chez les élèves incompatible avec son projet pédagogique :

*Et ce bruit... Le clac clac du « typex », le temps qu'ils passent à typexer, c'est hallucinant. J'ai essayé de lutter là-contre ; je leur ai dit, mais c'est inutile. J'ai dit : « Je veux pas voir d'effaceur dans mes cours, je veux pas de typex dans mon cours : s'il y a un problème, vous le tracez tout gentiment ; si c'est pas joli vous tracez tout gentiment ». Mais non. C'est impossible pour eux, ça a pas de sens de revenir sur un truc qu'ils ont fait faux pour voir comment ça c'est passé. Et je le leur dis. Ils viennent :*

- Monsieur c'est faux
- Ok, où est ton calcul.
- Eh bien je l'ai effacé.
- Eh bien, comment veux-tu que je t'explique ce qui ne joue pas ? (E4 ; 589)

C'est encore une remarque à propos d'une solution d'un problème donnée sans unité ni indicateur de la valeur trouvée, qui révèle la déconnection entre l'apprentissage scolaire des mathématiques et l'utilisation de ces mathématiques dans un cadre non scolaire :

*Il est rigolo, celui-là. Hier, je pose une question ; c'était un problème de maths à résoudre par voie algébrique. Et en deux secondes et demie, il fait le truc, et il me dit : « Monsieur, 5,3 ». Je dis : « Quoi, 5,3 ». « Ben 5,3 ! » Et c'est la réponse à un problème, donc avec une donnée, avec un contexte, même si c'est toujours des contextes bidons comme dans tous les problèmes de maths, mais c'est 5,3 quelque chose [...] Impossible de revenir enfin de ... Je sais pas ; la technique, la réponse d'accord, mais à quoi ça sert ? Je ne sais pas. Et à part ça, c'est un type, si tu lui poses ces mêmes questions mais que tu le fasses pas du tout passer par les maths, il est délirant : il fait du modélisme, il fait lui-même le plan de ses avions, ça vole, ça tourne, ça pff ... Va comprendre. Donc il sait utiliser quelque chose mais c'est la leçon de math, et puis l'extérieur, il n'y a pas de passage. C'est impressionnant. (E4 ; 490)*

Dit autrement, l'activité mathématique qui a lieu dans la classe est comme suspendue, hors du temps, hors de l'espace. Elle n'est pas le lieu d'investissement des élèves, et reste désincarnée dans un monde sans dimensions, sans unités. A-t-on affaire à 5,3 mètres ? 5,3 kilos ? 5,3 secondes ? L'élève ne le sait pas, et ne semble pas vouloir le savoir, à moins même qu'il veuille ne pas le savoir. Et hors de la classe, il retrouve les secondes, les kilos, les mètres, mais sans les 5,3... Passage impossible, déclare Thomas, le sens étant comme interdit : « l'enseignement et l'apprentissage ne prennent sens et valeur que dans une démarche projective de la part des enseignants et des élèves : ce qui est fait *hic et nunc* ne vaut que pour ailleurs et plus tard » {Durand, 1996 #262;Alter, #288}.

Les non-sens quotidiens ne sont pas seulement créés par l'interaction avec les élèves. Certains sont inhérents au système scolaire. C'est ainsi qu'Anaïs relève :

*Je trouve que ce qui est difficile, c'est que dans l'enseignement des langues, on aimerait que les élèves parlent. J'entends c'est le but, qu'ils s'expriment le plus possible. Et en fait, (rire) on a la contrainte qu'ils s'expriment sur le sujet qui est donné et pas sur autre chose. Donc je trouve que tenir les deux choses ensemble, c'est pas toujours*

*évident. Alors c'est vrai que j'atteins là peut-être mes limites. Là je me dis : « Maintenant, je suis passée à côté de quelque chose, parce qu'ils ne sont pas vraiment entrés dans ce que je leur demandais ». (E13 ; 104)*

Cette enseignante prend sur elle de dépasser cette contradiction qu'elle introduit par le rire. J'ai déjà abordé la place de ce rire à propos de Thomas, et mes commentaires gardent leur pertinence ici. Il y a prise de distance, mais cette distance n'est pas toujours suffisante pour échapper au reproche d'être passé à côté de quelque chose. Examinons plus avant de quoi est faite cette distance.

### 23.5 ENGAGEMENT-DEGAGEMENT : UNE DYNAMIQUE FRAGILE

Anaïs peine à trouver un chemin entre les deux contraintes antagonistes *libérer la parole* et *réguler la parole*. L'antagonisme implique un louvoiement et des choix privilégiant l'une ou l'autre des contraintes, que ce soit alternativement ou sur la longueur. Mais l'impossibilité de les tenir simultanément implique pour cette enseignante de prendre de la distance, ce qui n'est pas facile pour elle :

*J'essaie toujours de me discipliner pour avoir un peu un... comment dirais-je, pas un état second, mais d'être assez à distance de ce qui se passe. Et puis j'essaie, parfois c'est plus difficile. (E13 ; 93)*

C'est en construisant de la distance qu'Anaïs soutient son implication. Ou, dit en d'autres mots, c'est en se dégageant qu'elle peut poursuivre son engagement. C'est un travail en soit (le verbe *essayer* qui est redoublé), et c'est difficile, dit-elle. Alors pourquoi cet effort, pourquoi cette distance ? Il s'agit en quelque sorte de juxtaposer, au dipôle sens - non sens, le dipôle engagement - dégageant. C'est-à-dire pour maintenir un engagement qui fasse sens, on doit se dégager du non-sens. Se dégager, ce n'est pas supprimer, nier, ou faire abstraction, mais c'est pouvoir nommer le non-sens sans rester englué, prisonnier.

Cette dynamique engagement - dégageant implique parfois les élèves :

*J'essaie de beaucoup fonctionner avec l'humour, ce qui permet parfois de faire passer des situations un petit peu délicates, et ce qui permet de ne pas trop se prendre au sérieux. C'est-à-dire j'essaie de quand même casser un peu cette... Je garde mes distances par rapport à mes élèves, mais j'estime que rire un peu et créer un peu de complicité avec eux permet de les impliquer aussi dans le travail. (E3 ; 100)*

Distance - complicité ; humour - implication ; deux couples de mots qui disent une tension voulue, au sein de laquelle le travail peut se faire. Et si la complicité permet d'impliquer les élèves dans leur travail, elle permet d'abord à Nicolas de s'impliquer lui-même. En effet, dans les lignes qui suivent l'extrait cité, il aborde un épisode de sa vie où il a enseigné deux ans au gymnase<sup>88</sup>, puis a renoncé à cet enseignement du fait de l'impossibilité vécue d'établir une complicité avec les élèves. Nicolas croit avoir besoin de cette complicité, qui passe pour lui par le fait de « fonctionner avec l'humour ». En proposant une distance qui soit commune à lui et à ses élèves avec le réel, Thomas vise une connivence. En se dégageant du cadre, et en aidant les élèves à le faire, il permet leur engagement et son engagement. C'est un humour qui provoque une rupture en mettant en évidence la *scolarité*, c'est-à-dire la cadre scolaire dans ce qu'il a de mécanique dans ses procédures, ses répétitions, ses rôles distribués et son fonctionnement institutionnel :

*Je me suis retrouvé face à des classes où j'arrivais et je disais bonjour, j'étais plutôt de bonne humeur en arrivant, j'essayais de les faire participer, et ça n'a pas marché. Tout à coup, je me retrouve dans des situations où on me cantonne dans mon rôle, dans le fait que je suis un prof qui doit faire passer une matière, qui doit faire régner la discipline, autrement dit ce que je peux être en tant que personne passe complète-*

<sup>88</sup> Correspondant au lycée français.

*ment au second plan. Mais passe tellement au second plan que je ne me retrouve plus. Je ne prends pas suffisamment au sérieux ni ce que j'enseigne ni ce que je suis en tant que fonction pour avoir l'impression que ce que je leur dis est parole d'évangile. Donc arriver en classe, faire mes 45 minutes de cours ex cathedra, puis partir sans avoir un contact humain avec eux... Et le contact humain pour moi passe à travers une forme d'humour, une forme de complicité, voire parfois des engueulades aussi. (E3 ; 107)*

Rire ensemble, c'est ici rire d'une caricature de l'école qui voudrait que la parole du maître soit parole d'évangile, et ce rire permet la prise de distance avec la situation tout en rapprochant les protagonistes. C'est dans ce rapprochement avec les élèves et cette distance au rôle retrouvée que peuvent surgir à nouveau la vie, engueulades et humour compris, et l'engagement réciproque.

À l'inverse, le récit de Maxime, que nous avons examiné plus haut, témoignait d'une intrication entre vie personnelle, plus précisément familiale, et le monde professionnel ; une intrication soutenant son engagement, mais annihilant les limites à cet engagement : travaillant à un taux de 80 %, il déclare faire cinquante heures hebdomadaires en moyenne... Dans cette quasi absence de limites, la question du recul ressurgit quand même, lorsqu'il aborde la question d'un élève qui ne s'engage pas dans les apprentissages :

*Et c'est vrai qu'à un moment donné, il faut un peu prendre du recul et se dire : « Bon, je crois que j'ai fait ma part de métier ». Mais on n'est jamais sûr, parce qu'on ne sait pas vraiment où ça s'arrête. (E16 ; 391)*

L'immatérialité du travail enseignant rend effectivement difficile de pouvoir dire : ma tâche est achevée. Il est toujours possible d'en faire plus, de faire mieux, et rien dans la tâche prescrite ne pose de critères d'achèvement. Ainsi, lorsque l'engagement d'un élève fait défaut, la question de savoir jusqu'où suppléer à son manque peut devenir lancinante, d'autant plus lorsque la vie personnelle et familiale se confond avec la vie professionnelle et qu'il n'existe plus de limites temporelles reconnues. À ce moment-là, effectivement, « on ne sait pas vraiment où ça s'arrête ». Si l'on interprète cette situation dans le cadre du don et contre-don, c'est une situation où le déséquilibre créé par les dons réciproques va croissant, éventuellement sans terme possible {Fustier, 2000 #289}. La distance va s'amenuisant, pouvant déboucher sur une situation potentiellement explosive.

### SYNTHESE

Si l'on reprend maintenant les quatre énonciations de Maxime, Thomas, Anaïs et Nicolas, on découvre trois rapports différents au couple polaire sens - non sens :

- Pour Maxime, le travail est familial, et la distance est abolie ; l'engagement est entier, non perturbé par d'éventuelles absences de sens, mais au risque de dépasser ses limites, de se consumer dans l'activité.
- Pour Thomas, le travail est en quelque sorte étranger à son monde ; il n'y a pas de connexion disponible, et donc paradoxalement pas de prise de distance possible, et le non-sens mobilise son énergie, ses réflexions. La question de tenir dans la durée se pose alors avec acuité.
- Pour Anaïs et Nicolas, la distance qu'ils tentent de prendre avec leur travail permet un dégagement qui soutient leur engagement, malgré le non-sens rencontré.

Il semble possible d'affirmer que tout travail comporte des éléments auxquels il est difficile de donner sens. Pour la psychodynamique du travail, il s'agit là d'une des causes principales de la souffrance au travail. Le travail enseignant n'échappe pas à cette règle, d'autant plus que l'école cristallise un certain nombre de contradictions sociales et de polémiques idéologiques sans pour autant les dépasser et trouver une orientation consen-

suelle. Face à cela, les enseignants rencontrés réagissent différemment, se situant dans leurs discours et dans leurs activités à un endroit ou à un autre d'un champ structuré par les pôles sens - non sens et engagement - dégageant. Chaque position adoptée, que ce soit statiquement ou dynamiquement, modifie la nature de l'investissement subjectif consenti. Et peut-être est-il permis de faire un parallèle avec les élèves : ceux qui ne s'engagent plus, ne sont-ils pas ceux qui n'ont pas réussi à se dégager des contradictions et des non-sens rencontrés dans leur parcours scolaire ?



## Chapitre 24 : La reconnaissance

---

### 24.1 ŒUVRE ET RECONNAISSANCE

Le travail enseignant est marqué par un aspect important, propre aux relations de service, où la production (l'enseignement) et la consommation (l'apprentissage des élèves) se déroulent simultanément et s'épuisent mutuellement dans cette simultanéité {Tardif, 1993 #532}. L'œuvre produite est évanescente, inmontrable, et elle implique ainsi un déficit de reconnaissance potentiel {Lantheaume, 2008 #616}. L'entretien avec Léo caractérise bien cette dimension. Alors qu'il était enseignant généraliste, c'est-à-dire enseignant la plupart des disciplines de l'école obligatoire, il s'est dirigé vers une discipline particulière, l'enseignement de ce que l'on appelle dans le canton de Vaud les « travaux manuels ». Elle offre la particularité d'utiliser un support matériel très concret pour développer des compétences cognitives<sup>89</sup>, au point que, dans l'entretien, les compétences disparaissent au profit de leurs supports, c'est-à-dire les objets fabriqués par les élèves. Et c'est ainsi que Léo déclare :

*On est dans un environnement merveilleux parce que c'est vraiment là où les élèves font quelque chose... Moi je trouve qu'ils ont quelque chose à la fin. Ils ont leur objet, ils ont fait quelque chose de leurs mains, c'est eux qui l'ont fait depuis le début jusqu'à la fin, depuis la coupe jusqu'au petit coup de finition du vernis, et ils sont tout fiers avec leur objet fini, ils sont tout contents. (E6 ; 211)*

Cet environnement merveilleux est un monde de production d'objets matériels, parce que là, *vraiment*, dit-il, *les élèves font quelque chose*, et surtout, *ils ont quelque chose à la fin*. Non pas qu'ils ne feraient rien ailleurs, c'est-à-dire dans les cours de mathématiques ou de français. Non. Mais ici, ce qui est fait peut être verni, peut être source de fierté, parce qu'il y a production matérielle. L'école s'est fait manufacture :

*On a des fois même plus de bruit que ça : les machines qui tournent, les perceuses, les défonceuses, des aspirateurs, et on a l'impression d'être dans un petit atelier, dans une petite usine, où chacun a son petit travail. (E6 ; 108)*

Si l'on voulait décrire de manière certes caricaturale le changement de cadre professionnel de Léo, on pourrait dire qu'il a troqué son poste d'enseignant pour un poste de contremaître. À l'immatérialité de la production de sa première fonction correspond maintenant le caractère tangible d'une production désormais visible et montrable, tant dans la production même (« *les machines qui tournent, les perceuses, les défonceuses, des aspira-*

---

<sup>89</sup> Parmi les compétences cognitives citées par le plan d'étude vaudois, je mentionnerai : se référer à des connaissances acquises dans d'autres branches (mathématiques, géométrie...); comprendre et appliquer les consignes données ; lire et comprendre un plan en tenant compte des échelles, de la cotation et des symboles ; organiser et planifier son travail selon une marche à suivre donnée ; etc.

teurs ») que dans le résultat (« ils ont fait quelque chose de leurs mains, c'est eux qui l'ont fait depuis le début jusqu'à la fin, depuis la coupe jusqu'au petit coup de finition du vernis »).

### 24.2 INVISIBILITE

Quel est le produit de l'activité enseignante ? En quoi consiste sa visibilité ? Sont-ce les fiches ou les cahiers remplis par les élèves ? Certainement pas. Les résultats des évaluations aux tests passés par les élèves ? Peut-être davantage, pour autant que les tests mesurent bien ce qui est à mesurer, c'est-à-dire les apprentissages des élèves. Car c'est cela la « production » de l'enseignant : de l'apprentissage pour d'autres que lui. L'immatérialité du produit de son activité soulève la question, non seulement théorique, mais parfois lancinante dans sa quotidienneté, de comment faire le constat du produit de son activité. Or, « la reconnaissance de soi par autrui constitue la fin recherchée par les hommes et les femmes dans l'activité de travail et par conséquent la possibilité ou l'espoir de les obtenir doivent préexister à la mobilisation subjective des individus. » {Jobert, 1999 #152}. Autrement dit, dans le travail enseignant, cette difficulté à montrer le produit de son activité, et par là l'obstacle à obtenir la reconnaissance de soi par autrui, fait partie des caractéristiques fondamentales du travail. Pour pallier cette absence, des stratégies défensives existent : multiplier les traces écrites des apprentissages ; augmenter la part de productions matérielles, qu'elles soient le fait de l'enseignant (support de cours, fiches, ...) ou des élèves ; se réfugier derrière le fait d'avoir « fait le programme », c'est-à-dire d'avoir parcouru l'ensemble des chapitres prescrits. Ce peut être encore le report de la responsabilité des manques, des inachevés sur les élèves ou sur les circonstances extérieures par un recadrage adéquat ; ou encore le repli sur des objectifs clairement identifiables et mesurables, justifiables, au détriment d'activités de niveau taxonomique plus élevé. Est-ce là la « petitesse » relevée par Léo (E6 ; 109) ? Peut-être est-ce là une interprétation signifiante, comme la trace d'un regret, celui de s'être rabattu sur des objets matériels faute d'avoir trouvé un chemin pour obtenir de la reconnaissance sur des productions autres. Dans son activité présente, Léo trouve de la reconnaissance :

*Des fois, quand on retrouve des élèves qui sont sortis de l'école depuis cinq, six, sept, dix ans, ils nous disent : « Ah on a fait ceci je l'ai encore ». Je dis : « Ah ben c'est bien ! Tu sais, on a tout fait pour que tu l'aies encore, hein ». C'est vrai que s'ils gardent quelque chose, ils ont un souvenir de leur passage dans un atelier, ils ont quelque chose qu'ils vont garder le plus longtemps possible pour pouvoir se dire que c'est leur facture à eux, c'est leur travail à eux, et ils l'ont fait dans le cadre d'un environnement où c'était propice à ça. Oui, moi je trouve que c'est important qu'ils aient... qu'ils se souviennent de ce qu'ils ont fait, pas forcément avec qui, enfin aussi, mais qu'ils aient quelque chose qui leur reste et qu'ils disent : « Et bien ça c'était quand j'étais... ». Ça leur fait un souvenir, ça fait une présence de l'objet qui leur rappelle un bon moment et un endroit où ils avaient du plaisir à venir. (E6 ; 414)*

On pourrait objecter que la réalisation de l'objet est le fait de l'élève, et non de l'enseignant. Et donc que l'objet fabriqué ne participe pas à la reconnaissance de l'œuvre de l'enseignant. Cependant, l'hésitation que l'on perçoit dans l'énonciation de l'enseignant contredit cette objection : « c'est important qu'ils aient... qu'ils se souviennent de ce qu'ils ont fait, pas forcément avec qui, enfin aussi, mais qu'ils aient quelque chose qui leur reste ». Autrement dit, en dénouant l'énonciation, il reste l'affirmation : c'est aussi important qu'ils se souviennent avec qui l'objet a été fait. Et Léo cadre ce souvenir par deux références, l'une temporelle et l'autre spatiale, respectivement « un bon moment », « un endroit où ils avaient plaisir ». En quelques mots, Léo produit un récit auto-adressé, introduit par un « moi je trouve... », où l'intrigue se noue autour du souvenir d'une personne, d'un lieu, d'un moment, et qui lui permet de rêver, d'éprouver ou peut-être parfois de vérifier que son activité a produit une œuvre reconnue par d'autres.



À plusieurs autres reprises dans l'entretien, Léo montre son attention à la réception faite aux objets fabriqués dans les familles des élèves :

*Comme on les revoit demain, j'aime bien leur demander : « Et alors, ça a été votre petit emballage ? » Pour ceux qui l'ont offert, on a en général un retour Il y a même une année une maman qui nous a écrit un petit mot dans l'agenda pour nous remercier, c'est sympa. [...] Ça arrive une fois par année en neuvième, quand les parents viennent chercher quand ils ont fait un grand objet, et qu'on a besoin de la voiture pour le déplacer, et là aussi on voit sur le visage des parents : « Ah bonjour c'est vous ! » (rire) (E6 ; 233)*

Les propos de Léo, malgré par la singularité de leur contexte, éclairent une épreuve rencontrée par beaucoup d'enseignants, même s'ils peinent à mettre des mots sur elle : l'immatérialité du travail fourni, et par là la difficulté à l'évaluer, à se permettre de la satisfaction, à obtenir de la reconnaissance. Cette immatérialité est en effet un obstacle à une mesure quantitative de la qualité de la prestation : à quelles normes mesurer son action ? C'est que les dimensions immatérielles et subjectives relèvent d'une évaluation toujours contestable {du Tertre, 2005 #188}.

### 24.3 JUGEMENT

C'est la même question qu'aborde indirectement Chloé lorsqu'elle met, selon son expression, « *un point d'honneur et beaucoup d'énergie* » pour « *terminer ce qui est à terminer* » (E5 ; 140), à l'occasion du départ d'un de ses élèves pour un autre pays. Il s'agit pour elle « *qu'on n'ait rien qui soit oublié* ». Chloé fait référence à un bricolage (encore une production matérielle...) ; mais le *rien* suggère autre chose : on peut y voir une réminiscence de propos eschatologiques sur un Jugement Dernier, où là aussi, disent les textes bibliques, rien ne sera oublié. Cette conception d'un jugement comme source de condamnation ou de justification renvoie à d'autres jugements. Ce sont les jugements de beauté et d'utilité {Dejours, 1980 #136; Jobert, 1999 #152}, qui se jouent quotidiennement dans le travail. Le jugement de beauté est celui qui souligne la qualité du travail, le « tour de main », l'appartenance à une communauté de professionnels. C'est aussi l'originalité, l'inventivité, ce par quoi l'auteur du geste affirme son identité propre. Le jugement d'utilité renvoie à la contribution personnelle au travail collectif au sein d'un établissement, son apport à la performance globale. Et ce n'est pas seulement l'immatérialité du travail qui rend difficile la reconnaissance, mais l'organisation du travail enseignant lui-même ne permet qu'en de rares occasions des regards croisés donnant lieu à des jugements à travers lesquels le besoin de reconnaissance trouve une satisfaction.

Pour la psychodynamique du travail, il est essentiel que la reconnaissance porte sur le faire, pour éviter une reconnaissance déconnectée du réel, qui laisserait la porte ouverte à ce que Dejours nomme la *dérive imaginaire*, sur la forme des sectes et autres aliénations collectives. Ce n'est, pour cet auteur, « que dans un deuxième temps que la reconnaissance obtenue peut être rapatriée dans le registre de l'être par le sujet lui-même » {Dejours, 2007 #336@67}. Si le *faire* de l'enseignant est si peu accessible, on comprend alors que les occasions d'obtenir de la reconnaissance fasse si souvent défaut.

### 24.4 ÉPREUVE SUBJECTIVE

L'exemple de Léo est d'une certaine manière emblématique, presque caricatural, et par là émouvant. En dernière année, dit-il, on a besoin de la voiture pour venir chercher l'objet fabriqué par l'élève, et ceci à cause de la taille, de l'encombrement de l'objet. Ce critère de volume semble être la justification définitive, le signe de l'œuvre, le gage de la reconnaissance. Et plus loin lorsqu'il évoque « un objet personnel qu'ils veulent garder

vraiment, qu'ils utiliseront vraiment », ce redoublement du *vraiment*, c'est-à-dire du vrai, du véritable, du réel, martèle une conviction si vigoureusement affirmée qu'elle dévoile *a contrario* une épreuve subjective à laquelle font face tous les enseignants lorsqu'il n'y a pas de production tangible. L'absence de support matériel rend difficile l'appréhension du réel et de sa transformation, que ce soit pour l'enseignant ou pour ses pairs. Par voie de conséquence les possibilités de reconnaissance du travail sont limitées : l'intangibilité du travail fourni rend toujours possible la contestation par d'autres de la compétence comme de l'investissement fait. Et non seulement cela, mais l'enseignant lui-même n'échappe pas facilement au doute sur son activité et sur ses capacités. Ce n'est pas par hasard que bien des enseignants se réfugient derrière l'affirmation peut-être dérisoire : « Au moins, j'ai fait le programme » à l'heure de faire un bilan ; pour parodier le titre d'un ouvrage de Saint-Onge<sup>90</sup> {, 1993 #165}, peut-être faudrait-il se demander : j'ai fait le programme, mais les élèves l'ont-ils fait ? Question souvent évitée, pour éviter de cruelles désillusions...

### *Le constat difficile*

Dans l'action elle-même, dans la production immatérielle du service, le bilan est au mieux difficile, mais le plus souvent frustrant. L'immatérialité du travail enseignant rend la reconnaissance difficile, qu'elle soit celle des pairs, de la hiérarchie ou encore auto-reconnaissance. Sur ce dernier point, la question revient à : comment constater le produit de son travail ? Devant cette difficulté, les enseignants re-connaissent parfois leur travail, c'est-à-dire en découvrent un aspect qui leur avait échappé et qu'ils peuvent se réapproprier en regardant l'enregistrement vidéo lors de l'autoconfrontation :

*Ça fait plaisir quand ils se rappellent ce qui s'est passé hier (rire). C'est un grand bonheur. (E1 ; 71)*

*Ça, je ne l'avais pas ressenti sur le moment. Mais maintenant je le vois, ça fait plaisir. [...] C'est une source de plaisir, et de reconnaissance aussi. (E1 ; 75)*

*Je suis étonné de voir qu'il y en a qui terminent encore, qui n'ont pas réagi tout de suite au moment de la sonnerie, mais qui ont fini de corriger. Ça me fait plaisir de voir ça. (E9 ; 483)*

*Ce que je trouve chouette, aussi, c'est que quand ça sonne, ils ne se lèvent pas comme des furies pour sortir. (E10 ; 524)*

Ce que les enseignants découvrent, c'est une marque d'intérêt, d'investissement qui fait écho à leur propre investissement. Ce n'est pas vraiment la trace d'un apprentissage, mais d'un intérêt susceptible de s'ouvrir sur des apprentissages.

### *Les freins de l'organisation scolaire*

Le souhait d'Anaïs, c'est de pouvoir suivre les classes où elle enseigne trois années de suite, seule manière de constater progrès et acquis :

*Parfois c'est vrai qu'on se dit, quand on est dans quelque chose, on a l'impression qu'ils n'ont pas compris, ou qu'ils n'avancent pas, et alors justement quand on les a deux ou trois ans, on a vu tous les progrès qu'ils ont pu faire, ce qu'ils ont acquis, donc c'est aussi plus sympa. (E13 ; 446)*

Ce qu'Anaïs réclame mais n'obtient souvent pas pour des raisons qu'elle ne comprend d'ailleurs pas, c'est la possibilité de pouvoir être confrontée à son œuvre, de pouvoir appréhender la progression de ses élèves, progression peu visible dans l'immédiateté de l'activité. Le gain du « plus sympa » n'est pas simplement une question de confort : il s'agit de pouvoir maintenir son investissement, par une auto-reconnaissance de son action, c'est-à-dire de pouvoir renforcer son sentiment d'efficacité. Malheureusement,

---

<sup>90</sup> « Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ? »

l'organisation scolaire, les acquis de certains, l'ancienneté ou d'autres procédures opaques empêchent d'obtenir satisfaction :

*Pourquoi est-ce qu'eux obtiennent ces heures ? Je ne sais pas. Il y a des choses que l'on ne comprend pas. (E13 ; 427)*

Non seulement l'organisation scolaire est très avare de signes de reconnaissance, mais parfois elle empêche à certains enseignants de constater l'efficacité de leur activité, soit par une répartition de l'enseignement insensible à ce critère, soit en sollicitant davantage encore les enseignants qui réussissent :

*À Yverdon on en a beaucoup, on en a une vingtaine, et je trouve que c'est dommage, parce que là je trouve qu'il y en a pas mal qui parlent français. Je trouve qu'ils devraient plutôt être dans d'autres classes. Et s'occuper des élèves comme cet enfant qui est sourd, comme d'autres qui ne comprennent pas... Parce que eux ils comprennent bien le français, c'est plus une classe D<sup>91</sup> là, moi je trouve. Et comme on n'a pas de classe D comme d'autres collègues, je trouve dommage. S'il y en avait 5 ou 6, je pourrais les faire beaucoup plus avancer [...] dès qu'ils sont une vingtaine, il faut m'expliquer comment on fait. Ce n'est pas possible. Donc c'est vrai que ça me turlupine, ça. Ben sans plus, hein, je sais que c'est la vie ; mais je trouve que c'est un petit peu dommage (E14 ; 339)*

Parce que Noah et ses collègues ont l'habitude d'intervenir dans des classes très hétérogènes, et avec des élèves parfois difficiles, la direction place dans sa classe les élèves présentant des comportements particulièrement difficiles, ou un handicap majeur. Certes, cela peut être en soi un signe de reconnaissance à travers le message implicite : « Vous faites du bon travail, je le sais, et je suis sûr que vous arriverez au bout de ce nouveau défi ». Mais c'est un style de reconnaissance dont la plupart du temps on se passerait bien. Même si Anaïs que Noah banalisent leur propos (« c'est aussi plus sympa » ; « je sais que c'est la vie ; mais je trouve que c'est un petit peu dommage »), cela ne doit pas faire illusion. La retenue de leur conclusion ne masque pas les enjeux qu'ils soulèvent dans le reste de leurs propos.

Dans l'entretien avec Chloé, un autre aspect lié à l'organisation scolaire apparaît comme un frein à la reconnaissance. Dans le canton de Vaud, l'utilisation des moyens d'enseignements (manuels, brochures,...) est prescrit, et seul l'usage du matériel officiel est autorisé. De fait, l'utilisation de son propre matériel d'enseignement, réalisé avec ses collègues, est contrecarrée par l'irruption de nouveaux moyens d'enseignement du français. Et derrière les « *deux poids, deux mesures* » mobilisés pour évaluer l'usage de ces deux moyens concurrents, la question de la reconnaissance apparaît, dans sa dimension d'auto-reconnaissance et de reconnaissance de la part des élèves :

<sup>91</sup> Classe dite de développement, regroupant très peu d'élèves présentant un handicap ou des difficultés importantes en termes de cognition et/ou de comportement.

<p><i>Ça veut dire que l'année prochaine je recommence avec les mêmes thèmes, les mêmes textes, et ça, c'est un petit peu casse-pieds, quoi, je trouve. C'est une des choses que j'aime dans mon métier, c'est de renouveler en fonction de mes envies, et des années, et de la météo, alors les livres, si c'est la même chose chaque année, ça me casse les pieds. (E5 ; 617)</i></p>	<p><i>Moi j'ai un découpage du vocabulaire qui me convient parfaitement bien, que j'avais créé avec une collègue. Il y a des fiches de vocabulaire qui vont avec, elles sont ludiques, elles sont attrayantes, elles sont sympas, j'allais refaire les mêmes fiches de vocabulaire et puis le même vocabulaire. Je n'allais pas refaire un découpage exprès pour cette année-là, alors que le travail que j'ai là, c'est des semaines de boulot avec une collègue ; et puis ça me convient bien. (E5 ; 823)</i></p>
<p><i>Moi ça me casse les pieds de travailler deux ans avec les mêmes supports, avec les mêmes bouquins, avec les mêmes trucs. (E5 ; 600)</i></p> <p><i>Ça m'avait un tout petit peu agacé : c'est que les trois quarts des trucs viennent ou de France ou du Canada, à croire que l'on n'est pas capable d'inventer quelque chose chez nous. (E5 ; 556)</i></p>	<p><i>[...] tous ces panneaux qu'ils adorent, parce qu'ils adorent, c'est tout du matériel personnel. J'entends avec mes collègues, on a fait nos dessins, on a photocopié en couleur pour les fiches, on les a plastifiées, ça fait plus de dix ans que je les utilise, et ils aiment bien les mettre quoi. (E5 ; 633)</i></p>

Le choix du matériel par le Département est interprété comme une affirmation par celui-ci que « *on n'est pas capable d'inventer quelque chose chez nous* », c'est-à-dire par nous, les enseignants. Le vécu subjectif est celui d'un désaveu de l'investissement dans l'activité, une désappropriation du travail, et donc un manque de reconnaissance.

### Parallèle

Le manque éprouvé de reconnaissance se trouve parfois ranimé par la demande de reconnaissance des élèves. Mais comment donner de la reconnaissance lorsqu'elle fait défaut pour soi-même ?

*[Interpellant un élève à l'écran] « Et moi j'aimerais te coller une gifle » (rire). Il est énervant [...] Ses demandes mais non-stop de reconnaissance, il n'y a pas la place pour autre chose dans une relation, et ça m'agresse. Ça m'agresse, mais c'est aussi un rapport à moi, quoi. C'est aussi un besoin que j'ai souvent. Là il vient vraiment me chercher dans un truc qui m'est difficile. (E4 ; 513)*

Lorsque le cycle du don est rompu en regard de la reconnaissance, le risque existe qu'il soit remplacé par celui d'une violence, d'une revanche {Anspach, 2002 #374}. Lorsqu'une direction d'établissement recherche avant tout à éviter les vagues, la conséquence est une plus grande invisibilité du travail et de la contribution de chacun à l'œuvre commune, renforçant le déficit de reconnaissance, et peut-être préparant d'autres vagues plus destructrices.

## 24.5 LA QUETE DE RECONNAISSANCE

J'ai jusqu'ici développé la reconnaissance sous l'angle de la psychodynamique, en liant explicitement la reconnaissance aux jugements de beauté et d'utilité. Néanmoins, le cadre de référence peut être élargi, notamment à partir des travaux d'Honneth {, 2000 #340;, 2006 #341}. Cet auteur identifie trois formes de reconnaissance, liées respectivement à trois rapports à soi et trois composantes vulnérables et que Caillé {, 2007 #265} lie à la reconnaissance respective de la singularité, de l'universalité et de la particularité du sujet :

Forme de reconnaissance	Lien social (amour, amitié, ...) : reconnaissance de la singularité du sujet	Droits attribués : reconnaissance de l'universalité du sujet	Contribution personnelle à la société : reconnaissance de la particularité du sujet
Rapport à soi	Confiance en soi : conscience de la qualité de notre existence d'être de désirs et de besoins	Respect de soi : certitude de la valeur de notre liberté	Estime de soi : conviction de la valeur sociale de notre activité
Composante vulnérable	Intégrité physique et psychique	Intégrité sociale	Honneur, dignité

La contribution personnelle à la société recoupe très précisément l'approche psychodynamique de Dejours, dont les traces dans les interviews ont déjà été commentées. Qu'en est-il des deux autres ? Je n'ai pas trouvé de trace concernant la reconnaissance sous forme de lien social. Cela n'est guère étonnant, puisque la relation professionnelle n'est pas dans le registre primaire de la socialisation, à laquelle appartient cette forme de reconnaissance. La reconnaissance des droits attribués apparaît avec une force particulière dans la relation avec les parents. Dans un premier exemple, Emma s'est vue reprocher par un père d'élève son interventionnisme appuyé concernant le fils, en lui reprochant des erreurs sous prétexte qu'elle s'était excusée à deux reprises en classe envers l'élève :

*▫Je ne réagis pas parce que sinon, je serais sans arrêt sur son dos et puis c'est ce que son papa m'a reproché de faire, d'être dans son dos, donc je laisse. Mais la passivité, c'est quelque chose qui m'est difficile. De regarder ça, d'assister à ça, sans réagir, je le fais, puisque c'est ce que son papa veut. Je continue à ironiser là [...] Ce qui m'a pris, c'est que c'était injustifié. J'aurais donné une claque à son fils parce qu'il m'embêtait, chose que je n'ai jamais faite, il serait venu se plaindre, j'aurais accepté. Parce que je sais que j'ai fait une chose, même s'il le méritait, que je n'aurais pas dû. Mais là le papa vient en disant que je me suis excusée deux fois, donc je suis une mauvaise maîtresse. Enfin il ne l'a pas dit comme ça, mais c'est ce qui transparaissait. Je trouvais ça un petit peu dommage. Mais là je laisse. On m'a dit de le laisser, je laisse. Mais ça me prend. Ça me prend. Je le prends sur moi. (E1 ; 220)*

Si Emma obtempère, du moins partiellement, devant le père, elle ne peut cacher que « Ça me prend. Je le prends sur moi » devant l'injustice subie. C'est sa valeur d'enseignante qui est en jeu, la reconnaissance de sa professionnalité.

La seconde situation se réfère à une rencontre de Nicolas avec les parents des élèves d'une classe, élèves dont l'engagement dans le travail solaire laisse fortement à désirer. Si l'échange tourne en partie autour de la ponctuation des événements dans la vision d'une causalité linéaire, le débat peut être lu à un autre niveau, attesté entre autres par la violence des échanges, impliquant un investissement subjectif des parents comme de l'enseignant, mais avec des objets différents :

*▫Je me suis fait astiquer par les parents, certains d'entre eux, dont certains ont tapé en dessous de la ceinture. J'ai réagi de manière relativement sèche sur les rapports de consécution. Pour moi, c'était parce qu'il y avait une mauvaise ambiance de classe et pas assez de travail que je ne faisais pas le camp de 9<sup>e</sup>. Mais en tout cas pour le père d'une élève, c'était parce que je ne faisais pas le voyage de 9<sup>e</sup> année qu'il y avait une mauvaise ambiance de classe et qu'ils ne travaillaient pas. Alors j'ai essayé de lui faire comprendre que le rapport entre les deux n'était peut-être pas exactement comme il le présentait. [...] J'ai pu rétablir auprès des parents, ensuite rétablir avec la classe. Et alors là je dois dire j'ai, sous la pression des parents... une agressivité de certains, à tel point que c'était la première fois que j'étais pareillement agressé par des parents, mais c'est également la première fois que j'ai reçu des emails de parents me disant : « Nous trouvons que la manière dont vous avez été traité par certains d'entre nous était scandaleuse ». (E3 ; 389)*

Devant cette situation où les élèves ne semblent pas s'investir, c'est du moins ce que leur reproche l'enseignant, celui-ci a l'impression que les parents ne reconnaissent pas son investissement : il ne veut pas faire le voyage d'étude avec leur enfant. Mais ce reproche de certains parents « c'était parce que je ne faisais pas le voyage de 9<sup>e</sup> année qu'il y avait une mauvaise ambiance de classe » laisse entendre qu'à leur avis, leurs enfants ne sont pas reconnus dans leur droit à un voyage d'étude. On a donc une concurrence des reconnaissances liée à la deuxième forme identifiée par Honneth.

### 24.6 LES SOURCES DE RECONNAISSANCE

Comment obtenir ces formes de reconnaissance dans l'enseignement où l'on souhaite, autant qu'on le craint et l'évite, ce jugement qui permettrait de construire du sens à son activité ? Vers qui se tourner pour obtenir ce jugement ?

Le stéréotype de l'enseignant comporte le plus souvent une allusion appuyée au nombre de semaines de vacances annuelles. Mais ce ne sont pas les seuls propos renvoyés aux enseignants qui leur sont difficiles à entendre. D'une manière générale, il est possible de parler d'une image dégradée renvoyée par les médias, faite de généralisations hâtives ou de simplifications extrêmes des problèmes de l'institution scolaire. Ces méconnaissances ont pour effet de faire passer les enseignants pour des personnes auxquelles même le bon sens semble manquer, puisqu'il suffirait d'appliquer quelques recettes livrées clé en main par le journaliste pour que tout rentre dans l'ordre. Ce n'est donc généralement pas vers la société que les enseignants se tournent pour obtenir la reconnaissance attendue.

#### *La reconnaissance des pairs*

Pour Dejours {, 1992 #187}, seuls les pairs sont à même d'émettre des jugements de beauté ; ils sont cependant, la plupart du temps, absents du lieu où s'exerce l'activité. Cela pose la question de la mise en visibilité de sa propre activité, qui peut s'avérer, bien souvent, problématique. Même lorsqu'une collaboration est instaurée, elle est le plus souvent successive dans le temps, la co-présence dans la salle n'étant qu'exceptionnellement réalisée. Lorsque deux enseignants se partagent la classe, la plupart du temps ils utilisent alors deux salles différentes pour leur activité. Et lorsque des mesures d'appui intégré ont lieu en faveur d'un ou plusieurs élèves en difficulté, il n'est pas rare que cela crée effectivement des remous face à cette présence subie d'un collègue dans le lieu même de l'exercice de l'activité. Alors même que les plaintes des enseignants sur la non-reconnaissance de leur travail sont fréquentes, ils évitent le plus souvent les conditions permettant d'y remédier {Barrère, 2002 #206}.

Un seul entretien laisse apparaître le thème de la reconnaissance par les pairs. Chloé, et elle insiste bien là-dessus, gère son travail en disposant les documents qu'elle traite par piles. Que ce soit les productions d'élèves, les photocopies qu'elle a préparées, tout est ordonné, classé, rangé, disposé en piles, identifiées au besoin par des « post-it ». Et à propos de cet aspect de son activité, elle déclare :

*Ça épate toujours mes collègues parce que c'est de l'ordre apparent et c'est ordonné.*  
(E5 ; 231)

Non seulement c'est ordonné, mais ça en a l'apparence : c'est donc du bel ouvrage, disent les collègues de Chloé. Ce qui permet à Chloé d'obtenir ce jugement de beauté, c'est qu'il porte non sur son activité d'enseignement, mais sur un « à côté » visible à l'occasion du passage de l'une ou l'autre collègue dans sa classe en dehors des heures d'enseignement.

Pour Émilie, c'est des remplaçantes intervenant dans sa classe qui la complimentent sur ses élèves ; et pour elle, cela ne fait pas l'ombre d'un doute que la qualité relevée de ses

élèves provient de son engagement et de celui de ses collègues qui mettent en place avec succès un climat de travail soutenu par un enseignement coopératif :

*Ce sont des élèves qui arrivent à quasiment ne plus dépendre de l'enseignant, à pouvoir résoudre leurs questions entre eux, à la table. Ce sont des élèves qui sont toujours prêts à bosser. Ils sont prêts, ils sont là, ils ont envie. Les remplaçants m'ont toujours dit l'année passée en 9<sup>e</sup> que quand ils arrivaient pour remplacer, en fait les élèves étaient déjà en train de bosser. Dans les transitions c'est comme ça, ils sont toujours à leur place, ils sont prêts à bosser, ils ont envie d'avancer. (E7 ; 266)*

Elle peut ainsi recevoir la reconnaissance exprimée indirectement, alors même que ses interventions ne sont pas directement publiques et visibles.

Les deux exemples trouvés dans les entretiens illustrent la faible marge de manœuvre dont disposent les enseignants pour obtenir de la reconnaissance de leurs pairs, que ce soit sur des aspects annexes à leur pratique, ou encore au travers de classes réputées pour leur attitude, leur travail ou une production, et par la médiation desquelles l'enseignant en charge peut alors ressentir une certaine fierté.

### La reconnaissance des élèves

Ce que montre cette recherche, c'est que les enseignants se tournent vers leurs élèves pour trouver la reconnaissance qu'ils n'arrivent pas à obtenir par ailleurs. Et cela se fait de différentes manières. J'ai déjà abordé la situation de Léo, sensible à la reconnaissance d'élèves revenant le trouver après avoir quitté l'établissement (E6 ; 428). Il en va de même avec Chloé, qui remarque :

*Tous ces panneaux qu'ils adorent, parce qu'ils adorent, c'est tout du matériel personnel. J'entends avec mes collègues, on a fait nos dessins, on a photocopié en couleur pour les fiches, on les a plastifiées, ça fait plus de dix ans que je les utilise, et ils aiment bien les mettre quoi. (E5 ; 633)*

Avec Émilie, c'est le temps pris pour une leçon de bilan après un camp de ski. Certes, les objectifs de cette heure d'enseignement ne se limitent pas à obtenir de la reconnaissance, mais cet aspect compte :

*Finalement ce que j'ai organisé, je n'étais pas seule pour le faire, mais quand même. Ce pour quoi je me suis investie, est-ce que leur retour était positif ? Est-ce qu'il y a des choses à modifier éventuellement ? (E7 ; 133)*

Le retour est fait pour réguler la préparation et le déroulement d'un prochain camp. Mais plus important, Émilie « s'est investie », et a besoin maintenant d'un « retour ». Et c'est bien un peu de cela qu'il s'agit, d'une rétribution attendue, de la triple obligation *donner - recevoir - rendre* formulée par Mauss {, 1923 #239}. Son engagement est don, hors contrat explicite ; il est « volontaire, pour ainsi dire, apparemment libre et gratuit, et cependant contraint et intéressé » (*ibid.*). J'y reviendrai plus en détail ultérieurement, lors de l'analyse de cet entretien. Qu'il suffise de dire que le cycle *donner - recevoir - rendre* contribue à renforcer la relation et soutenir l'engagement de chacun dans la classe. Le bilan des élèves est largement positif, ce qui lui permet de conclure que :

*C'est vrai que c'était un moment où je me suis dit : « Ben voilà là c'est une bonne étape, c'est quelque chose de bien ». Voilà. (E7 ; 572)*

La boucle est bouclée à deux niveaux : le premier, c'est celui du projet, de la planification au bilan final ; le second celui du travail, de l'investissement à la reconnaissance. Lorsque cette reconnaissance n'est pas là, ce n'est plus la satisfaction qui se présente : ce peut être l'insatisfaction, voire la colère, comme l'exprime Emma :

*C'est méchant ça. (rire) Wouf ! Oui, c'est méchant. J'étais très fâchée [...] Je perçois ça comme un manque de reconnaissance. C'est ce qu'on fait au niveau implication en termes de temps, en termes de réflexions, discussions projets etc. Ben quand tu es un peu fatiguée, ben (doucement) on a de la colère. (E1 ; 738)*

Cette « méchanceté » qu'Emma se reconnaît à l'égard d'un élève, cette colère qu'elle nomme lors de l'entretien d'autoconfrontation semble répondre à une absence de rétribution suite à son implication. Car elle a été bien au-delà de son cahier des charges, en cherchant à faire bénéficier ses élèves d'une certification à laquelle normalement ils n'ont pas accès. *A contrario* d'Émilie, le cycle *donner - recevoir - rendre* a été interrompu. La colère révèle l'indignation devant la perception d'une injustice face à son énergie déployée en vue de permettre aux élèves de recevoir une certification à la fin de leur scolarité obligatoire : en lieu et place de reconnaissance, elle n'a essuyé que des reproches.

La reconnaissance attendue de la part des élèves, c'est aussi l'accueil fait par ces derniers aux activités qui leur sont proposées ou aux présentations qui leur sont faites :

*Moi j'adore quand je montre quelque chose, puis ils sont « Wouahhh ». (rire) Ça fait toujours plaisir d'avoir un commentaire tout de suite. C'est toujours plus motivant à continuer que d'avoir : « Oh non encore ». C'est vrai que j'en ai des fois des « Oh non ». (E12 ; 29)*

Le besoin de reconnaissance, lorsqu'il cherche par dépit ou par choix sa satisfaction auprès des élèves, relève de facettes de l'activité enseignante peu documentées parce que souvent mal connotées. Que ce soit la séduction, le « faire plaisir », les arrangements, marchandages et négociations implicites, permettant « malgré tout » de faire la classe, ces pratiques sont souvent ignorées ou recouvertes d'un voile pudique, considérées comme des scories de l'activité et non des activités en elles-mêmes méritant qu'on s'y attarde pour en dégager de la compréhension. Et j'y reviendrai au cours des chapitres suivants. Mais poursuivons maintenant l'examen des sources de reconnaissance.

### *La reconnaissance par les cadres*

C'est une plainte presque constante chez les enseignants que celle portant sur la non-reconnaissance de leur travail par les cadres de leur établissement. Je l'entends régulièrement lors de l'animation de séminaires de formation continue, ou lors de séances d'analyse de pratiques professionnelles. Il n'est effectivement pas rare d'entendre un directeur prononcer cet aphorisme se voulant valeur d'apophtegme<sup>92</sup> : « Un bon enseignant est un enseignant dont je n'entends pas parler ». Ils signifient ainsi le fait que généralement, entendre parler d'un enseignant est source de soucis ou de travail supplémentaires, que ce soit dans des situations d'absence, de plaintes de parents d'élèves, de conflits ou de disfonctionnement. Absorbé par tout ce qu'implique la bonne marche de son établissement, il n'a généralement pas le temps de prêter l'oreille aux bons fonctionnements, ou, plus difficile encore, de guetter les ruses de l'intelligence déployées par les enseignants pour faire face aux situations qu'ils rencontrent. Et la conséquence directe est la suivante : meilleur est le travail de l'enseignant, plus grande sera son invisibilité, et par là sa non-reconnaissance.

Un seul entretien laisse entrevoir toutefois une politique de reconnaissance pour les enseignants. Maxime déclare, à propos de la coopération et de la solidarité existant entre enseignants dans son institution :

*Notre directrice y est pour beaucoup, vraiment. Je trouve que c'est quelqu'un qui amène cet esprit de compréhension au sein de l'équipe qu'on est ici et qui permet de faire ce travail dans des bonnes conditions, parce qu'elle va jamais, jamais nous reprocher de pas avoir fait quelque chose, au contraire, elle va toujours nous remercier d'avoir fait ce qu'on a fait. (E16 ; 513)*

En liant les deux termes de reconnaissance et de coopération, Maxime énonce un point fondamental : ces deux dimensions vont de pair, chacune entraînant l'autre. C'est le lien entre ces deux aspects qui fait dire à Dejours qu'il est inutile et impossible de prescrire la

---

<sup>92</sup> C'est-à-dire *sentence mémorable* (dictionnaire Trésor de la langue française)



coopération. Pour lui « Le problème est exactement inverse : il s'agit de savoir comment procéder pour ne pas briser la mobilisation des intelligences et des personnalités. La mobilisation subjective s'avère en effet très puissante chez la plupart des sujets bien portants. [...] Mais cette mobilisation subjective, pour « spontanée » qu'elle soit, n'en est pas moins extrêmement fragile. Elle dépend de la dynamique entre contribution et rétribution. En contrepartie de la contribution qu'il apporte à l'organisation du travail, le sujet attend une rétribution. Et, avant même toute rétribution, *stricto sensu*, attend-il parfois seulement qu'on ne bride pas systématiquement ses initiatives et son désir d'apporter une contribution » {Dejours, 1993 #189@221}.

### *La reconnaissance par les parents*

J'ai déjà abordé, en examinant la reconnaissance liée au respect et à l'intégrité sociale, deux exemples de reconnaissance, ou plutôt de non-reconnaissance dans la relation aux parents, et je n'y reviendrai pas. Tout au plus il me semble intéressant de noter que l'excès de reconnaissance, qui est une forme de méconnaissance, peut aussi poser problème :

*L'année passée, j'avais un élève... sa maman venait me demander à moi, qui suis jeune, qui n'a pas encore d'enfant, comment est-ce qu'elle devait faire pour la télévision, comment elle devait faire pour le faire aller se coucher, comment est-ce qu'elle devait... Alors que finalement ce n'est pas moi sa mère, et ce n'était pas mon travail. (E10 ; 319)*

Julie est une jeune enseignante, et l'incident rapporté a eu lieu lors de sa deuxième année d'enseignement. La demande de la mère est adressée à une spécialiste de l'éducation telle qu'elle se la représente. Comment comprendre alors la vive réaction de Julie à cette demande ? La réponse me semble apparaître dans les lignes qui précèdent :

*En fait j'ai beaucoup de peine à comprendre les parents qui s'en fichent de leur enfant. Enfin, peut-être pas à ce point-là, mais... (E10 ; 316)*

La maman n'est pas reconnue dans son rôle, ni dans l'amour qu'elle a pour son enfant. Or, pour être reconnu, il faut préalablement reconnaître celui qui reconnaît, lui accorder une légitimité à reconnaître. La reconnaissance implique quelque chose du cercle *donner - recevoir - rendre* de Mauss : je dois donner pour recevoir. En méconnaissant l'amour de la maman pour son enfant, elle se ferme à recevoir la part de reconnaissance qu'il y a derrière la demande de la mère. Les propos de Julie font écho à de nombreux échanges lors d'analyse de pratiques professionnelles que j'anime avec des enseignants : que ce soit avec les élèves ou avec leurs parents, ou même avec les cadres de l'école, la plainte du déficit de reconnaissance indique autant une rupture dans le don de reconnaissance que dans sa réception.

### *Reconnaissance et justice*

La quête de reconnaissance des enseignants est en fait un phénomène général, que l'on pourrait dire de société. Caillé va jusqu'à affirmer qu'il est un phénomène social total, dans le sens où il pourrait fonder l'identité disciplinaire de la sociologie {Caillé, 2007 #265}. Et les récents travaux de Dubet montre l'omniprésence de la lutte pour la reconnaissance, en faisant remarquer que puisque les principes de justice évoqués pour justifier de cette lutte sont mutuellement exclusifs et contradictoires, le déficit de reconnaissance est impossible à combler {Dubet, 2007 #338; Dubet, 2006 #178}.

Les entretiens menés dans le cadre de cette recherche montre que le besoin de reconnaissance, comme objet d'investissement subjectif, influence les perceptions et l'action des enseignants. Et que si cette dynamique n'est pas propre aux enseignants, la dimension relationnelle du métier contribue certainement à exacerber cette dimension.

## 24.7 LE DENI DE SA PROPRE REALITE PAR LES AUTRES

Au déficit de reconnaissance de l'enseignant médiatisée à travers son travail s'ajoute souvent un déni de reconnaissance opéré par d'autres sur sa réalité, en particulier sur la réalité de son travail et des conditions de son travail {Cottureau, 1999 #335;Dejours, 2007 #336}. Le premier exemple a trait aux consignes à respecter lors de sorties avec la classe pour des courses d'école ou des camps sportifs par exemple :

*C'est un document qui a été fait par Mme Dumur sur tous les points que l'on doit vérifier, les téléphones d'urgence que l'on doit avoir, en fait on doit tout prévoir. Donc c'est le genre de trucs qui est strictement infaisable, mais à partir de moment où il y a un document écrit, si on ne les fait pas, on peut nous le reprocher. (E3 ; 414)*

Certes, ce n'est pas, *a contrario* de ce que pense Nicolas, l'existence du document qui crée l'obligation, mais simplement le devoir de responsabilité de chaque enseignant devant la loi. Cependant, ce que soulève cet enseignant est important, en regard de récents procès lors d'accidents parfois tragiques qui ont eu lieu lors d'activités scolaires hors de la classe. Prouver, lorsqu'un accident est arrivé, que l'on a fait tout son possible pour l'éviter, paraît infaisable. Et cela apparaît comme un déni important face à la réalité des conditions de telles activités. Le changement d'attitude dans la société actuelle où l'invocation de la fatalité tend à s'effacer au profit de la recherche d'un coupable est une réalité à laquelle un enseignant ne peut plus échapper :

*Là aussi, ça a changé. Je crois qu'il y a des gens maintenant qui veulent le risque zéro et que l'on continue à faire des voyages. Et qu'il y ait le risque zéro pour leur enfant, ce n'est simplement pas possible. Ce n'est pas possible. (E3 ; 784)*

Devant la crainte d'un accident et de ses conséquences morales et juridiques, certains enseignants renoncent à toute activité extérieure à la salle de classe. D'autres refusent d'y penser ou n'y pensent peut-être simplement pas. Et ceux qui persévèrent en tout état de cause essaient, dans la mesure du possible, d'assurer un bon déroulement, et pour les incertitudes non-maîtrisables, ils en sont réduits à espérer un déroulement de l'activité sans accident.

Dans un autre domaine, celui de l'accueil d'enfants présentant des difficultés d'intégration scolaire, il peut y avoir déni du travail réel que présuppose cet accueil, ou en tout cas, l'impression subjective d'un tel déni :

*S'occuper des élèves comme cet enfant qui est sourd, comme d'autres qui ne comprennent pas parce que eux ne comprennent pas bien le français, c'est plus une classe « D »<sup>93</sup> là, moi je trouve. Et comme on n'a pas de classe « D » comme d'autres collègues, je trouve dommage. S'il y en avait 5 ou 6, je pourrais les faire beaucoup plus avancer [...] dès qu'ils sont une vingtaine, il faut m'expliquer comment on fait. Ce n'est pas possible. Donc c'est vrai que ça me turlupine, ça. (E14 ; 338)*

Noah exprime ici la difficulté qu'il rencontre à œuvrer dans un dispositif utilisé à d'autres fins que celles prévues. Il intervient dans un système visant à l'origine à intégrer des élèves allophones, pour qui la compréhension du français est trop faible pour suivre les classes du cursus habituel. Ce sont des élèves arrivés pour la plupart récemment en Suisse. De fait, ce dispositif est maintenant utilisé pour intégrer un jeune non seulement allophone, mais aussi sourd, ainsi qu'un autre présentant des difficultés réelles de comportement, parfois très violent. Mais les ressources à disposition n'ont pas changé : à Noah de « faire avec », le mieux possible. La direction de l'établissement scolaire compte sur ses compétences et son engagement, pour faire face à la difficulté. C'est une bonne illustration d'une délégation de responsabilités et d'autonomie sans pour autant fournir les moyens d'assumer celles-ci {Lallement, 2007 #339}.

---

<sup>93</sup> Classe dite de développement, regroupant très peu d'élèves présentant un handicap ou des difficultés importantes en termes de cognition et/ou de comportement.

## SYNTHESE

Si la reconnaissance est une condition préalable à l'investissement subjectif, c'est peut-être là un des enjeux majeurs auquel les enseignants doivent faire face pour maintenir leur engagement et éprouver de la satisfaction. Certes, la plupart des travailleurs sont aujourd'hui confrontés à ce déficit {Dubet, 2006 #178}. Mais s'il prend une forme exacerbée dans le champ scolaire, cela est dû à la grande difficulté de mettre en évidence sa contribution dans les apprentissages des élèves.

Alors que le canton de Vaud se prépare à accueillir de nombreux élèves qui relevaient jusqu'ici de la responsabilité de l' « Enseignement spécialisé », c'est-à-dire du dispositif chargé de scolariser des enfants présentant des difficultés d'intégration, cette situation se révèle non dénuée d'enjeux en termes de ressources à disposition des enseignants. Non seulement est-il nécessaire qu'ils disposent de ces ressources (compétences, temps, accompagnement) de manière individuelle ou collective, mais encore faut-il que ces ressources soient identifiées et mobilisables, faute de quoi le nouveau paradigme sera compris comme une non-reconnaissance du réel de l'activité.



## Chapitre 25 : L'agentivité

---

### 25.1 AGENTIVITE ET POUVOIR D'AGIR

Être mis en demeure d'agir sans s'en reconnaître la capacité fait naître un sentiment d'impuissance, impliquant une impasse douloureuse et une mobilisation subjective qui peuvent se révéler importantes. C'est ainsi que, concernant le non-respect de certaines règles par ses élèves, Emma déclare :

*Ça met un climat assez délicat parce que je ne peux pas ; si je punis, ça ne va pas, mais si je ne punis pas, ça ne va pas non plus. Donc ça, c'est des situations qui me coincent. (E1 ; 26)*

Cette impuissance ici n'est pas la conséquence d'une fatalité générale, mais elle est relative à une situation bien particulière. Il y a les « situations qui me coincent », déclare Emma, ce qui sous-entend que d'autres ne remettent pas en compte sa « puissance », c'est-à-dire sa capacité à agir.

L'incapacité à agir peut aussi être incapacité à comprendre, comprendre entendu comme *action* mentale. C'est ce qu'expérimente Thomas face à certains de ses élèves :

*Mario, c'est celui qui ne comprend rien dans la classe. Je n'arrive pas, je ne comprends pas comment l'aborder. Au niveau relation, ça joue, il est tout à fait poli, tranquille, et tout, il est rigolo, il est sympa, tout ce qu'on veut. Simplement qu'au niveau des maths, il ne pige rien. Et c'est horrible. (E4 ; 82)*

*Ça me coince ; c'est horrible* : deux énoncés qui témoignent non seulement de l'inconfort de Thomas, mais aussi de son investissement consenti pour *faire avec* ou *faire malgré*, en étant incapable d'imaginer un chemin pour atteindre son objectif. Son incapacité à comprendre ce qui se passe, à pouvoir concrétiser ses objectifs et ses valeurs, entravent ses actions quotidiennes.

La notion d'agentivité se retrouve chez plusieurs auteurs, sous des formes parfois différentes. Ricœur {, 2000 #127} parle d'*agency* et de *puissance d'agir*. Dans l'approche *Mediated Discourse Theory* {Saint-Georges (de) , 2004 #565;Scollon, 1998 #568;Scollon, 2000 #566}, l'agentivité apparaît comme la « représentation qu'ont les agents de leur capacité à agir pour faire advenir les événements souhaités » {Bronckart, 2004 #128@96}. Pour ces auteurs, le discours des acteurs peut exprimer différentes attitudes à l'égard de leur anticipation du futur, et ils identifient trois positions théoriques : une posture active caractérisée par la reconnaissance de sa capacité à agir et son engagement, une posture contingente marquée par le conditionnel et la dépendance face aux circonstances, et une posture fataliste où la capacité d'action est niée.

Bandura {, 1997 #92} a abordé cette thématique sous l'angle du *sentiment d'efficacité personnelle*<sup>94</sup> (self-efficacy en anglais) : « L'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » {Bandura, 2003 #91@12}. C'est dans la ligne de ces deux dernières acceptions que s'inscrit cette réflexion.

Pour mieux saisir ce qu'est l'agentivité, il peut être utile d'en chercher les antonymes. Pour cela, je reprendrai deux énonciations témoignant d'un manque d'agentivité :

*C'était l'inertie, ils étaient fatigués ; c'était la première heure, parce que le vendredi ils arrivent à dix heures, donc c'est toute une dynamique à mettre en place qui est difficile. Et puis je me dis : « Mais je suis désespérée ». (E1 ; 575)*

*Je sais pas pourquoi je m'acharne en fait. Il y a des moments où, en fait, je m'acharne et je me fatigue parce que je n'ai juste pas d'idée, et je ne sais pas comment leur expliquer les choses. Là par exemple, je suis en train de faire un truc inutile. Je ferais mieux de lancer la suite pour les huit [élèves] qui ont compris, et ensuite je fais un petit groupe au pupitre, ou je passe [dans les rangs] ou je ne sais pas, quoi. C'est moi. (E4 ; 582)*

Ces deux extraits illustrent bien l'impuissance, comme antonyme de l'agentivité : tâche insurmontable, ressources absentes. Mais un deuxième aspect apparaît aussi, que je rangerai sous le terme de *vulnérabilité* {Blase, 1988 #571}. Cette vulnérabilité apparaît dans le désespoir exprimé par Emma autant que dans la définition négative que Thomas se donne de lui-même : « *C'est moi* ». Que l'on comprenne cette vulnérabilité comme une expérience émotionnelle {Lasky, 2005 #570} ou comme une condition structurelle dans laquelle l'enseignant se trouve {Kelchtermans, 1996 #545}<sup>95</sup>, l'enseignant se voit menacé dans son identité professionnelle. La répétition de l'expérience engendre le doute sur sa capacité à agir, et une intériorisation de son impuissance : dès lors le désespoir apparaît. Ce désespoir n'est pas seulement une émotion, c'est aussi une cognition selon laquelle aucune issue favorable n'est possible {Lazarus, 1999 #493}. Dans cette situation, à l'investissement dans l'activité s'ajoute une mobilisation subjective importante pour endurer ou s'ajuster à cette vulnérabilité. En reprenant la définition de la santé de Canguilhem : « Je me porte bien dans la mesure où je me sens capable de porter la responsabilité de mes actes, de porter des choses à l'existence et de créer entre les choses des rapports qui ne leur viendraient pas sans moi » {, 2002 #605@68}, on saisit l'importance de cette agentivité dans l'équilibre personnel de celui qui s'engage dans son travail.

## 25.2 AGENTIVITE ET CO-PRODUCTION DANS L'ENSEIGNEMENT

On a coutume de dire « Ma liberté s'arrête là où commence celle de l'autre ». En serait-il de même de l'agentivité ? C'est-à-dire mon agentivité s'arrête-t-elle là où commence celle de l'autre ? C'est ainsi que l'on pourrait peut-être comprendre les propos de Maxime :

*Ce qui est le plus dur pour moi, c'est de voir certains élèves qui courent un peu à la catastrophe au niveau scolaire. Là, on a typiquement un élève qui ne veut pas voir la réalité, et qui part à la catastrophe, vraiment. Et ça, je trouve dur, parce qu'à un moment donné, on est obligé de se dire : « Bon j'ai le sentiment d'avoir tout fait ».*

---

<sup>94</sup> L'auteur utilise le mot *sentiment*, mais relie l'efficacité à une croyance. Il met l'accent non pas sur la capacité d'influencer le cours des événements, mais sur la perception de cette capacité, rejoignant en cela la ligne du *Mediated Discourse Theory*. Pour Bandura, l'agentivité peut se manifester selon trois modalités : directe lorsque la personne met en œuvre les moyens d'influencer le cours des actions ; par procuration lorsqu'elle s'appuie sur l'intervention d'autres agents ; ou collective lorsque l'atteinte des buts se fait par coordination et interdépendance des efforts d'un groupe.

<sup>95</sup> Les deux perspectives ne s'opposent pas, les émotions étant le produit des conditions. L'intérêt de l'analyse de Kelchtermans est de ne pas faire porter par l'enseignant seul le « poids » de sa vulnérabilité, mais d'inclure dans sa définition le contexte politique dans lequel s'enracine la vulnérabilité.

*On a le sentiment d'avoir tout fait au niveau de l'équipe pluridisciplinaire. C'est vrai que j'ai envie de le secouer en lui disant : « Mais j'ai l'impression qu'il y a quinze personnes ici dans l'établissement qui s'occupent de ton avenir, et celui qui s'en fout, c'est toi ». Et c'est vrai qu'à un moment donné, il faut un peu prendre du recul et se dire : « Bon, je crois que j'ai fait ma part de métier ». Mais on n'est jamais sûr, parce qu'on ne sait pas vraiment où ça s'arrête. (E16 ; 384)*

Notons tout d'abord le subtil changement entre le premier énoncé *avoir tout fait* et le second, *avoir fait sa part du métier*. Le premier ne laisse guère de place pour l'élève, pour qui la seule possibilité serait « de s'en foutre » selon les dires de Maxime. Le second énoncé, lui renvoie à une incertitude majeure, à savoir précisément l'étendue de sa propre part dans les apprentissages. En fais-je trop ? Pas assez ? Quelles sont les limites ? Jusqu'où m'investir sans nuire à l'investissement des élèves ? Qu'est-ce que l'agentivité dans cette configuration ?

Cette question de Maxime est à mettre en correspondance avec l'enseignement vu comme *relation* ou *situation de service*. Sans en avoir toutes les propriétés<sup>96</sup>, on y retrouve les caractéristiques relevées par Falzon et Lapeyrière {, 1998 #164}, à savoir un objet de travail commun aux interactants, l'inégalité des moyens (physiques ou cognitifs), la complémentarité des moyens mis en œuvre de part et d'autre, une relation d'aide instituée socialement supposant une demande de l'usager (ici l'élève), et un engagement de chaque partie dans une co-production. L'objet de travail commun est l'apprentissage des élèves ; l'inégalité et la complémentarité des moyens reflètent les rôles différents de l'enseignant et des élèves ; et enfin la relation d'aide est instituée en vue du travail commun. L'enseignant ne peut, par son activité seule, produire des apprentissages. Il ne peut qu'en co-produire avec l'élève, ce qui présuppose une implication minimale de ce dernier dans le projet. De fait, un investissement subjectif de l'élève est prescrit, et trouve sa similitude avec celui du travailleur dans l'économie moderne : il doit être motivé, se mettre en projet, engager sa personne à travers des chartes, pour reprendre quelques aspects du discours pédagogique actuel. S'il est prescrit, l'investissement de l'élève n'est de loin pas acquis. Et c'est cela même qui rend la co-production parfois problématique, et qui conduit des enseignants à augmenter leur part d'investissement de manière aussi significative qu'épuisante, pour tenter de suppléer au manque de l'autre partie.

Créer les conditions de cette collaboration devient donc un enjeu majeur de l'activité de l'enseignant, d'où dépend sa satisfaction dans son activité :

*Je pense que le temps aidant, petit à petit, peut-être qu'ils ont réussi à pas forcément me considérer comme leur ennemi, et à trouver un autre rythme de travail. Mais vu que c'est quand même un travail qui est avant tout un travail d'interaction, eux ne détiennent pas toute la solution ni moi non plus, mais elle est entre. (E3 ; 632)*

*Il y a toujours les mêmes qui mettent toujours beaucoup de temps, qui attendent que tout le monde ait commencé pour eux se mettre... Mais ça c'est une difficulté avec cette équipe ; mais ça s'est quand même déjà beaucoup amélioré, parce que par rapport au début de l'année, c'était un peu l'horreur, quoi. Quand on entrait là-dedans, on se demandait ce que l'on venait faire là. (E9 ; 63)*

### *L'objet commun de travail*

En laissant de côté pour un moment les situations où, fort heureusement, cette co-production est effective, nous nous retrouvons face à deux difficultés, relatives au premier point, un objet de travail commun, et au quatrième point : l'existence d'une demande de l'élève.

<sup>96</sup> Goffman (1998) exclut des relations de service les situations qui ne font pas appel à une demande explicite du « client ».

L'objet du travail commun existe-t-il ? Lorsque Maxime déclare que l'élève ne veut pas voir la réalité, on pourrait dire de manière moins objectivante : « Il ne voit pas la même réalité que moi », ou encore : « il n'a pas le même objet de travail que moi ». Pour Maxime, l'objet de travail semble clair, ce qui lui fait dire : « *il y a quinze personnes ici dans l'établissement qui s'occupent de ton avenir* ». Autrement dit, l'objet de travail est l'avenir de l'élève. Et l'élève, lui, ne semble pas s'en être saisi, puisque Maxime peut dire « *il s'en fout* ».

Ainsi perçue, cette « désinvolture » signifie l'absence d'une demande de l'élève recevable par l'institution et les enseignants. Non pas que l'élève n'ait *a priori* pas de demande, mais s'il en a une, elle reste inexprimée et inadressée. La sincérité de la demande de l'usager, c'est-à-dire de l'élève, supposerait un lieu et un temps où cette demande pourrait s'élaborer, se dire, se négocier, ou se refuser. Ce n'est pas la disponibilité des enseignants qui est en cause, mais le fait que cette demande soit simultanément obligatoire et pré-formatée par l'institution et par la société. Elle est à prendre sans pouvoir être laissée, et on y retrouve les paradoxes de l'*aide contrainte*. S'agit-il là d'une limite de l'application du modèle de la relation de service à la situation scolaire ? Je ne le pense pas, et j'y vois plutôt une contradiction interne à un système qui est condamné à obtenir une adhésion au projet d'apprendre, sans laquelle il n'y a pas d'apprentissage, et qui est souvent démunie face à une adhésion refusée ou trop mesurée. Cette contradiction se trouve reportée par les agents qui sont au front, selon le principe que Dubet {, 2000 #181} nomme *adaptation continue* et qui désigne par là la logique consistant « à transférer sur les acteurs les tensions que le système lui-même n'est pas en mesure de réduire » :

*Les deux premières années, sur vingt-quatre élèves j'en avais quatre qui participaient activement, et une vingtaine qui ne pipaient pas le mot. Et c'était très difficile. À ce niveau-là, j'ai beaucoup souffert. (E3 ; 344)*

Si Nicolas souffre, c'est qu'il se trouve incapable de mener à bien son activité. Il est placé devant une tâche impossible, parce que les co-producteurs que sont les élèves se dérobent à la leur :

*Ils étaient très démotivés, c'est-à-dire qu'il n'y avait pas de qualité de travail, pas de qualité d'écoute, et c'est pratiquement la première fois que je rencontrais ça. J'ai eu des classes qui ne bougeaient pas une oreille et qui ne participaient pas ; j'ai eu des classes qui ne bougeaient pas une oreille et qui participaient. Mais la classe qui ne bouge pas une oreille mais qui bavarde sans participer, pour moi, ça c'était un peu une première. [...] Et l'année dernière, j'ai craqué, ça devait être en février-mars. Et j'ai été très dur avec eux, en leur disant que s'ils continuaient à aussi peu travailler, à aussi peu faire leurs devoirs, parce que ça m'est arrivé d'avoir jusqu'à 18 élèves sur 24 qui ne faisaient pas leurs devoirs... Ce qui devient extrêmement difficile lorsqu'on a quand même prévu un programme de leçon de pouvoir avancer, quand la plupart des élèves, on pose une question et ils n'ont rien fait et ça leur est complètement égal, et, motivation : zéro. Et les mesures de rétorsions que j'ai trouvées, j'étais assez désagréable en leur disant que s'ils continuaient comme ça, moi je désinvestissais aussi. (E3 ; 360)*

Les propos de Nicolas sont importants en ce qu'ils mettent bien en évidence la symétrie entre acteurs : s'il s'engage dans son travail, Nicolas en attend autant, ou du moins un engagement raisonnable, de la part des élèves. Et au désengagement de ces derniers, tel qu'il le perçoit, correspond la menace de son propre désinvestissement. Alors que sa propre action est entravée, puisque le programme à suivre ne peut être tenu, Nicolas menace en fait de se retirer affectivement.

Ces actions entravées font bien partie du réel de l'activité {Clot, 1999 #102}. Pour cet auteur, l'activité réelle est à distinguer du réel de l'activité. La première expression désigne ce qui a été fait, ce qui peut être observé ou être inféré lorsqu'il s'agit d'opérations mentales. Mais le réel de l'activité ne s'arrête pas là. Il comprend aussi « ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne fait plus, mais aussi ce qu'on cherche à faire sans y parvenir – le drame



des échecs – ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense pouvoir encore faire, éventuellement ailleurs ; ce qu'on ne pensait pas pouvoir faire – le plaisir de la découverte – ou encore qu'on fait sans l'avoir voulu. Il faut y ajouter – paradoxe fréquent – ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire. Autrement dit, contre toute naturalisation du réel, faire c'est, tout autant, refaire ou se défaire » {Clot, 1999 #102@119}. L'action empêchée fait partie du réel de l'activité de l'enseignant, et son état virtuel ne la rend que plus présente. Elle occupe en fait une partie importante de son espace psychique, allant parfois jusqu'à envahir ses propos, si ce n'est son vécu.

### *La dimension collective de l'action*

Faut-il, dans ce cas-là, parler de perte d'agentivité de Nicolas alors que c'est une action collective qui est en jeu ? C'est pour répondre à cette question qu'il est nécessaire de clarifier le sens du mot *collectif* dans le contexte scolaire.

Dans le paradigme de l'enseignement-apprentissage, l'éducation est une action collective, impliquant le maître et ses élèves. On parle d'*action conjointe* {Sensevy, 2007 #472; Sensevy, 2008 #471} pour marquer la coopération et la coordination nécessaires pour qu'il y ait apprentissage, et sans lesquelles, faute d'accord, il ne peut y avoir de sens partagé sur la situation<sup>97</sup>. L'implication de chacun y est reconnue, mais cette interdépendance n'est jamais formellement explicitée dans les textes prescriptifs. C'est ainsi, par exemple, que le référentiel de compétences adopté par la Haute école pédagogique de Lausanne, ne fait pas allusion de près ou de loin à cette co-construction, à cette interdépendance. Des auteurs ont déjà relevé de manière forte les doutes quant à la capacité de tels documents à « permettre à un métier de l'humain de supporter l'immaîtrise qui lui est constitutive » {Cifali, 1994 #19@96}. Tout se passe comme si la compétence à enseigner se déployait face à des objets inertes plutôt que des co-constructeurs dont l'engagement peut aller du retrait à la résistance forcenée, en passant par la construction commune. Reprenons parmi les compétences formulées dans le référentiel cité<sup>98</sup>, celles qui nomment les élèves, pour les commenter en regard de la dimension collective de l'action<sup>99</sup> :

- La compétence 4 : *concevoir et animer des situations d'enseignement - apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études* situe les élèves comme paramètre de l'action des enseignants, comme facteur permettant d'ajuster la conduite et non pas comme agents collaborateurs. L'énoncé se situe ainsi dans une logique adaptative, voire mécaniste si l'on prend le terme « fonction » comme métaphore mathématique. Aucune co-construction ne se laisse entrevoir.
- Pour la compétence 5 : *évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves* l'énoncé juxtapose les activités de chacun, sans les relier. À l'enseignant d'évaluer, à l'élève d'acquérir.
- Dans la compétence 6 : *planifier, organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe-classe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves*, il y a non seulement à planifier et à organiser, mais aussi à assurer ! Cela sous-entend une maîtrise

<sup>97</sup> Sensevy parle de jeu, au sens wittgensteinien, qui serait de type coopératif, c'est-à-dire que le Professeur gagne si et seulement si l'Élève gagne (la majuscule marque la désignation d'instances plutôt que des personnes particulières). C'est une conséquence de la perspective d'englober dans l'éducation l'enseignement et l'apprentissage. Cette perspective lie inexorablement l'éventuel échec de l'élève à celui de l'enseignant, ce qui nous paraît difficilement soutenable, à moins d'en faire une affirmation tautologique (i.e gagner pour le Professeur, c'est être en position de constater que l'Élève gagne ; donc ...) . Mais si « gagner » c'est agir avec justesse et compétence, alors l'affirmation de Sensevy revient à nier autant la marge de manœuvre de l'Élève, qui serait incapable de mettre en échec le Professeur compétent, mais aussi et par voie de conséquence, faire du Professeur un être tout-puissant.

<sup>98</sup> Le référentiel complet figure dans les annexes.

<sup>99</sup> Les compétences figurent en italique et sont suivies de mon commentaire en caractères romans.

de la situation, indépendamment des élèves dont le rôle paraît purement passif dans le fonctionnement du groupe-classe.

- La compétence 7 : *adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap* reprend formellement la conception de la quatrième compétence. Besoins et caractéristiques des élèves sont des paramètres de la conduite de l'enseignant. Ils font certes partie des données de la situation, mais ne témoignent pas de la présence d'agents autonomes {Tardif, 1999 #183}, capables eux aussi d'agentivité pour réaliser leur projet.

Il paraît donc assez remarquable que le texte mis en avant dans la formation des enseignants taise un aspect aussi central de l'activité qui est la co-production autant de l'environnement que du contenu des apprentissages. Remarquable, mais pas étonnant si l'on considère la représentation sociale du métier d'enseignant, dans laquelle ce dernier apparaît le plus souvent comme *le maître*, dont la fonction est de transmettre un savoir et de faire régner la discipline qui convient à cette transmission. Cette représentation n'est plus à même de correspondre et donner sens aux conditions actuelles {Renaut, 2004 #233}. Pour cet auteur, l'extension progressive de la démocratie à toutes les sphères de la société, école comprise, a profondément modifié le rapport à l'autorité, rendant nécessaire la prise en compte de cette réalité pour penser le fonctionnement de l'institution scolaire et dépasser les vaines incantations prônant un retour à l'école d'antan. Il ne s'agit donc pas de prôner une symétrie entre élèves et enseignants, un nivellement des pouvoirs et des moyens d'action, mais une prise en compte de la situation actuelle du travail enseignant dans sa configuration de co-production de savoirs.

### *Obtenir l'engagement des élèves*

Dans les discours communs ou journalistiques sur l'école, la solution à l'impéritie perçue du système scolaire passe généralement par un « renforcement de l'autorité » ou même son rétablissement<sup>100</sup>, c'est-à-dire par l'action du maître seul, comme si l'engagement des élèves n'était qu'une conséquence de cette action. Pour Nicolas, lorsqu'il évoque l'année précédente avec sa classe, ce n'est pas si simple :

*Alors moi je trouve que l'on se remet beaucoup en question. Moi je n'arrive pas à les motiver, je n'arrive pas à leur donner envie de répondre. Et alors on essaie un certain nombre de choses, et j'ai essayé différentes entrées. Je n'ai pas trouvé. Je n'ai pas vraiment trouvé d'entrées. (E3 ; 628)*

Il est frappant de voir, alors qu'actuellement la dynamique de la classe a notablement changé, comment ce vécu d'échec reste encore présent et témoigne d'un sentiment d'efficacité très faible par rapport à la capacité à obtenir l'engagement des élèves. Et quand Nicolas tente de décrire ce qui a pu se passer pour provoquer un changement dans l'attitude des élèves, il mêle autant des aspects circonstanciels que des interventions et des décisions de sa part (E3 ; 418). Et la souffrance dont il témoigne à cette occasion (E3 ; 344), déjà citée plus haut, renvoie à une mobilisation psychique importante en lien direct avec l'agentivité.

---

<sup>100</sup> Remarquons en passant la contradiction interne à l'expression « rétablir l'autorité », du moins si l'on reprend la définition de l'autorité donnée par Hannah Arendt {, 1961 #236} : « L'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition; là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué. L'autorité, d'une part, est incompatible avec la persuasion qui présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation. Là où on a recours à des arguments, l'autorité est laissée de côté. Face à l'ordre égalitaire de la persuasion, se tient l'ordre autoritaire qui est toujours hiérarchique. S'il faut vraiment définir l'autorité, alors ce doit être en l'opposant à la fois à la contrainte par force et à la persuasion par arguments. ». Et vouloir rétablir, c'est être condamné à utiliser soit la force, soit la persuasion, en signant son absence.

### 25.3 MOBILISATION PSYCHIQUE

La capacité à faire advenir les événements souhaités mobilise les enseignants. Elle n'est pas seulement gage de leur compétence professionnelle, mais aussi enjeu psychique lorsqu'elle fait la différence entre la réussite ou l'échec, réussite de l'enseignant non de l'élève {Cifali, 1994 #19}. Elle devient épreuve subjective, lieu où la réalisation de soi est offerte, mais aussi parfois refusée {Le Guillant, 2006 #237}. L'échec à mettre en mouvement les élèves, à obtenir leur adhésion, est difficile à reconnaître auprès des pairs. Et lorsqu'il ne devient plus possible de nier sa perte d'agentivité, et qu'il n'est plus possible d'accuser un ou plusieurs élèves voire la classe dans son ensemble, la seule option restant ouverte est celle de l'évitement des rencontres avec des collègues.

Certes, cette perception ne reflète pas celle de tous les enseignants, de loin s'en faut. C'est ainsi qu'Émilie déclare :

*On a vécu un moment collectif, là, de 45 minutes où l'on a parlé de vie, de vie en classe. [...] Mais je crois que c'est du temps qui est gagné après, parce qu'après c'est des élèves à qui je peux demander de bosser un peu plus parce que qu'ils sont prêts à le faire, parce qu'ils auront eu un moment où leur expérience aura été valorisée. On aura pris du temps pour parler de ce qu'ils ont vécu, donc du coup, c'est clair qu'après ils seront prêts à bosser, ils seront prêts, ils n'auront pas de non-dits en principe. On aura posé à plat les choses, on aura évalué le camp, on aura fait tout ça. En même temps ça c'est quelque chose qui a été valorisé, donc je peux leur demander ce que je veux après. (E7 ; 540)*

Il est intéressant de noter qu'un des accents qu'Émilie donne à son travail est l'apprentissage de la coopération entre les élèves, de concert avec une équipe d'enseignants qui interviennent dans cette classe (E7 ; 249). Est-ce à dire que ce travail induit des conditions de co-production plus efficaces ? Il est bien sûr impossible de tirer quelque conclusion à partir de ce seul exemple. Tout au plus peut-on constater la coexistence de cet accent avec un investissement subjectif des élèves.

#### *L'incapacité à faire apprendre*

Lorsque, malgré de nombreuses tentatives, Noah n'arrive pas à obtenir une réponse correcte à sa question, c'est contre lui-même qu'il se fâche :

*C'est que je suis un volcan, moi, et c'est pas contre eux [que je me fâche], c'est pas par rapport à la réponse fausse. C'est peut-être que je suis fâché contre moi qu'ils ne comprennent pas aussi vite. Peut-être. C'est toujours contre moi, en général, que je m'énerve. (E14 ; 475)*

Remarquons l'hésitation « C'est toujours... en général » de la dernière phrase, redoublant le « peut-être » qui précède. C'est qu'il n'est pas toujours aisé de reconnaître la cible de sa colère, et il est difficile de faire la part entre ce qui est du domaine de la rationalisation et ce qui est éprouvé. Dans tous les cas, ce que Noah remarque, c'est qu'au fond il n'a aucune raison d'en vouloir à ses élèves, parce que ce n'est pas leur engagement ou leur capacité qui est en cause, mais son impuissance à accomplir la tâche demandée : expliquer, faire comprendre, créer une situation d'apprentissage adéquate.

Sarah vit la même difficulté, avec une élève en particulier :

*Elle arrive pas à faire toute seule. Donc elle observe, mais elle ne sait plus l'étape qu'elle fait. Pour moi, des fois, c'est vraiment je ne sais plus comment lui dire et je perds patience. Je n'ai pas le temps je pense de m'occuper que d'elle, ça c'est sûr. (E12 ; 367)*

Sarah glisse d'une raison qui l'implique « Je ne sais plus comment lui dire » à une raison liée à l'organisation du travail « je n'ai pas le temps je pense de m'occuper que d'elle » ; est-ce une manière de se dédouaner, pour conserver de l'estime d'elle-même, sans re-

mettre en cause ses compétences ? Prise au dépourvu dans la compréhension des consignes d'un exercice, Anaïs commente sa réaction en faisant appel à cette estime de soi :

*Alors j'aime pas tellement ces moments-là, parce que je ne suis pas très à l'aise avec la phonétique. C'est pas quelque chose que l'on a vraiment appris. On l'a toujours vu... Enfin, c'est vrai qu'il y a des sons que je reconnais sans trop de problème, et chaque fois que je prends un exercice de ce type-là, je me dis : « Mais pourquoi est-ce que je ne me donne pas vraiment la peine de passer un bon moment à bien apprendre à maîtriser tout ça ». Je me dis : « Mais non. (rire) Je ne fais pas très bien mon travail » [...] Mais c'est vrai que du point de vue de l'estime de soi (rire), c'est jamais très bon. (E13 ; 242)*

Quant à Noah, c'est clairement son manque de compétence qui est en cause ; il pallie à cela avec l'aide des collègues :

*J'essaie en fait, en mathématiques – c'est comme je vous le disais, c'est moins ma tasse de thé – j'essaie de faire comme je fais dans ma tête moi. Mais des fois, je n'ai pas vraiment des explications, alors je vais demander à des collègues. Et ils savent que je suis moins... « Ah tu pourrais faire comme ça, et comme ça ». Et j'ai un collègue qui est vraiment brillant en mathématiques. Alors ça ne me convient pas souvent ce qu'il me dit, parce que comme j'ai de la peine à comprendre ce qu'il m'explique, et ben (rire) ça ne passe pas. (E14 ; 436)*

Dans la suite de l'entretien, il recadre cette difficulté en la mettant en rapport avec le blocage qu'il a fait suite aux remarques d'un professeur de mathématiques au gymnase :

*Alors c'est vrai que je suis sensible à ceux qui aiment moins les mathématiques. Au-delà des difficultés, je suis sensible à cette fille, j'essaie de l'aider. (E14 ; 454)*

Ce que révèlent ces extraits, c'est la difficulté à gérer son incapacité à « faire apprendre », c'est-à-dire à accomplir ce qui est au cœur du travail enseignant. Certes cette expression de « faire apprendre » est polémique. Elle interroge la frontière entre deux acceptations en tension du métier d'enseignant : celle de créer des conditions d'apprentissage et celle de transmettre des savoirs. Elle interroge aussi la part de compétence et d'agentivité que l'on se reconnaît : ai-je fait ma part de métier ? Question sans réponse, parce que l'on sait pas vraiment où ça s'arrête (E16 ; 392).

*L'échec : échec de qui ?*

Lorsque des difficultés chez un élève rendent ses apprentissages difficiles et sa progression insuffisante, l'échec constaté à la fin du degré ou du cycle d'apprentissage est certes celui de l'élève, mais il peut aussi être ressenti comme étant celui de l'enseignant. C'est son agentivité qui est parfois remise en cause, d'une manière qui peut être douloureuse :

*Ce qui aussi n'est pas facile pour moi, des fois, c'est de me dire que finalement je peux pas entre guillemets sauver le monde, dans le sens où il y a des enfants... Enfin, je les aime tous, mes élèves, voilà c'est mes petits gosses, c'est mes petits gosses. Et il y en a certains, je sais très bien que je ne peux pas faire grand chose, parce qu'on fait ce qu'on peut, mais ils ont pas les capacités, ou bien les parents n'aident pas du tout, donc du coup ça n'avance pas. Et il y a des fois où je me dis : « Voilà, c'est un enfant pour qui je ne peux pas faire grand chose », et c'est dur je trouve. C'est très dur pour moi. Je n'aime pas laisser un enfant qui arrive pas. C'est presque frustrant (rire). Oui, c'est un truc qui m'est... Enfin qui me... J'aime pas ça. J'aime pas ça. Ou dire aux parents que leur enfant est en échec, ou... Enfin ça me fait toujours mal au cœur. Je n'aime pas ça, mais bon, voilà, des fois il faut juste que je me raisonne et que je me dise : « Voilà, je fais le mieux que je peux avec les enfants que j'ai, et voilà ». Je peux pas non plus faire des miracles (rire). Mais ce n'est pas évident. (E10 ; 339)*

*Ah Sylvie, elle me fait mal au cœur, cette enfant. Elle est vraiment perdue ; bon elle va aller dans une classe spéciale l'année prochaine, mais c'est une enfant qui n'a plus d'apprentissages. Elle n'est plus capable d'apprendre en ce moment, elle est bloquée*

*sur tout. Même écrire son prénom, retrouver sa place dans la classe, c'est vraiment... [...] Il y a un blocage. Là elle a fait un bilan psy, et il est vraiment pas bon. Donc la psy pense même la mettre dans une institution. Donc je pense qu'elle a des capacités intellectuelles qui sont réduites, je sais pas, mais là, ce que je vois dans son regard c'est vraiment dur, quoi. Très dur. (E12 ; 172)*

Les expressions communes de ces deux enseignantes « *c'est dur ; c'est très dur* » montrent la difficulté à faire face à un échec. Elles pourraient pourtant s'en dédouaner, en reportant la responsabilité sur l'élève ou sur son contexte, ce qu'elles font du reste, mais partiellement. Et malgré ce report partiel, « *il faut se raisonner* », déclare l'une d'elles. C'est une épreuve à traverser, un constat d'impuissance, qui mobilise la subjectivité de chacune d'elles.

C'est alors que l'enjeu peut devenir différent : comment ne pas s'irriter contre un élève qui rappelle par ses difficultés à progresser, sa propre impuissance à l'enseigner ? Comment vivre quotidiennement une situation qui met à mal son idéal d'enseignante, dans la confrontation avec cette élève {Giust-Desprairies, 2003 #213} ?

*Elle n'arrive pas à faire toute seule. Donc elle observe, mais elle ne sait plus l'étape qu'elle fait. Pour moi, des fois, c'est vraiment... Je ne sais plus comment lui dire et je perds patience. Je n'ai pas le temps je pense, de m'occuper que d'elle, ça c'est sûr. (E12 ; 367)*

Devant son irritation et ses souvenirs d'emportement, Sarah tente de trouver une explication : c'est le manque de temps, c'est le fait de devoir prendre soin aussi du reste de la classe. Et cette explication est encadrée d'abord par un « *je pense* », porteur d'interrogation, d'hypothèse, puis de manière très affirmative, par un « *ça c'est sûr* ». Comme si l'affirmation à haute voix de l'explication « *Je n'ai pas le temps de m'occuper que d'elle* » suffisait à lui donner de la réalité. Mais toujours est-il que la sollicitation de cette élève est la source d'un ressenti difficile à chaque occurrence :

*Ben ça me fait mal au cœur parce que je ne l'ai jamais grondée au point qu'elle en pleure ou comme ça, je pense. Mais je me dis qu'elle ose pas venir moi, ça me fait mal. (E12 ; 194)*

Noah lui est plus nuancé, et lorsqu'il manifeste un certain énervement devant l'incompréhension de ses élèves, il en attribue l'origine à une source interne :

*C'est que je suis un volcan, moi, et c'est pas contre eux [que je me fâche], c'est pas par rapport à la réponse fausse. C'est peut-être que je suis fâché contre moi qu'ils ne comprennent pas aussi vite. Peut-être. C'est toujours contre moi, en général, que je m'énerve. (E14 ; 476)*

S'il se fâche contre lui-même, c'est qu'il prend sur lui l'échec de ses élèves. Son incapacité momentanée à faire advenir les apprentissages est difficile. C'est un mur contre lequel il se heurte, un obstacle contre lequel vient butter son investissement, et donc, par un choc en retour, qui vient le révéler.

## 25.4 AGENTIVITE ET PREPARATION

Les entretiens révèlent deux manières opposées de se préparer pour la leçon. Et chacune de ces deux manières, lorsqu'elle est justifiée, fait intervenir l'agentivité. Pour Sarah, l'important est de maîtriser le déroulement de la leçon :

*chercheur : Votre préoccupation, avant l'entrée des élèves ?*

*Sarah : Repenser à tout ce que j'aurais oublié, et puis euh... oui, à penser un petit peu à tout ce que j'ai prévu.*

*chercheur : Mhm*

*Sarah : Si tout est en ordre, si même si on a bien pensé que... Enfin je me refais tout le schéma de ce que j'avais pensé avant la préparation de la leçon. (E12 ; 2)*

*Ce n'est pas tout contrôler, mais c'est contrôler un maximum pour que tout se passe bien. Mais ça, c'est dans tout ce que je fais. Je suis assez comme ça. J'aime bien justement prévoir le maximum pour éviter d'avoir des mauvaises surprises. (E12 ; 115)*

Là où Sarah a besoin de prévisibilité, Julie, elle, a besoin de liberté pour s'investir :

*Je réfléchis à qu'est-ce que je vais leur faire faire après, parce que moi je fonctionne pas forcément en préparant une semaine à l'avance mes trucs. J'aime... Je n'aime pas... Enfin je ne suis pas comme ça, donc c'est vrai en général, je vais au jour le jour, si ce n'est en me disant : « Bon, là je vais encore refaire un peu de français, et puis après je ferai un peu de musique. Enfin je fais vraiment au feeling plus qu'autre chose quoi. Je n'aime pas tout préparer. De toute façon j'ai essayé, mais je n'arrive jamais à m'y tenir (rire). (E10 ; 19)*

*J'arrive plus ou moins à faire ce que je veux. Donc c'est vrai que des fois je me laisse un peu déborder, mais j'ai essayé de faire l'autre... j'ai essayé de planifier une semaine, une semaine à l'avance, et de mettre précisément quelle période je veux faire quoi, et de préparer mes trucs, mais je me sens enfermée quand c'est comme ça. J'ai besoin d'être (souffle) libre et de faire un petit peu aussi comment les élèves se sentent, etc. quoi. (E10 ; 40)*

À ce motif de liberté (« *je fais vraiment au feeling* » ; « *j'ai besoin d'être libre* ») se superpose un deuxième motif, celui de l'impossibilité à mettre en œuvre la préparation faite (« *j'ai essayé, mais je n'arrive jamais à m'y tenir* » ; « *j'ai essayé de planifier une semaine, une semaine à l'avance* »). Ne pas arriver à suivre sa planification apparaît pour Julie comme un échec. Et c'est pour éviter la répétition de cet échec, entre autres raisons peut-être, qu'elle a renoncé à planifier. Elle peut ainsi maintenir intact sa perception de faire advenir les événements souhaités. C'est une forme d'impuissance apprise {Seligman, 1991 #569}, mais dans laquelle elle retrouve le sentiment de liberté qu'elle affectionne.

Ainsi, autant Sarah que Julie cherchent à maintenir leur agentivité au plus haut niveau, malgré leur stratégie opposée pour y parvenir<sup>101</sup>. La source de leur investissement - prévisibilité pour la première, liberté pour la seconde - se trouve dans les deux cas renforcée.

### 25.5 AGENTIVITE DES ACTEURS D'UN SYSTEME

Que devient la notion d'agentivité lorsqu'on prend en compte la dimension organisationnelle d'un système scolaire ou d'un établissement scolaire ? Il ne s'agit pas de réexaminer l'agentivité collective telle que la définit Bandura, mais d'articuler l'agentivité individuelle et celle collective pour un acteur pris dans la dynamique de l'action collective telle que la définissent par exemple Crozier et Friedberg {Crozier, 1977 #88; Friedberg, 1993 #342}. Ces auteurs, sans faire référence à l'agentivité, analysent comment des acteurs individuels arrivent à poursuivre leurs objectifs personnels tout en appartenant à un système qui a ses propres finalités. Les notions de pouvoir, de jeux institutionnels et de maîtrise des incertitudes éclairent les mécanismes de l'action collective. Si l'on reprend leur définition du pouvoir de A sur B comme capacité pour A d'influencer la conduite de B, on a bien un aspect de l'agentivité de A en regard de la conduite de B. Et force est de constater que le pouvoir des enseignants, pris dans la dynamique d'un établissement scolaire, peut être très limité :

---

<sup>101</sup> Dans une perspective luhmannienne, on peut dire que toutes deux cherchent à réduire l'inattendu, seul le mode de faire diffère. Sarah agit en restreignant les possibles, en tentant de contraindre les futurs par une préparation la plus complète possible. Julie a une conduite plus paradoxale, et diminue l'inattendu en diminuant l'attendu, ce qui implique la confiance au sens de Luhmann {, 2006-1968 #584} lui permettant d'accueillir le déroulement des activités tel qu'il se présente. Il se pourrait que la valeur didactique, au sens de création d'une situation d'apprentissage féconde, de chacune de ces deux optiques soit indépendante du cheminement choisi.

*Les retards des élèves, c'est quelque chose qui est difficile. Donc je l'ai pris sur le ton tranquille, mais en moi ça bouillait parce que c'est tous les jours du retard, quasiment. Et c'est quelque chose qui est symptomatique. Donc c'est quelque chose sur lequel moi je ne peux pas jouer, ni par des sanctions, ni par la discussion. Enfin, des choses que l'on a essayées de mettre en place, et ça ne fonctionne pas. (E1 ; 2)*

Emma poursuit :

*C'est quelque chose qui me fâche. Peut-être parce que je ne peux pas agir dessus. (E1 ; 13)*

Ce qui est en jeu, ce n'est pas seulement le pouvoir ou l'agentivité d'Emma ; c'est la capacité générale de l'école ou parfois de l'établissement scolaire particulier à influencer le comportement de certains élèves, ceux-ci percevant très bien les opportunités que le système offre pour poursuivre leur propre projet, ou du moins échapper à celui de l'école. Une fois épuisées les ressources du dialogue et de la persuasion, et celles de la coercition, qui sont limitées par l'autonomie des parents et par l'absence parfois totale de pouvoir sur eux, il ne reste guère de possibilité d'agir. C'est ainsi que le sentiment d'efficacité personnel relatif à la possibilité de créer et maintenir un climat permettant les apprentissages est très faible, parce que le système lui-même se révèle impuissant à résoudre le problème. Mais que cette impuissance soit collective plutôt que personnelle, pour reprendre la distinction analytique de Bandura {, 2003 #91} quant aux modalités de l'agentivité, ne change pas les conséquences sur l'expérience subjective d'Emma.

Dans un autre entretien, l'enjeu se trouve être l'allocation des ressources conduisant à regrouper des élèves avec des profils très divers, qui, pour une raison ou une autre, sont jugés incapables d'être intégrés dans une classe habituelle :

*S'occuper des élèves comme cet enfant qui est qui est sourd, comme d'autres qui ne comprennent pas parce que eux ils comprennent bien le français, c'est plus une classe « D »<sup>102</sup> là, moi je trouve. Et comme on n'a pas de classe « D » comme d'autres collègues, je trouve dommage. S'il y en avait 5 ou 6, je pourrais les faire beaucoup plus avancer [...] dès qu'ils sont une vingtaine, il faut m'expliquer comment on fait. Ce n'est pas possible. Donc c'est vrai que ça me turlupine, ça. (E14 ; 338)*

Les expressions : « c'est difficile » ; « ça me fâche » ; « ça me turlupine » montrent non seulement un projet contrarié, mais un investissement contrarié qui par un choc en retour provoque un nouvel investissement consistant à porter la contradiction et l'impuissance. J'ai déjà abordé ces propos de Noah sous l'angle de la reconnaissance. Il s'agissait alors de montrer que ce que manifestait la situation, c'était la non-reconnaissance du réel de l'activité par la hiérarchie. Or cette non-reconnaissance se rapporte directement à la question de l'agentivité ; c'est en modifiant l'organisation du travail qu'est créée l'impuissance de Noah, en lui confiant des tâches quasiment impossibles à mener ensemble.

## 25.6 QUAND IL S'AGIT DE DURER

On pourrait dire que la préoccupation de « durer » peut se traduire par le souci de maintenir une agentivité perçue comme potentiellement défaillante.

*Monsieur Perrin est tombé malade : surmenage aussi. On était dans un état, et on l'est toujours, de pire en pire. (rire) On a des tas de fatigue extrême, donc on prend les devants avec les élèves en leur disant bien à l'avance ce qui va se passer pour pas qu'après on ait des retours qui soient beaucoup plus fatigants à gérer, au niveau émotionnel on va dire. (E1 ; 101)*

Ou encore :

<sup>102</sup> Classe dite de développement, regroupant très peu d'élèves présentant un handicap ou des difficultés importantes en termes de cognition et/ou de comportement.

*J'aurais dû m'impliquer beaucoup plus, et peut-être finir en disputes ou reproches. Donc, pour éviter le conflit, conflit inutile dans ce cas-là, j'ai préféré esquiver. C'est une façon de durer (rire) (E1 ; 340)*

Cette question de durer de *durer*, présente ici dans cette recherche et observée ailleurs dans mes activités d'intervention, se présente lorsque la gestion de la classe présente des difficultés aiguës. C'est particulièrement le cas lorsqu'un ou plusieurs élèves adoptent des postures et des comportements sollicitant de manière extrême les compétences de l'enseignant et sa capacité de résistance à l'adversité. Il s'agit alors d'anticiper l'épuisement en limitant ses interventions et son engagement présent en vue de ce qui pourrait suivre. C'est une manière de se dégager en « roulant à l'économie » en visant, d'une certaine manière, une efficacité maximale. Mais cette efficacité ne cherche plus à optimiser les apprentissages, mais le maintien d'un climat relationnel acceptable.

Durer, c'est aussi adapter son profil d'intervention à la situation, pour éviter d'avoir à récupérer une situation devenue ingérable, intenable :

*[C'est pour] garder la classe sous contrôle, encore une fois pour me protéger et tenir dans la durée. Ce sont des élèves, avec la moindre chose, ça part. Donc il faut vraiment, quand je fais des choses, j'essaie toujours d'avoir sous contrôle, pas forcément sous les yeux, mais c'est-à-dire éviter les moindres petites choses qui fassent que la situation m'échappe. Parce que si la situation m'échappe, c'est déjà arrivé, ça finit à coup de ciseaux ou ce genre de choses. Il faut vraiment que je sois très attentive à toutes les petites choses, les petites remarques, tous les détails qui font que je vais passer une mauvaise journée. Et je suis obligée de continuer. Donc j'évite la sanction au maximum. Je ne l'évite pas en la fuyant, mais je l'évite en évitant de mettre des situations qui font qu'elles arrivent. Voilà. (E1 ; 366)*

C'est en quelque sorte une agentivité « au second degré » : à la gestion des situations difficiles, dans lesquelles l'agentivité pourrait faire défaut, se substitue une gestion permettant d'éviter ces dernières, quitte parfois à faire profil bas, à réévaluer constamment tant les objectifs que les moyens de les atteindre. Pour Emma, cela signifie que « Il faut vraiment que je sois très attentive à toutes les petites choses, les petites remarques, tous les détails qui font que je vais passer une mauvaise journée ». C'est un investissement subjectif notable, avec pour corollaire que cette attention est soustraite de celle à accorder aux apprentissages proprement dit ; lorsque le contrôle devient un enjeu crucial, les stratégies de survie peuvent prendre le pas sur les objectifs pédagogiques {Woods, 1977 #470;Pollard, 1982 #469}. Dans un registre similaire, Noah prévient les débordements d'un élève en cherchant constamment à le valoriser :

*Là je le valorise tout le temps lui, parce que ça évite qu'il ait... Il peut retourner une table s'il se fâche. C'est inutile, je veux dire ce n'est pas évident pour l'enseignant, lui il se fait du mal, il s'énerve, ensuite il est mal pendant 2 jours, c'est inutile, ça n'apporte rien. Donc c'est vrai que je le valorise plus que les autres. Mais les autres savent pourquoi. (E14 ; 286)*

C'est aussi une stratégie destinée à maintenir son agentivité , à durer, en cherchant à éviter non seulement l'événement fâcheux, mais aussi son effet sur les jours qui suivent lorsqu'il s'agit de récupérer la situation et l'élève qui est mal.

## SYNTHESE

Si la question de l'agentivité mobilise psychiquement de manière importante, c'est d'abord parce que les enseignants sont confrontés à leur propre impuissance quand les élèves déjouent leur intention. À trop renforcer, dans la formation, l'image de l'enseignant gérant la classe, maîtrisant les situations d'apprentissage, il y a le risque de créer de la souffrance psychique lorsque la réalité révèle les limites de l'agentivité, ou



lorsqu'une escalade dans des affrontements de pouvoir devient un obstacle à la co-production du travail scolaire. Le chemin est étroit entre impuissance et toute-puissance.

### *Entre impuissance et toute-puissance*

La conscience d'un manque d'agentivité peut avoir une composante imaginaire lorsque l'enseignant se perçoit comme devant être capable de faire advenir tout ce qui est souhaitable, dans une illusion de toute-puissance. Julie l'exprime par les propos suivants :

*Ce qui aussi n'est pas facile pour moi des fois, c'est de me dire que finalement je peux pas entre guillemets sauver le monde, dans le sens où il y a des enfants... enfin je les aime tous, mes élèves : c'est voilà c'est mes petits gosses. Et y en a certains, je sais très bien que je ne peux pas faire grand chose parce qu'on fait ce que l'on peut. Mais ils n'ont pas les capacités, ou bien les parents n'aident pas du tout, donc du coup ça n'avance pas. Il y a des fois où je me dis : « Voilà, c'est un enfant pour qui je peux pas faire grand chose ». Et c'est dur je trouve. C'est très dur pour moi. Je n'aime pas laisser un enfant qui n'arrive pas, c'est presque frustrant. (rire) (E10 ; 345)*

Le *presque* me surprend, spécialement après le *c'est dur, c'est très dur*. Est-ce une manière d'atténuer le propos, de le mettre à distance pour se couper du sentiment désagréable que cause la situation ?

Et de poursuivre :

*Je n'aime pas dire aux parents que leur enfant est en échec, ou enfin ça me fait toujours mal au cœur. Je n'aime pas ça. Mais bon, voilà, des fois, il faut juste que je me raisonne et que je me dise : « Voilà, je fais le mieux que je peux avec les enfants que j'ai, et voilà ». Je ne peux pas non plus faire des miracles. (rire) Mais ce n'est pas évident. (E10 ; 349)*

Cela rejoint les propos de Maxime :

*Bon, je crois que j'ai fait ma part de métier. Mais on est jamais sûr, parce qu'on ne sait pas vraiment où ça s'arrête. (E16 ; 391)*

Cette incertitude liée à l'agentivité ne peut être réduite. Elle est peut-être même renforcée lorsqu'on aborde l'enseignement comme praxis {Imbert, 2000 #345}, reprenant la définition de Castoriadis {, 1975 #347@303} : « Nous appelons praxis ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie. La vraie politique, la vraie pédagogie, la vraie médecine, pour autant qu'elles ont jamais existé, appartiennent à la praxis ». Considérer les autres comme êtres autonomes, c'est adopter une posture où l'agentivité a besoin d'être nuancée. Il ne peut plus s'agir de la seule capacité à agir pour faire advenir les événements souhaités, mais inclure sa propre limite et développer la capacité à circonscrire le champ de son action et faire advenir les événements souhaités à l'intérieur de ce champ. Sans cette limite, il est à craindre que l'investissement à vouloir faire advenir ce qui ne dépend pas de sa volonté ne soit que la poursuite d'un mirage, et ne mène qu'à la désillusion et à l'épuisement.



## Chapitre 26 : Le rôle

---

Entrer dans la classe comme enseignant, c'est d'abord adopter un rôle. Il ne s'agit pas seulement du rôle comme expression de conduites, ou comme modèle de conduites rattachées à un statut {Rocheblave-Spenlé, 2004 #349}, c'est-à-dire de rôles modélisés, généralisés. Pour faire justice à une approche fondée sur la singularité de chaque situation, je reprendrai la notion de rôle de Goffman, à savoir la façon dont une personne « dans les situations les plus banales, se présente elle-même et présente son activité aux autres, par quels moyens elle oriente et gouverne l'impression qu'elle produit sur eux, et quelles sortes de choses elle peut ou ne peut pas se permettre au cours de sa représentation » {Goffman, 1979 #119@9}. Ce que montrent les entretiens d'autoconfrontation, c'est une interaction directe entre l'investissement subjectif et le rôle. Ce n'est pas en soi une nouveauté, puisque le rôle a pour but, selon Goffman, de réguler l'engagement de chaque protagoniste dans la situation. Néanmoins, le recours aux notions goffmaniennes de rôle et de cadre permet un éclairage notable sur cet investissement. J'aborderai premièrement une situation où le cadre semble faire défaut, entraînant un malaise chez l'enseignant ; cette situation me paraît être un bon analyseur de la relation entre cadre et rôle d'une part, et investissement subjectif de l'autre. La suite de l'analyse abordera d'autres exemples d'interaction entre cadre et investissement subjectif, avant de terminer par la notion d'*aisance*, évoquée à plusieurs reprises dans les entretiens.

### 26.1 QUAND LE CADRE FAIT DEFAUT

En visualisant le début de sa leçon lors de l'entretien d'autoconfrontation, Nicolas fait la remarque suivante :

*La loi<sup>103</sup> nous impose d'être cinq minutes en avance par rapport aux élèves. Personnellement, je déteste ça, mais j'essaie de la respecter dans la mesure du possible, parce qu'il y a ces cinq minutes où les premiers élèves arrivent. Personnellement je préfère que les élèves soient là, arriver, ouvrir la porte, ils entrent, commencer. C'est clair, il y a toujours ce moment de battement, pendant lequel ils entrent en classe, mais c'est encore la pause, et je trouve souvent délicat. Donc en l'occurrence, là, moi je me prépare, je sors mon matériel pour pouvoir commencer à partir du moment où ça sonne. Donc ce qui est important pour moi, c'est qu'à partir du moment où ça sonne, la leçon puisse commencer, que je puisse leur dire bonjour. Et puis là, c'est un peu de la stationnement libre. Alors je pourrais arriver encore plus tôt, alors que j'ai plutôt tendance à arriver en retard normalement, parce que justement, quoi que la loi dise, je ne suis*

---

<sup>103</sup> « L'enseignant doit être en classe au moins 5 minutes avant le début des cours du matin et de l'après-midi pour y accueillir et surveiller les élèves. » Art 124 du Règlement d'application de la loi scolaire du canton de Vaud.

*souvent pas forcément hyper à l'aise à ce moment-là, parce que ça a pas encore commencé. (E3 ; 3)*

« Je trouve délicat » ; « Je ne suis pas forcément hyper à l'aise » : quels sont les enjeux de ces deux remarques ? Ce moment que commente Nicolas se situe à une charnière, il marque une transition. Il se passe déjà dans la classe et réunit la plupart des protagonistes, et cependant leur co-activité n'a pas encore commencé. Ou, pour reprendre une métaphore théâtrale, tous les acteurs sont sur scène, mais les trois coups n'ont pas encore retenti. Et dans cet entre-deux qui n'est porté par aucun cadre disponible, il y a malaise. Pour Goffman, un cadre est ce qui, dans une situation donnée, nous permet d'accorder du sens à tel ou tel aspect. C'est un dispositif cognitif qui permet d'organiser la réalité sociale, structurer les perceptions et les interprétations et moduler notre engagement dans la situation : « Dans la mesure où le cadre d'une activité est supposé nous aider à faire front à tout ce qu'elle nous réserve comme problème, à informer et réguler la plupart d'entre eux, on comprend que nous soyons bouleversés et dépités par des circonstances que nous ne pouvons ignorer mais que nous ne savons pas non plus traiter. En somme, nous subissons une rupture du cadre : nous ne savons ni l'appliquer ni le maîtriser » {Goffman, 1991 #122@340}.

Ce qui semble manquer ici à l'enseignant, c'est un cadre qui soutienne son engagement et son investissement subjectif. Les consignes réglementaires sont vagues (« accueillir et surveiller les élèves »), et ne sont pas pour lui une ressource suffisante pour organiser son action. Ce qu'il vit, c'est une forme d'anomie, qu'il rend par les expressions *moment de battement* et *stabulation libre*, faisant écho au flottement, lorsqu'il y a rupture de cadre, et absence d'une « réponse organisée soutenue de manière organisée » {Goffman, 1991 #122@370}. Et c'est sans doute pour cela qu'il déclare : « *Personnellement je préfère que les élèves soient là, arriver, ouvrir la porte, ils entrent, commencer. C'est clair* » Ce qui est clair alors, c'est le cadre de référence donné par une représentation, au minimum partiellement partagée avec les élèves, de ce qu'est une leçon d'anglais ou de géographie, permettant à chacun de jouer son rôle. Ici, l'enseignant est contraint à être distant du rôle qu'il aimerait jouer :

*Là, je trouve qu'il y a cinq minutes de flou, qui ne me correspondent pas. (E3 ; 41)*

Nicolas ne dit rien d'un éventuel malaise des élèves. Et rien de permet de le supposer, il serait même surprenant. Car pour eux, le cadre semble clair, c'est la pièce « En dehors de la leçon » qui se joue, et l'interpréter ne leur pose globalement aucun problème. La question est donc celle de l'absence d'un cadre partagé par tous les protagonistes, et cette absence ne permet pas à l'enseignant ici de s'impliquer, de s'engager. Ce n'est pourtant pas une relation plus directe avec les élèves qui pose problème. À la fin de la leçon, alors que la sonnerie a retenti, et que les élèves rangent leurs affaires et se préparent à partir, deux élèves s'approchent de l'enseignant et se mettent à échanger. Nicolas commente :

*Ce sont des moments privilégiés quand il y a quelque chose qui tout à coup devient plus individuel. Parce que souvent, étant donné que l'on doit quand même gérer un groupe classe – alors là c'est une classe qui est pas trop nombreuse, ils sont vingt-trois – mais j'aime bien quand tout à coup on peut discuter. Je peux répondre de manière beaucoup plus individualisée aux élèves. Ça c'est un truc que j'aime bien. C'est une interaction que j'aime beaucoup. (E3 ; 797)*

« *J'aime bien... j'aime bien... j'aime beaucoup* ». Cette double répétition a remplacé le malaise du début de leçon. Ce qui différencie les deux moments évoqués est relativement peu de choses : il y a le même brouhaha, les mêmes interpellations entre élèves, la même « stabulation libre ». Mais cette fois, les deux élèves ont posé un nouveau cadre immédiatement saisi par l'enseignant, car il y trouve son compte. L'intérêt de cet épisode et du commentaire de l'enseignant est de montrer un élément important : ce sont les élèves qui posent un cadre acceptable pour chacun, et dont l'enseignant s'empare parce qu'il y

trouve de la satisfaction. C'est une forme de négociation implicite {Strauss, 1992 #354} : « Les partenaires de l'interaction s'engagent alors dans un processus de négociation qui crée un espace commun d'élaboration de sens, c'est-à-dire un espace investi par tous les partenaires de l'interaction » {Casalfoire, 2000 #353@18}.

### *Cadre scolaire*

Ce qui s'est passé lors de la fin de la leçon a permis à Nicolas de se remémorer un moment semblable plus ancien, qu'il évoque de la manière suivante :

*Il y a une élève qui est venue me poser une question qui avait un rapport avec l'anglais. Et petit à petit, j'ai eu comme ça une demi-douzaine d'élèves qui sont venus poser des questions par rapport aux examens, par rapport à ceci, par rapport à cela, et pour moi, ça a été un moment qui a passé très vite, parce que tout à coup, on était dans le cadre scolaire sans être vraiment dans le cadre scolaire. C'est-à-dire que ça a débordé un petit peu, et moi, c'est un moment que j'ai très très bien vécu, qui m'a été tout à fait agréable, parce que j'ai eu l'impression qu'ils devenaient un petit peu plus demandeurs. Ce n'était pas moi qui leur demandais de travailler, mais c'était eux qui venaient chercher des éléments de solution ou de réponses. (E3 ; 808)*

La description de cet instant est intéressante : « *On était dans le cadre scolaire sans être vraiment dans le cadre scolaire* », énoncé qui pose la question de ce qu'est ce cadre scolaire pour Nicolas. Ce qui est dans le cadre scolaire, c'est le contenu de l'échange, centré autour de savoirs scolaires (anglais) et de procédures scolaires (examen). S'y rajoutent divers éléments non nommés (« *par rapport à ceci, par rapport à cela* » ; « *ça a débordé un petit peu* »), mais qui semble demeurer dans le domaine d'un échange entre enseignant et élèves. Ce que l'enseignant attribue à l'extérieur du cadre scolaire semble être la demande manifeste des élèves, ce qui est proprement paradoxal puisque cette demande les introduit dans le cadre scolaire par un dialogue avec un enseignant sur des thématiques scolaires ! Ainsi, c'est le mode d'interaction lui-même qui est qualifié de non scolaire : « Ce n'était pas moi qui leur demandais de travailler, mais c'était eux qui venaient chercher des éléments de solution ou de réponses ». C'est ce qui change du tout au tout le mode d'investissement de l'enseignant :

*Les deux premières années, sur vingt-quatre élèves j'en avais quatre qui participaient activement, et une vingtaine qui ne pipaient pas le mot. Et c'était très difficile. À ce niveau-là, j'ai beaucoup souffert. (E3 ; 344)*

D'un cadre à l'autre, le rôle change. Et lorsque le cadre demande des élèves demandeurs, il devient difficile à imposer, sous peine de formuler une double contrainte. Cela crée une situation où il s'agit d'attendre un retournement que l'on ne peut faire advenir par sa propre initiative, mais qu'il s'agit de saisir quand il est là. Et cette attente, cet entre-deux, investit l'enseignant d'autant plus qu'il n'a pas trouvé prise sur la situation.

## 26.2 CREER UN NOUVEAU CADRE

La première situation abordée dans ce chapitre introduisait une situation d'anomie, interrompue lorsqu'un dispositif physique, en l'occurrence la sonnerie, introduisait un nouveau cadre permettant l'entrée dans la leçon. La deuxième témoignait d'un nouveau cadre posé cette fois par les élèves, et où l'enseignant trouvait son compte. J'aborderai maintenant une situation où un événement faisant appel à un changement de cadre brusque et inopiné introduit un flottement important chez l'enseignante ; et cet événement a été l'objet d'un commentaire qui me paraît très intéressant. Pour comprendre les enjeux, il est nécessaire de replacer le contexte. L'enseignante, Emma, étudie l'argumentation. Pour créer une situation d'apprentissage signifiante pour les élèves, elle s'empare d'un événement scolaire récent : une remise à l'ordre des élèves par la direction de l'établissement concernant la propreté de la cour de récréation. Cette remise à l'ordre

visait particulièrement l'habitude qu'avaient certains élèves de laisser leurs déchets à même le sol plutôt que d'utiliser les poubelles à disposition.

Emma partage la classe en deux groupes de cinq élèves chacun<sup>104</sup>, les uns devant argumenter sur le fait que c'est le travail des concierges de ramasser les papiers et autres déchets, les autres argumentant que c'est de la responsabilité de chacun. Ces derniers ont dû être sollicités directement par l'enseignante, et ne sont pas tout à fait volontaires... Pour les soutenir, l'enseignante s'est placée dans ce second groupe, comme participante au débat. L'échange des arguments terminés, elle demande à ceux qui ont changé d'avis de se déplacer et de changer de groupe. Et tous les élèves de son groupe la quittent... Elle commente alors :

*Ils ont changé de place, donc quelque part c'est un affront par rapport à moi. Donc il faut que je récupère ça au niveau de la classe, pour pas que... Toujours, même s'ils vont, la classe est acquise en fin d'année. Mais faire ça en début d'année, déjà ça je ne le ferais pas. Mais pour éviter que, le fait que ces élèves soient partis alors qu'ils étaient avec moi – ils étaient clairement avec moi, puisque je n'étais pas maître de débat – il faut que je récupère la chose en faisant la maîtresse. Donc il faut que je reprenne la place de maîtresse. Il faut que je sorte du [rôle de] maître de débat euh participation au débat, avec la difficulté qu'il y a eu juste avant, et ce qu'on a discuté de ma part. Il faut que je récupère ça puisque c'est moi le maître. (E1 ; 814)*

Remarquons d'abord la difficulté à produire une description de la situation : l'énonciation est difficile, présentant des ruptures, des hésitations, des commentaires. La succession des propos est la suivante :

Relecture de l'enseignante	Commentaire
C'est un affront pour moi	L'événement est interprété comme un changement de cadre, comme une prise de pouvoir de ses élèves.
Je dois récupérer	Autrement dit : « Je dois remettre un cadre acceptable pour moi ».
En début d'année ce serait difficile, maintenant la classe est acquise	Autrement dit : « Un méta-cadre est en place et permet d'installer cet autre cadre ».
Les élèves étaient avec moi, j'étais participante du même groupe, ils m'ont quittée	À la fin du jeu de rôles modalisé <sup>105</sup> (activité pédagogique), l'enseignante se vit dans un autre rôle que celui attendu et souhaité : les élèves ont introduit une rupture de cadre.
Je récupère en faisant la maîtresse pour reprendre la place de maîtresse, parce que c'est moi la maîtresse	Littéralement : « J'agis, pour remettre en place le cadre où je suis la maîtresse ».

La dernière verbalisation est à première vue circulaire : pour reprendre le rôle de maîtresse, elle doit se situer comme maîtresse, ce qui est possible parce qu'elle l'est. Si le rôle lui paraît attaqué, elle estime disposer de suffisamment de ressource pour le défendre. De fait, dans la leçon, il lui suffit de réaffirmer explicitement qu'elle est la maîtresse pour que tout rentre « dans l'ordre », c'est-à-dire pour recréer le cadre partagé dans lequel elle peut travailler.

Revenons sur la première affirmation, qui lance toute la séquence interprétative : « C'est un affront pour moi ». Alors qu'elle a donné la possibilité à chaque élève de changer de place, afin de voir les effets de l'argumentation, elle interprète la liberté, prise

<sup>104</sup> C'est une classe à effectif réduit, accueillant des élèves présentant des difficultés importantes d'apprentissage et/ou de comportement.

<sup>105</sup> Pour Goffman, la modalisation est une transposition d'une activité dans un autre cadre que celui dans lequel elle prend place habituellement ; c'est par exemple *jouer à*. Ici, c'est le cadre du débat mis en place. {Goffman, 1991 #122@54}

parce que donnée, comme un affront. Une autre hypothèse pourrait être pourtant d'y voir, pour les élèves rejoignant leurs camarades, une occasion de ne pas perdre la face devant eux, après avoir dû défendre une position alignée avec l'institution. L'enjeu n'est pas l'enseignante ni la rébellion, mais le rétablissement d'un cadre interne à la classe mais dont l'enseignante ne fait pas partie, qui est fait de solidarité entre élèves. Cette autre interprétation possible impliquerait une autre tâche pour l'enseignante, à savoir non pas centrée sur qui a le pouvoir, mais sur la réinstauration des conditions de collaboration, par-delà le clivage enseignant-élèves.

### *Réconfortée par le cadre*

Alors que pour Nicolas, la sonnerie suffisait à clarifier le cadre pour s'engager dans son rôle et dans le début de la leçon, pour Emma cela n'est pas suffisant :

*Le fait d'être debout, donc c'est quelque chose que l'on a instauré. À chaque heure, on se met debout. Donc c'est des collègues qui faisaient ça, et j'ai vu que c'était une bonne chose en termes de concentration. Et effectivement, quand ils rentrent dans le travail en s'asseyant tout de suite, ils se déconcentrent rapidement, ils ne sont jamais concentrés, donc c'est quelque chose que j'ai mis en place en début d'année, et puis ça fonctionne bien. Ça permet de canaliser l'attention, et puis moi, ça me permet de rentrer aussi dans la leçon. Ça me reconforte moi aussi, et puis ça me prépare moi aussi à travailler, comme eux. [C'est un rituel] pour me sécuriser, aussi pour ne pas perdre de temps. (E1 ; 54)*

Plusieurs remarques s'imposent. La première, c'est que cette manière de faire est décrite comme une aide tant pour les élèves que pour l'enseignante. En décrivant l'effet sur les élèves, l'enseignante se rapporte chaque fois à leur engagement dans la situation : être concentré<sup>106</sup>, apparaissant à trois reprises. Pour décrire l'effet sur elle, l'enseignante utilise les champs lexicaux de réconfort et de sécurité.

L'association directe entre le geste de se lever pour commencer et les effets constatés ne sont assurément pas directs. C'est à travers le sens attribué aux gestes par les uns et les autres que s'opère le changement, dans le rapport à soi (« *ça me reconforte moi aussi* » ; « *pour me sécuriser* ») et dans le rapport à la tâche (« *ça me prépare à travailler, comme eux* »). C'est par ce rituel<sup>107</sup> que le sens partagé crée un cadre qui soutient l'investissement de chacun.

## 26.3 L'AISSANCE

J'ai été frappé, en écoutant les entretiens, par les remarques récurrentes autour de l'aisance :

*Moi je me je me trouve pour l'instant je me trouve plutôt à l'aise avec une présence qui est... Bon, voilà. (E3 ; 86)*

*J'aime bien faire ce que je fais. Je pense... J'ai l'impression d'être assez à l'aise. (E13 ; 443)*

*Je me trouve à l'aise, ça va. (E14 ; 543)*

Dans un entretien, pour stimuler les commentaires un peu laconiques de l'enseignante, je pose une question, ce qui donne le dialogue suivant :

*chercheur : qu'est-ce que tu te dis en voyant ?*

<sup>106</sup> La concentration est une notion récurrente dans la sphère de l'apprentissage ; la métaphore signifierait : « Action de rassembler les forces de son esprit et de les porter sur un objet unique » (Trésor de la langue française). Plus généralement, elle semble être de l'ordre de l'attention, de l'engagement cognitif avec une intention qui n'est pas toujours claire ou explicite.

<sup>107</sup> Le mot « rituel » a fait partie d'une relance (E1 ; 61) sur lequel l'enseignante s'est appuyée.

- Anaïs : Oui  
chercheur : *Qu'est ce que tu te dis maintenant ?*  
Anaïs : là ?  
chercheur : *Oui, voyant...*  
Anaïs : *Je sais pas, c'est redoutable, hein, d'avoir un regard sur soi-même (rire). Mais euh... Je sais pas. J'ai l'impression d'être assez détendue. Bon, c'est pas... (E13 ; 84)*

Le seul commentaire porte sur l'aspect détente, que j'assimile à l'aisance, mais pas sur une réponse à la question. Comme si cette aisance occupait toute la sphère des préoccupations d'Anaïs lorsqu'elle se visionne. Il s'agit donc de donner sens à ces différents propos. En restant avec l'approche de Goffman, on peut dire que l'aisance provient de la légitimation du rôle, par son accord avec les normes, les perceptions que permet le cadre. Les actes de l'enseignant sont « normaux », il est en accord avec lui-même : « J'aime bien faire ce que je fais » déclare Anaïs. Nicolas exprime les choses de la manière suivante :

*J'ai quand même l'impression d'avoir une présence qui fait que dans l'interaction, la présence et les mouvements font que je sens qu'on peut me prendre au sérieux. Je ne sais pas comment exprimer. J'ai de la peine à exprimer ça. Je n'ai pas l'impression que j'étais trop bouffon si je peux exprimer les choses. (E3 ; 847)*

La difficulté à adopter une posture réflexive (« *Je ne sais pas comment l'exprimer* », redoublé) montre une intériorisation du rôle : « Plus la prise de rôle est entière, sans aucune distance ni hésitation, plus l'individu est totalement défini par le rôle qu'il assume, plus ce rôle est normal, et moins il y a de risques de ressentir de la gêne » {Kaufmann, 1995 #279@230}. Cela nécessite une certaine pratique, et le développement d'habiletés pour faire face à l'inattendu. Alors qu'il doit utiliser un enregistreur audio pour un exercice, Nicolas fait face à un dysfonctionnement de l'appareil, qui perturbe momentanément le déroulement de la leçon :

*C'est quelque chose qui a changé par rapport à mes premières années où je me sentais beaucoup plus vite : « Ah mon Dieu, la technique... (rire) La technique ne joue pas ». Là ça arrive tellement souvent, et là ils étaient calmes, donc sympas. Je me sens relativement à l'aise par rapport à ça. Ni trop agité... Oui, assez à l'aise en fait. (E3 ; 597)*

Dans la mesure où l'aisance marque l'intériorisation du rôle<sup>108</sup>, elle permet aux autres d'adhérer eux aussi au leur, de la même manière qu'un acteur incarnant pleinement son rôle entraîne les spectateurs dans la pièce et permet leur identification aux personnages. L'aisance nourrit l'aisance, et l'investissement des uns et des autres devient fluide balisé par un cadre commun partagé. Le rôle « s'évanouit », il n'est plus vécu comme tel, mais devient l'expression du naturel, du spontané, de l'automatique même :

*Je crois que quand j'arrive à l'école, je sais donc ce que je vais faire. Et puis je mets en route les... Je ne sais pas, ça se passe. C'est tellement pour moi une deuxième nature, je ne sais pas, presque une deuxième nature, avec les années et le travail en ateliers que ça, c'est automatique [...] Donc pour moi, ça ne me paraît pas très compliqué, mais pour moi, là maintenant, c'est automatique. (E2 ; 95)*

L'aisance devient liberté et source de plaisir :

*Je pense que moi j'ai pris ma place. Je me suis dit maintenant : « Je sais ce que je dois faire ». Et voilà. Même si je me remets assez souvent en question, je ne dis pas que je suis parfaite, alors loin de là, mais j'ai du plaisir maintenant. J'aime vraiment ce que je fais. (E8 ; 536)*

*Il y a des plaisanteries que je fais pour me faire plaisir. C'est comme quand je lance une contrepèterie en classe. Ça m'est arrivé peut-être une fois tous les 4 ans, et ça passe et puis ça me fait plaisir. Ça me met en joie, et puis ça me détend en fait. C'est aussi à la limite de la méthode thérapeutique. (E3 ; 329)*

---

<sup>108</sup> Est-ce là ce que Rogers {, 1966 #355} désignait par « congruence » ?



Pour en arriver là, des ajustements sont nécessaires. Des déterminants institutionnels ou sociaux définissent et bornent les rôles, et il s'agit de trouver sa marge de manœuvre et les limites à respecter, autant que les potentialités :

*(rire) En fait ils me font toujours rire. Là, de les voir, ça me fait rire un petit peu [...] Quand j'enseigne, je ne peux pas forcément toujours me permettre de rire, mais là de voir, le petit là qui faisait « Gnegnegnegni » comme ça en faisant semblant de tirer les cheveux à Manu (rire), moi c'est vrai qu'en soi, dans l'absolu, ça me fait rigoler. Mais quand je suis sur le moment, moi je ne peux pas m'écraser de rire pour ce genre de chose. Disons quand c'est quelque chose qui est clairement censé être rigolo, ben on se permet de rigoler ensemble et tout. Mais à leurs bêtises ou comme ça, on ne peut pas rire, même si des fois c'est vrai qu'on en a envie. (E11 ; 281)*

*Le plaisir que j'imaginai, mais que je n'avais jamais connu, c'est vraiment sa classe, enfin vraiment son groupe classe. Et ça, c'est un truc que je trouve... Même que j'avais terminé [ma formation] par un stage où j'étais à 50%, et j'avais repris la classe pendant 4 mois pendant le congé maternité, tout donc c'était déjà bien. Mais c'était toujours autre chose quoi. Je veux dire, les parents m'appelaient Manon. C'était quand même différent. Enfin là, c'est un autre rôle. (E11 ; 439)*

### Développement et intériorisation

C'est l'intériorisation du rôle tant par l'enseignant que par les élèves (« *là ils étaient calmes, donc sympa* ») qui permet au cadre de se maintenir et évite un investissement subjectif de l'enseignant. On peut faire l'hypothèse que si l'entrée dans le métier est souvent difficile pour les jeunes enseignants, c'est parce que les rôles n'ont pas été trouvés, intériorisés, parce que le répertoire des rôles possibles n'a pas encore été exploré et exercé. Il ne s'agit pas seulement d'habiletés didactiques, mais bien de quelque chose de plus vaste qui mobilise tant l'histoire de l'enseignant, les rôles déjà disponibles ou transposables, et la capacité à s'insérer dans les jeux de la classe, de manière à leur donner sens et les détourner à son avantage. Pour Laura, non seulement sa formation initiale n'a pas été une ressource, mais elle a l'impression qu'elle a contribué à l'éloigner du rôle qu'elle assume maintenant :

*Les premières années, c'était rude. Je sens que maintenant je suis tellement mieux dans ma peau avec les enfants, et tellement dans... Comment dire... Je suis en harmonie avec ce que je fais. Et ça, je trouve que pour pouvoir bien vivre ce que l'on fait, c'est tellement important. Mais il m'en a fallu du temps, quand même. Je ne pense pas que j'aie été une mauvaise maîtresse, je crois pas. Mais j'étais un peu trop dans un rôle justement de maîtresse ; la maîtresse un peu rigide. (E8 ; 502)*

« C'était rude » prend à contre-pied l'aisance, tandis que le « Je suis en harmonie » en est le synonyme. Entre ces deux expressions se place le développement de Laura durant ses vingt-cinq ans d'enseignement, et plus particulièrement à travers un groupe de supervision et d'analyse de pratiques professionnelles. Ce qu'elle a saisi lors de sa formation n'a pas été une aide dans ce cheminement :

*L'École Normale m'avait moi enfermée dans un rôle, et j'avais de la peine à m'en sortir. Je ne me sentais pas bien dans ce rôle, mais je ne savais pas très bien si j'avais le droit de sortir de ce rôle-là. [...] Je me suis rendu compte qu'il faut arrêter de se croire enfermée dans un système. Il y a aussi la confiance, avoir confiance dans les capacités des enfants qui sont là, [...] écouter ce qu'ils ont à dire, et pas forcément toujours le prendre au premier degré, mais essayer d'aller voir ce qu'il y a derrière, ça c'est intéressant. Moi je dis, si j'avais pu commencer comme ça, ça aurait été génial. Mais on n'a pas été du tout formé à ça, à l'École Normale. [...] Je pense que moi j'ai pris ma place. Je me suis dit : « Maintenant je sais ce que je dois faire », et voilà. Même si je me remets assez souvent en question, je ne dis pas que je suis parfaite, alors loin de là, mais j'ai du plaisir maintenant. J'aime vraiment ce que je fais. (E8 ; 518)*

Il est vrai que l'École Normale avait une visée plus proscriptive et prescriptive que réflexive. Et cet extrait montre comment une formation peut entraîner à son insu un investissement subjectif supplémentaire difficile lorsque l'enseignant se trouve dans l'incapacité d'entrer dans le rôle pré-formaté par elle, sans développer les ressources pour explorer d'autres rôles, poser d'autres cadres. Ici, c'est la formation continue qui a permis à cette enseignante de questionner son cadre et son rôle, d'en explorer d'autres, et de trouver une manière de fonctionner qui la mette en accord avec elle-même. Cette démarche lui a permis de passer d'un mode d'investissement lié à une pénibilité (« *C'était rude* ») à un mode lié au plaisir, à l'aisance (« *J'ai du plaisir maintenant. J'aime vraiment ce que je fais* »).

### 26.4 THEORIE

Les propos de Laura permettent d'explorer un autre aspect du rôle, en relation avec un ensemble d'éléments qu'elle nomme *théories* :

*La dernière chose que je peux dire, c'est que je me libère beaucoup de toutes les théories qu'on m'a... que j'ai... je ne dirai pas qu'on m'a, mais que j'avais mémorisées et qui ne correspondaient vraiment pas forcément à ma manière, à la façon dont j'avais envie de travailler, en fait. Donc je me libère pas mal de ça. Je prends ce qui me convient, et ce que je vois qui marche avec les groupes avec lesquels je travaille. C'est bien de pouvoir s'affranchir un peu de tout ça. (E8 ; 629)*

L'ancien rôle est caractérisé par une lutte entre une posture naturelle et ces « théories ». Ce terme semble rassembler toutes les préfigurations de l'agir, que ce soit ce que l'on appelait alors les cours de « méthodologie », les didactiques, la pédagogie ou encore le *modeling* fait durant les stages. C'est de la théorie parce que ce sont des éléments restés extérieurs au rôle, non intériorisés, et qui apparaissent alors comme une contrainte extérieure. Ils étaient mémorisés, mais ne correspondaient pas au *déjà-là* des socialisations antérieures, tout en ayant une légitimité institutionnelle ne permettant pas de les rejeter. Elle peut maintenant laisser ces éléments grâce à d'autres modèles reconnus dans leur légitimité, à savoir des éléments de formation continue. Et c'est l'adhésion à ces nouveaux éléments qui permet de quitter les anciens, mettant fin à la dissonance et créant ce sentiment de liberté (« *je me libère beaucoup* », « *je me libère pas mal de ça* » ; « *c'est bien de pouvoir s'affranchir* »).

Cette liberté qui trouve à s'exprimer contre des éléments de formation se retrouve dans la pratique de Julie concernant son renoncement à une planification rigoureuse de ses cours. J'en ai déjà touché quelques mots en relation avec le thème de l'agentivité, mais il vaut la peine d'y revenir. Julie a aussi quitté la théorie reçue, mettant en valeur une planification se voulant garante d'une meilleure progression dans les apprentissages :

*J'ai essayé de planifier une semaine, une semaine à l'avance, et de mettre précisément quelle période je veux faire quoi, et de préparer mes trucs, mais je me sens enfermée quand c'est comme ça. J'ai besoin d'être (souffle) libre et de faire un petit peu aussi comment les élèves se sentent, etc. quoi. (E10 ; 41)*

On retrouve ce thème de l'enfermement par la théorie, suivi du sentiment de liberté après l'abandon de « la bonne pratique ». Pour rester dans la métaphore théâtrale, c'est comme si la pièce écrite ne pouvait être jouée, autant parce qu'intérieurement le rôle ne peut s'incarner (« *j'ai besoin d'être libre* »), et qu'extérieurement le public ne répond pas de la manière attendue (« *faire un petit peu aussi comment les élèves se sentent* »). La dissonance appelle alors à un travail du rôle, permettant de l'habiter, de s'y investir subjectivement, même si pour cela il faut abandonner des éléments de formation jugés importants par les formateurs.

## 26.5 CONTRE-EMPLOI

Entre le rôle que l'enseignant espère pouvoir endosser et celui qui est attendu par les élèves ou l'institution, les différences ou les méprises, lorsqu'elles apparaissent, causent des difficultés qui peuvent être insurmontables :

C'est aussi l'expérience que fait Thomas, entre le rôle qu'il imaginait pouvoir tenir et ce qu'il se retrouve à faire quotidiennement :

*Quand j'ai commencé le boulot, je me suis dit : « Ben tiens, si je peux donner goût à certains de réfléchir à quelque chose, et puis d'avoir envie d'apprendre, ça ce serait un bon mandat ». (E4 ; 328)*

*On rejoint l'histoire du résultat, c'est-à-dire qu'effectivement ils ne sont pas là pour apprendre. Mais c'est terrible de dire ça, à part ça. Parce qu'au niveau du boulot, et bien s'ils sont pas là pour apprendre, moi, je sers à quoi ? (E4 ; 313)*

*Et moi, ça me met mal à l'aise, parce qu'en même temps j'aurais un objectif, c'est qu'ils soient justement autonomes avec l'idée qu'après je ne suis plus là. Et je me dis : « C'est hallucinant, parce que je suis précisément en train de faire quelque chose d'absolument nécessaire, mais en même temps qui est le contraire de ce qui me semblerait être juste ». Et je me dis : « Si je suis toujours là, jamais ils ne vont apprendre, déjà à se casser la gueule, et puis à marcher tout seul ». Ça c'est dur. (E4 ; 71)*

La marge de manœuvre est très faible, causant pour Nicolas une rupture et un abandon de l'enseignement gymnasial pour retrouver l'école obligatoire, et pour Thomas une remise en question profonde de son activité quotidienne.

Pour Émilie, il s'agissait plutôt d'un ajustement, d'une négociation implicite entre elle et ses élèves, pour trouver à satisfaire ses besoins relationnels tout en respectant le besoin de distance des élèves :

*J'arrive mieux maintenant à doser un petit peu mes interventions : jusqu'où je pousse un petit peu les questions, jusqu'où je retiens, pour que je reste dans ma position de maître, d'enseignante, et qu'en même temps je ne sois pas non plus la prof avec la casquette prof, mais quand même un être humain qui est en face d'eux, qui leur montre aussi la valeur d'une relation humaine. Parce que je trouve important qu'on n'ait pas des relations prof-élève genre discipline, hiérarchie, etc., mais qu'on ait des relations de respect, d'humain à humain quoi. (rire) Autrement je n'ai pas mon compte. (E7 ; 233)*

C'est un équilibre instable, mouvant, à la manière du funambule sur son fil. Dans la bouche d'Émilie, avoir son compte, ce n'est pas seulement avoir ses besoins satisfaits, mais aussi maintenir les conditions de son investissement subjectif.

## SYNTHESE

Si pour Goffman, le cadre permet à chacun de réguler son engagement, les ruptures de cadre sont en elles-mêmes des moments d'engagement et d'investissement qui peuvent être intenses. Que ce soit le moment qui paraît à Nicolas comme hors-cadre, sans repères quant à son rôle, ou le moment où Emma doit rétablir le cadre qui lui semble attaqué, il y a là un investissement subjectif conséquent. Les propos de ces deux enseignants permet de revisiter l'expression *autorité naturelle*. Le *naturel* s'avère être de fait une construction sociale, à l'échelle de la classe, et l'*autorité* se trouve être la capacité à poser un cadre permettant les apprentissages et résistant aux attaques des élèves. Mais c'est aussi la capacité de pouvoir négocier ce cadre, voire accueillir celui posé par les élèves, lorsqu'il s'aligne avec les objectifs de l'enseignant.



## Chapitre 27 : La relation avec les élèves

---

L'enseignement est fondamentalement interactif {Maheu, 1996 #368;Hasenfeld, 1974 #369}. Il met en relations des personnes gardant chacune leur dynamisme propre et leur pouvoir d'initiative : « Le travail interactif, du simple fait des contraintes inhérentes à l'interaction humaine ainsi qu'aux relations de pouvoir et aux types de connaissances qu'elle met en jeu, façonne étroitement les orientations et les techniques du travail, les rapports aux usagers, les marges de manœuvre et les stratégies des travailleurs, les outils et les savoirs des travailleurs, ainsi que l'environnement organisationnel dans lequel se déroulent leurs tâches » {Tardif, 1999 #183@38}. Dans une enquête récente portant sur le rapport au métier et sur la satisfaction professionnelle des enseignants belges, Maroy {, 2008 #574} constate que la relation avec les élèves se trouve être au premier rang de l'aspect du métier le plus important. Mais c'est aussi cet aspect relationnel où la différence entre importance d'une part et source de satisfaction d'autre part a été le plus grand, puisqu'il pointe à la 8<sup>e</sup> place quant à la satisfaction.

Il n'est dès lors pas étonnant que la relation aux élèves soit l'objet d'un investissement subjectif important. Les extraits analysés précédemment ont montré que ces relations couvraient l'entier du spectre entre plaisir et souffrance :

*Le souci c'est de tenir une année dans le meilleur état possible (rire). [...] Là euh je joue sur le climat de la classe, des tas de petites choses comme ça, pour avoir du plaisir à venir et qu'eux aussi ils aient du plaisir à venir : j'en ai, et si j'en ai, ils en ont aussi. Quelque chose d'interactif. (E1 ; 81)*

*J'ai l'impression de me retrouver en famille, quoi. Je quitte mes enfants le matin, et je retrouve un peu une espèce d'autre famille ici, où je suis content d'être avec eux ; je trouve qu'ils sont attachants, ils ont quelque chose de sympathique. Ça empêche pas que des fois, ils font aussi des âneries, comme tout adolescent. Mais je trouve que ça reste très bon enfant à quelque part. (E16 ; 488)*

*Les deux premières années, sur vingt-quatre élèves j'en avais quatre qui participaient activement, et une vingtaine qui ne pipaient pas le mot. Et c'était très difficile. À ce niveau-là, j'ai beaucoup souffert. (E3 ; 344)*

Comment s'exprime, dans les discours recueillis, l'investissement subjectif qui a trait à la relation aux élèves ? Une première série d'expressions utilise une métaphore spatiale : hauteur, distance, espace, qui parfois s'articulent avec un lieu précis de la salle de classe.

### 27.1 RELATION ET DISTANCE

Entrer en relation, c'est d'abord une question de distance, à tel point que les métaphores spatiales sont constamment utilisées pour parler de la relation. Mais la distance

n'est pas seulement évoquée métaphoriquement, elle apparaît très concrètement comme un paramètre de la relation :

*Là, j'essaie de me mettre à sa hauteur aussi pour lui parler. Je n'aime pas les surplomber. Enfin je trouve que ça met peut-être trop d'écart ou de... Je ne sais pas comment dire, je n'aime pas être trop haute par rapport à eux. Quand je me mets en haut, c'est parce qu'il faut enfin qu'ils voient que je suis l'autorité, et qu'il faut bien écouter. Tandis que quand je me mets vraiment à leur hauteur, c'est pour bien les écouter et converser, j'ai l'impression. (E10 ; 155)*

*C'est marrant, quand je les écoute quand ils sont en face de moi, je m'avance toujours sur le bureau. Je viens de voir ça. J'ai les deux coudes sur le bureau, je les écoute, et après je reviens (rire)... (à elle même :) « Qu'est ce que je fais ? » Ah oui, j'essaie de comprendre sa question [...] C'est marrant comme je me penche sur mon bureau pour répondre à ceux qui sont devant moi, comme pour me rapprocher, peut-être. Pour être plus près. Je n'avais jamais fait attention. (E10 ; 441)*

Être en haut ou à la hauteur est donc une question tant de posture physique que relationnelle ; il y a un temps pour tout, et Julie qui travaille avec des enfants entre six et sept ans accorde la première sur la seconde, la différence de taille permettant ainsi de manifester clairement le rôle adopté sur le moment. Elle prend alors position, tant au sens figuré que concrètement. Son enseignement offre ainsi des moments de plus grande proximité, « pour bien écouter et converser », et de distance lorsqu'il s'agit de conduire le travail, de donner des consignes ou des explications. Travaillant avec des élèves plus grands, Nicolas travaille la distance non par la posture physique, mais par l'humour :

*J'essaie de beaucoup fonctionner avec l'humour, ce qui permet parfois de faire passer des situations un petit peu délicates, et ce qui permet de ne pas trop se prendre au sérieux. C'est-à-dire j'essaie de quand même casser un peu cette... Je garde mes distances par rapport à mes élèves, mais j'estime que rire un peu et créer un peu de complicité avec eux permet de les impliquer aussi dans le travail. (E3 ; 100)*

Si pour rattraper « des situations un peu délicates », Julie montre « qu'elle est l'autorité » en se redressant, Nicolas dit aimer utiliser l'humour. La première attitude introduit de la distance entre l'enseignante et les élèves, la seconde entre la situation d'une part et les élèves et l'enseignant d'autre part. Cette seconde manière de faire crée effectivement une connivence, une complicité, en proposant un recadrage de la situation qui puisse être partagé par les deux parties. Il s'agit alors non pas tant d'imposer un recadrage que de le proposer en provoquant un déplacement, un changement de point de vue par l'humour. Ces deux manières de travailler la distance, l'une par la posture, l'autre par l'humour, ne sont certainement pas sans rapport avec l'âge des élèves ; avec les plus grands, le détour par l'humour semble parfois préférable à l'affrontement, du moins dans certaines situations. Il s'agit alors, tout en créant la complicité, de garder une distance.

*J'essaie, mais je crois de manière assez spontanée, de les faire rire ou de les faire sourire. Parce que je suis convaincu que ça fait partie des éléments qui vont les tenir plus attentifs. [...] Ça fait partie d'un fonctionnement qui globalement pour moi est plus agréable qu'un fonctionnement qui est extrêmement strict. [...] C'est une manière de fonctionner qui me convient assez bien, et c'est aussi pour ça que je pense que les degrés 7-8-9 me correspondent mieux que le gymnase, où là j'ai trouvé plus difficile de faire passer cet aspect-là de ma personnalité. Je n'étais pas seulement celui qui met des notes, celui qui sanctionne, celui qui enseigne, mais que je pouvais aussi être une personne derrière. (E3 ; 117)*

Derrière cette attention à la proximité, à la complicité, se trouve le besoin « d'être une personne », de manifester ce qui « fait profondément partie de mon caractère et de ma personnalité » (E3 ; 105). Le travail de la distance et de la proximité ne se porte pas seulement sur la relation entre l'enseignant et les élèves, mais aussi sur sa distance au rôle, à la fonction, à la représentation qu'il a de lui-même. J'y reviendrai dans la troisième partie, lors de l'analyse individuelle de chaque entretien.

## 27.2 METTRE DE LA DISTANCE

La question de la distance se retrouve sous une autre forme avec Sarah, travaillant comme Julie avec des enfants de six à sept ans. Lorsqu'elle est à son bureau, elle tire systématiquement une tablette rétractable :

*La tablette, là, je la mets toujours. C'est comme si j'avais besoin de cette distance entre les enfants et moi. Autant j'adore le contact physique, si un enfant vient vers moi, qu'il vient me toucher la main, il vient me faire un bec, je vais pas avoir... ça va pas me déranger. Par contre, si je suis à mon pupitre, j'aime avoir ma tablette là, même si je ne l'utilise pas. Autrement ils viendront facilement à côté de moi. Moi j'ai l'impression d'étouffer, à quelque part, d'être envahie (rire). (E12 ; 128)*

Ou encore :

*J'adore être avec eux. Enfin, c'est assez contradictoire, mais j'ai peut-être besoin de mon espace vital. Et ça c'est vraiment mon espace, où ils n'ont pas le droit de venir derrière le bureau, où ils ont pas le droit de... Il y a des limites à ne pas franchir. (E12 ; 208)*

Lors de la leçon enregistrée, Julie n'a de loin pas passé son temps derrière son pupitre. Et lorsqu'elle y était, c'était avant tout pour donner quittance aux élèves venant montrer leur avance dans la fabrication d'une carte pour leur maman à l'occasion de la fête des mères : correction du texte, validation de l'étape, distribution du matériel pour l'étape suivante, etc. C'était donc aux moments où son attention est d'abord tournée vers sa propre activité qu'elle ressent un envahissement de la part des élèves agglutinés autour du pupitre, pressés de venir montrer le résultat de leur travail. Et dans cette situation, la tablette devient catachrèse {Clot, 1999 #102; Clot, 1997 #105}, permettant de maintenir la distance et de respirer : « *Moi j'ai l'impression d'étouffer, à quelque part, d'être envahie* ».

À d'autres moments et en d'autres lieux, le contact même physique est accepté ; son discours semble donc indiquer que c'est au pupitre que se trouve l'enjeu :

*Je me sens à l'aise vraiment vers le pupitre. C'est marrant. C'est comme si ça me rassurait. Là je vois, et je me suis rendu compte aussi plusieurs fois, que c'est un peu mon espace et mon endroit. (E12 ; 67)*

Ce dernier propos jette un nouvel éclairage sur le rôle du pupitre ; la question n'est pas seulement d'être envahie, c'est aussi de trouver matériellement une sécurité dans la classe, « *comme si ça me rassurait* ». Mais les choses ne sont pas aussi simples :

*En fait j'aime bien ces moments où je suis debout, au milieu des îlots<sup>109</sup>, comme ça, où ils viennent [vers moi montrer leur travail] et je peux avoir un œil beaucoup plus rapide sur chacun. C'est des moments que j'aime bien. (E12 ; 341)*

L'enjeu se révèle être le contrôle : contrôle de son espace vital au pupitre, en se protégeant de l'envahissement, de l'investissement de son lieu par les élèves, et contrôle de la situation en étant debout parmi les îlots. Son activité révèle une alternance entre les deux temps, entre ces deux modes de relations aux élèves, permettant de trouver des conditions de sécurité et d'apaisement (« *j'aime bien* » ; « *je suis à l'aise* »). Nous avons vu précédemment que pour Emma, c'était un rituel qui assurait cette fonction en début de leçon :

*À chaque heure, on se met debout. [...] Ça me réconforte moi aussi, et puis ça me prépare moi aussi à travailler, comme eux. [C'est un rituel] pour me sécuriser. (E1 ; 54)*

Entrer en relation implique un minimum de sécurité, d'autant plus grand que les événements à venir sont imprévisibles. On peut sans doute faire une double hypothèse. Julie n'enseigne que depuis deux années et demie, et Emma enseigne dans une classe particulièrement difficile. Les deux ont développé une manière de faire face à l'incertitude et

<sup>109</sup> Dans la classe de Sarah, les tables des élèves sont regroupées par 3 ou 4, formant plusieurs îlots.

apprivoiser le terrain de la classe, que ce soit par l'utilisation d'un lieu spatial ou d'un rituel en début de leçon ; elles savent donc comment prendre de la distance pour pouvoir entrer en contact.

### *Ambivalence de la proximité*

La distance mise dans la relation n'est pas seulement le fait des enseignants. Les élèves aussi peuvent mettre de la distance ou de la proximité, et ceci de manières très variables suivant les situations. En abordant cette question, Manon doit chercher ses mots. Ce qui est au cœur de sa pratique devient soudain difficile à dire, peut-être parce qu'impensé jusqu'alors :

*C'est sûr que si je n'aimais pas ça et que je ne puisse pas supporter qu'un enfant m'approche, je pense que je ne ferais pas ce métier. C'est un peu... c'est aussi un contact que j'aime bien ; que je ne cherche pas, enfin... je montre qu'il est disponible, enfin j'essaie, mais je ne vais pas forcer. Parce que je sais que quand même, la plupart ils ne sont pas trop... Enfin pas la plupart, mais une partie sont plutôt... C'est un peu l'école, et ça s'arrête là. On aime bien la maîtresse, on a envie de lui raconter son week-end, mais c'est pas... J'ai un petit groupe qui reste systématiquement ; je dois carrément les mettre à la porte, parce qu'elles restent, elles viennent vers moi, elles babillent, racontent des choses, mais c'est aussi des moments qui sont extrascolaires, mais privilégiés, parce que c'est finalement souvent dans ces moments-là que sort justement tout ce qui est de l'ordre des émotions, etc. (E11 ; 326)*

C'est... c'est pas... c'est plutôt... Il n'est pas si simple de parler du quotidien, qui plus est d'un aspect des plus centraux dans l'activité. En effet ce qui permet, le plus souvent, d'agir face aux sollicitations multiples et simultanées, c'est justement « les automatismes et l'invisibilité conférés par la banalité » {Kaufmann, 1995 #279@16}. Et ce que Manon tente de formuler sont les propositions suivantes :

- C'est un contact que j'aime bien
- C'est un contact que je ne cherche pas, j'essaie de montrer qu'il est disponible
- Je ne force pas ce contact, parce que certains...
- D'autres, je dois les mettre à la porte, parce qu'elles babillent, racontent des choses
- C'est alors des moments extrascolaires, privilégiés, où sort ce qui est de l'ordre des émotions.

Il y a là certes une logique apparente : être disponible au contact sans le rechercher, mettre des limites lorsqu'il y a débordement. L'affaire semble entendue, l'attitude réglée. Mais simultanément, c'est dans ces contacts qu'il y a de « la réalité » (double réalité de l'*extrascolaire* et des *émotions*), et de la valeur (*moments privilégiés*). Où s'arrête la disponibilité, ou commence l'attente, le désir ? Il s'agit de ne pas trop forcer, parce que pour certains élèves, « *c'est un peu l'école, et ça s'arrête là* » ; mais le discours laisse apparaître un flou, voire une ambivalence, ou du moins des ajustements réguliers. Avec des élèves plus grands, Émilie expérimente aussi parfois ce qu'elle nomme une barrière de la part des élèves :

*J'essaie peut-être un peu maladroitement de m'impliquer dans leur monde, et en fait, non, ils mettent la barrière. Et c'est vrai que parfois il y a des malaises, comme ça, des petits moments ; on essaie d'entrer en relation avec eux, et tout d'un coup on sent que l'on peut essayer de dire ce que l'on veut, mais : « Non, non, Madame... ». Et ça m'arrivait plus avant avec les filles qu'avec les garçons ; maintenant ça m'arrive moins souvent, j'ai l'impression d'être plus adéquate dans mes remarques avec eux. (E7 ; 219)*

Les malaises, comme relevés dans le chapitre précédant, signalent des rôles partiellement désajustés, un cadre flottant, une distance qui se cherche. Et cela pose les



questions : qui est demandeur, et de quoi ? Si l'on revient à Manon, il n'est pas si clair que le contact soit simplement disponible, même si cette prise de conscience est « bizarre » :

*Finalement c'est le contact plus avec les enfants qui m'a vraiment attiré. [...] C'est un peu bizarre, mais j'aime bien qu'ils aient besoin de moi. J'aime bien sentir qu'ils sont contents de me voir, qu'ils ont besoin de moi. Ils me réveillent le matin quand je les vois arriver : des fois je suis fatiguée ou en souci, et de les voir tout d'un coup demander, comme ça, ça me met dans l'ambiance tout de suite et ça me fait du bien. (E11 ; 140)*

La relation n'est ainsi plus seulement pédagogique ; elle est investie subjectivement par l'enseignante dans un but autre, celui d'être soutenue, portée par les élèves et leurs demandes. Les anglo-saxons utilisent l'expression « The need to be needed », difficilement traduisible<sup>110</sup>, mais que Manon exprime très bien. Dans sa situation, une régulation se fait, des prises de distance se produisent de part et d'autre ; mais si ce besoin d'être désiré, apprécié, ne reçoit pas ou pas assez d'échos, on peut craindre une situation difficile se terminant par le rejet des élèves par l'enseignant, faute d'avoir renvoyé à l'enseignante l'image désirée.

### *Complicité et séduction*

Dans un registre proche, c'est la relation avec un élève qui peut devenir particulièrement gratifiante, et ouvrir la porte à une complicité mutuelle :

*□C'est un élève qui... Bon, on sent qu'il aime interagir avec les adultes. Donc c'est vrai qu'il joue aussi celui qui parle beaucoup. Et c'est vrai que parfois alors je me dis que je dois faire attention, parce que des fois, j'ai un peu tendance à créer une relation un peu particulière avec lui, où je le bouscule un peu, je me moque un peu de lui, et lui renchérit. Et peut-être que par rapport aux autres élèves, c'est des choses auxquelles il faut faire attention. (E7 ; 529)*

Se pose alors la question de la perception des autres élèves, de l'équité, de l'ajustement du recouvrement entre personnel et professionnel. Remarquons les modalisations : « *je me dis que je dois faire attention* » et « *il faut faire attention* », que l'on peut entendre comme une volonté qui n'est pas si clairement affirmée. Il n'est sans doute pas si facile de renoncer à l'apport d'une relation marquée par une certaine complicité.

Dans le même ordre d'idée, on peut noter l'inventivité des élèves pour se faire remarquer, attirer l'attention, la reconnaissance :

*□J'aime beaucoup parce qu'ils m'appellent par mon prénom, ils me disent « Sarah ». Du reste, Éric l'a compris ; il y a déjà quelque temps de ça, il me disait : « Maîtresse, maîtresse, maîtresse » et je ne répondais pas. Et quand il me disait « Sarah », « Oui, Éric ? », et sans faire exprès. Et c'est après que je me suis rendu compte, en me disant : « Mais... Maintenant il m'appelle Sarah, et je réagis ? » et [...] c'est vrai que je me suis rendu compte toute seule, mais après quelque temps. Je me suis entre guillemets fait avoir (rire). (E12 ; 219)*

Dans ce jeu de la surprise ou la surprise du jeu {Marcelli, 2000 #641}, il y a de la séduction, exprimée dans l'énonciation : « *Je me suis entre guillemets fait avoir (rire)* ». Non pas certes qu'il y ait là quelque chose de moralement répréhensible ; mais l'élève utilise une manière détournée pour capter l'attention, à l'insu de l'enseignante (et probablement à son propre insu). Si la séduction fait partie très souvent de la relation pédagogique {Cifali, 1994 #19;Gauthier, 1999 #147}, l'intérêt de ce fragment est de montrer non pas l'enseignant qui séduit, mais qui est séduit. Cette situation n'est certainement pas exceptionnelle.

Dans son regard rétrospectif sur la relation qu'elle avait avec ses élèves comme jeune enseignante, Sarah constate en premier lieu sa difficulté à entrer en relation. Mais rapi-

<sup>110</sup> Quelque chose comme « le besoin d'être indispensable »

dement elle révisé son jugement, pour aborder la différence entre sa relation passée avec les garçons et avec les filles. Et là, elle reconnaît une grande proximité avec ceux-là, et la compétition avec celles-ci. Cela met en évidence une composante de séduction dans sa relation avec les élèves :

*Je ne savais pas vraiment ce que c'était des ados. J'avais des souvenirs personnels de moi en tant qu'ado, mais j'avais pas des... j'avais... Eux en tant qu'ados, je ne les connaissais pas bien. Et surtout, ma propre réaction, comment moi je me comporte avec les ados, je me suis rendue compte que les premières années d'enseignement, j'arrivais très bien à gérer des ados garçons, mais j'avais beaucoup de peine avec les filles. Est-ce qu'on... Je ne sais pas si on était en compétition. (E7 ; 203)*

Cette dimension de la relation interroge la capacité de chaque enseignant à questionner sa relation aux élèves, de manière à rester dans un cadre qui reste, autant que faire se peut pédagogique et professionnel, sans devenir froid et détaché. Il s'agit de trouver une juste distance, celle qui permet à chacun d'occuper sa place et d'accomplir sa tâche. Il s'agit, pour le dire en d'autres mots, d'éviter d'être investi par l'autre au point d'y perdre quelque chose de soi ou de sa professionnalité.

### 27.3 PLAISIR

Les entretiens révèlent un élément structurant des échanges entre enseignants et élèves, le plaisir. Dans deux entretiens, il apparaît même comme une finalité de l'enseignant, si ce n'est de l'école :

*Manon : je me dis peut-être ça les (.) avec un peu de chance ça valorise ceux qui en ont moins [de compétences de calcul] En plus de leur faire plaisir, parce que c'est quand même aussi le but. Un des buts. (rire) J'espère le but de l'école, mais en tout cas le mien.*

*chercheur : Votre but ? Le but de l'école ? Le...*

*Manon : Alors j'espère le but de l'école, mais en tout cas le mien (rire). Mais je pense aussi le but de l'école, vu... Enfin un des buts. (E11 ; 237)*

*Il faut qu'ils aient du plaisir. Parce que pour une fois qu'on peut leur donner du plaisir à l'école, il ne faut pas se priver. (E6 ; 97)*

*Créer un sentiment d'appartenance à un groupe, à une classe, à une école, enfin à un endroit, je trouve qu'ils ont plus de plaisir à venir à l'école s'ils viennent dans un endroit où ils se sentent bien, où ils se sentent chez eux. Donc c'est des petites choses comme ça que je mets en place aussi en tant que maîtresse de classe. J'ai l'avantage de pouvoir le faire, et ça favorise aussi le fait qu'ils se sentent bien à l'école. (E7 ; 99)*

Le plaisir est un des moteurs principaux de l'investissement subjectif. Donner du plaisir, ou faire de l'école un endroit où les élèves trouvent du plaisir est donc un moyen d'assurer leur engagement dans les tâches qui leur sont attribuées. Et en retour, pour l'enseignant, trouver du plaisir dans son activité nourrit son investissement dans son travail. Les deux se trouvent liés de manière forte, comme l'exprime Emma :

*Tout ça, c'est en vue de – toujours le souci – de tenir une année, dans le meilleur état possible (rire). Et toutes ces petites choses, là, je joue sur le climat de la classe. Des tas de petites choses, comme ça pour avoir du plaisir à venir, et qu'eux aussi, s'ils ont du plaisir à venir, que j'en aie. Et si j'en ai, ils en ont aussi. Quelque chose d'interactif. (E1 ; 82)*

C'est aussi un tel lien que fait Léa, mais avec une autre tonalité :

*Je me programme, je me dis : « Ces enfants, je les ai deux ans, je dois les amener à avoir du plaisir à l'école pendant deux ans, à moi d'avoir du plaisir avec eux ». (E2 ; 223)*

Enseignant à de jeunes élèves dans leurs deux premières années de scolarité, elle vise à ce qu'ils trouvent du plaisir à l'école, gage aussi de leur engagement scolaire futur. Ce

qu'elle rajoute à ses propos, c'est la responsabilité qu'elle assume sur son engagement : c'est à elle d'y trouver du plaisir. Il y a une dimension circulaire entre plaisir et engagement. Si le plaisir engage, l'engagement peut aussi devenir plaisir. Trouver du plaisir devient un moyen pour éviter la souffrance {Hélou, 2008 #576}.

#### ▫Écho

Le plaisir des élèves n'est pas seulement un garant de leur engagement, et recherché en tant que tel. Il est aussi une récompense pour l'enseignant, et sa manifestation un signe de reconnaissance de son action que de sa personne. Ainsi, lorsque Léo enseignant les travaux manuels assiste à la fabrication de l'emballage cadeau pour l'objet que les élèves vont amener à la maison, il commente :

*▫J'ai l'impression que l'ambiance est bonne et qu'ils ont du plaisir à faire ça, et je me réjouis de les voir demain (riant) pour leur demander un petit retour. (E6 ; 398)*

Si l'objet, fabriqué par l'élève et offert à un membre de la famille, a fait plaisir, il devient source de plaisir pour Léo. Car il a aussi mis de lui-même dans l'objet ; et ainsi il participe au don, et le « *petit retour* » ne saurait être insignifiant, en termes de reconnaissance.

Mais cet écho à son activité d'enseignant à travers le plaisir des élèves apparaît à de nombreuses autres occasions. Donner du plaisir aux élèves, ce n'est pas seulement assurer leur engagement dans les activités, c'est aussi recevoir en retour une confirmation de sa valeur et de celle de sa performance, à la manière d'un artiste devant les applaudissements des spectateurs :

*Ça c'est le genre de moment que j'aime bien parce que je crois qu'eux ils aiment bien quand on est assis comme ça. Et là de les voir de l'extérieur, j'ai l'impression qu'ils regardent tous ce qui se passe, et ils n'ont pas l'air de s'ennuyer. Donc c'est vrai que c'est un genre de moment que j'aime bien, ça. (E11 ; 38)*

Et quand en plus il y a des étoiles dans les yeux des enfants, la mesure est à son comble :

*▫Moi j'adore quand je montre quelque chose, puis ils sont « Wouahhh » (rire). Ça fait toujours plaisir d'avoir un commentaire tout de suite. C'est toujours plus motivant à continuer que d'avoir : « Oh non encore ». C'est vrai que j'en ai des fois, des « Oh non ». (E12 ; 29)*

Lorsque le plaisir circule, chacun se trouve réaffirmé dans sa personne et dans son action. L'engagement mutuel augmente, soutenu par une motivation qui va elle aussi croissante par ce renforcement mutuel. Dans cette dynamique, le plaisir apparaît non seulement comme un produit de l'investissement subjectif : il est aussi intimement lié à sa cause. Et lorsque les conditions pour vivre ce plaisir ne sont pas réalisées, ce n'est pas seulement quelque chose de l'ordre du confort, du bien-être qui fait défaut, c'est l'investissement subjectif en tant que tel qui est profondément affecté. Emma utilise le terme de climat pour décrire un type de relation tendue, marquée par l'incertitude, l'extrême sensibilité à la moindre perturbation, et la vulnérabilité :

*Ça met un climat assez délicat parce que je ne peux pas ; si je punis, ça ne va pas, mais si je ne punis pas, ça ne va pas non plus. Donc ça, c'est des situations qui me coincent. (E1 ; 26)*

*Donc voilà. Deux ou trois minutes de retard [...] c'est quelque chose qui prend du temps, qui prend de l'énergie, et qui instaure au niveau du climat de travail et du climat de classe quelque chose de délicat. (E1 ; 38)*

*J'ai essayé d'être très attentive à ce genre de chose, car je me suis rendu compte que ça dégénère. Ça dégénère au niveau de la classe, ça dégénère au niveau de la relation entre les élèves, et du coup du climat général. (E1 ; 285)*

Lorsque le plaisir fait défaut, il s'agit de redoubler d'attention pour conserver les conditions de travail, comme l'énonce Nathan :

*J'essaie d'avoir un ton assez doux avec eux, aussi parce que je remarque justement, avec ce fameux collègue, que lui leur parle de façon un peu brusque parfois, énergique mais brusque, et qu'eux répondent sur le même mode. Et je me dis : « Ben je crois qu'ils ont besoin de plus de tranquillité » et puis je remarque que ça marche pas trop mal comme ça, ça leur convient. (E9 ; 135)*

*Là, au fond, j'essaie de les canaliser mais gentiment et sans créer de remous. Parce que, au moment où j'enguirlande quelqu'un, ça fait lever la tête à tout le monde. Ils s'interrompent tous en même temps, c'est toujours délicat de savoir jusqu'où intervenir, et de quelle manière, à quel moment. (E9 ; 223)*

Et cette attitude se révèle payante, même si elle est coûteuse en énergie :

*Je suis étonné de voir qu'il y en a qui terminent encore, qui n'ont pas réagi tout de suite au moment de la sonnerie, mais qui ont fini de corriger. Ça me fait plaisir de voir ça. (E9 ; 483)*

Osons la métaphore : le plaisir apparaît comme une conduite assistée : lorsqu'il est présent, il est possible de donner une direction ou d'infléchir la direction actuelle presque sans effort. Et les écarts dans la trajectoire se trouvent compensés presque automatiquement. Mais lorsqu'il disparaît, il s'agit alors de mettre tout son poids sur le volant et de faire preuve d'une vigilance extrême, pour tenter de conserver, autant que faire se peut, une trajectoire acceptable.

### 27.4 TROUVER DES REPERES DANS LA RELATION

Alors que la régulation de la relation se révèle particulièrement importante dans le travail enseignant, il s'agit de trouver des repères, des indices permettant de se faire une représentation de la « météo » de la classe, permettant le cas échéant d'adapter le profil de ses interventions. En effet, le climat émotionnel, les remous vécus collectivement ou personnellement par des élèves peuvent créer des conditions très diverses, impliquant une prise en charge différente suivant la situation. Barrère parle de l'épreuve subjective consistant à faire face à ce qu'elle nomme, avec humour et emphase, la « cyclothymie de la relation » {Barrère, 2002 #251@127} ; elle concerne la prise en charge de classes et d'élèves dont l'engagement et le comportement peuvent changer du tout au tout. Il est donc particulièrement stratégique de savoir, dès les premières minutes, où l'on met les pieds. Plusieurs enseignants en font leur première tâche en entrant en classe :

*Voir s'ils sont tous là, s'ils ont un visage pas trop fermé, rayonnant, on peut déjà voir pas mal de choses à l'accueil, je trouve. On regarde s'ils sont attentifs ou disons tristes, ou heureux, je ne sais pas, ça donne déjà une idée sur leur comportement, leur façon d'arriver dans la salle. Et ça me donne une idée : « Tiens, ah là, c'est pas comme d'habitude », ou bien : « Ah non ça va », et ça donne une première approche. C'est pour ça qu'en général, je leur sers la main et je les regarde pour voir comment ils se comportent, comment ils sont, quoi. (E6 ; 4)*

*Moi, c'est vraiment le moment où je peux voir dans leurs yeux s'ils sont de bonne humeur, s'ils sont joyeux, contents. C'est le geste, déjà, aussi. Je trouve que le contact, c'est important. Pouvoir les toucher, enfin pour leur dire bonjour. (E7 ; 26)*

*C'est un petit baromètre pour moi quand je les entends monter, pour savoir dans quelles dispositions ils arrivent, suivant le bruit qu'ils font, ou s'il y a déjà des disputes en montant ou dans le vestiaire. Ce qui fait que je vais pas forcément intervenir tout de suite, je prends un peu de recul. (E8 ; 37)*

*Je vais vers un élève qui se mouche parce qu'il a été malade hier, et puis je voulais savoir si ça allait mieux pour lui. Et c'est aussi une façon de le recadrer, parce que lui*

*aussi il s'agite très facilement. C'est un gosse très très sympathique, très vivant, chaleureux, généreux de lui-même. Mais bon, il a besoin d'être cadré (rire). (E9 ; 113)*

*J'essaie de voir un petit peu comme ils vont, j'essaie d'être accueillante aussi, simplement dire, je sais pas, je suis là, « Bonjour, comment ça va ? ». (E13 ; 15)*

C'est une des premières préoccupations, d'autant plus forte que l'histoire de la classe aura révélé des écarts aussi importants qu'inattendus entre attente de l'enseignant et dérégulation de la situation rencontrée. Mais c'est aussi un souci constant, permettant de réguler à chaque instant ses interventions. Et là, parfois, la tâche s'avère difficile, tant les indices sont ténus, et les comportements et attitudes parfois indéchiffrables :

*Je ne sais pas où il est. Je ne sais pas où il est, et toutes les personnes qui l'ont eu ont eu du mal à le sonder. Vraiment, c'est très étrange. Et c'est un élève qui part en pétard d'une seconde à l'autre, comme tout à l'heure [...] C'est un élève avec lequel j'ai beaucoup de mal. Je ne sais pas comment agir. Par lâcheté je le laisse un peu de côté, je reconnais. Mais je ne sais pas comment agir avec lui. Et c'est un des élèves qui me mettent en échec non pas sur le plan scolaire, mais sur le plan relationnel, parce qu'autant j'arrive à agir avec des élèves extrêmement difficiles et on va dire limite pathologiques, mais avec des élèves comme ça, je n'arrive pas. J'ai des élèves qui mettent tout le monde en échec. Il est impossible de l'approcher. (E1 ; 479)*

Parfois, dans les situations reconnues difficiles, il s'agit de construire une complicité particulière, non parce qu'elle serait gratifiante, mais de manière à prévenir les impasses :

*[Cet élève-là,] c'est un grand boudeur. Et puis quand il boude, il se ferme complètement. Et c'est un élève qui a un passé avec anorexie, automutilation, et tout ça, et qui réagit beaucoup à l'affectif. Donc pour que je voie si ça va ou ça va pas, je lui fais une petite remarque, et puis il repart. Je lui fais un sourire, puis il repart. (E1 ; 65)*

C'est la complexité des relations avec les élèves d'une classe, complexité faite de la présence de chaque élève avec son histoire, ses affects, ses préoccupations, à laquelle s'ajoute la dynamique de la classe dont les propriétés émergentes rendent la maîtrise de la situation et une canalisation *ad minima* des comportements peuvent présenter une difficulté importante. Cela explique les stratégies de prise d'informations destinées à anticiper et réguler les relations en vue d'atteindre les objectifs fixés.

## 27.5 LES DEMANDES DIFFICILES

Certaines demandes d'élève se révèlent difficiles à accueillir :

*[Interpellant un élève à l'écran] « Et moi j'aimerais te coller une gifle » (rire). Il est énervant [...] Ses demandes mais non-stop de reconnaissance, il n'y a pas la place pour autre chose dans une relation, et ça m'agresse. Ça m'agresse mais c'est aussi un rapport à moi, quoi, c'est aussi un besoin que j'ai souvent. Là il vient vraiment me chercher dans un truc qui m'est difficile. (E4 ; 513)*

La demande est d'autant plus difficile qu'elle ravive les propres besoins de l'enseignant. La lucidité de Thomas sur ceux-ci ne rend pas *de facto* sa réponse plus aisée. Si sa réflexivité et ses valeurs l'empêchent de passer à l'acte, cette inhibition demande de l'énergie pour se contrôler. De fait, c'est toute la relation avec cet élève qui est investie d'un fragment de l'histoire de Thomas, par l'entrée en résonance de leur besoin respectif de reconnaissance. « Reconnaître, c'est non seulement connaître quelqu'un qui cesse alors d'être inconnu mais aussi retrouver en lui ce qui est déjà connu. On l'introjecte alors dans l'ordre de ce que l'on a reconnu comme sien dans le monde » {Trigano, 2007 #363}. Il n'y a pas de relation possible sans reconnaissance. Et lorsque cette reconnaissance réveille en nous des aspects difficiles ou douloureux, il s'agit de faire face au double obstacle de la relation à l'autre et de la relation à soi. Sur le nombre d'élèves rencontrés, et côtoyés sur une période prolongée, inévitablement de telles résonances négatives viennent défier la relation.

Dans les semaines qui suivent la rentrée, Léa se trouve assaillie par de jeunes enfants qui débutent leur scolarité :

*Mais y a certains enfants qui ont beaucoup de peine à me partager, qui ont beaucoup vraiment beaucoup de peine à ne pas attendre alors les premières semaines les deux, trois premières semaines qu'ils sont après moi. J'en ai qui me tiennent par le pantalon, qui me tiennent par la jaquette, qui me suivent comme ça vraiment comme des poussins suivent maman poule. Ou bien ils me tirent par l'habit pour être sûrs que je les entends. Donc je dois leur dire : « Écoute, stop tu ne peux pas ». Puis ça ne sert à rien d'agresser, si j'agresse (rire) ça sera encore pire. (E2 ; 185)*

Face à ces demandes impossibles, elle reste calme, place des limites, tout en restant sereine et accueillante. Son expérience lui permet sans doute de savoir que c'est une étape passagère, lui permettant de prendre un recul amusé par rapport à la situation. En contraste avec l'exemple précédent, il ne semble pas y avoir d'enjeu marquant pour Léa, et les demandes pressantes des élèves ne rencontrent pas d'« accroche » intérieure pouvant susciter une réaction défensive.

Cela ne permet pas d'inférer l'inexistence de demandes objectivement difficiles, et les entretiens menés dans le cadre de cette recherche en nomment plusieurs, qui seront examinées dans le chapitre relatif aux élèves et leur comportement. La capacité d'un enseignant à établir une relation constructive malgré des sollicitations extrêmes ne saurait reposer que sur son équilibre personnel et son développement professionnel, car l'organisation du travail et le fonctionnement institutionnel jouent un rôle important. Mais que l'un ou l'autre vienne à faire défaut, les conséquences sur l'investissement subjectif de l'enseignant seront parfois importantes.

### 27.6 LE CONTROLE DES EMOTIONS

Toute émotion n'est pas bonne à montrer. Alors que le passage à l'acte est interdit<sup>111</sup>, la verbalisation demande un contrôle de soi important, d'autant plus fort que l'émotion est plus vive :

*Les retards des élèves, c'est quelque chose qui est difficile. Donc, je l'ai pris sur le ton tranquille, mais en moi ça bouillait parce que c'est tous les jours du retard quasiment, et c'est quelque chose qui est symptomatique. [...] Donc je le prends sur le ton décontracté, mais en moi, ça... c'est quelque chose qui me fâche, peut-être parce que je ne peux pas agir dessus. (E1 ; 2)*

Emma verbalise son état de dissonance émotionnelle {Middleton, 1989 #367}, entre bouillonnement intérieur et décontraction extérieure. Elle sait qu'il ne sert à rien de s'énerver, car cela ne changera pas l'attitude des élèves. Elle fait donc l'économie d'une scène. Mais son sentiment d'impuissance s'ajoute au dérangement créé par ces retards et il redouble l'émotion cachée derrière la résignation apparente. À une autre occasion, c'est la demande du père d'un élève qui provoque la contention de l'émotion d'Emma et la dissonance émotionnelle :

*Je ne réagis pas, parce que sinon je serais sans arrêt sur son dos, et puis c'est ce que son papa m'a reproché de faire : d'être dans son dos. Donc je laisse. Mais la passivité, c'est quelque chose qui est difficile pour moi : de regarder ça, d'assister à ça sans réagir, je le fais, puisque c'est ce que son papa veut. (E1 ; 218)*

Enfin, dans un troisième exemple tiré de l'entretien avec Anaïs, c'est la crainte d'une réaction de l'élève qui provoque le contrôle :

*Ça m'énerve, parce que je trouve qu'il aurait pu. C'est des applications bêtes, il n'y a pas beaucoup de choses à rechercher, j'entends. On met des formules au tableau, il*

---

<sup>111</sup> « Les maîtres s'abstiennent de tout acte de violence physique ou verbale. » Art 126 du Règlement d'application de la loi scolaire du canton de Vaud.

*faut juste appliquer la formule dans l'exercice. Alors c'est vrai que des fois, j'aimerais pouvoir lui dire : « Mais qu'est-ce qu'on a fait ? Regarde ! Tu reprends la formule, tu l'appliques ». Et puis d'être un petit peu plus... Alors je sais qu'avec lui, je ne peux pas faire ça, parce que j'ai l'impression qu'il éclate en pleurs. (E13 ; 338)*

Ces trois exemples illustrent un aspect important du travail enseignant, celui de *travail émotionnel*<sup>112</sup>, au sens de Hochschild : « Par *travail émotionnel* je désigne l'acte par lequel on essaie de changer le degré ou la qualité d'une émotion ou d'un sentiment. *Effectuer un travail sur* une émotion ou un sentiment c'est, dans le cadre de nos objectifs, la même chose que *gérer* une émotion ou que jouer un *jeu en profondeur*. Il faut bien noter que le travail émotionnel désigne l'effort – l'acte qui consiste à essayer – et non pas le résultat, qui peut être réussi ou non » {Hochschild, 2003-1979 #362@32}.

Pour cette auteure, il existe des règles de sentiments, définies comme étant « l'aspect de l'idéologie qui s'occupe des émotions et des sentiments » {Hochschild, 2003-1979 #362@19}. Les règles de sentiments nous disent ce qu'il convient de ressentir, que ce soit dans une situation donnée (être triste à un enterrement) ou dans une fonction donnée (être aimable envers le client). L'idéologie scolaire veut qu'un enseignant « aime » ses élèves, c'est-à-dire qu'il manifeste de l'intérêt, de l'acceptation, de la patience, au besoin de la fermeté. Ces différentes émotions peuvent être difficile à jouer ou ressentir, et garder son sérieux peut être aussi contraignant qu'éviter de s'emporter : On peut être davantage porté à rire qu'à être ferme devant une bêtise d'un élève particulièrement réussie, tout comme la patience devant l'incompréhension d'un élève peut être mise à rude épreuve parce que ressentie comme un échec personnel :

*(rire) En fait ils me font toujours rire. Là, de les voir, ça me fait rire un petit peu [...] Quand j'enseigne, je ne peux pas forcément toujours me permettre de rire, mais là de voir, le petit là qui faisait « Gnegnegnegni » comme ça en faisant semblant de tirer les cheveux à Manu (rire), moi c'est vrai qu'en soi, dans l'absolu, ça me fait rigoler. Mais quand je suis sur le moment, moi je ne peux pas m'écraser de rire pour ce genre de chose. Disons quand c'est quelque chose qui est clairement sensé être rigolo, ben on se permet de rigoler ensemble et tout. Mais à leurs bêtises ou comme ça, on ne peut pas rire, même si des fois c'est vrai qu'on en a envie. (E11 ; 281)*

*Ce n'est pas par rapport à la réponse fausse. C'est peut-être... Je suis fâché contre moi qu'ils ne comprennent pas aussi vite. Peut-être. C'est toujours contre moi, en général, que je m'énerve. (E14 ; 476)*

*Anaïs : Alors là je pense que je suis en train de me dire : « Ils m'agacent » (rire). Parce que depuis le début on est en train de travailler là-dessus, et il avait en tout cas pas manifesté qu'il n'avait pas compris éventuellement à quelqu'un, il n'a pas demandé à ses camarades, et par hasard je l'interroge, et il dit : « Je sais pas ». Je me dis : « Ouais, il aurait quand même pu demander avant, disons. Se renseigner avant ».*

*chercheur : Oui, et en même temps tu restes d'un calme olympien.*

*Anaïs : Oui... Non, mais je ne m'énerve pas souvent, alors.*

*chercheur : Mais intérieurement, c'est pas facile.*

*Anaïs : Non c'est pas que c'est pas facile. Non, mais je me dis : « Bon, ben voilà, quoi ». (E13 ; 159)*

<sup>112</sup> Dans un travail subséquent {Hochschild, 1983 #357@7}, l'auteure distingue l'*emotional work* de l'*emotional labor*. Alors que le premier correspond à la définition donnée ci-dessus, le second désigne l'*emotional work* produit en échange d'un salaire, c'est-à-dire les emplois où le contrôle des émotions fait partie intégrante de la tâche {Morris, 1997 #365; Loriol, 2002 #364; Zapf, 2002 #366}. C'est le cas d'un certain nombre d'entreprises commerciales où le sourire et l'amabilité sont la norme, ou encore des institutions de soins, où la compassion et l'empathie sont de mise.

Je ne discuterai pas ici la question de savoir si la profession enseignante est un *emotional labor*. Une des raisons en est la difficulté à définir les prescripteurs effectifs de la tâche, question qui n'a d'anodine que l'apparence. Mais ce qui est certain, c'est que, comme le montre les exemples de ce chapitre, l'*emotional work* fait partie intégrante de l'activité enseignante.

Anaïs contrôle ses émotions par une prise de distance, en faisant sienne une vision un peu fataliste. Elle semble dire : pourquoi s'en faire quand on ne peut pas changer les choses ? Il s'agit donc de prendre de la distance, ce qui n'est pas toujours aisé :

*J'essaie toujours de me discipliner pour avoir un peu un... comment dirais-je, pas un état second, mais d'être assez à distance de ce qui se passe. Et puis j'essaie, parfois c'est plus difficile. (E13 ; 93)*

Ainsi, pour se mettre à distance des émotions plus douloureuses, Anaïs se met à distance de ce qui se passe. Lorsque cette stratégie réussit, les émotions ne se forment pas. C'est une forme d'anesthésie qu'Anaïs rend par l'expression « *état second* ».

### Pompant

« *C'est pas que c'est pas facile* » ; « *Parfois c'est plus difficile* » : Anaïs laisse paraître une difficulté lorsqu'elle tente de décrire ce que lui coûte ce contrôle sur ses émotions, ce détachement qu'elle tente d'opérer avec la situation. Pour Nathan qui doit faire face à un incident plus important durant la leçon, l'énergie nécessaire à se contrôler est importante :

*Quand ça s'est mal passé avec cette élève, là, je me suis aperçu que ça me pompe de l'énergie. Alors « ça me bouffe, quoi » comme on dit. C'est le fait de devoir sanctionner, de devoir prendre l'élève, d'aller chez le directeur avec l'agenda, noter quelque chose dans l'agenda, laisser l'élève là-bas, quitter la classe... Enfin, c'est pas la dépense en énergie physique, mais il y a une énergie nerveuse, là, qui est pompante. Bon c'est pas trop grave, parce que je l'ai fait, et voilà. (E9 ; 406)*

Je remarque tout d'abord la reprise du thème fataliste trouvé chez Anaïs :

Anaïs : *Non c'est pas que c'est pas facile. Non, mais je me dis : « Bon, ben voilà, quoi ». (E13 ; 168)*

Nathan : *Bon c'est pas trop grave, parce que je l'ai fait, et voilà. (E9 ; 412)*

« *C'était à faire, je l'ai fait* » : c'est comme cela que l'on pourrait résumer les deux énoncés d'Anaïs et de Nathan. Le travail émotionnel est reconnu, mais en même temps banalisé. Il fait partie de la tâche, et devient de ce fait presque invisible, sauf lors d'incidents majeurs où il refait alors surface, pour regagner ensuite son statut d'invisibilité dès que la tension diminue. Ne reste alors que la fatigue, mais qui est alors détachée de son origine pour devenir un sentiment de pénibilité générale :

*C'est ce genre de situation qui crée une espèce de pénibilité. Alors quand ça arrive une fois de temps en temps, tout va bien. Mais si ça doit arriver tout le temps, comme certains collègues, ça m'est aussi arrivé dans ma carrière, quoi, d'avoir des classes vraiment difficiles, et d'avoir des situations où il faut tout le temps se battre, là ça devient alors assez vite insupportable, quoi. C'est franchement pénible. (E9 ; 521)*

Durant mes nombreuses interventions en formation continue, et particulièrement dans l'animation de groupes d'analyse de pratiques professionnelles, j'ai rarement entendu des participants aborder, même avec leurs mots, cette dimension de travail émotionnel. À l'instar d'Anaïs et de Nathan, il semble pourtant bien présent, affleurant dans le commentaire des pratiques, mais en même temps « sans mots » pour être dit et reconnu dans l'investissement qu'il exige. Ce travail émotionnel n'apparaît pas comme un travail, mais se fonde dans un arrière-plan flou participant globalement à la pénibilité, et l'investissement subjectif qu'il nécessite passe par pertes et profits :

*C'était un moment où j'étais bien, les enfants étaient bien, je n'ai pas dû me fâcher avec l'un ou l'autre, oui ça s'est vraiment super bien déroulé comme dans la leçon idéale qu'on s'imagine. Malgré qu'ils vont pas à un rythme pareil, mais c'est vrai que tout s'est bien déroulé. J'ai dû... J'ai pu rester calme, les enfants étaient calmes, c'est vrai : sereine. (E12 ; 426)*



« *Je n'ai pas dû me fâcher* » ; « *J'ai pu rester calme* » : le travail émotionnel disparaît dans les circonstances extérieures de l'action de Sarah, et son calme n'est que la conséquence du contexte de la leçon.

#### *Lorsque le contrôle fait défaut*

Cela implique aussi que lorsque le contrôle fait défaut et que le travail émotionnel n'aboutit pas au résultat escompté, il est plus facile d'en blâmer les circonstances. Ainsi, lorsque Sarah rencontre un obstacle avec les difficultés d'apprentissage de Sylvie, elle dit :

*Pour moi, des fois, c'est vraiment... Je ne sais plus comment lui dire et je perds patience. Je n'ai pas le temps, je pense, de m'occuper que d'elle, ça c'est sûr.*  
(E12 ; 367)

Perd-elle sa patience de la même manière que l'on perd ses clés, c'est-à-dire de manière soudaine, contre toute attente ? Dans le langage courant, l'expression perdre patience a valeur de mode passif, dans le sens : « être abandonné par la patience ». Dans son commentaire, Sarah cherche à mettre des mots sur ce qui se passe. Et elle formule cette raison curieuse « *je n'ai pas le temps de m'occuper que d'elle* ». Je dis curieuse, parce que s'il ne fallait s'occuper que de Sylvie, il y aurait justement assez de temps. L'ellipse qu'il faut supposer pour donner sens à ses propos passe sous silence les autres élèves, comme s'il n'y avait plus place que pour Sylvie à ce moment de son énonciation.

Cette construction curieuse de la raison donnée à son impatience me fait pencher pour une réponse *ad hoc*, dont l'expression est simultanée à la formulation. Il s'agit pour elle de rééquilibrer la dissonance entre sa pratique et ses valeurs. Cela se manifeste par la naturalisation quasi instantanée de cette raison d'agir, son statut passant du possible (« *je pense* ») au certain (« *ça c'est sûr* ») par la simple vertu de l'énonciation.

#### *Les émotions des autres*

Le travail émotionnel consiste aussi à prendre soin des émotions des autres {Soares, 2002 #360;Hochschild, 1983 #357;Hochschild, 2003-1979 #362}, que ce soit pour leur protection ou pour la sienne propre :

*Là je le valorise tout le temps lui, parce que ça évite qu'il ait... Il peut retourner une table s'il se fâche. C'est inutile, je veux dire c'est pas évident pour l'enseignant, lui il se fait du mal, il s'énerve, ensuite il est mal pendant deux jours, c'est inutile, ça n'apporte rien. Donc c'est vrai que je le valorise plus que les autres. Mais les autres savent pourquoi.* (E14 ; 286)

*Alors c'est vrai que des fois, j'aimerais pouvoir lui dire : « Mais qu'est-ce qu'on a fait ? Regarde ! Tu reprends la formule, tu l'appliques ». Et puis d'être un petit peu plus... Alors je sais qu'avec lui, je ne peux pas faire ça, parce que j'ai l'impression qu'il éclate en larmes.* (E13 ; 340)

L'ajustement opéré ici par l'enseignant est raisonné et raisonnable. Il ne semble pas y avoir autre chose qu'un parti pris assumé face à la difficulté rencontrée avec l'élève, en accord avec les valeurs de cet enseignant. Cet enseignant n'expérimente pas de dissonance émotionnelle, au contraire d'Emma qui reconnaît :

*Donc, je l'ai pris sur le ton tranquille, mais en moi ça bouillait [...] Donc je le prends sur le ton décontracté, mais en moi, ça... c'est quelque chose qui me fâche* (E1 ; 2)

La différence entre les deux correspond à la différence que font plusieurs auteurs entre *jeu superficiel* et *jeu en profondeur*<sup>113</sup>. La conséquence du premier est la dissonance émotionnelle, celle du second est le risque d'aliénation émotionnelle, lorsque le jeu entre en

<sup>113</sup> Respectivement *surface acting* et *deep acting*. Le jeu est à prendre au sens goffmanien, avec la nuance qu'il ne s'agit pas seulement dans le *deep acting*, de gérer l'impression donnée à l'extérieur, mais aussi les émotions ressenties intérieurement {Hochschild, 2003-1979 #362}.

contradiction avec ses valeurs ou ses réactions habituelles. Pour pouvoir vivre calmement les épisodes violents de son élève, Noah recadre la situation, d'une part en ne prenant pas contre lui l'agressivité exprimée, d'autre part en la banalisant. En faisant cela, d'une part il ne ressent plus la colère (jeu en profondeur), d'autre part cela le rend disponible pour prévenir les débordements par une attitude proactive, centrée sur la valorisation et les encouragements. Ce faisant, il se distancie de son fonctionnement habituel :

*□J'aime bien être comme je suis. Je veux dire, quand je suis fâché je le montre, quand je suis content je le montre aussi. Si un jour je suis énervé, là je le leur dis : « Je suis énervé, là » et ils savent, et voilà. Je le leur dis : « Aujourd'hui je suis de bonne humeur ». Des fois ils me demandent quand je leur dis pas. (E14 ; 532)*

C'est aussi à un tel recadrage que procède Nathan, devant les difficultés qu'il a rencontrées :

*Je ne le prends pas sur moi en me disant : « C'est pas contre moi qu'elle en a, c'est qu'elle est pas bien, et elle se sent agressée par ce que je lui dis ». Mais je dois quand même le lui dire, donc je me dis : « Mais j'essaie de lui rendre service ». Mais c'est quand même un... Pff... Ouais, c'est un boulot un peu pénible quoi. C'est pas le côté agréable du travail. J'aimerais mieux lui dire : « Bravo, tu as bien travaillé ». (E9 ; 422)*

Il n'y a pas de dissonance émotionnelle, mais le coût du travail émotionnel reste important.

## 27.7 FAIRE FACE AU VECU DIFFICILE DES ELEVES

Les enseignants sont régulièrement confrontés à des situations d'élèves difficiles. Et lorsqu'il s'agit de côtoyer sur le long terme une personne vivant un drame, cela soulève des émotions fortes :

*J'ai eu une année un enfant dans ma classe pendant deux ans, un enfant hémiplégique. C'était une autre façon d'aborder le travail [...] De la souffrance de voir souffrir un enfant, et de ne pas pouvoir intervenir. (E2 ; 549)*

Face à la souffrance ressentie, certains se protègent, tentent de mettre la situation à distance ; le rire d'Emma indique un tel processus lorsque à deux reprises elle mentionne de telles situations :

*Il me fait rire cet élève. [...] Mais il a une situation personnelle tellement catastrophique pour lui, il est chilien clandestin, et il a vraiment la volonté de bien faire. Il travaille au moins deux heures par jour pour réussir scolairement, mais malheureusement les résultats ne sont pas à la hauteur de son investissement. (E1 ; 123)*

*Il a eu de gros soucis aussi lui. On soupçonne une maltraitance à la maison, et du côté du papa. Et il était le bouc émissaire. Jusqu'à l'année dernière encore, il était le bouc émissaire du collège, il se faisait taper dessus par tout le monde. Mais sincèrement il le cherchait. (en riant) Il faisait tout pour, mais c'est une situation dont il souffrait énormément (E1 ; 398)*

Dans ces situations où parfois l'enseignant est confronté à la misère du monde de manière directe et prolongée, il n'y a pas beaucoup d'alternatives pour faire face. Certains cultivent l'indifférence et le détachement ; d'autres portent les situations, vont jusqu'à entreprendre des démarches pour réparer ou alléger le poids de situations, ceci parfois jusqu'à l'épuisement. La plupart naviguent entre deux, tant bien que mal. Mais la quotienneté des contacts avec les élèves qui souffrent, ou le nombre parfois plus élevé de situations problématiques, met une pression particulière sur les enseignants et leur activité :

*C'est un grand boudeur. Et puis quand il boude, il se ferme complètement. Et c'est un élève qui a un passé avec anorexie, automutilation, et tout ça, et qui réagit beaucoup*

à l'affectif. Donc pour que je voie si ça va ou ça va pas, je lui fais une petite remarque et puis il repart. Je lui fais un sourire, puis il repart. (E1 ; 66)

Ça a été un enfer total pendant une année : une multitude de cas alignés les uns à côtés des autres, entre celui à qui on avait fait des tests et qui avait vraiment un niveau très très limité, j'entends un QI de 65 à 70. Pauvre gamin. Il était malheureux comme les pierres dans cette classe parce qu'il suivait pas. Il appelait au secours par tous les pores (riant) de son être. (E5 ; 778)

Dans la classe, il y a Julie qui est malentendante ; il y a deux élèves qui sont sous Ritaline<sup>114</sup>, il y a un élève qui a des problèmes de leucémie, alors c'est tous des enfants je trouve qui sont un peu entre guillemets fragilisés. Je mettrais aussi avec Leila dans ce cas, parce qu'elle est un petit peu différente. Donc j'ai l'impression que des fois j'essaie de faire attention (rire) de pas mettre trop de pression dessus, pour pas encore fragiliser, enfin. (E13 ; 306)

Sylvie, elle me fait mal au cœur, cette enfant. Elle est vraiment perdue ; bon elle va aller dans une classe spéciale l'année prochaine, mais c'est une enfant qui n'a plus d'apprentissages. Elle n'est plus capable d'apprendre ; en ce moment, elle est bloquée sur tout. Même écrire son prénom, retrouver sa place dans la classe, c'est vraiment... [...] Il y a un blocage. Là elle a fait un bilan psy, et il n'est vraiment pas bon. Donc la psy pense même la mettre dans une institution. Donc je pense qu'elle a des capacités intellectuelles qui sont réduites, je sais pas. Mais là, ce que je vois dans son regard, c'est vraiment dur, quoi. Très dur. (E12 ; 172)

Comment se déprendre de ces situations ? Pour Chloé et Anaïs, c'est leur rire qui permet d'évacuer la pression ; Sarah semble ne pas pouvoir se déprendre, et termine de manière plus marquée : « C'est vraiment dur, quoi. Très dur ».

Pour Clara, ce sont les paroles d'un père qui dramatisent une situation d'échec, lui faisant vivre des moments difficiles :

▫Son père menace, il dit que si son fils est envoyé en classe de développement, il l'envoie en Tunisie, dans une école privée dans sa famille. (E15 ; 230)

La décision à prendre n'est plus celle d'une orientation dans telle ou telle classe, mais le vécu en Suisse ou en Tunisie, séparé ou non de ses parents. L'enjeu prend soudain une nouvelle dimension, autrement plus difficile à porter, même si Clara s'en défend :

Le chantage du père m'a un peu énervée. Alors j'ai dit : « Là, ça passe ou ça casse, mais ce n'est pas moi qui vais alléger ou faire quoi que ce soit de spécial, alors qu'il est intelligent, ce gosse. (E15 ; 277)

Je prends le « un peu énervée » comme une euphémisation des sentiments éprouvés. C'est que la marge de manœuvre est restreinte. Pour elle, il s'agit soit de faire une concession au père par un abaissement des exigences dans les apprentissages pour éviter à l'élève une situation d'échec, soit d'obtenir une progression importante de la part de l'élève.

### Poursuite

Les entretiens laissent apparaître une situation limite : elle concerne une élève dont le comportement est particulièrement difficile, et pour laquelle son maître de classe s'est battu contre l'avis de ses collègues pour lui permettre de faire une année de plus dans l'établissement scolaire, ceci malgré son âge :

C'est une fille qui est très difficile, qui a posé énormément de problèmes, qui fait une 10<sup>e</sup> année, mais que personne voulait garder ou presque. Le prof s'est battu pour qu'elle reste. Elle a toujours un comportement très problématique. (E9 ; 30)

<sup>114</sup> Nom commercial d'un médicament utilisé pour le traitement du trouble de l'hyperactivité avec déficit d'attention (THADA).

Lorsque l'investissement subjectif envers une élève est important, et alors même que cet investissement est rendu nécessaire pour faire face à des comportements difficiles comme ici, il arrive que le lien engendré amène l'enseignant à tenter la poursuite de la relation. Ici, les choses ne se sont pas très bien passées puisque l'enseignant concerné a dû renoncer à la classe, « *parce qu'il ne tenait plus le coup* » (E9 : 127), et ce sont des collègues qui doivent prendre la relève. Il est intéressant de s'interroger sur la dynamique intersubjective qui s'est instaurée à cette occasion ; mais les données de cette recherche ne permettent pas de tenter des réponses.

### SYNTHESE

L'enseignement, comme métier de l'humain, ne peut « esquiver la complexité des situations humaines, les dimensions plus émotionnelles et informelles des rapports humains. Elles ne constituent pas le contexte dans lequel s'inscrit une relation de production de travail réflexif : elles sont constitutives du travail réflexif lui-même, du rapport direct avec l'utilisateur qu'il implique » {Maheu, 1996 #368@192}. C'est ainsi que la relation avec les élèves est le lieu d'un investissement, au mode actif comme passif. Il peut l'être de manière défensive ou ouverte, produire de la souffrance, de la peur ou du plaisir. Mais il ne saurait être inexistant. Pour le limiter, c'est tout un travail de la distance qui est convoqué : distance fluctuante, qui se cherche, qui se donne ou se refuse.

## Chapitre 28 : L'engagement des élèves

---

### 28.1 ENGAGEMENT, INTERESSEMENT, ENROLEMENT

L'activité des enseignants est tournée en direction des élèves, qui sont engagés avec eux dans une co-activité commune : l'acquisition de connaissances et le développement de compétences. Nous avons vu précédemment comment le sens même de l'activité était lié à cet engagement, et que cet engagement était l'enjeu majeur de l'agentivité ou de l'impuissance des enseignants. Plusieurs recherches {Blase, 1986 #458;Montgomery, 2005 #466;Kiriakou, 2001 #465} mettent en évidence le fait que le désengagement des élèves est perçu par les enseignants comme une des causes majeures de stress professionnel et de sentiment d'agression.

Si l'on se place du côté de l'enseignant, la question de l'engagement des élèves peut se formuler de la manière suivante : comment transformer un système social de contraintes en un engagement individuel pour chaque élève {Durand, 1996 #262@113}. Hélou et Lantheaume {, 2008 #576} désigne par l'*intéressement* l'activité consistant à mobiliser les élèves, et duquel vont dépendre les résultats de l'enseignement. Notons tout d'abord qu'il suffit parfois qu'un ou deux élèves ne s'engagent pas, pour compromettre le résultat de toute la classe :

*«Si la leçon a passé comme ça, et si l'impression qu'on en retire est celle-là, c'est probablement aussi parce que c'était une leçon facile, partiellement dû à l'absence de certains élèves. Il y a certains élèves, il suffit qu'il y en ait un dans certaines classes qui soit absent, pour qu'on avance 30 à 40 % plus vite que d'habitude. (E3 ; 882)*

*[...] le problème très concret d'une élève hyperactive moyennement suivie par des parents : tout à coup ça arrivait qu'elle oublie de prendre sa Ritaline<sup>115</sup> pendant 2 ou 3 semaines parce que sa mère n'avait pas le temps d'aller chercher sa Ritaline à la pharmacie. Et c'était une gosse qui à elle toute seule consommait environ 75 à 80% de mon temps je dirais de discipline, parce qu'il fallait sans arrêt la calmer, lui faire comprendre qu'elle était pas seule, je crois qu'ils étaient vingt-quatre. Donc là je pense qu'il y a eu un défaut de ma part par rapport aux autres. Mais si je n'arrivais pas à la gérer elle, c'était impossible d'enseigner. (E3 ; 349)*

Obtenir des élèves leur engagement individuel et collectif dans l'apprentissage est crucial, qu'il s'agisse de le stimuler, de le maintenir ou de le canaliser dans la bonne direction. Et qu'il se produise ou non, cet engagement est souvent vécu de manière intense et notable :

---

<sup>115</sup> Nom commercial d'un médicament utilisé pour le traitement du trouble de l'hyperactivité avec déficit d'attention (THADA).

*Ça fait plaisir quand ils se rappellent ce qui s'est passé hier (rire). C'est un grand bonheur. (E1 ; 70)*

*Moi j'adore quand je montre quelque chose, puis ils sont « Wouahhh ». (rire) Ça fait toujours plaisir d'avoir un commentaire tout de suite. C'est toujours plus motivant à continuer que d'avoir : « Oh non encore ». C'est vrai que j'en ai des fois, des « Oh non ». (E12 ; 29)*

*J'ai vu que le temps de leur dire : « Prenez un stylo », ça va prendre cinq minutes. Le temps qu'ils prennent le stylo, qu'ils râlent, qu'ils demandent : « Qui écrit ? », si j'indique quelqu'un, il va dire : « Oh non, c'est pas moi », donc il faudra encore parler. Donc on enlève le papier. Voilà pourquoi j'ai pris les papiers, et après j'ai laissé tomber. (E1 ; 413)*

Source de plaisir ou de souffrance, l'engagement des élèves est une question stratégique pour l'enseignant, et l'obtenir un passage obligé, quitte à le négocier, en revoyant le cas échéant, ses prétentions à la baisse. Dans la dernière citation, la question de savoir s'il y a négociation ou simple capitulation peut se poser. Tout dépend, à mon avis de la séquence temporelle considérée. Si l'on s'en tient à l'événement commenté par Emma, on est effectivement plus près d'une capitulation. Mais si l'on considère l'échelle temporelle de l'année scolaire, on peut y voir une succession de propositions et contre-propositions, le plus souvent en termes d'attitudes, de langage non verbal, d'implicites, amenant plus ou moins subtilement les protagonistes à accorder leurs demandes et leurs engagements réciproques. C'est un chassé-croisé, qui peut tenir parfois du poker et du bluff, visant à faire céder l'autre. Sans même exprimer de demande, mais en faisant peser le risque d'une confrontation coûteuse en énergie où le risque de perdre la face n'est jamais écarté, chacun tente d'imposer son projet.

La question de ce qu'il advient de cette activité abandonnée avant même d'être demandée, est entière. Je rejoins l'analyse de Clot {, 1999 #102} quant au réel de l'activité : cette phase d'écriture abandonnée lors du soliloque intérieur d'Emma continue de hanter son activité, et le développement qu'elle en fait lors de l'autoconfrontation en est la preuve. C'est son travail qui a été empêché, et non seulement celui des élèves qui ont évité la tâche grâce à l'image projetée quant à leur engagement. On ne peut minimiser l'impact subjectif d'expérience récurrente de mise en échec de son projet et de ses activités par les élèves :

*Ça m'est arrivé d'avoir jusqu'à dix-huit élèves sur vingt-quatre qui ne faisaient pas leurs devoirs, ce qui devient extrêmement difficile, lorsqu'on a quand même prévu un programme de leçon, de pouvoir avancer. Quand la plupart des élèves, on pose une question, et ils ont rien fait et ça leur est complètement égal, et motivation zéro, les mesures de rétorsions que j'ai trouvées c'était d'être assez désagréable en leur disant que s'ils continuaient comme ça, moi je désinvestissais aussi, ce que j'aurais probablement pas dû dire. (E3 ; 369)*

Utiliser le terme de rétorsion, c'est d'abord reconnaître que l'on s'est senti agressé, offensé, que l'on est victime d'une injustice. Ce sont ces affects nourris par le peu d'échos face à l'investissement déjà fait, ainsi que l'impossibilité d'effectuer correctement son travail, qui pousse cet enseignant à rechercher des mesures de rétorsion. Devant l'accumulation des « offenses » que constitue le non-engagement répété des élèves, on passe d'une réciprocité fondée sur le don à celle centrée sur la vengeance {Anspach, 2002 #374}. Une fois la circularité enclenchée sur ce nouveau mode, il devient très difficile de revenir en arrière, chaque protagoniste voyant en l'autre l'initiateur de la nouvelle dynamique, en utilisant une ponctuation des événements qui lui est favorable :

*Je me suis fait astiqué par les parents, certains d'entre eux, dont certains ont tapé en dessous de la ceinture. J'ai réagi de manière relativement sèche sur les rapports de consécution. Pour moi, c'était parce qu'il y avait une mauvaise ambiance de classe et pas assez de travail que je ne faisais pas le camp de 9<sup>e</sup>, mais pour le père d'une élève, c'était parce que je ne faisais pas le voyage de 9<sup>e</sup> année qu'il y avait une mauvaise*

*ambiance de classe et qu'ils ne travaillaient pas. Alors j'ai essayé de lui faire comprendre que le rapport entre les deux n'était peut-être pas exactement comme il le présentait. (E3 ; 389)*

La ponctuation présentée et vécue par l'enseignant nourrit son ressentiment (« *J'ai été assez désagréable* »), en ce sens qu'elle devient une infraction à l'obligation de rendre de Maus {, 1923-1924 #239}. Il ne s'agit pas seulement de l'activité empêchée, de la contrariété à ne pouvoir atteindre son objectif : la menace « *Je me désinvestis aussi* » montre la rupture du lien et d'un engagement qui n'a pas trouvé la voie vers une mutualisation.

### *Trop engagé ?*

Lors de l'entretien avec Maxime, celui-ci commente le travail d'un élève aveugle, travaillant sur un ordinateur grâce à une « barrette braille<sup>116</sup> », mais où l'écran de son ordinateur est totalement noir :

*Maxime : C'est un élève qui travaille quasi en totale autonomie. On lui donne le travail, et il avance. Et quant on va regarder, en général c'est juste. Mais par contre la difficulté, c'est qu'il est conscient de ses facilités, et donc par honneur, il ne va jamais nous poser des questions. Alors ce n'est pas toujours facile à gérer.*

*Chercheur : Oui, quand en plus là, son écran était noir*

*Maxime : Oui, en plus on ne voyait rien, oui. Bon, ça s'est résolu depuis, mais ça, effectivement, je crois que je me suis énervé à un moment donné, parce que justement, ça l'arrangeait bien que l'écran soit noir. Parce qu'il ne veut pas qu'on le voie. (E16 ; 161)*

L'autonomie devient difficile à supporter par l'enseignant, lorsqu'elle le rend quasiment superflu. En l'occurrence, à cause de (ou grâce à) un problème matériel, l'ordinateur portable présentait un écran totalement noir. Ce n'était pas un problème pour l'élève aveugle, mais l'enseignant perdait tout contrôle sur l'activité de l'élève. L'agacement de l'enseignant, Maxime, montre que l'impossibilité d'intervenir dans l'activité de cet élève l'affecte de manière non négligeable. C'est sa propre activité qui est empêchée, son investissement est barré par l'impossibilité d'avoir prise sur les apprentissages de l'élève. Et il ne peut simplement renoncer à son travail : son agacement en témoigne, ainsi que sa diligence, entre la leçon enregistrée et l'entretien d'autoconfrontation, à faire réparer l'ordinateur défaillant.

Je mets cet événement singulier, et dans un certain sens paroxystique ou parabolique, en relation avec une difficulté souvent constatée dans les groupes d'analyse de pratiques professionnelles que j'anime, celle de maints enseignants de faire face à des élèves qui apprennent sans effort apparent, spécialement lorsqu'ils sont perçus comme pouvant potentiellement « donner » davantage. Là aussi, c'est l'activité de l'enseignant qui est empêchée. Ces élèves, du moins apparemment, n'ont pas besoin de l'enseignant, et n'accompagnent pas ses efforts par leurs propres efforts. Ils présentent eux aussi « un écran noir », qui ne renvoie pas le reflet de l'investissement de l'enseignant, et provoque régulièrement agacement, voire représailles face au dilettantisme perçu, alors même que les résultats des apprentissages sont présents et visibles.

Autrement dit, l'engagement des élèves doit être présent pour que l'activité de l'enseignant puisse atteindre son objectif ; mais cette activité de l'élève doit pouvoir mettre en évidence, celle de l'enseignant, la rendre visible, objectivable. C'est le besoin d'être indispensable que nous avons rencontré au chapitre précédent.

<sup>116</sup> La barrette est composée d'une suite de cellules insérées dans un support et activées électroniquement. Chaque cellule peut faire apparaître les huit points d'un caractère braille grâce à des picots rétractables.

## 28.2 L'ENGAGEMENT DEFAILLANT

### *Le malentendu scolaire*

De manière générale, la question est plus complexe que l'alternative entre engagement ou non-engagement. Ce qui devient crucial, ce sont les modalités de l'engagement, et surtout l'objet de l'engagement. Car toute activité, fut-elle scolaire, ne débouche pas nécessairement sur des apprentissages significatifs, et l'engagement dans une activité peut être même un sûr moyen d'échapper, même involontairement, à de tels apprentissages :

*Au début, j'avais beaucoup de mal avec cette classe-là : alors ils adorent remplir les fiches, les brochures ils adorent ça, contrairement à ce qu'on pourrait croire. C'est la deuxième année que j'ai des élèves de « R<sup>17</sup> » ; ils adorent ça, parce qu'on ne leur demande pas de réfléchir : ils remplissent, ils remplissent, ils remplissent, ils ont fini leurs brochures, ils sont contents, ils ont fini quelque chose. (E1 ; 882)*

Ce qui est en jeu, c'est le sens du travail scolaire, dans les deux registres respectivement identitaire et épistémique {Bautier, 2000 #375}. Le registre identitaire, qui caractérise la manière dont le savoir prend sens en rapport avec l'histoire de l'élève et ses projets (ou son absence de projet), n'apparaît pas dans cette recherche, puisque ce sont les discours des enseignants qui sont analysés. Par contre, le registre épistémique, c'est-à-dire les questions autour de « qu'est ce qu'apprendre ? » apparaissent dans la description de l'activité des élèves faite par les enseignants. Dans la citation ci-dessus, l'activité des élèves se trouve réduite à une production, le remplissage de fiches et de brochures, plutôt qu'apprentissage. Ailleurs, il s'agit de la récolte de réponses justes, dont le résultat semble seul compter :

*Lui, devant, j'ai l'impression que : soit il n'essaie pas, soit il est tellement, de nouveau, en train d'attendre que la solution vienne, parce que c'est vrai qu'au bout d'un moment, je donne la solution de l'exercice pour passer au suivant. Et lui, j'ai l'impression qu'il est tout le temps là-dedans, c'est-à-dire il attend que je fasse l'exercice ; du moment que je le fais, il note dans son cahier. Il ne comprend rien ; ça fait une année qu'il ne comprend rien. (E4 ; 102)*

*Je leur ai donné par exemple des exercices en autocorrection, c'est-à-dire que je disais : « Ok, voilà l'exercice, des calculs, vous faites les calculs, et voilà les réponses : comme ça vous pouvez corriger vous-mêmes ». Pour eux, ils étaient ahuris : « Oui, mais pourquoi on fait les calculs, si vous nous donnez la réponse ? ». (E4 ; 196)*

Ce malentendu sur le travail scolaire se manifeste par le souci d'avoir la réponse correcte dans son cahier, objectif final de l'école tel que perçu par l'élève. Il n'y a pas de malice, de volonté de mal faire dans l'intention clairement affichée. Mais cette méconnaissance a des conséquences sur l'activité commune des élèves et de l'enseignant. Car, pour ce dernier, le hiatus remet en question sa propre activité. Certains enseignants rabattent leur travail sur celui des élèves, proposant essentiellement des tâches routinières de production, abandonnant souvent des visées d'apprentissages significatifs. Certains s'en accommodent, spécialement lorsque la méconnaissance ne touche qu'une minorité d'élèves ; ils les qualifient alors d'élèves « scolaires » signifiant par là des élèves « appliqués mais peu autonomes ». Je ne m'étendrai pas ici sur la disqualification faite le plus souvent inconsciemment de l'école par la qualification de « scolaire » pour des élèves vivants largement dans un malentendu {Perrenoud, 1994 #376}. D'autres, face à cette méconnaissance, ressentent fortement le non-sens de l'activité de l'élève, ce non-sens rejaillissant sur leur propre activité par un effet *boomerang*. Mais ce malentendu, mal interprété, entendu comme renâclement face à l'effort, peut alors entraîner de l'agacement voire de l'agressivité face aux élèves. Leur attitude apparaît comme une négation des ef-

---

<sup>17</sup> Classe à effectif réduit, destinée à des élèves en difficultés d'apprentissage et/ou de comportement, susceptibles de suivre le programme régulier.



forts des enseignants et de leurs objectifs. Restent tous ceux qui « vivent avec », tentent de dissiper le malentendu qu'ils ont décodé, sans se sentir menacés dans leur investissement lorsque celui des élèves n'est pas celui attendu.

### *Faire sans s'impliquer*

L'engagement peut être défaillant non par la méprise de son objet, mais par une implication si faible que l'activité des élèves en perd tout sens :

*Voilà. Ça c'est le genre de consigne je ne sais pas pourquoi je la donne, parce que je sais, à chaque fois, ça marche pas. Si je dis : « Sortez votre cahier numéro 1, votre brochure de géométrie, de fonction » ou de n'importe quoi, je sais que je vais devoir le répéter cinq ou six fois, parce qu'il y en a qui n'ont pas entendu, qui n'auront pas compris, et entre le temps où leur voisin se met à bouger, ils auront oublié ce qui fallait faire, ou ils auront besoin que je les rassure que : oui, c'est bien ce cahier qu'ils doivent sortir, c'est bien cette brochure qu'ils doivent sortir. [...] Quand je demande : « Sortez votre devoir de maths », si je dis juste ça, il y en a aucun qui sort son cahier parce qu'ils ne savent pas ce que c'est. Ils ne savent plus. C'est impressionnant. (E4 ; 38)*

Ou encore, cette activité devient de façade, permettant de sauver les apparences, mais avec des résultats peu concluants :

*Quand ils travaillent en groupe, comme ça, j'aimerais qu'ils travaillent. Et je sais qu'ils travaillent quand je passe vers eux. Et des fois, ça m'agace de penser que je ne suis pas partie (rire) qu'ils font autre chose. (E13 ; 99)*

Par un choc en retour, le peu de sens de l'activité pour ces élèves rejait sur l'enseignant en questionnant son activité à lui :

*Parce qu'au niveau du boulot, et bien s'ils sont pas là pour apprendre, moi, je sers à quoi ? (E4 ; 315)*

C'est donc le sens de l'engagement de l'enseignant qui est questionné, et non seulement le sens, mais l'activité elle-même. Cette remise en question s'accompagne de divers sentiments et commentaires, souvent intérieurs :

*C'est dans une période où ils ne s'impliquent plus du tout, donc c'est un mélange à la fois de déception et de... Pour nous, très honnêtement de déception et de colère. (E1 ; 748)*

*Je perçois ça comme... non, c'est pas une agression. C'est par rapport à... Enfin ça peut être une agression ; c'est un manque de reconnaissance. Ce qu'on fait au niveau implication, en termes de temps, en termes de réflexions, discussions, projets, etc., quand tu es un peu fatigué (doucement), on a de la colère. (E1 ; 760)*

Pour Nicolas, c'est un certain retour à une situation acceptable en termes d'engagement des élèves qui lui permet de commenter *a contrario* les émotions ressenties avant ce changement :

*Mais maintenant je n'ai plus ni appréhension, ni lassitude d'enseigner chez eux. Je trouve que ça avance. (E3 ; 459)*

*J'aime avoir des gens dont on a l'impression qu'ils ont de l'enthousiasme, c'est un grand terme, mais pas trop de déplaisir. Quand j'ai l'impression de lire sur le front de mes élèves « Pigeon », la journée faite, ça ne va plus. (E3 ; 639)*

Ce qui domine, dans ce propos, c'est l'impression de se faire avoir, d'être le pigeon de la situation, d'être ainsi méprisé, non reconnu autant dans sa personne que dans son activité. Pour Nathan, devant une classe particulièrement difficile, le seul mot pour qualifier son impression en début d'année est celui d'*horreur* :

*Il y a toujours les mêmes qui mettent toujours beaucoup de temps, qui attendent que tout le monde ait commencé pour eux se mettre... mais ça c'est une difficulté avec cette équipe ; mais ça s'est quand même déjà beaucoup amélioré, parce que par rap-*

*port au début de l'année, c'était un peu l'horreur quoi. Quand on entrait là-dedans, on se demandait ce qu'on venait faire là. (E9 ; 63)*

En contraste, lorsque l'engagement des élèves dépasse celui attendu, le seul mot qui semble adéquat pour évoquer la situation est celui de plaisir :

*Je suis étonné de voir qu'il y en a qui terminent encore, qui n'ont pas réagi tout de suite au moment de la sonnerie, mais qui ont fini de corriger. Ça me fait plaisir de voir ça. (E9 ; 483)*

*Ça me fait plaisir de les voir comme ça (rire), parce que c'est vrai, quand on est au bureau, on ne se rend pas forcément compte que la classe est vraiment tranquille et qu'ils travaillent vraiment. Et du coup, voyant ça de l'extérieur, on se dit que finalement oui, c'est pas si mal que ça (rire). Ça marche. (E10 ; 362)*

*C'est un moment que j'ai très très bien vécu, qui m'a été tout à fait agréable, parce que j'ai eu l'impression qu'ils devenaient un petit peu plus demandeurs. Ce n'était pas moi qui leur demandais de travailler, mais c'était eux qui venaient chercher des éléments de solution ou de réponse. Et je trouve que quand ils deviennent eux demandeurs, je trouve que le travail est dix fois plus efficace. (E3 ; 812)*

Ce dernier propos met en évidence un point important, c'est la difficulté de constater l'engagement des élèves dans le feu de l'action. Si leur non-engagement est la plupart du temps évident, son contraire n'est pas perceptible avec la même évidence.

### 28.3 L'ENGAGEMENT ADVERSE

Ne pas s'engager, comme élève, dans les activités proposées ne débouche pas obligatoirement vers la passivité ou l'apathie scolaire, comme ici :

*J'ai eu des classes qui ne bougeaient pas une oreille, et qui participaient pas ; j'ai eu des classes qui bougeaient pas une oreille et qui participaient, mais la classe qui ne bouge pas une oreille mais qui bavarde sans participer, ça c'était pour moi ça c'était un peu une première. (E3 ; 361)*

Nous avons là des élèves dont l'activité est bien présente, mais orientée vers d'autres buts que ceux voulus par l'école et les enseignants :

*Il est pas méchant, mais il tourne tout le temps, il a besoin de titiller les gens qui sont devant, à côté de lui, même à l'autre bout de la classe. J'ai des fois de la peine à comprendre ce fonctionnement, mais je crois qu'au fond, pour lui, être à l'école c'est surtout être avec les copains. Et puis ce que dit ou propose le prof, ça devient très secondaire. (E9 ; 79)*

Parfois, cette activité devient incontrôlable par le commun des enseignants :

*Quand je ne suis pas là, à l'armée ou comme ça, ils leur donnent congé, tellement la classe est difficile. Il n'y a pas de collègues qui veulent les tenir. (E14 ; 512)*

C'est même parfois toute l'institution qui est mise en échec par un comportement difficile :

*Il m'a tout fait en une année, ce gamin : il m'a planté des ciseaux au bout de mon pied, il m'a renversé...Il a collé toutes les chaises par terre avec la colle, il courait sur la route chaque fois que l'on devait aller à la gym parce qu'on devait marcher, enfin ça a été un enfer. À côté de ça, il y en a un qui était tabassé à la maison, il y en a un qui m'a sculpté... Ben je dis : voilà c'était (riant) une classe épouvantable, ça a été une année terrible, la directrice est intervenue, la psychologue scolaire et tout et tout. (E5 ; 784)*

Cette situation représente un extrême, et les différentes classes du canton représentent très certainement l'entier du spectre entre un engagement actif dans les apprentissages proposés et la rébellion continuelle demandant une présence et des interventions constantes :

*Ça fait bien des années que je n'ai pas du tout de comportement à signaler ou autres. J'ai des élèves qui sont de bons éléments quoi. [...] Mais peut-être le fait qu'il y ait cette ambiance calme, un peu une ambiance sereine malgré tout, peut-être que ça canalise aussi certains enfants, ça canalise certains comportements, je ne sais pas. (E2 ; 274)*

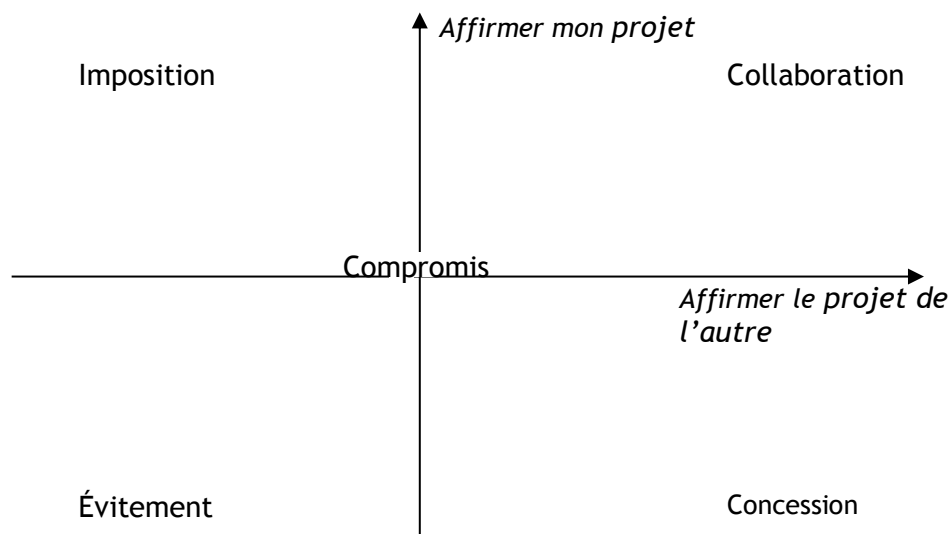
*Toute la barre du fond c'est un alignement de gens qui sont originaires d'ex-Yougoslavie. Et ils ne se gênent pas du tout pour parler entre eux pendant la leçon dans une langue que je ne comprends pas. Enfin bon. Ils le font de moins en moins mais c'est assez chaud, quoi. [...] Ils doivent parler de filles, de trucs, ... De toute façon, ils ne parlent pas de maths. Ça je suis sûr. (rire) Mais ils parlent de leurs histoires de week-end ou je sais pas quoi. Magnifique. (rire). (E4 ; 294)*

Sans être fondamentalement opposés à l'enseignant, certains élèves sollicitent une telle attention que la gestion de la classe en devient très difficile :

*Elle s'exprime à elle seule quasiment autant que les vingt-deux autres ensemble. Et c'est souvent ce type d'élève qui moi me crée problème, dans la mesure où ce sont des élèves qui participent énormément, qui ont beaucoup de questions à poser, il n'y a aucune... les Anglais disent « absence of malice », et j'aime bien cette expression. Il n'y a aucune volonté de mal faire, mais il y a un besoin qu'on s'occupe d'eux qui est extrêmement fort. Et c'est dans la gestion de : « Je m'occupe de toi mais attends ton tour », et il y en a qui ne peuvent pas attendre leur tour. Et ça devient difficile à gérer, par rapport au reste de la classe. Et là je trouve qu'on est souvent obligé d'entendre la petite voix au fond, enfin petite, façon de parler... La voix au fond de la classe qui réclame la parole, qui a une question à poser, qui n'est pas toujours totalement adéquate par rapport à ce qu'on est en train de faire. Et là je trouve que si ça dure pendant les 40 minutes 45 minutes comme ça, c'est très fatigant. (E3 ; 262)*

*Si la leçon a passé comme ça, et si l'impression qu'on en retire est celle-là, c'est probablement aussi parce que c'était une leçon facile, partiellement dû à l'absence de certains élèves. Il y a certains élèves, il suffit qu'il y en ait un dans certaines classes qui soit absent, pour qu'on avance 30 à 40% plus vite que d'habitude. (E3 ; 882)*

Pour faire face aux débordements de l'activité des élèves devenue adverse au projet de l'enseignant, les stratégies sont celles utilisées habituellement dans les conflits. En reprenant les distinctions analytiques entre imposition (affirmer son projet, ne pas affirmer celui de l'autre), évitement (n'affirmer ni son projet, ni celui des autres), la concession (affirmer le projet des autres, mais pas son projet), la collaboration (affirmer son projet et celui des autres) et la position intermédiaire du compromis, on a successivement :



- l'imposition :

*Il est resté dix fois avec moi [en retenue], du mois de novembre à décembre. Et depuis il ne bouge plus un œil ». (E14 ; 521)*

- l'évitement :

*Je savais que c'était peine perdue [...] je savais que ça servait à rien. Et si j'avais choisi d'autres personnes, ça aurait fait capoter le débat. J'aurais dû m'impliquer beaucoup plus, et peut-être finir en disputes ou reproches. Donc pour éviter le conflit, conflit inutile dans ce cas-là, j'ai préféré esquiver. C'est une façon de durer. (E1 ; 339)*

*J'essaie de trouver un consensus en diminuant un peu... enfin en fermant un petit peu les yeux de temps en temps, en passant certaines choses. (E9 ; 36)*

- la concession :

*J'avais prévu de les faire regrouper, noter les arguments sur une feuille. Donc j'ai été prendre des feuilles. Et voyant leur motivation à écrire, j'ai changé d'avis juste après. J'ai vu que le temps de leur dire : « Prenez un stylo », ça va prendre cinq minutes : le temps qu'ils prennent le stylo, qu'ils râlent, qu'ils demandent : « Qui écrit ? »... Si j'indique quelqu'un, il va dire : « Oh non, c'est pas moi », donc il faudra encore parler. Donc on enlève le papier. Voilà pourquoi j'ai pris les papiers, et après j'ai laissé tomber. (E1 ; 410)*

*Elle, on voit bien, ça fait déjà dix minutes qu'elle tourne, et elle amène seulement les leçons. Mais comme elle est toujours comme ça, ça ne dérange plus personne, quoi (rire). Il y a des fois où on ne s'énerve pas. (E15 ; 39)*

*Là, c'est toujours attendre les retardataires, ceux qui mettent toujours du temps (rire). [...] Je vis avec. Je sais qu'ils sont comme ça. (vivement) Des fois ça m'énerve, je ne dis pas le contraire, surtout quand ils traînent vraiment trop. Mais bon. Voilà. (E10 ; 57)*

Dans la première citation, la concession se fait suite à une négociation très implicite voire imaginaire, ce qui la rend proche d'un évitement. C'est le caractère répétitif de ce type de situation qui permet à Emma d'anticiper la réaction des élèves et d'imaginer le dialogue visant l'enrôlement des élèves dans l'activité qui lui fait accéder à une demande qui n'a même pas besoin d'être exprimée pour être suivie d'effets.

- la collaboration :

*On a vécu un moment collectif, là, de 45 minutes où on a parlé de vie, de vie en classe. Et je trouve éminemment plus important que de savoir si je suis en retard sur mon planning ou pas. Oui je sais que j'ai une semaine de retard sur mes collègues : je vais ramer un moment. Mais voilà, (rire) c'est l'inconvénient d'avoir peu d'heures pour la maîtrise de classe, parce que je vois mes élèves six périodes par semaine. Donc automatiquement ces moments-là prennent du temps. Mais je crois que c'est du temps qui est gagné après, parce qu'après c'est des élèves à qui je peux demander de bosser un peu plus parce que qu'ils sont prêts à le faire, parce qu'ils auront eu un moment où leur expérience aura été valorisée : on aura pris du temps pour parler de ce qu'ils ont vécu, donc du coup, c'est clair qu'après ils seront prêts à bosser, ils seront prêts, ils n'auront pas de non-dits en principe, on aura posé à plat les choses, on aura évalué le camp, on aura fait tout ça. En même temps ça c'est quelque chose qui a été valorisé, donc je peux leur demander ce que je veux après. (E7 ; 540)*

Chacune de ces stratégies demande un investissement particulier. Dans l'imposition, il s'agit d'assumer le conflit, d'oser la confrontation ; l'évitement et la concession demande une prise de recul quant à son investissement, et parfois un travail émotionnel important pour contenir sa colère ou son découragement ; la collaboration demande un engagement dans la relation et une ouverture sur l'incertitude et la nouveauté.

### Les interruptions du flux

Une des perturbations qui est souvent relevée comme particulièrement dérangeante, se trouve la catégorie des sollicitations extrêmes d'attention. La première raison invoquée quant à la perturbation occasionnée est la rupture du flux de la leçon :

*Elle s'exprime à elle seule quasiment autant que les vingt-deux autres ensemble. Et c'est souvent ce type d'élève qui à moi me crée problème, dans la mesure où ce sont des élèves qui participent énormément, qui ont beaucoup de questions à poser. [...] il y a un besoin que l'on s'occupe d'eux qui est extrêmement fort. (E3 ; 262)*

*Avec Éric, c'est vrai que je sais pertinemment qu'à chaque fois il va me stopper dans mes consignes. Alors des fois ça m'agace plus que d'autres. C'est vrai que des fois, je ne vais pas répondre ou je vais être plus sèche. (E10 ; 104)*

L'activité de l'enseignant est momentanément entravée, quelque soit la réponse utilisée : prendre en compte la question, ce qui brise le flux, passer outre avec le risque de devoir tout reprendre par suite d'un blocage ayant empêché d'écouter les explications subséquentes. Mais même s'il choisit de passer outre sans grand dommage dans la compréhension, il arrive que, ne parvenant pas à endiguer une insistance devenant gênante et captatrice d'attention, il ne puisse faire autre chose qu'abdiquer et finalement écouter la question. Car, et Thomas le dit très bien, il ne s'agit pas d'un comportement qui se veut perturbateur contre lequel il serait plus facile de tenter de mettre le holà par une intervention ferme. L'élève qui interrompt l'explication par une question ou une demande ne cherche pas sciemment l'interruption, mais exprime soit une demande indirecte d'être rassuré, de recevoir de l'attention, soit celle d'un éclaircissement supplémentaire. Pour certains élèves, on a un comportement quasi automatique, compulsif, qu'il est difficile de gérer sur le moment, et dont la prévention demande parfois une disponibilité et une compétence parfois absentes. Et la répétition des interruptions suivie de l'agacement exprimé ou de la répression de celles-ci, contribuent parfois par l'insécurité créée chez l'élève, à s'alimenter mutuellement, causant une insatisfaction dont l'intensité croissante est partagée par les deux parties.

## 28.4 ENROLER LES ELEVES

### Mettre la pression, convaincre, encourager

Aux différentes modalités et à l'intensité de l'engagement des élèves correspondent différentes manières de réagir. Une première consiste à augmenter la contrainte, non par la coercition, mais en tentant tantôt de convaincre, tantôt d'encourager, ou, comme certains le disent, de mettre la pression :

*Il faut mettre plus de pression pour les faire travailler, et il y a toujours les mêmes qui mettent toujours beaucoup de temps, qui attendent que tout le monde ait commencé pour eux se mettre... Ça, c'est une difficulté avec cette équipe. Mais ça c'est quand même déjà beaucoup amélioré, parce que par rapport au début de l'année, c'était un peu l'horreur, quoi. Quand on entrait là-dedans, on se demandait ce qu'on venait faire là. Tandis que maintenant on peut faire du travail. (E9 ; 63)*

*Je me dis toujours que si je n'ai pas envie de trop intervenir au niveau de la discipline, il faut que le rythme du travail soit assez soutenu. Parce que plus on les (riant) booste, moins ils ont de temps et d'énergie à dépenser pour faire autre chose. Donc j'essaie d'avancer en général assez... de limiter les temps morts au minimum. (E13 ; 469)*

*C'est tuant de devoir expliquer ce qui est évident pour moi. Genre, j'ai dû dire que s'ils ne répétaient pas leur test, ils allaient faire une mauvaise note. J'ai dû dire que s'ils ne refaisaient pas les exercices chez eux, ils auraient aussi des mauvaises notes. Que s'ils copiaient toujours ce que faisait le voisin, ils auraient des mauvaises notes.*

*Et je comprends pas pourquoi, ils ne comprennent pas ça. C'est-à-dire il y en a peut-être deux qui ont essayé de faire ce que j'ai dit, et pour qui ça marche, typiquement l'exemple que je te disais tout à l'heure, et les autres, ils n'ont même pas essayé. C'est impressionnant. (E4 ; 131)*

*Les deux là, par exemple, pffffff tout de suite ils se démobilisent très très vite. Mais bon, (rire) j'ai pas de solution. (rire) J'essaie de les encourager, de leur montrer à travers une attitude... Parce que je crois qu'en punissant, on n'arrive pas à grand chose. Mais... (doucement) oui, c'est une des difficultés. (E9 ; 321)*

Cet intéressement ou cet enrôlement, pour reprendre les expressions de Hélou et Lantheaume, est une difficulté constitutive du métier {Hélou, 2008 #576}. Et parfois, devant le défi posé par certains comportements d'élèves, l'enseignant craque :

*Quand ça s'est mal passé avec cette élève, là, je me suis aperçu que ça me pompe de l'énergie. Alors « ça me bouffe, quoi » comme on dit. C'est le fait de devoir sanctionner, de devoir prendre l'élève, d'aller chez le directeur avec l'agenda, noter quelque chose dans l'agenda, laisser l'élève là-bas, quitter la classe... Enfin, c'est pas la dépense en énergie physique, mais il y a une énergie nerveuse, là, qui est pompante. Bon c'est pas trop grave, parce que je l'ai fait, et voilà. Mais disons, oul, ça c'est le côté désagréable du travail. (E9 ; 406)*

*Quand la plupart des élèves, on pose une question, et ils ont rien fait et ça leur est complètement égal, et motivation zéro, les mesures de rétorsions que j'ai trouvées c'était d'être assez désagréable en leur disant que s'ils continuaient comme ça, moi je désinvestissais aussi, ce que j'aurais probablement pas dû dire. (E3 ; 373)*

Parfois, le système de contraintes sociales peut être réparti dans toute la classe pour éviter des affrontements duels entre l'enseignant et certains élèves. C'est ainsi que Léa construit un climat de classe, dans une classe de tout petits du cycle enfantin, où les plus grands sont porteurs de la norme pour leurs camarades, facilitant l'intériorisation de l'engagement demandé :

*Je crois que l'ambiance de classe que j'ai là, ça fait quelques années que je l'ai cette ambiance de classe, je crois que ça fonctionne comme ça : c'est les grands qui par leur comportement montrent aux petits comment ça se passe dans l'école. Et puis après, boule de neige et l'année suivante, les petits sont devenus les grands. Alors bien sûr, on répète on rappelle comment est-ce qu'on se comporte, pourquoi et surtout pourquoi est-ce qu'on ne doit pas courir, et pourquoi est-ce qu'on marche dans l'école, pourquoi est-ce qu'on parle doucement là on a ... Mais ça j'ai dû reprendre avec les grands j'ai deux trois garçons pourtant j'ai peu de garçons j'ai que trois garçons, mais j'en ai un ou deux qui se laissaient un peu aller. (E2 ; 266)*

On peut observer une gradation entre tentatives d'argumentation et utilisation d'une force symbolique {Bourdieu, 1972 #383} allant jusqu'aux mesures coercitives les plus lourdes.

### *Les limites de la contrainte*

Lorsque le système scolaire lui-même est pris en défaut, il ne reste plus qu'à tenter de « faire avec », de tenir, à un coût subjectif particulièrement lourd à payer :

*C'est une élève qui courbe, et on est obligé de l'exclure et après on rentre dans un cercle de sanctions, et on n'en sort pas. Et puis ça se retourne contre tout le monde et contre l'élève, et contre moi. Enfin, ça met un climat assez délicat parce que je ne peux pas. Si je punis, ça ne va pas, mais si je ne punis pas ça ne va pas non plus. Donc c'est des situations qui me coincent. (E1 ; 24)*

*Alors moi je trouve que l'on se remet beaucoup en question. Moi je n'arrive pas à les motiver, je n'arrive pas à leur donner envie de répondre. Et alors on essaie un certain nombre de choses, et j'ai essayé différentes entrées. Je n'ai pas trouvé. Je n'ai pas vraiment trouvé d'entrées. (E3 ; 628)*

La marge de manœuvre est étroite, voire nulle, créant le sentiment d'impuissance déjà relevé. Il s'agit alors de se maîtriser, d'exercer un véritable contrôle sur soi, un travail émotionnel au sens de Hochschild {, 2003-1979 #362}, pour éviter des blocages plus grands encore :

*Là, c'est toujours attendre les retardataires, ceux qui mettent toujours du temps (rire). [...] Je vis avec. Je sais qu'ils sont comme ça. (vivement) Des fois ça m'énerve, je ne dis pas le contraire, surtout quand ils traînent vraiment trop. Mais bon. Voilà. (E10 ; 57)*

*Je trouve parfois un peu difficile à gérer quand ça prend trop de place, ces élèves qui interviennent à brûle-pourpoint, qui ont besoin de reformuler toutes les questions, qui ont besoin qu'on leur explique la donnée, alors qu'ils ne l'ont simplement pas lue. Et de les rabrouer systématiquement, moi ça me met un petit peu mal à l'aise. J'évite de le faire parce que souvent, ils ont envie de comprendre. Mais ils se rendent pas compte. [...] Ça peut être des situations très difficiles. (E3 ; 279)*

Dans les deux cas, il s'agit de « faire avec », s'en accommoder, mais pas tout à fait pour les mêmes raisons. Dans la première situation, il s'agit ni plus ni moins de l'absence d'alternatives. L'enseignant n'a pas le pouvoir de modifier le comportement des élèves. Dans la seconde situation, il s'agit de limiter volontairement ses réactions et ses interventions pour maintenir le niveau d'engagement des élèves, aussi faible soit-il. La crainte de les décourager implique une baisse du niveau d'exigences, et il s'agit donc de constamment arbitrer entre maintenir des exigences d'implication et de résultats en exerçant une contrainte qui pourrait être prise comme rebuffade, et encourager les élèves au risque de cautionner leur désengagement.

### Prévenir les dérapages

Puisqu'il est parfois si difficile de récupérer les dérapages, ou que cette récupération est si coûteuse en temps ou en énergie, il s'agit, autant que possible, d'agir en amont du cours des événements. Cette prévention demande une attention toute particulière, qu'Emma illustre de la manière suivante :

*Il peut essayer de jouer quand il peut... dès qu'il peut, il le fait. Donc il faut qu'avec cet élève-là, je coupe court à toutes les possibilités de... comment dire... qui m'usent. Il m'use. (E1 ; 288)*

C'est un jeu du type « chat et souris », ou « gendarme et voleur » : c'est une attention de chaque instant, pour déjouer les intentions de l'élève. Mais alors, ce ne sont plus seulement les comportements indésirables qui sont usants, mais le jeu d'évitement qu'Emma exprime par le passage de l'expression *les possibilités qui m'usent* à *il m'use*. On peut comprendre l'usure comme le produit d'un travail réflexif pour imaginer les événements que cet élève pourrait utiliser pour échapper à l'activité programmée ; il s'agit donc de constamment anticiper, imaginer, prévenir. De sorte que l'énergie de l'enseignant se trouve dévié par cette constante préoccupation loin de l'attention nécessaire à la mise en place d'un scénario pédagogique optimal.

Pour d'autres enseignants, ce sont les gestes quotidiens, habituels, qui sont travaillés pour ne pas offrir de prise à une résistance des élèves toujours possible. Nathan, qui travaille avec une classe particulièrement difficile, énonce quelques-uns de ces gestes :

*J'essaie de faire attention à la façon dont je pose les papiers<sup>118</sup> sur les tables quand je leur donne quelque chose. C'est un truc tout bête, mais je remarque qu'il y a certains collègues parfois qui jettent un peu les papiers, et les élèves, ça donne tout de suite un ton, ils se disent : « Oh il y a de l'agressivité » ou « Ce papier n'est pas important » ou... Enfin voilà : je crois qu'ils sont sensibles à ce genre de petites choses, et en général, ils le prennent en regardant ; enfin, ils l'accueillent assez bien. (E9 ; 50)*

<sup>118</sup> Par *papier*, l'enseignant veut dire photocopie, ou document de travail distribué aux élèves.

C'est aussi le travail de la voix, de la posture, pour produire le calme par le calme, entraîner l'activité et non l'agitation :

*J'essaie d'avoir un ton assez doux avec eux, aussi parce que je remarque justement, avec ce fameux collègue, que lui leur parle de façon un peu brusque parfois, énergique mais brusque, et qu'eux répondent sur le même mode. Et je me dis : « Ben je crois qu'ils ont besoin de plus de tranquillité » et puis je remarque que ça marche pas trop mal comme ça, ça leur convient. (E9 ; 135)*

C'est encore une attention à chaque élève pour le « cadrer », non pas sur un mode sécuritaire ou policier, mais en prêtant de l'attention aux élèves, à leurs circonstances, de manière à manifester sa présence autant qu'à reconnaître positivement la leur :

*Je vais vers un élève qui se mouche parce qu'il a été malade hier, et puis je voulais savoir si ça allait mieux pour lui. Et c'est aussi une façon de le recadrer, parce que lui aussi il s'agite très facilement. C'est un gosse très très sympathique, très vivant, chaleureux, généreux de lui-même. Mais bon, il a besoin d'être cadré (rire). (E9 ; 113)*

Si ces mesures ne suffisent pas et qu'un comportement indésirable apparaît, l'art consiste à ne pas provoquer une perturbation soudain collective :

*Là, au fond, j'essaie de les canaliser mais gentiment et sans créer de remous. Parce que, au moment où j'enguirlande quelqu'un, ça fait lever la tête à tout le monde. Ils s'interrompent tous en même temps, c'est toujours délicat de savoir jusqu'où intervenir, et de quelle manière, à quel moment. (E9 ; 223)*

Enfin, devant la résistance à l'activité demandée, il s'agit de ne pas la prendre comme une agression contre soi et la recadrer en la voyant un peu comme un jeu attendu :

*Ça rouspète un petit peu, mais ça va, c'est un petit peu leur attitude normale. Dès que je demande un travail, mais je suis pas le seul je crois (rire), c'est leur attitude générale face à l'école et aux apprentissages, dès qu'il s'agit de travailler. Mais là c'est gentil, donc ça ne me fait pas trop réagir, je le fais volontiers de façon un peu bonhomme. (E9 ; 401)*

Pouvoir dire, devant la résistance des élèves : « C'est gentil » ne va pas de soi. C'est une prise de distance par rapport au rôle d'enseignant qui manifeste à la fois une liberté et une grande maîtrise. Cet enseignant se définit comme une personne calme, certains le disent « soporifique » (E9 ; 336), et c'est certainement un facteur facilitant que d'avoir un tel tempérament.

Pour Noah, c'est une attention au vécu de l'élève, à ses difficultés, à ses sensibilités ; cela lui permet d'en tenir compte et de modifier son propre comportement de manière à éviter les configurations potentiellement explosives, particulièrement s'il s'agit d'adolescent ou de jeunes adultes :

*Là c'est deux frères, là les deux. Donc si le plus petit fait un meilleur résultat que l'autre, il devient fou. Ça aussi, il faut faire attention. (E14 ; 239)*

*Et je fais attention de ne pas l'humilier. Quand il sait bien quelque chose, je vais lui dire : « Viens devant ». Si je sais qu'il n'arrive pas parce que là, il pète vite un câble, alors là, dès qu'il ne sait pas, je fais attention. Je fais très attention aussi si les autres pourraient voir qu'il a des difficultés, un résultat qui n'est pas très bon, je fais attention. (E14 ; 228)*

L'expression « je fais attention » qui apparaît à quatre reprises dans ce court extrait, laisse entrevoir une dimension du travail de Noah :

*Là je le valorise tout le temps lui, parce que ça évite qu'il ait... il peut retourner une table s'il se fâche. C'est inutile, je veux dire c'est pas évident pour l'enseignant, lui il se fait du mal, il s'énerve, ensuite il est mal pendant deux jours, c'est inutile, ça n'apporte rien. Donc c'est vrai que je le valorise plus que les autres. Mais les autres savent pourquoi. (E14 ; 286)*

Il y a plusieurs manières de décrire l'interaction de Noah avec ses élèves dans ces trois situations évoquées, en relation avec l'agentivité de chaque partie. Si l'on met l'attention



sur l'initiative des élèves, on verra un enseignant qui s'adapte à leurs réactions ; en mettant l'accent sur son initiative, on pourra voir un enseignant qui « manipule » ses élèves, par exemple par des signes de reconnaissance bien choisis, de manière à obtenir d'eux l'action ou l'inhibition souhaitée. Mais on peut y voir aussi une adaptation réciproque, une négociation implicite au sens de Strauss {, 1992 #354} ; elle permet aux deux parties de trouver un terrain favorable à une cohabitation et une collaboration satisfaisante pour chacun, dans un couplage des réactions mutuelles et la constitution progressive d'un terrain apprivoisé, relativement prévisible, déchargeant ainsi les acteurs d'un trop grand investissement. Cet investissement reste cependant important. Pour l'enseignant, c'est principalement une attention soutenue ; pour les élèves, on ne peut que faire des hypothèses, mais leur engagement dans les activités durant la leçon filmée est bien réel.

### *C'est pompant*

Parfois, ce n'est plus possible de prendre la perturbation de manière légère. Lorsque Nathan réagit en accompagnant son élève à la direction, l'événement lui demande une énergie conséquente. Ce n'est pas seulement le contrôle des émotions, déjà abordé précédemment, qui nécessite cette énergie, c'est tout le processus de confrontation et de conflit :

*Quand ça s'est mal passé avec cette élève, là, je me suis aperçu que ça me pompe de l'énergie. Alors « ça me bouffe, quoi » comme on dit. C'est le fait de devoir sanctionner, de devoir prendre l'élève, d'aller chez le directeur avec l'agenda, noter quelque chose dans l'agenda, laisser l'élève là-bas, quitter la classe... Enfin, c'est pas la dépense en énergie physique, mais il y a une énergie nerveuse, là, qui est pompante. Bon c'est pas trop grave, parce que je l'ai fait, et voilà. [...] Et oh, ça met un petit moment, et maintenant ça va mieux. Mais tout à l'heure, je n'étais pas très bien, pendant la récréation. (E9 ; 406)*

*C'est ce genre de situation qui crée une espèce de pénibilité. Alors quand ça arrive une fois de temps en temps, tout va bien. Mais si ça doit arriver tout le temps, comme certains collègues, ça m'est aussi arrivé dans ma carrière, quoi, d'avoir des classes vraiment difficiles, et d'avoir des situations où il faut tout le temps se battre, là ça devient alors assez vite insupportable, quoi. C'est franchement pénible. (E9 ; 521)*

Les métaphores de la vie courante utilisées par Nathan prennent un relief particulier dans le contexte de son intervention. Être aux prises avec des comportements nécessitant une telle énergie pour être contenus, c'est « être pompé », « être bouffé ». S'il revient sur l'incident à plusieurs reprises au cours de l'entretien d'autoconfrontation, c'est chaque fois pour exprimer la difficulté à y faire face.

De manière différente, Manon décrit, elle aussi, la quantité d'énergie importante qui lui est nécessaire pour régler les multiples problèmes de relation entre ses élèves plus jeunes :

*Je ne pensais pas devoir autant intervenir pour régler le moindre problème parce qu'ils ont tellement besoin de moi pour régler les petits problèmes de récréation etc. Et des fois, je me dis : « C'est moi qui ai dû les rendre dépendants finalement ». Je me dis peut-être que j'aurais pu trouver un moyen pour qu'ils soient plus autonomes. J'aurais peut-être appliqué mon sujet de travail de diplôme (rire), je ne sais pas. Mais j'ai l'impression qu'ils sont tellement dépendants de ma médiation en fait [...] Ça demande une énergie assez conséquente, je trouve. [...] Donc, ça me demande beaucoup, et je ne pensais pas forcément que ce serait autant. Je ne veux pas dire que je l'aurais<sup>119</sup> pas fait si j'avais su, mais je ne pensais pas que ce serait autant. (E11 ; 396)*

Pour Julie, c'est assurer un cadre sécurisé et prévisible pour un élève particulier qui lui prend beaucoup d'énergie. Il s'agit dans cette situation d'agir en amont, et de préparer le terrain pour éviter des situations potentiellement difficiles à récupérer :

<sup>119</sup> La formation d'enseignante.

*Quand je suis le cours d'analyse des pratiques, par exemple, j'ai une remplaçante et c'est la panique pour lui. Mais vraiment la panique. Donc depuis le début de l'année, on a fait pas mal de progrès : maintenant il ne me fait plus ses grosses crises de panique. Il faut juste que je le prenne à part et que je lui explique qu'il y a une remplaçante, et que ça va très bien se passer. Et de nouveau, ça prend beaucoup d'énergie. (E10 ; 512)*

Dans chacune de ces situations examinées, c'est la mise en place d'un cadre propice à l'enseignement qui est très demandante, avant même d'avoir commencé à enseigner. Et cet investissement subjectif ainsi sollicité est soustrait de celui disponible pour l'enseignement proprement.

### 28.4 IMPLIQUER TOUS LES ELEVES

Obtenir l'engagement des élèves, c'est tenter de faire adhérer tous les élèves à son projet. Il y a là une visée d'équité, mais aussi d'efficacité, car l'élève qui resterait en rade risque de se lancer dans d'autres activités de son choix, potentiellement perturbatrices pour ses camarades :

*C'est toujours ça le plus difficile à gérer pour moi. C'est vraiment au niveau des vitesses d'apprentissage ou des différentes rapidités, des différents niveaux en fait, qu'il y a dans la classe. C'est ça qui n'est jamais évident pour moi à gérer, je pense. C'est plus ça que gérer la classe dans son ensemble, dans le sens m'occuper des enfants. C'est plutôt justement trouver quelque chose pour Juliane qui a déjà terminé tout son travail pour qu'elle puisse quand même avancer, trouver quelque chose pour Igor qui arrive rien du tout et qui ne comprend absolument pas ce qu'on lui raconte, trouver quelque chose pour Yvan qui a pas mal de problèmes au niveau... Enfin il est suivi au niveau SPS<sup>120</sup>, il est dyspraxique (rire), donc du coup il faut vraiment réfléchir pour chaque enfant à ce quoi il a besoin, à quel moment, pour que chacun puisse se sentir le mieux possible là où il en est. C'est toujours ça qui est difficile. (E10 ; 214)*

*Dans ce genre de moment, c'est dur de répondre aux besoins de tout le monde. Là je vois, par exemple, je n'avais pas remarqué Éric : ça fait bientôt une minute qu'il attend et il repart parce que (rire) il a pas eu ce qu'il voulait. Voilà. De voir ça, ça me frustre, parce qu'il y avait ces quatre-là qui avaient besoin de moi pour l'installation, un peu mélanger les cartes distribuer. Je vois que leur façon de demander aussi : elle est venue jusque vers moi vraiment sous mon bras me demander, donc j'étais bien obligée de lui répondre. Mais Éric, pourtant qui d'habitude sait bien s'imposer, mais il a pas... Il attendait, c'est pas venu, donc il est reparti. (E11 ; 179)*

*Il faut toujours faire attention aussi que Julie ait bien compris, ne pas l'oublier parce qu'elle a une codeuse<sup>121</sup>. Alors elle a quelqu'un qui s'occupe d'elle, mais ça veut pas forcément dire qu'elle a tous les éléments. Disons, ça je dois chaque fois faire un effort, me dire il y a aussi Julie, elle fait aussi partie de la classe. (E13 ; 74)*

*Je me suis rendu compte par exemple qu'au début, il y a une petite fille qui s'appelle Christine, elle est restée très longtemps, enfin pour moi ça me paraît longtemps, à côté-là, en retrait. Et c'est vrai que c'est une gosse qui est très effacée, et que j'aurais tendance à oublier. Il faut que je fasse attention [...] C'est une fillette qui se laisse oublier parce qu'elle est très discrète comme ça, et c'est un peu le danger et le risque pour nous maîtresses, quand on en a vingt qui nous tournent autour, d'arriver à la fin de journée et de se dire : « Mon Dieu, tel enfant je ne l'ai pas vu de la journée » alors qu'il était là. (E2 ; 312)*

*Il arrive dans ces leçons que ça demande franchement beaucoup d'investissement, c'est-à-dire il faut aller vers chacun pour voir si ça se passe bien, voir s'ils ont bien compris. (E6 ; 335)*

---

<sup>120</sup> Service pédagogique spécialisé.

<sup>121</sup> Personne chargée de coder en langage des signes les propos oraux de l'enseignante, pendant une partie des heures d'enseignement.

Les obstacles énumérés face à cette nécessité d'impliquer tous les élèves ne manquent pas. Entre l'élève qui « se fait oublier » par sa discrétion, les besoins particuliers ou les situations particulières des uns et des autres, les occasions de faillir sont nombreuses, sollicitant l'attention autant que les affects : « *c'est difficile* », « *c'est dur* », « *il faut faire attention* », « *je dois faire un effort* », « *ça demande de l'investissement* ». Il ne s'agit pas seulement de repérer l'élève qui ne s'engage pas, il faut d'une manière active le chercher voire rechercher celui resté en rade, et devancer la situation pouvant produire ce largage.

## 28.5 SURPRISE

Dans le tourbillon des activités de la classe, avec la multidimensionalité et la simultanéité des événements qui s'y déroulent {Doyle, 1980 #330; Doyle, 1986 #426}, il n'est pas toujours possible de constater l'engagement des élèves. Au cours de cette recherche, c'est au travers de l'enregistrement que les enseignants peuvent s'approprier les résultats de leur activité, souvent avec surprise :

*Je suis étonné de voir qu'il y en a qui terminent encore, qui n'ont pas réagi tout de suite au moment de la sonnerie, mais qui ont fini de corriger. Ça me fait plaisir de voir ça. (E9 ; 483)*

*Ça me fait plaisir de les voir comme ça (rire), parce que c'est vrai, quand on est au bureau, on ne se rend pas forcément compte que la classe est vraiment tranquille et qu'ils travaillent vraiment. Et du coup, voyant ça de l'extérieur, on se dit que finalement oui, c'est pas si mal que ça (rire). Ça marche. (E10 ; 362)*

*Ce que je trouve chouette, aussi, c'est que quand ça sonne, ils ne se lèvent pas comme des furies pour sortir. (E10 ; 524)*

*Je les trouve mieux que je les vois que lorsque je les ai tous autour de moi. Et ils sont vraiment euh actifs, et il n'y a pas de bagarres, il y a pas de... Ils s'intéressent. (E15 ; 174)*

J'ai, dans des pages précédentes, lié cette surprise au caractère non matériel de la production du travail. Ce que je veux mettre ici en évidence, c'est la dimension politique du travail enseignant, en relation avec l'engagement des élèves : « À la différence du travail, l'action politique intervient sur les relations sociales et non sur des matériaux naturels ; elle est de l'ordre du possible, de l'imprévu ; elle modifie le cadre de sa propre inscription au lieu de l'encombrer de nouveaux objets<sup>122</sup> » {Virno, 1991 #390@124}. Ce que constatent les enseignants, par l'engagement de leurs élèves, c'est leur réussite à inscrire un cadre propice à l'enseignement : « *ça marche* » ; « *ils s'intéressent* ». Et la contrepartie subjective : « *Ça fait plaisir de voir ça* » ; « *C'est chouette* ».

## SYNTHESE

L'expérience de l'engagement des élèves navigue entre deux extrêmes. La première est rendue, dans l'entretien avec Nathan, par certaines des expressions qu'il emploie : « *Je me sens un peu consterné* » (E4 ; 36) ; « *c'est impressionnant* » (E4 ; 45) ; « *c'est dur* » (E4 ; 76) ; « *c'est horrible* » (E4 ; 87) ; « *c'est tuant* » (E4 ; 132) ; « *c'est fou* » (E4 ; 141). La seconde trouve son expression dans la bouche de Nicolas :

*C'est un moment que j'ai très très bien vécu, qui m'a été tout à fait agréable, parce que j'ai eu l'impression qu'ils devenaient un petit peu plus demandeurs. Ce n'était*

<sup>122</sup> En droite ligne avec Aristote, dont l'analyse a été amplement commentée par Arendt {, 1961 #236}, Virno oppose travail, œuvre et action. Sans renier l'intérêt d'une telle distinction, ce n'est pas mon propos ici de les différencier ou de les fusionner ; par raccourci, j'assimile l'action à une dimension du travail enseignant.

*pas moi qui leur demandait de travailler, mais c'était eux qui venaient chercher des éléments de solution ou de réponse. (E3 ; 812)*

Entre deux, tous les cas de figure possibles, avec cette constatation : obtenir l'engagement des élèves est en soi une réussite :

*Je serais dans une VSB<sup>123</sup>, j'aurais d'autres critères de réussite. Mais le critère que j'ai pour ces élèves-là, c'est qu'ils participent : ils font, ils vont jusqu'au bout, et ils s'impliquent. Donc pour moi, c'est un critère de réussite, de ce point de vue. (E1 ; 809)*

La mobilisation subjective des enseignants dans leur travail est d'abord liée à cet engagement, qui apparaît non seulement comme un préalable à leur activité d'enseignement, mais qui, de fait, en est un élément constitutif essentiel.

---

<sup>123</sup> Voie secondaire baccalauréat, la plus exigeante des 3 voies de la scolarité obligatoire.

## Chapitre 29 : □ La collaboration

---

En préambule, il me paraît important de mentionner que la collaboration n'était pas particulièrement à l'ordre du jour dans les entretiens. En effet, l'instrument choisi pour mettre en évidence les traces de l'investissement subjectif était dirigé sur les activités en présence des élèves, et non sur les autres, au rang desquels la collaboration tant avec les collègues, les parents ou autres intervenants du monde scolaire. Le fait donc que les entretiens d'autoconfrontations recueillent de telles traces est significatif, et nécessite deux commentaires.

Le premier est d'ordre méthodologique. Du fait de la nature de l'activité enregistrée, en présence des élèves, les traces liées à la collaboration ne sauraient prétendre à dresser une image d'une complétude satisfaisante relative à cette dimension de collaboration. Ce sont plutôt quelques flashes, signalant que s'y relient des investissements importants, et qu'une exploration plus systématique, en partant par exemple du recueil de discours d'enseignants juste avant et juste après des entretiens avec des parents<sup>124</sup>, ou des autoconfrontations autour d'enregistrement de séances de concertation entre collègues, serait à même de poser les bases d'une analyse plus probante.

Ceci dit, et ce sera ma seconde remarque, l'incomplétude des traces recueillies dans cette recherche n'implique pas leur inconsistance ou une irrémédiable insignifiance. Au contraire, le fait qu'elles apparaissent à partir de l'activité en classe montre que cet empan de l'activité du maître ne peut être dissocié de l'activité en classe. Il y a un lien indéfectible qui appelle à l'évocation de cette dimension du travail enseignant et qui fait surgir l'investissement subjectif des enseignants dans ces collaborations, indépendamment du degré de satisfaction qui les accompagne.

C'est donc avec en tête ces deux caractéristiques des traces autour de la collaboration, à la fois incomplètes et signifiantes, que j'aborderai les analyses de ce chapitre.

### 29.1 COLLABORER AVEC LES COLLEGUES

□ L'enseignement, comme activité co-construite sollicite de manière essentielle la collaboration des élèves. À côté de celle-ci, d'autres collaborations sont requises, mais à des degrés très divers, alors même que les textes prescriptifs et les injonctions de la formation font de cette collaboration un enjeu essentiel du métier. L'investissement dans la collaboration, que ce soit avec les parents, les collègues ou autres acteurs de l'école, est donc

---

<sup>124</sup> L'enregistrement d'entretiens avec des parents me paraît difficile à réaliser : trouverait-on suffisamment de parents disposés à cet enregistrement ? Et le fait d'accepter ou non ne serait-il pas un biais important dans la sélection des entretiens ? Ces questions restent ouvertes.

très variable, dépendant de la dynamique de l'établissement scolaire et de l'orientation de chaque enseignant.

Comment comprendre cette difficulté à collaborer, que l'on nomme communément et avec un moralisme certain, les résistances des enseignants à sortir de leur individualisme ? Plusieurs auteurs ont critiqué cette explication de la difficulté à collaborer par un recours à un individualisme professionnel {Tardif, 1999 #183; Barrère, 2002 #206}.

Si « la coopération entre professionnels est plus présente dans les discours que dans les pratiques » (Gather Thurler et Perrenoud, 2005), on peut y voir en filigrane un déséquilibre dans la « dynamique entre reconnaissance et contribution sous-jacente à la collaboration » (Dejours, 2000). Cet auteur conclut à l'impossibilité et l'inutilité de prescrire la mobilisation psychique nécessaire à la collaboration. Il montre plutôt la nécessité de prendre en compte la mise en visibilité, le dévoilement des pratiques opéré par la collaboration, qui, lorsque les conditions pour une reconnaissance de soi médiatisée par l'activité n'existent pas, sont un frein puissant aux pratiques de collaboration.

Les entretiens laissent apparaître des pratiques très contrastées de collaboration. Et lorsqu'elle est présente, elle s'appuie autant sur la confiance que la reconnaissance de la valeur de la contribution du ou des collègues.

### ▫Bénéfice

La première mention de la collaboration provient d'une enseignante, Léa, travaillant dans une petite école de village comptant deux classes. Et la situation la satisfait pleinement :

*C'est un plaisir : j'ai une collègue qui fonctionne... Qui est extraordinaire, parce qu'elle est très calme comme ça, et puis moi, je me lance dans des idées et des défis assez fous, puis elle suit (rire). Elle est extraordinaire, parce que je ne sais pas si elle le ferait toute seule dans son coin, mais dès qu'il y a une locomotive devant, elle marche. Alors là, on va monter un spectacle au mois de juin : « Emilie jolie » avec les deux classes, et c'est un énorme spectacle. Alors pour moi, c'est une collaboration de plaisir. (E2 ; 12)▫*

Les différences entre ces deux enseignantes sont vues dans leur complémentarité plutôt que dans une opposition, ce qui fait que la collaboration fonctionne. La relation dissymétrique devient moteur, chacune ayant besoin de l'autre. Si la collègue de Léa a besoin d'elle pour les initiatives, Léa a besoin de sa collègue pour les réaliser. C'est la circulation des demandes et des réponses qui maintient cette dynamique en place, et assure les bénéfices mutuels dont le principal nommé est le plaisir.

Pour Emilie, la collaboration s'exprime sous deux aspects. C'est d'abord l'occasion de monter un projet commun, de se stimuler entre collègues pour sortir de la routine :

*C'est un travail d'équipe, là, qu'on fait avec cette classe en coopération. On est les quatre maîtres pour les branches principales, où on essaie d'introduire dans les activités que l'on fait en classe, des éléments de valeurs en fait, d'entraide, de coopération, d'écoute réciproque, et des choses comme ça. Donc déjà entre nous c'est un travail de d'équipe entre maîtres, parce qu'on essaie de coordonner nos activités par rapport à ces choses-là. (E7 ; 247)*

*Ça a pas mal stimulé déjà certains collègues aussi ici dans mon établissement. En fait on est une dizaine à travailler un petit peu de cette manière-là, et puis en même temps c'est vrai que moi ça m'a stimulé dans mon travail en me disant : « C'est un nouveau challenge, c'est quelque chose de différent, c'est une autre manière d'aborder mon cours » Je dois trouver d'autres manières aussi de faire, d'apporter des activités, je dois réfléchir autrement pour les introduire. Et puis c'était important de changer, de trouver d'autres modes de fonctionnement, alors voilà. (E7 ; 323)*

Si pour Léa, son investissement était mu et récompensé par le plaisir, ici, pour Emilie, c'est la stimulation, le challenge. S'investir, c'est entrer dans un défi, c'est découvrir

d'autres manières de fonctionner, et le faire à plusieurs. C'est aussi s'enrichir du regard de l'autre, et étendre, voire confronter, ses représentations :

*Finalement on parle de tel élève : « Ah et toi, tu le vois comment ? » « Et comme ci et comme ça ». Donc ça c'est des moments qui sont importants aussi, d'échanger avec les collègues sur les élèves, de voir comment un autre collègue voit tel élève. (E7 ; 169)*

Dans ses échanges avec ses collègues, la découverte d'une nouvelle manière de faire ou de voir par la mise en place d'un enseignement coopératif, apparaît comme le moteur de son investissement dans la collaboration.

C'est aussi ce décalage dans le regard sur un élève que Maxime souligne comme étant positif :

*Enfin, j'ai rencontré ça dernièrement avec une élève justement où typiquement il y a une attitude, une espèce de découragement de l'enseignant en se disant : « Oui, mais elle doit encore rester une année, mais qu'est-ce que je vais faire bon sang pendant une année avec elle ». Et bon là, je dirais, heureusement il y a le travail d'équipe, l'équipe pluridisciplinaire, qui fait que on est reboosté avec des gens qui sont moins avec l'élève, qui disent : « Mais ce n'est pas vrai, il y a encore des possibilités, on peut encore faire des choses ». (E16 ; 369)*

L'enjeu n'est pas seulement de changer de regard sur l'élève et découvrir de nouveaux aspects de sa personnalité ou de son activité en classe, c'est ici d'abord une question de maintenir son investissement subjectif malgré une perception idiosyncrasique défavorable. Ce que l'équipe offre, c'est de l'espoir, qui « rebooste » l'engagement. Et pour cela, il ne s'agit pas juste d'échanger quelque parole lénifiante, mais d'engager un dialogue entre professionnels avisés.

### Confiance

Dans chacun des exemples précédents, la confiance apparaît comme un élément nécessaire pour que la collaboration fonctionne. Pour Léa et sa collègue, il s'agit d'accepter la dissymétrie dans les rôles de chacune dans leur projet commun, ce qui n'est de loin s'en faut, une attitude facile ; pour Emilie, c'est accepter de découvrir en équipe d'autres manières de faire et de voir ; et affronter l'incertitude devant le regard des autres demande de la confiance, en soi et dans ses co-équipiers. Cette confiance est une forme de reconnaissance du travail d'autrui telle que Dejours {, 1992 #187;, 2000 #186;Dejours, 2007 #336} l'aborde.

Maxime exprime cette confiance d'une manière particulière, lorsqu'un membre de l'équipe n'a pas répondu aux attentes exprimées :

*Il y a des fois des surcharges de travail, il y a des fois un petit peu des ras le bol, mais il y a aussi, ici, je dirais au sein de l'équipe, une solidarité par rapport à ça. Quand on sent qu'il y en a un qui est vraiment en train de saturer, on essaie de le décharger autant que faire se peut ; ou surtout, on a de la tolérance, en se disant : « Il n'a pas pu le faire, mais ce n'est pas par manque de volonté qu'il ne l'a pas fait ». (E16 ; 506)*

Le travail de chacun est clairement identifié comme ayant pour destinataire non seulement les élèves, mais aussi les autres membres de l'équipe. Le manquement dans une contribution personnelle est ainsi reconnu comme tel, mais immédiatement contextualisé en évitant le soupçon ou le procès d'intention. L'investissement subjectif est donc dirigé aussi en direction de l'équipe, et rendu en retour par l'équipe. Il est donc, et sa circulation fait vivre tant l'équipe que ses membres.

### Charge

La demande de collaboration peut aussi être vécue comme une charge supplémentaire, sans contrepartie. C'est ainsi que Noah et Maxime, travaillant avec des élèves présentant des besoins particuliers, ont besoin de leurs collègues pour qu'ils intègrent dans leur classe

quelques élèves pour une période déterminée, de manière à permettre une intégration plus large, que ce soit dans la scolarité ou dans la société. L'accueil n'est, pour le moins, pas très chaud :

*Donc on doit vraiment lutter, lutter, lutter, rien que pour qu'ils soient acceptés en intégration. Les enseignants ne les veulent pas : ils n'ont aucune reconnaissance du travail supplémentaire que ça leur donne, et ça leur donne du travail supplémentaire, indubitable. Donc il n'y a que les enseignants de bonne volonté qui sont d'accord, avec qui ça marche, et les autres, à qui on l'impose, ça marche relativement mal et c'est toujours l'élève qui le paie d'une manière ou d'une autre. (E16 ; 413)*

*Quand on essaie de les intégrer dans les autres classes, les collègues ne jouent pas tellement le jeu. On les retrouve au fond de la classe, et puis c'est une gêne parce qu'ils font le programme de 8<sup>e</sup> et eux ils ont le niveau de 5-6<sup>e</sup>. Et ça pose d'immenses problèmes. (E14 ; 336)*

*Heureusement, il y a des directions d'établissement avec qui ça passe assez bien, il y a des directeurs compréhensifs, il y a des enseignants qui ont envie de tenter l'expérience parce qu'ils se rendent compte que c'est aussi un plus pour eux et pour leur classe, mais il y a tous les autres qui ne voient que la charge de travail supplémentaire. (E16 ; 428)*

□C'est une collaboration bénévole, au sens étymologique, qui est demandée : ce « bon vouloir » peut être militant, humaniste ou curieux, mais il n'offre en retour que ce que celui qui donne veut bien trouver. La seule certitude, si l'enseignant qui accueille veut bien faire son travail, c'est un investissement supplémentaire conséquent dans un dispositif permettant l'intégration souhaitée, dans une attention et dans des tâches supplémentaires. De plus, pour un enseignant même chevronné, les tâches supplémentaires ainsi que la transformation des tâches habituelles, peuvent faire basculer son activité vers une moindre maîtrise, peut-être même le dépassement de ses ressources, et conduire à un inconfort plus ou moins intense, et une insatisfaction ou une perte de confiance notable. L'enjeu n'est donc pas seulement le surplus de temps et d'attention à donner, mais aussi d'une prise de risque quant à la perception de son action et de ses compétences.

Dans ces conditions, la demande ou l'injonction de collaboration se heurte aux coûts assurés, joints à l'absence de bénéfices escomptés. La collaboration est perçue comme un problème supplémentaire plutôt que comme une ressource. Et dans ces conditions, en dehors d'un engagement militant ou sans expériences antérieures positives, la rationalité commande la prudence et une moindre exposition aux risques éventuels, par une limitation de l'investissement subjectif.

### Dilemme

Il arrive que la collaboration engendre des dilemmes. Pour Clara, un tel dilemme se situe dans une prise de décision quant à l'orientation éventuelle d'un élève vers une classe dite de développement, regroupant des élèves présentant des difficultés d'apprentissage importantes :

*Normalement c'est un élève qui va dans une classe de développement. Et en fait, c'est celui qui est le plus vif, c'est le plus agile, il est super intelligent. Là, comme ça, il saisit tout, il capte tout dans la classe, il écoute tout, il veut être au courant de tout, il veut répondre à tout. Donc moi j'estime que c'est pas forcément un signe pour aller en classe de développement. C'est parce qu'il est éparpillé, parce qu'il voudrait être dans les deux groupes en même temps en fait. Si on veut bien, pour moi, c'est pas forcément un signe pour aller en classe de développement : c'est le contraire. (E15 ; 379)*

Le « *normalement* » fait référence à une décision consensuelle dans l'équipe des enseignants intervenant dans ce bâtiment et échangeant régulièrement sur les situations difficiles qu'ils rencontrent. La chose semble jugée, il n'y a rien à ajouter au dossier. Mais



pour Clara, les indications qu'elle perçoit ne font pas sens avec la décision, et le débat ne semble pas pouvoir être ouvert. C'est donc à elle de porter non seulement l'enjeu de la situation, avec sa dimension émotionnelle, mais aussi la contradiction créée par la décision d'orientation. Elle est laissée à sa perplexité, d'autant plus qu'au dilemme de l'orientation s'en ajoute un plus sérieux encore causé par l'intervention du papa de l'élève :

*Le petit-là, il est orienté pour aller en classe de développement. Et moi je dis qu'il s'est super bien cadré, que comme il y a des cas vraiment difficiles un peu lourds en classe de développement, et en plus son père menace, il dit que si son fils est envoyé en classe de développement, il l'envoie en Tunisie, dans une école privée, dans sa famille. (E15 ; 227)*

L'investissement subjectif est multiplié par cette menace. Il ne s'agit plus simplement d'une orientation scolaire, mais de l'orientation d'une vie dans une perspective totalement différente. Devant la tournure que prennent les événements, la réflexion sur les critères d'orientation et d'évaluation, sur la progression des apprentissages est éludée.

Dans cette situation, il y a bien collaboration, c'est-à-dire travail commun autour des préparations, des corrections, des orientations, mais la place de chaque subjectivité ne semble pas reconnue. En d'autres termes, l'intersubjectivité n'est pas acceptée comme telle, et le consensus semble davantage défensif que dans la ligne d'un agir communicationnel habermasien {Habermas, 1987 #399}. L'équipe n'est plus un soutien pour aborder la situation rendue plus difficile encore par la menace du père, et renvoie Clara face à son questionnement qui ne peut être repris par le collectif. C'est donc en tentant d'obtenir de l'élève des progrès substantiels, pour échapper simultanément à la menace du père et au dilemme posé par la collaboration, que Clara place son intervention :

*Alors je dis au gosse : « Ben écoute, tu prends sur toi, tu te cadres et tu fais ce qu'on te demande et puis tu vas jusqu'au bout. Parce qu'il manque de concentration. Mais maintenant il a compris, il essaie de mettre la majuscule et puis le point, et tout mettre au milieu. (E15 ; 231)*

*Le chantage du père m'a un peu énervé. Alors j'ai dit : « Là, ça passe ou ça casse, mais ce n'est pas moi qui vais alléger ou faire quoi que ce soit de spécial, alors qu'il est intelligent, ce gosse. (E15 ; 277)*

Le « *tu prends sur toi* » renvoie de fait le dilemme sur les épaules de l'élève. Dans le déficit de délibération, permettant une approche réflexive de la situation, le problème passe de l'équipe à Clara, et de Clara à l'élève qui lui ne peut le passer plus loin. Dans son vocabulaire et ses expressions, Clara exprime, certainement de manière non intentionnelle, le fond de la question : en l'absence de cadre délibératif, c'est à l'élève de se cadrer.

### *Prolongements*

Comme annoncé en préalable au début de ce chapitre, l'analyse ne peut que s'arrêter ici, faute de traces. Les quelques perspectives entrouvertes suffisent cependant à percevoir l'investissement subjectif, réclamé par des enjeux de collaboration liés au travail enseignant.

## 29.2 COLLABORER AVEC LES PARENTS

### *Partenariat*

Dans nombre de cas, la collaboration avec les parents se passe bien. Pour Emma, à côté de relations plus difficiles, elle évoque une situation particulièrement positive :

*Pourquoi je prends cet élève-là... C'est pour le valoriser. C'est un élève qui, en début d'année, écrivait trois lignes au niveau des rédactions, et c'était incompréhensible. Même en phonétique, on n'arrivait pas à comprendre. Et avec la maman, on a fait un très gros travail. On a impliqué la maman aussi à travailler avec lui tous les jours. Et maintenant il fait des textes A4 très très bien. (E1 ; 153)*

Pour Maxime, la collaboration est fréquente et importante, vu à la situation particulière de ses élèves malvoyants :

*Il y a tout ce travail aussi des familles qui pour moi est important, en ce sens qu'on se partage vraiment un enfant, qui est précieux pour eux, mais qui est aussi précieux pour nous. Il est un peu différent, il a d'autres difficultés, et on essaie vraiment d'aller ensemble. (E16 ; 492)*

Sa conception de la collaboration est très impliquante. Il s'agit « *de se partager un enfant* », « *d'aller ensemble* », ce qui dépasse largement le souhait de bien des enseignants, comme je le montrerai plus loin. J'ai déjà relevé, en analysant l'entretien avec Maxime, que celui-ci se dépensait sans compter. Son investissement est presque sans limite, et soutient un projet généreux.

Pour Noah, le partenariat commence par un accent sur la communication. Comme il le dit : « *Moi je trouve que plus on communique avec les gens, plus c'est facile en tous cas* » :

*L'orientation, ça se passe toujours bien avec les parents. Je les vois souvent dans l'année, on discute, j'essaie de comprendre leurs avis et tout, et ça se passe bien, en général. Là, je viens de finir avec les 6e<sup>125</sup>, il y a pas d'opposition, pourtant il y a douze élèves orientés en VSO sur vingt. Mais ils comprennent, j'explique, je leur dit : « Voilà, votre enfant » – je les ai vus en décembre – « Voilà, tant qu'il arrive pas à ça, ce n'est pas possible, vous êtes d'accord, et tout. Ça n'a pas bougé ». Alors au mois de mars, je leur dis : « Ça n'a toujours pas bougé, si au mois de juin ça n'a pas bougé, on ne peut plus rien faire, on est d'accord ». Je les fais toujours signer ce que je fais, et ça ne pose pas de problème. [...] Alors c'est vrai que je prends beaucoup de temps avant, mais ça évite des oppositions. Moi je trouve que plus on communique avec les gens, plus c'est facile en tous cas. (E14 ; 385)*

À cet accent communicationnel, recherchant et cultivant le contact, et très certainement facilitateur, s'ajoute le caractère très assertif des propos de Noah. L'argumentaire est serré, les options limitées, les données factuelles : il n'est pas facile pour des parents de s'opposer à une telle démarche. Le caractère entier de Noah, qui se profile tout au long de l'entretien, peut contribuer éventuellement à balayer une opposition qui serait timide.

Dans un même registre de maintien de la communication, lorsque la collaboration semble en panne, Laura n'hésite pas à faire face aux parents, pour pouvoir reconstruire :

*En général ils ont assez confiance, moi je trouve. Ça se passe très bien. J'ai eu quelques soucis une fois, deux fois comme ça, mais ça s'est toujours arrangé parce que bon ben... on a essayé de régler les choses entre quatre yeux, quoi, et ça se passe bien. (E8 ; 491)*

Ce qu'elle perçoit alors comme ressource, c'est sa légitimité et la confiance gagnée par son expérience et son âge :

*Maintenant je suis plus âgée que les parents. Ça fait déjà quelques années (en riant) que je suis plus âgée qu'eux, mais ça aide. Quand j'ai commencé, j'avais 19 ans, alors là c'était... Au niveau de l'insécurité, ce n'était vraiment pas évident quand il y avait les réunions de parents. Parce qu'ils sentaient que j'étais jeune, et quand tu n'as pas d'enfant, en général, tu as des fois des parents qui disent : « Mais comment vous savez ça ? Vous n'avez même pas d'enfants. » (E8 ; 497)*

La collaboration avec les parents, telle que profilée dans les textes du Département de l'Instruction publique par le terme de partenariat, demande à la fois un engagement réci-

---

<sup>125</sup> Année d'orientation pour les élèves.

proque, et le respect des frontières de chaque partenaire. Ce sont ces points apparaissent souvent problématiques.

### *Attentes déçues*

Dans les autres situations évoquées dans les entretiens, cette question des limites et des frontières est très présente. Pour Julie, c'est d'abord certains parents qui ne s'investissent pas assez.

*chercheur :* la collaboration des parents, là, vous dites : « Il faut demander à ta maman de le fourrer<sup>126</sup> », c'est des choses difficiles ? faciles ?

*Julie :* De nouveau ça dépend des parents. Il y a des parents qui le font tout de suite, et il y a des parents, c'est difficile de les voir, c'est difficile pour avoir un classeur, un cahier fourré, c'est difficile pour avoir des devoirs qui sont faits, c'est... Ça dépend. Là dans la classe, je trouve que ça va encore bien, j'ai quand même une bonne collaboration. Il y a beaucoup de parents qui viennent me voir pour voir comment ça va. Je peux facilement les voir. C'était l'année passée où j'avais un ou deux parents que je ne voyais quasiment jamais, et ils en avaient pas grand-chose à faire de leur enfant, ce que je trouve assez dur (rire).

*chercheur :* C'est difficile, ça, pour vous.

*Julie :* En fait j'ai beaucoup de peine à comprendre les parents qui s'en fichent de leur enfant. Enfin, peut-être pas à ce point-là, mais... Ou bien des parents qui laissent leur enfant à six ans et demi manger tout seul à midi à la maison. J'ai de la peine (rire). J'ai de la peine. Oui. (E10 ; 307)

Ce qui rend les choses particulièrement difficiles pour Julie, c'est son interprétation de l'attitude qu'elle fustige chez les parents évoqués. Elle attribue leur absence de réaction, ou leur absence tout court au repas de midi auprès de leurs enfants à des choix volontaires, et par conséquent, c'est la preuve qu' » ils en avaient pas grand-chose à faire de leur enfant, ce que je trouve assez dur ».

Qu'elle soit imaginée ou réelle, cette négligence pèse lourd dans la relation. Au niveau subjectif, elle s'accompagne souvent d'émotions difficiles, que j'ai examinées en abordant la question de faire face au vécu difficile des élèves. Et au niveau intersubjectif, elle implique un jugement sur les parents qui risque bien de s'exprimer, au moins au niveau non-verbal, et causer, par voie de rétroaction, un retrait supplémentaire dans la relation.

Pour Julie, ce qui est lourd, c'est aussi des attentes de parents déboussolés, qui la considèrent comme une experte en éducation :

*L'année passée, j'avais un élève... sa maman venait me demander à moi, qui suis jeune, qui n'a pas encore d'enfant, comment est-ce qu'elle devait faire pour la télévision, comment elle devait faire pour le faire aller se coucher, comment est-ce qu'elle devait... Alors que finalement ce n'est pas moi sa mère, et ce n'était pas mon travail. Ou bien une fois, un truc qui m'avait vraiment choqué, c'est que dans l'agenda j'avais trouvé un mot de la maman qui me disait : »S'il vous plaît, punissez mon enfant parce qu'il a fait une bêtise ce soir à la maison ». Enfin ça m'a choqué. J'entends, je suis l'enseignante, oui, je ne suis pas la maman. J'ai de la peine des fois à comprendre ces parents qui finalement nous laissent complètement tout faire et tout gérer, et quand ça ne va pas, c'est sur nous que ça retombe, quoi. Ça, ça m'énerve en général (rire). J'ai un peu de peine avec ces parents-là. Mais cette année ça va, je n'en ai pas (rire). (E10 ; 319)*

Le désinvestissement apparent des parents convoque un investissement plus grand chez l'enseignant. Et Julie met bien en évidence les deux facettes de la demande : c'est à la fois une marque de confiance et de reconnaissance, mais c'est aussi une responsabilité à assumer :

<sup>126</sup> Dans le canton de Vaud : recouvrir un cahier ou un livre d'une couverture protectrice.

*Il y a des situations qui sont assez importantes, où les parents se déchargent complètement sur nous, alors c'est bien parce qu'on sait qu'on a leur confiance et qu'on représente quelque chose pour eux, mais en même temps, il faut assumer, quoi. Il faut assumer derrière, et c'est pas forcément évident. (E10 ; 332)*

Mais se pose alors la question : qu'est-ce qui est à assumer ? C'est ce que je veux examiner maintenant.

### *Difficultés*

Le premier élément est celui des difficultés comportementales de l'élève. Lorsque les comportements d'un élève perturbent de manière forte l'ordre scolaire, la collaboration des parents est souvent demandée. De manière symétrique à la situation exprimée par Julie, il arrive que les frontières ne soient pas respectées, l'enseignant demandant aux parents des mesures face à une situation qui n'est pas de leur ressort. En dehors de cette situation, la collaboration peut être difficile soit parce qu'elle est refusée, par déni du problème ou disqualification de l'enseignant, soit parce que les parents sont eux aussi dépassés :

*La maman, ce n'était pas possible d'entendre que son fils avait des difficultés, c'était des larmes à chaque entretien. En même temps, il m'a tout fait en une année, ce gamin. (E5 ; 782)*

Il est alors difficile d'entreprendre des actions éducatives sans relais familial, et l'enseignant se retrouve seul, ou éventuellement avec d'autres partenaires scolaires, à faire face à la situation.

Mais ce n'est pas seulement au niveau éducatif que les parents peuvent être dépassés, ce peut être aussi une méconnaissance du fonctionnement scolaire :

*J'ai eu une discussion avec sa prof de classe, juste tout à l'heure, qui me disait qu'elle avait vu les parents pour signaler l'histoire de l'échec donc qui était écrit dans le bulletin : attention, situation d'échec et tout ça. Mais les parents étaient étonnés que la prof de classe leur dise : « Mais vous savez que votre enfant est en échec ? » « Ah bon, alors je ne sais pas ». (E4 ; 114)*

Difficile alors d'entreprendre un partenariat, ou obtenir la collaboration des parents pour prendre des mesures concernant la suite d'un parcours scolaire ou professionnel. Jusqu'où l'enseignant doit-il suppléer à l'inaction des parents ? Quels sont les risques de déshabilitation et de déni de leurs compétences {Miron, 2004 #585} ? Ce sont des questions qui peuvent « prendre la tête » de l'enseignant et augmenter son investissement soit dans l'implication, soit dans le vécu du dilemme.

### *L'investissement subjectif des parents*

Si certains parents se désinvestissent dans leur relation à l'école, d'autres se surinvestissent. Une des raisons peut être trouvée dans ce que Gaulejac a appelé la « lutte des places » {Gaulejac, 1994 #267}. Si dans les années 70-80, la croissance économique, le développement de la sécurité sociale et la démocratisation des études ouvraient les portes à une ascension sociale ou à sa promesse, il n'en est plus de même aujourd'hui. Dans une société où les rentes de situation ne fonctionnent plus de manière si automatique, il s'agit d'assurer un parcours scolaire puis professionnel sans faute à leur enfant, de manière à lui assurer une place dans la société de demain. Dès lors, la scolarité devient un enjeu fort, et l'incertitude du parcours doit être réduite à sa portion congrue, au besoin par des interventions dont la force laisse percevoir l'inquiétude qui les sous-tend. C'est en effet là que se trouve le second obstacle, au niveau de la confiance. Les relais médiatiques donnent souvent l'image d'une école déboussolée, où les mots *autorité*, *savoir*, *effort* seraient tabous ; un système peu fiable, nécessitant une surveillance vigilante. C'est ainsi que l'on peut comprendre le déroulement d'une séance avec les parents des élèves de sa classe,

relaté par Thomas, séance particulièrement houleuse vu l'opposition manifeste entre quelques parents et l'enseignant :

▫ *Je me suis fait astiqué par les parents, certains d'entre eux, dont certains ont tapé en dessous de la ceinture. J'ai réagi de manière relativement sèche sur les rapports de consécution entre... Pour moi, c'était parce qu'il y avait une mauvaise ambiance de classe et pas assez de travail que je ne faisais pas le camp de 9<sup>e</sup>, mais pour le père d'une élève, c'était parce que je ne faisais pas le voyage de 9<sup>e</sup> année qu'il y avait une mauvaise ambiance de classe et qu'ils ne travaillaient pas. Alors j'ai essayé de lui faire comprendre que le rapport entre les deux n'était peut-être pas exactement comme il le présentait. (E3 ; 389)*

*Une agressivité de certains, à tel point que c'était la première fois que j'étais pareillement agressé par des parents. Mais c'est également la première fois que j'ai reçu des emails de parents en me disant : « Nous trouvons que la manière dont vous avez été traité par certains d'entre nous était scandaleuse ». (E3 ; 404)*

Tous, les parents comme l'enseignant, sont conscients du manque de travail des élèves. La différence réside dans le coupable désigné : les élèves ou l'enseignant. Il serait certes facile d'argumenter pour une causalité circulaire, mais là n'est pas le propos. Ce qui est notable, c'est le choc de ces deux investissements subjectifs : celui des parents d'une part, absorbés, pour un grand nombre d'entre eux, par la réussite à long terme de leur enfant. Celui de l'enseignant, enfin, préoccupé par la gestion de la dynamique de classe, ses tentatives d'enrôlement de chacun, le respect du programme, l'attention à la progression.

Devant ces deux perspectives, lorsqu'il y a un problème ou un autre, les heurts sont inévitables. Ce qui peut changer, c'est une civilité plus ou moins présente, c'est une escalade plus ou moins bien amortie ou gérée, mais rarement sans déception, sans ressentiment, sans colère, et ceci de part et d'autre. Chacun des protagonistes se sent agressé à la hauteur de son investissement subjectif.

Il arrive qu'une des deux parties cède, par lassitude, dépit ou autre. C'est le cas d'Emma, devant les remontrances d'un papa. Ce qui fait que lorsqu'un comportement indésirable de l'élève apparaît, elle fait profil bas :

▫ *Bon, je ne réagis pas, parce que sinon je serais sans arrêt sur son dos, et puis c'est ce que son papa m'a reproché de faire, d'être dans son dos. Donc je laisse. Mais la passivité, c'est quelque chose qui m'est difficile. De regarder ça, d'assister à ça sans réagir, je le fais, puisque c'est ce que son papa veut. Je continue à ironiser, là. Mais ça m'a beaucoup affectée, cette rencontre-là, et puis ça a été le début des surmenages actuels. (E1 ; 219)*

Le prix est lourd à payer : son investissement est contrarié, et c'est le vécu de cette contradiction qui a raison de sa résistance physique. Le réel de l'activité, incluant tout ce qu'elle aimerait faire mais se retient de faire, cette inhibition consentie, se révèle plus coûteuse que l'action.

### *Interférence*

La collaboration avec des collègues et avec des parents peut se révéler problématique lorsque les parents sont les collègues. Bien que la situation ne soit pas fréquente, elle n'est pas non plus rarissime, et mérite le détour :

*J'ai aussi un des enfants d'un de mes collègues. Alors c'est aussi pas simple, parce qu'il n'est pas aussi brillant (rire) que ses parents le souhaiteraient. Donc bon, il faut aussi bien peser ce que l'on fait. Au début de l'année, ils n'étaient pas du tout contents d'une note, et j'ai dit que j'avais toujours fait comme ça ; je faisais comme ça pour tous les élèves, et je n'allais pas changer pour leur fils. Et effectivement c'était un peu délicat. (E13 ; 376)*

▫Être parent et collègue, c'est connaître le décor et l'envers du décor, et savoir tirer toutes les ficelles du métier, fussent-elles du métier de collègue et du métier de parent. Cette situation peut entraîner une confusion dans les rôles, et c'est sans doute pour cela qu'Anaïs la reconnaît comme délicate. Les enjeux sont aussi divers qu'importants. Le premier est celui de la mise en visibilité de son action. Tout d'un coup un collègue à un accès direct à la pratique d'Anaïs, à travers les récits de son fils et des traces écrites de son activité. Et devant la contestation de la note, ce jugement qui est celui d'un pair, n'est pas anodin. Ce qui frappe, dans les propos d'Anaïs, c'est la justification de ses propos. Les circonstances certes ne plaident pas en faveur d'un débat professionnel, et les affects en jeu ne lui laissent même guère de place. Nonobstant, la réponse « *j'ai dit que j'avais toujours fait comme ça ; je faisais comme ça pour tous les élèves, et je n'allais pas changer pour leur fils* » paraît de prime abord un peu courte. Peut-être est-ce son but : couper court à tout dialogue, ne sachant si l'on s'adresse au parent ou au collègue. En entrant ni sur un terrain ni sur l'autre, elle évite d'être prise en défaut par une confrontation venant du rôle opposé à celui visé. Peut-être est-ce même là sa réponse standard à toute remise en question de la part de parents. Dans tous les cas, c'est une réponse défensive, mettant en évidence la difficulté à rendre des comptes et rendre compte de sa propre action. Dans la multiplicité des activités d'une leçon prennent place des actions et réactions automatiques, qui ont fait leurs preuves, et pour lesquelles les critères d'efficience ne sont pas toujours rationnels. Sont-elles équitables ? Didactiquement pertinentes ? Ce n'est pas toujours ces questions qui sont posées. Plus prosaïquement, elles répondent à une économie de moyens, à une régulation de son investissement, en vue d'assurer son agentivité, de construire du sens, d'assumer son rôle, de trouver de la satisfaction et de la reconnaissance. Mais cela ne peut que difficilement être dit. Reste donc « *j'ai dit que j'avais toujours fait comme ça ; je faisais comme ça pour tous les élèves, et je n'allais pas changer pour leur fils* ».

### SYNTHESE

Sur ce thème de la collaboration, tant avec les collègues qu'avec les parents, la recherche jette quelques lumières sur l'investissement subjectif des enseignants qui se sont exprimés, même si c'est à partir de traces fragmentaires et incomplètes. Le premier élément important est la disparité des expériences de collaboration. Que ce soit entre collègues ou avec des parents, la variété des situations, des enjeux, des histoires qui se rencontrent ou parfois se heurtent, est manifeste.

Mais que cette collaboration réussisse ou échoue, dans les deux cas l'enseignant est mobilisé dans sa subjectivité : la collaboration comme la non-collaboration ont un coût subjectif important. Et ce qui permet de passer de l'une à l'autre semble échapper en grande partie à chacun. Attentes qui se croisent ou se rencontrent, confiance ou méfiance qui se construisent, bénéfices ou charges escomptés : le calcul n'est pas arithmétique, et rien ne semble égal par ailleurs, pour reprendre la formule habituelle. Mais les propos tenus par les enseignants interrogés confirment que la collaboration ne saurait être prescrite ; tout au plus peut-on la favoriser lorsqu'elle apparaît comme ressource aux yeux des acteurs.

## Chapitre 30 : La dynamique de la classe

---

Les analyseurs de l'investissement subjectif examinés jusqu'ici étaient fortement marqués par leur composante subjective (sens, agentivité) et intersubjective (reconnaissance, rôle, relation avec les élèves, engagement des élèves, collaboration). D'autres aspects émergent des entretiens. Ce sont des aspects de l'activité, nommés par les enseignants, qui sollicitent leur subjectivité et leur investissement. Ce chapitre ne se propose donc pas de proposer une description exhaustive de l'activité de l'enseignant en classe, ou de la modéliser selon un schéma ou un autre. Cela a déjà été fait selon différents modèles {Brophy, 1983 #587; Altet, 1994 #586; Doyle, 1980 #330; Doyle, 1986 #426; Durand, 1996 #262}.

Ce qui est entrepris ici, c'est un croisement des analyses précédentes à partir des activités telles qu'elles sont thématiques dans les entretiens. Ce croisement impose quelques reprises d'analyses déjà présentées dans les chapitres antérieurs. Lorsque c'est le cas, je serai plus succinct, renvoyant le lecteur à ces chapitres.

### 30.1 GERER UNE SITUATION DYNAMIQUE

La classe est une situation dynamique au sens de Hoc {, 1996 #588;, 2004 #580}. Si une situation peut être qualifiée de statique lorsque rien ne se passe si l'opérateur n'agit pas, « la situation est dynamique si elle est susceptible d'évoluer alors que l'opérateur est inactif » {Hoc, 2004 #589@17}. La classe a sa dynamique propre, et pour pouvoir réagir adéquatement, il ne s'agit pas seulement de s'adapter à l'action présente, mais d'anticiper pour ne pas être pris de vitesse ni être trop souvent dans l'après-coup :

*J'essaie d'anticiper en même temps que j'observe ce qui se passe sur le moment. J'essaie d'anticiper là où on va arriver. Et puis quand ça part comme ça, c'est assez... Ce n'est pas stressant, [...] c'est prenant. C'est-à-dire quand je sors d'une leçon comme ça, je suis épuisée [...] Ça me mobilise tellement qu'après je suis vidée. Je ne suis pas fatiguée, je suis vidée. C'est d'avoir tout ça à gérer en même temps. [...] J'anticipe tellement ce qui s'est passé, enfin reprendre ce qui s'est passé, synthétiser, reprendre, enfin beaucoup de tâches qui sont simultanées, que... Je ne sais pas quel terme mettre : c'est ni de la fatigue... comment on pourrait... Je ne sais pas quel terme on pourrait mettre dessus. Après je ne peux plus penser, je ne peux plus synthétiser, je ne peux plus rien. Enfin, plus rien c'est un peu exagéré. Mais je ne peux pas faire toute une journée de leçons comme ça. Parce que, un, ça me fait vraiment mal à la tête, physiquement j'ai mal à la tête, et puis après, c'est du fromage blanc. Il n'y a plus rien qui sort. Là, je maîtrise encore, mais au bout de trois heures comme ça, je ne maîtrise plus rien du tout. Je dirais des énormités sans problème. Là, j'essaie de garder mon cap. (E1 ; 619)*

*Ce qui me prend le plus d'énergie, c'est peut-être d'être attentive à tout. C'est-à-dire à l'oral pour intervenir s'il y a un problème, à mes élèves là pour voir s'ils font pas les ploucs, à celle qui est là et à ceux qui sont dans la classe. Donc je regarde tout en même temps, et en même temps il faut que je sois attentive à l'élève qui est vers moi pour que je puisse corriger correctement, pour lui expliquer les choses qu'elle n'a pas comprises (rire). En fait c'est vraiment une attention de chaque instant, partout. (E10 ; 169)*

*On voit que tout d'un coup dans la classe, il y a des phénomènes comme ça, il y a une personne qui dit, mais c'est des fois insignifiant, un mot ou un geste ou un tout petit bruit, et il y en a un qui lève la tête, un deuxième, un troisième... Il se passe comme ça des phénomènes, et là, je n'y suis pas attentif parce que je m'occupe de quelqu'un d'autre. Bon ça ne s'amplifie pas, ça reste un peu limité. Mais parfois, quand ils sont fatigués ou quand ils ont parfois des envies de bouger, ou je ne sais pas, une espèce d'énergie parasite qui se développe, parfois ça prend des proportions difficiles à contrôler. J'essaie de percevoir ça, mais je n'y arrive pas toujours. (E9 ; 208)*

Faire la classe implique donc un aller-retour incessant entre le présent, pour être dans l'action, et le futur, pour anticiper les divers possibles et barrer la route à ceux qui pourraient se révéler difficiles à rattraper. La confiance, lorsqu'elle est possible, contribue à réduire la complexité, et ainsi à diminuer l'investissement subjectif dans cet aller-retour {Luhmann, 2006-1968 #584}. Il s'agit autant de la confiance en soi que la confiance dans les élèves. Mais cette confiance, pour être éprouvée au sens de ressentie, a besoin d'être préalablement éprouvée, c'est-à-dire mise à l'épreuve et trouvée fiable. Pour Thomas, cela ne va pas de soi :

*C'est aussi ça qui est fatigant pour moi : c'est de devoir toujours me poser la question, à chaque minute me poser la question : « Attends, qu'est-ce que je suis en train de faire qui est implicite pour moi, et qu'est-ce qui ne l'est absolument pas pour eux ». Ça fait que je suis toujours, à chaque seconde, en train de me remettre en question dans cet enseignement. En fait, en allant chercher ce qui est implicite, je suis toujours avec un regard qui doit être en même temps sur la classe, en même temps sur moi sur mes idées. Et dans la leçon je le fais tout le temps, mais j'ai pas le temps d'y réfléchir ; c'est-à-dire je ne peux pas me poser pour y réfléchir ou attendre un peu ou Dieu sait quoi. Si j'ai des tactiques, par exemple de préparer un cours et d'essayer d'anticiper les difficultés, quand je fais ça, c'est systématique : les difficultés ne sont pas là où je les ai préparées. (E4 ; 260)*

À la fin de ses propos, lorsqu'il reconnaît que régulièrement ses anticipations tombent à côté du déroulement qui advient, cela devient de plus en plus difficile de faire confiance à sa capacité d'anticiper. Et soit on renonce à cette anticipation, soit on y met une énergie énorme, avec des résultats qui ne sont pas toujours probants.

Mais c'est aussi la confiance dans la prévisibilité des événements et dans le comportement des élèves. Chloé a dû faire face dans le passé à une situation où rien ne semblait prévisible, où tout semblait pouvoir arriver :

*Il m'a tout fait en une année, ce gamin : il m'a planté des ciseaux au bout de mon pied, il m'a renversé...Il a collé toutes les chaises par terre avec la colle, il courrait sur la route chaque fois que l'on devait aller à la gym parce qu'on devait marche, enfin ça a été un enfer. À côté de ça, il y en a un qui était tabassé à la maison, il y en a un qui m'a sculpté... Ben je dis : voilà, c'était (riant) une classe épouvantable, ça a été une année terrible, la directrice est intervenue, la psychologue scolaire et tout et tout. (E5 ; 784)*

Dans ces conditions, l'anticipation, lorsqu'elle est possible, est anticipation du pire. Lorsque Chloé déclare en riant : « voilà, c'était (riant) une classe épouvantable, ça a été une année terrible », les racines des termes employés, « épouvante », « terreur » disent la difficulté de l'expérience subjective qu'elle a traversée pendant toute une année. Cette expérience n'est pas seulement celle des désordres et dégâts causés, c'est plus profondément cette impossibilité d'anticiper sur ce que sera la prochaine épreuve. La notion



d'ordre des choses disparaît, tout semble alors possible : « Ce qui est relatif dans la violence n'est pas la violence elle-même, mais la limite qu'elle supprime, le sens qu'elle abolit, l'ordre qu'elle désorganise » {Debarbieux, 1996 #455@44}.

Au contraire de ces situations difficiles, lorsque la confiance s'établit, l'anticipation devient possible. C'est ainsi que face à une certaine agitation observée par Julie à la fin de la leçon précédente, elle a anticipé la suite et annoncé un boogie-woogie à ses élèves, comme activité physique leur permettant de bouger et de se calmer. Et son bilan confirme son anticipation :

*Je trouve assez chouette parce qu'on a réussi à mettre en place quelque chose qui nous permet de faire un boogie-woogie sans que ça dérape complètement. C'est chouette. Je me dis : « J'ai bien réussi mon coup » (rire). (E10 ; 90)*

▫ Son rire signifie ici tout autre chose que celui de Chloé à la citation précédente. On retrouvait chez Chloé la dimension soulevée chez Plessner, c'est-à-dire une tension due à la confusion ou au désespoir, qui se délie dans le rire {Plessner, 1995 #331}. Chez Julie, c'est le plaisir, le clin d'œil au public, la touche finale qui montre l'aisance et la maîtrise.

### 30.2 MENER DES TACHES MULTIPLES EN PARALLELES

De nombreux auteurs ont souligné cette dimension de l'agir dans la classe d'un enseignant, confronté à la nécessité de mener plusieurs tâches en parallèle {Doyle, 1980 #330; Doyle, 1986 #426} :

*Je me rends compte que je fais plein de trucs en même temps. Je me rends compte que... Enfin j'étais consciente d'arriver à faire pas mal de choses en même temps, mais là je trouve que j'en fais vraiment beaucoup (rire). C'est peut-être qu'une impression, mais je me dis : « Ah, pas mal ! ». J'étais consciente de faire plusieurs choses, mais pas d'être aussi... De regarder autant, partout en même temps, et d'être attentive plus ou moins à tout le monde, et de répondre à deux enfants en même temps. Je ne sais pas si c'est une bonne chose d'ailleurs (rire). (E10 ; 386)*

Le premier extrait révèle Julie découvrant sa propre activité, et dans laquelle elle reconnaît « le beau geste » par l'exclamation : « Ah, pas mal ! ». Les sollicitations sont telles que la conscience, c'est-à-dire l'expérience de l'expérience vécue {Vygotski, 2003 #106} ne peut être que partielle : elle ne peut simultanément traiter les demandes et être consciente de les traiter. Ce n'est que dans l'après-coup qu'elle peut réaliser l'ampleur de cette dimension. Maxime, lui, aborde cette dimension par une métaphore, impliquant un recul déjà pris avant l'autoconfrontation :

*J'ai l'impression d'être pilote de Formule 1 dans ce métier. Pour moi, c'est vraiment à ça que ça se rapproche le plus, en ce sens que... Enfin j'ai jamais conduit la Formule 1, donc c'est l'image que je m'en fais (rire). Mais je pense que, au-delà du simple fait d'essayer de maintenir une voiture sur une trajectoire correcte, il faut essayer d'avoir la trajectoire la plus correcte, donc c'est vrai qu'il y a un gros travail à ce niveau-là. C'est toujours garder le bon cap, mais tout ça va très vite. Tout ça, pour moi, c'est vrai qu'il y a cette notion : ça va très vite. On ne peut pas se dire : « Je le ferai la semaine prochaine » ou « Je le ferai dans trois semaines », « Je le ferai dans un mois ». Pour certaines choses oui, pour d'autres non. C'est vraiment maintenant qu'il faut le faire et plus tard, c'est trop tard. On est peut-être sorti de la route ou c'est l'élève qui est sorti de route, il l'a payé pour nous. Donc, euh, je trouve qu'il y a, à un moment donné, des décisions rapides à prendre. Que ce soit au niveau de la leçon d'enseignement, mais comme on l'a vu dans la vidéo, tout d'un coup, paf, allez, il faut vite aller chercher une règle, il faut vite lui donner ça, c'est de ça qu'il a besoin maintenant, après ça sera trop tard, si je ne le lui donne pas maintenant. Et puis essayer de garder un cap cohérent, mais avec dix-sept routes différentes, c'est un peu ça. Donc, on roule sur dix-sept circuits à peu près en parallèle. (E16 ; 437)*

Chloé associe ces moments d'activités parallèles avec le début de la leçon. Son contexte est particulier : sa classe comporte deux niveaux, et sa gestion lui permet, en cours de leçon, de s'occuper le plus souvent des élèves d'un seul niveau pendant que les autres travaillent de manière autonome. Alors que pour beaucoup de ses collègues, c'est une situation particulièrement stressante, elle a réussi à mettre en place une organisation où elle trouve même des avantages :

*Les avantages que j'y vois principalement, c'est que les enfants deviennent beaucoup plus vite autonomes. Ils apprennent à se débrouiller tout seuls parce qu'ils savent que l'on n'est pas toujours disponible. L'autre avantage c'est qu'il y a une extrêmement bonne interaction entre les petits et les grands, d'entraide notamment. (E5 ; 474)*

Mais le début de la leçon rassemble tous les enfants, et là, il faut jongler :

*Je trouve que c'est un moment qui est très très particulier, le début de la matinée, parce qu'il y a énormément d'informations. En plus, là moi j'ai deux niveaux, donc j'ai les devoirs pour un, j'ai les devoirs pour les autres. Alors il y en a qui m'amènent spontanément [leurs devoirs], ensuite il faut que je recompte combien ils m'ont donné de fiches pour voir ceux à qui elle manque, dans les deux piles, parce que alors j'essaie de faire des devoirs très diversifiés. Quand ils sont en train de travailler dans une brochure, les autres ont des fiches, comme ça je ne me retrouve pas avec des piles de feuilles partout. Mais en même temps, voilà, il y a celui qui avait oublié, il y a celui qui n'a pas trouvé, il y a celle qui vient me dire, là, Mégane, que demain elle doit partir plus tôt parce qu'elle s'est cassé le doigt et qu'elle va chez le médecin. Mais on a la piscine, alors il faut que je lui dise de dire à sa maman de me faire un petit mot... En même temps, si je ne le note peut-être pas dans son agenda, si elle oublie le petit mot le lendemain, je suis embêtée pour la libérer. Donc je trouve que c'est un des moments qui me pèsent le plus avec deux niveaux, la mise en route de la matinée [...] Parce que je pense c'est le moment où ils ont tous un truc à raconter, [il y a celui] qui a oublié son devoir, qui a fait un truc exceptionnel la veille, qui a un truc à me dire pour la piscine, pour la gym, ou pour... Donc c'est un moment, une fois que les choses roulent, j'arrive à me détendre un peu et à décompresser. (E5 ; 174)*

La surcharge apparaît aussi dans l'après-coup, dans le besoin de « se détendre un peu, décompresser ». L'investissement nécessaire apparaît lorsqu'il peut s'effacer parce que le rythme des sollicitations et des initiatives a retrouvé un niveau acceptable. C'est par l'alternance des moments de sollicitations et ceux de plus grand retrait que se maintient la capacité à agir et réagir adéquatement. Il s'agit donc de planifier cette alternance, quand cela est possible. Chloé, après le démarrage en fanfare, passe par un moment plus calme où elle raconte un conte :

*Après un petit peu le stress du début de la matinée, où ils sont entrés, où il y a eu beaucoup de flottement, où j'ai compté les fiches, où j'ai regardé, c'est un petit moment de calme. On se recentre, ça fait une transition un peu entre l'effervescence de l'arrivée du matin. (E6 ; 306)*

La situation extrême rencontrée par Emma l'amène parfois à proposer aussi des moments moins prenants, mais dont elle reconnaît le peu de valeur didactique :

*C'est-à-dire quand je sors d'une leçon comme ça, je suis épuisée. C'est-à-dire, après une leçon comme ça il faut que je fasse une leçon bête et méchante de grammaire avec exercices et exercices d'application Ça me mobilise tellement qu'après je suis vidée. Je ne suis pas fatiguée, je suis vidée. C'est d'avoir tout ça à gérer en même temps. [...] J'anticipe tellement ce qui s'est passé, enfin reprendre ce qui s'est passé, synthétiser, reprendre, enfin beaucoup de tâches qui sont simultanées, que... Je ne sais pas quel terme mettre : c'est ni de la fatigue... comment on pourrait... Je ne sais pas quel terme on pourrait mettre dessus. Après je ne peux plus penser, je ne peux plus synthétiser, je ne peux plus rien. Enfin, plus rien c'est un peu exagéré. Mais je ne peux pas faire toute une journée de leçons comme celles-là. Parce que, un, ça me fait vraiment mal à la tête, physiquement j'ai mal à la tête, et puis après, c'est du fromage blanc. Il n'y a plus rien qui sort. Là, je maîtrise encore, mais au bout de trois*

*heures comme ça, je ne maîtrise plus rien du tout. Je dirais des énormités sans problème. Là, j'essaie de garder mon cap. (E1 ; 623)*

Si, dans les discours des enseignants, on trouve un argumentaire autour de la productivité des méthodes plus actives perçu comme étant plutôt faible, les propos ci-dessus ouvrent une autre piste. C'est l'investissement subjectif jugé démesuré pour animer de tels moments, qui freine leur diffusion. Et vouloir promouvoir ces méthodes avec des arguments tirés de résultats de recherche manque la cible de manière évidente. Sans entrer ici plus avant dans cette question qui sera reprise dans le chapitre abordant l'innovation, il convient de souligner une forme de coping, d'ajustement face à l'adversité. Pour tenir, pour durer, il s'agit de s'économiser, de résister à trop « mettre du sien » dans l'activité, à être happé par elle, investi par elle, au point de perdre non seulement la maîtrise des événements, mais aussi celle de soi : « *Là, je maîtrise encore, mais au bout de trois heures comme ça, je ne maîtrise plus rien du tout. Je dirais des énormités sans problème* ». Dire des énormités, c'est en quelque sorte perdre le contrôle cognitif sur ses propres propos. C'est à cette aliénation, réelle ou imaginée, qu'Emma tente d'échapper par « *une leçon bête et méchante de grammaire avec exercices et exercices d'application* ».

### 30.3 INCERTITUDE

Faire la classe est une situation dynamique, marquée par un parallélisme fort dans les activités, ainsi que par une large part d'incertitude sur ce qui est en train de se produire. Cette opacité de la situation est parfois difficile à vivre. Les entretiens présentent trois situations différentes d'opacité, liées respectivement à un décodage difficile, à la recherche d'une issue à une situation donnée, et enfin à des dilemmes professionnels.

#### *Décodage difficile*

Deux entretiens laissent percevoir la difficulté à comprendre ce qui meut un élève ou ce qui fait obstacle pour lui :

*C'est un élève avec lequel j'ai beaucoup de mal. Je ne sais pas comment agir. Par lâcheté, je le laisse un peu de côté, je reconnais. Mais je ne sais pas comment agir avec lui. Et c'est un des élèves qui me met en échec, non pas sur le plan scolaire, mais sur le plan relationnel. Parce qu'autant j'arrive à agir avec des élèves extrêmement difficiles et on va dire limites pathologiques, mais avec des élèves comme ça, je n'arrive pas. J'ai des élèves qui mettent tout le monde en échec. Il est impossible de l'approcher. (E1 ; 484)*

*Mario, c'est le seul qui a... Enfin c'est celui qui ne comprend rien dans la classe. Enfin je n'y arrive pas, je ne comprends pas comment l'aborder. Non j'ai même pas dit ça comme ça. Au niveau relation, ça joue, il est tout à fait poli, tranquille et tout, il est rigolo, il est sympa, tout ce qu'on veut, simplement qu'au niveau des maths, il ne pige rien. Et c'est horrible. (E4 : 82)*

L'impossibilité de décoder les réactions de l'élève rend très difficile la création ou le maintien d'un environnement favorable aux apprentissages. C'est l'action même de l'enseignant qui est empêchée, avec la question de l'agentivité, déjà abordée. Le « *C'est horrible* » de Thomas est parlant, de même que la mise en échec vécue par Emma.

Pour Émilie, l'incertitude a longtemps résidé non dans la compréhension d'un élève particulier, mais d'une catégorie d'élèves, ici adolescents :

*J'ai l'impression entre guillemets que les élèves me font moins peur. J'ai l'impression d'être plus à... d'avoir une meilleure habitude quelque part de la typologie de l'élève, des adolescents surtout. Au début, j'étais encore peut-être plus proche d'eux en âge, et c'est vrai que je ne les connaissais pas. Je ne savais pas vraiment ce que c'était, des*

*ados. J'avais des souvenirs personnels de moi en tant qu'ado, mais je n'avais pas des... j'avais... Eux en tant qu'ados, je ne les connaissais pas bien. (E7 ; 200)*

Il peut s'agir aussi du fonctionnement de la classe dont l'opacité crée de l'incertitude chez l'enseignant :

*Il y a une dynamique de classe dans laquelle dans laquelle je n'ai pas réussi à entrer, que j'ai de la peine à comprendre. Il y a des antagonismes très forts entre certains d'entre eux. À part ça ils sont un groupe relativement homogène et compact. (E3 ; 440)*

Dans les énonciations faites, les émotions qui s'expriment mettent en évidence la difficulté de cette expérience, et la déstabilisation qui s'opère alors. C'est l'identité professionnelle de l'enseignant qui est atteinte. Lui, le spécialiste de l'enseignement et des élèves, se trouve soudain sans repère pour comprendre ou pour agir.

### Englué

Un autre sujet d'incertitude apparaît lorsque le ou les processus en cours deviennent opaques, et que l'enseignant ne comprend plus ce qui est en train de se passer :

*Des fois, quand ils sont trop silencieux, c'est presque mauvais signe. Des fois j'ai l'impression que c'est quand ils ne comprennent pas. Ils sont vraiment immobiles, comme ça, en essayant de comprendre [...] Quand je pose une question et que c'est silence total, je me dis : « Ouille ». (E11 ; 93)*

*Je suis toujours sur la brèche parce que je suis toujours à me dire : « Mais qu'est-ce qui est en train de passer, de ne pas passer ? ». Je ne sais pas. (E4 ; 550)*

Ce que ces deux enseignants relèvent, c'est l'impossibilité pour eux de se faire une image de là où en sont les élèves, de leur niveau de compréhension. Il est possible que ce soit parce que les élèves eux-mêmes l'ignorent. Mais dans tous les cas, l'activité en cours devient difficile à réguler. Ainsi, pour Emma, c'est petit à petit que son activité « s'englué ». Face à la tournure des événements, elle passe du souci au désarroi, :

*J'ai un gros souci là. Je ne sais pas quoi dire (rire). Je réfléchis : « Qu'est ce que je fais ? » (rire). Ça se voit (rire puis silence). Je suis en train de prendre la température, je suis en train de voir l'élève qui aurait envie sans le dire. J'essaie, je regarde qui veut parler mais qui n'ose pas. [...] Je sais que personne ne dira : « Oui, moi ». (E1 ; 496)*

*J'étais en train de... Je me demandais s'il fallait ou pas re-verbaliser ce qu'ils disaient. Comme j'avais du mal à comprendre, je ne savais pas si les autres arrivaient à comprendre. Donc : est-ce qu'il fallait reprendre puis reformuler ça ? Et beaucoup de questions qui se posaient en même temps, et franchement je ne savais pas où j'allais à ce moment-là : est-ce qu'il fallait arrêter ? S'il fallait reprendre ? S'il fallait faire parler... C'était très confus. (E1 ; 546)*

*On s'engluait gentiment (E1 ; 566)*

*Je ne savais plus quoi faire du tout, du tout, du tout. [...] Je l'avais ressenti. Mais là de le voir, c'est encore pire. Là, c'est un peu le désarroi. (rire). [...] Qu'est-ce que je fais : je laisse parler ? C'est intéressant, mais ça part dans tous les sens, ça n'a aucun intérêt, ce n'est pas un débat, on sort des arguments... C'est le désarroi complet. (E1 ; 598)*

Cet enlisement graduel apparaît après coup aussi irrémédiable qu'implacable, et il la pousse dans ses derniers retranchements. Son expérience est pénible, tant d'un point de vue cognitif qu'affectif. Au niveau cognitif, elle met en évidence une exploration qui n'arrive pas à accrocher la réalité, dans laquelle les options qui se présentent sont presque aussitôt rejetées, parce que ses expériences antérieures en ont révélé l'inefficacité. Au niveau affectif, dans le premier extrait, c'est une progression, commençant par l'expression d'un souci. Le deuxième extrait montre une montée dans l'incertitude, qui devient confusion, avant de se terminer, dans le dernier, par ce désarroi dans lequel elle se reconnaît au cours de l'autoconfrontation. Lorsqu'elle visualise l'enregistrement, la

présence marquée de ces affects dans son énonciation met en évidence la force d'une telle expérience, dont elle tente de se défaire par le rire.

Comme enseignant, il n'est pas facile de sortir indemne d'une leçon comme celle-ci. Le terme relatif à l'engluement qu'Emma utilise pour décrire la progression dans l'incertitude, l'indécision et l'impuissance à récupérer la situation, tout ceci se révèle très parlant. Il décrit un vécu subjectif où l'investissement consenti se trouve progressivement débordé par la situation, celle-ci excédant les ressources disponibles de l'enseignante.

### Dilemmes

La dernière catégorie d'incertitudes, identifiée dans les entretiens, concerne des dilemmes professionnels. Le premier peut sembler assez anodin. Et pourtant, il présente un choix didactique à opérer qui pose problème à Manon :

*Souvent c'est le problème quand c'est des jeux qui ont des consignes assez complexes : est-ce que je dis tout au début, et le moment dure vingt minutes, et il y en a qui ont décroché au bout de cinq minutes, ou est-ce que je dis l'essentiel, mais après ça veut dire que cinq à six fois, je vais devoir les reprendre. Ça c'est souvent une question que je me pose. J'essaie le plus possible de dire l'essentiel en une fois, mais des fois ça prend du temps. (E11 ; 311)*

C'est une alternative qu'elle n'arrive pas à trancher, parce que de chaque côté s'élèvent des obstacles. Et cette question la turlupine, revient régulièrement, occupe son esprit. Et tant qu'elle se la pose, elle est prise par elle, et l'option qu'elle ne choisit pas continue d'être présente et lui fait douter de son action.

D'autres dilemmes portent une composante éthique beaucoup plus forte. Pour Anaïs, c'est la mesure de la pression qu'elle exerce sur ses élèves les plus fragiles, pour les pousser dans leur retranchement et provoquer de la réflexion, de l'engagement, des apprentissages :

*Dans la classe, il y a Julie qui est malentendante ; il y a deux élèves qui sont sous Ritiline<sup>127</sup>, il y a un élève qui a des problèmes de leucémie, alors c'est tous des enfants, je trouve, qui sont un peu entre guillemets fragilisés. Je mettrais aussi avec Leila dans ce cas, parce qu'elle est un petit peu différente<sup>128</sup>. Donc j'ai l'impression que des fois j'essaie de faire attention (rire) de pas mettre trop de pression dessus, pour pas encore fragiliser. Enfin, c'est... Je crois que c'est Gérard qui répond. Gérard, il est toujours tellement blanc, alors c'est lui qui souffre de leucémie. Bon, il est en rémission actuellement. Mais je ne sais jamais très bien... Des fois, j'aime être un petit peu plus punchy, et les pousser un petit peu plus. Et là, j'essaie quand même de faire attention pour ne pas... Parce que je ne sais pas ce que ça peut provoquer comme réaction. [...] Je trouve que parfois ils pourraient donner plus. Mais je ne sais pas vraiment jusqu'où je peux aller. (E13 ; 306)*

La difficulté du dilemme est double. Ce sont en premier lieu des questions de principe : jusqu'où tenir compte des circonstances particulières des élèves ? Face aux difficultés qu'ils rencontrent, faut-il leur permettre d'ouvrir une parenthèse sans leur rappeler ces circonstances personnelles ? Le risque de les préteriter en les sollicitant moins, en diminuant les attentes, n'est-il pas trop grand ? En deuxième lieu, c'est l'incertitude quant à leur disponibilité et leur capacité réelles à entrer dans les activités : comment les évaluer ? Comment éviter d'être contre-productif ? Quelle est la limite ?

□ Anaïs est obligée, en plus de la conduite usuelle de la classe et des activités, de se poser continuellement ces questions. Non qu'elles soient absentes à propos des autres élèves, mais elles prennent ici un relief plus particulier, une incidence plus grande.

<sup>127</sup> Nom commercial d'un médicament utilisé pour le traitement du trouble de l'hyperactivité avec déficit d'attention (THADA).

<sup>128</sup> Leila porte le voile en classe.

Au cours de la leçon enregistrée, le dilemme surgit de manière inattendue pour Chloé. L'activité consiste, pour les élèves, à réaliser une carte pour leur maman, à l'occasion de la fête des mères. Ils sont donc invités à écrire un texte libre sur la carte :

*Elle avait écrit : « Tu es des fois méchante (rire), mais je t'aime, je t'aime quand même, même si tu es des fois méchante avec moi ». C'est vrai que là c'est toujours difficile de... Ben c'est ce qu'il ressent, donc à quelque part je leur dis : « Ben on laisse ». Mais pour des occasions spéciales comme ça, c'est vrai que je me pose toujours la question : « Est-ce qu'on doit laisser, est-ce qu'on ne doit pas laisser ? ». À quelque part, c'est ce qu'ils ressentent sur le moment. Voilà, elle l'a écrit quand même, elle l'a écrit. Jusqu'où on peut leur dire : « Non tu n'as pas le droit d'écrire » ? Il y en a qui ont écrit : « Merci parce que tu m'achètes des choses ». Oui, « Tu es gentille parce que tu m'achètes des choses ». C'est vrai que je ne pensais pas à ça. C'est toujours cette idée qu'on se fait avant, d'une leçon, d'une préparation : on aura telle réponse, on aura telle chose. Et (rire) des fois, on ne reçoit pas ça. Donc on essaie de les induire dans nous ce qu'on aimerait. (E12 ; 158)*

La difficulté du dilemme réside principalement dans son imprévisibilité, qui ne lui permet pas de se livrer à une délibération seule ou avec ses collègues. Et lors de l'autoconfrontation, ses réflexions ne lui ont toujours pas permis de trancher, la conduisant à reprendre cette délibération. Et le déroulement de la semaine, avec la proximité de la fête, ne lui permet ni de renvoyer son choix à un moment ultérieur, ni d'entamer une réflexion plus approfondie avec les élèves concernés. La marge de manœuvre est donc très étroite.

Le dernier dilemme que je citerai concerne une situation déjà abordée concernant la question de l'orientation d'un élève dans la classe de Clara :

*Normalement c'est un élève qui va dans une classe de développement. Et en fait, c'est celui qui est le plus vif, c'est le plus agile, il est super intelligent. Là, comme ça, il saisit tout, il capte tout dans la classe, il écoute tout, il veut être au courant de tout, il veut répondre à tout. Donc moi j'estime que ce n'est pas forcément un signe pour aller en classe de développement. C'est parce qu'il est éparpillé, parce qu'il voudrait être dans les deux groupes en même temps en fait. Si on veut bien, pour moi, ce n'est pas forcément un signe pour aller en classe de développement : c'est le contraire. (E15 ; 379)*

Ici, le dilemme ne semble pas s'enraciner dans la situation elle-même, qui paraît assez claire pour l'enseignante. Mais il s'origine dans la différence d'évaluation de la situation entre elle et ses collègues. Et le dilemme se présente alors comme un conflit de loyauté : faut-il suivre le groupe d'appartenance, au risque de prêter le futur scolaire de l'élève, ou agir en accord avec sa perception, au risque de s'aliéner le groupe ? C'est une situation difficile. D'un côté, ce sont des valeurs d'appartenance, et la conscience que, sans la solidarité du groupe, l'investissement professionnel peut se révéler difficile. De l'autre côté, des valeurs de justice et d'équité, une confiance dans la progression de l'élève. J'ai montré précédemment que Clara ne prend pas position et renvoie la question à l'élève. Mais au-delà du jugement que l'on peut porter sur la validité du choix opéré, il s'agit de prendre la mesure de ce type de dilemme, posé la pratique enseignante dans un collectif. Malgré la parfois très grande autonomie de ses membres, il représente une contrainte informelle pour l'action, contrainte est d'autant plus restrictive que la délibération ne fait pas partie de la culture du métier.

### 30.4 RECUPERATION

L'analyse des entretiens a déjà révélé la question de la récupération<sup>129</sup>. Pour pouvoir agir, et ce devant des élèves ayant chacun une dynamique propre auxquelles se rajoute la

---

<sup>129</sup> Voir en particulier les entretiens 4 et 9.

dynamique du groupe dans son ensemble, l'enseignant a besoin d'un contexte qui soit stable, prêt à accueillir ses interventions. Mais cette stabilité n'est pas toujours acquise : il s'agit de *recupérer* préalablement la situation, la stabiliser, pour ensuite chercher à atteindre ses objectifs. Autrement dit, le plus souvent, il ne s'agit pas de passer d'une situation de départ prévisible et stabilisée, à nouvel état qui serait celui prévu aux termes de l'activité. Plus généralement, il s'agit plutôt de récupérer un état instable et parfois dysfonctionnel pour assurer des conditions où la tâche prescrite pourra être produite. :

*Ils ont changé de place, donc quelque part c'est un affront par rapport à moi. Donc il faut que je récupère ça au niveau de la classe. [...] Il faut que je récupère ça, puisque c'est moi le maître. (E1 ; 814)*

*J'ai l'impression d'être toujours en train de reprendre, de refaire les démarrages en fait. C'est ça qui est étonnant, en fait. Je suis toujours en train de tenter de faire démarrer les choses, et c'est très rare qu'une chose puisse démarrer, se poursuivre jusqu'au bout, se terminer et on passe à autre chose. Je suis toujours en train de redémarrer, réamorcer, relancer. (E4 ; 24)*

*Ça rejoint le truc au début, c'est-à-dire que je suis porteur du rythme de la leçon, du rythme de travail, du cahier, je suis référent pour tout en fait. J'ai l'impression qu'il y a très peu de domaines où je peux simplement les laisser travailler. Et je suis référent tout le temps. Et même quand ils ne me demandent rien, moi je suis constamment en train de regarder ce qui se passe, d'essayer de voir qui est en train de décrocher, qui est ailleurs, parce que je sais que si je me retire, ils sont perdus. C'est bizarre. C'est-à-dire en fait, je joue le rôle de béquille tout le temps dans cette classe. Et en fait. Je passe mon temps à courir, et empêcher les gens de tomber, juste me mettant à l'endroit où il faut pour qu'ils puissent juste s'appuyer un petit peu. (E4 ; 56)*

▫ *On a toujours beaucoup de peine à se mettre en route dans cette classe. (E9 ; 57)*

*Là, au fond, j'essaie de les canaliser mais gentiment et sans créer de remous. Parce que, au moment où j'enguirlande quelqu'un, ça fait lever la tête à tout le monde. Ils s'interrompent tous en même temps, c'est toujours délicat de savoir jusqu'où intervenir, et de quelle manière, à quel moment. (E9 ; 223)*

« Toute action est intervention sur des processus en cours » {Barbier, 2000 #405}. En ce sens, l'enseignement n'est pas une activité à part, elle partage cette nécessité de la récupération avec d'autres métiers {Faverge, 1969 #436}. Ce qui rend cette intervention parfois difficile, c'est la dimension interactive de l'activité, nécessitant le cas échéant d'obtenir la collaboration d'élèves peu enclins à prêter leur concours, ou même parfois opposés aux projets de l'enseignant :

*C'est ce genre de situation qui pour moi crée une espèce de pénibilité. Alors quand ça arrive une fois de temps en temps, tout va bien. Mais si ça doit arriver tout le temps, comme certains collègues, ça m'est aussi arrivé dans ma carrière, quoi, d'avoir des classes vraiment difficiles, et d'avoir des situations où il faut tout le temps se battre, là ça devient alors assez vite insupportable, quoi. C'est franchement pénible. (E9 ; 521)*

Pour éviter de devoir mettre trop d'énergie quotidienne dans la récupération, il s'agit de procéder en quelque sorte à une récupération massive, en début d'année, pour installer, dans la mesure du possible, des routines de fonctionnement facilitantes :

*Au début de l'année, c'était tellement galère de leur faire comprendre que quand je leur disais non, c'était non, et que c'était parce qu'il y avait une bonne raison derrière. Enfin, il y en a beaucoup qui n'avaient pas l'habitude d'être cadrés mais alors vraiment pas (rire). Donc voilà. Mais je trouve que ça c'est bien amélioré. (E10 ; 248)*

Malgré l'essor du paradigme gestionnaire dans les discours relatifs à l'enseignement (gestion de la classe, des apprentissages, des conflits, des émotions, des crises... décidément tout se gère !), le travail ne se réduit que rarement à la mise en place des bonnes procédures compte tenu des circonstances et des objectifs. Avant de pouvoir enseigner, il

s'agit de recréer les conditions rendant possible cet enseignement. Et ce travail préparatoire de récupération demande souvent plus d'investissement subjectif que celui ayant pour objet le développement des connaissances et des compétences des élèves. De plus, cette activité de récupération ne fait pas partie de la représentation du métier ou des préfigurations de la tâche dont font état la plupart des enseignants. Elle est donc souvent vécue négativement comme un obstacle, une perte de temps, voire un manque de respect quant à leur travail ou leur personne.

Certes, les occasions existent où un équilibre relativement stable permet l'économie de la phase de récupération, réduisant d'autant un investissement subjectif difficile et problématique. Dans l'autre cas, la « récupération » peut devenir insurmontable, malgré les bricolages, les « braconnages » {Jorro, 2002 #286}, les astuces, ce que Detienne et Vernant {, 1974 #287} nomment « la mètis », soit l'ensemble des ruses du métier permettant de construire un contexte favorable à l'enseignement. Parfois, c'est un entre-deux, où le travail de récupération n'est pas chaque fois nécessaire, mais apparaît de manière apparemment aléatoire. Dans son étude du travail des enseignants du lycée, Barrère {, 2002 #251; , 2003 #250} parle de « cyclothymie de la relation », en référence à ce cas de figure où l'imprévisibilité et l'inconstance mettent à l'épreuve l'enseignant entrant en classe.

Ce travail de récupération marque un aspect important de la face cachée du réel de l'activité : « *ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne peut pas faire, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir -les échecs-, ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense ou qu'on rêve pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter – paradoxe fréquent – ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire ou encore ce qu'on fait sans vouloir le faire. Sans compter ce qui est à refaire* » {Clot, 1999 #102@119}. Pour reprendre une formule du même auteur, « *le réalisé n'a pas le monopole du réel* » (ibid.). Pour l'enseignant, c'est alors que la souffrance apparaît, face à l'impossibilité de déployer l'activité projetée, paralysé qu'il est par la tâche jamais terminée de récupérer quotidiennement les situations.

### 30.5 SINGULARITES ET HETEROGENEITE

Mettre au travail chaque élève, avec la singularité qu'il représente, et simultanément rester attentif à l'ensemble, c'est un défi quotidien, difficile à relever :

*Par exemple sur Leila, je sais que je n'ai pas envie quelque part de la mettre trop en évidence par rapport aux autres. Donc c'est vrai que quand je l'interroge, j'y vais mollo (rire), parce que je n'ai pas envie que tout d'un coup quelqu'un se moque un peu d'elle, parce que je me dis ça va encore amplifier entre guillemets sa mise à l'écart du reste de la classe. Alors voilà, ça c'est les choses qui me traversent par la tête quand je les interroge, ce qui fait que parfois il y a des questions que je ne pose pas à certains élèves. C'est un peu comme quand on lit un texte sur l'obésité, on ne fait pas lire par un élève qui a un problème d'obésité. (E13 ; 356)*

*Donc c'est vrai que, si vous voulez, il y a des élèves, si je vois qu'ils font un petit peu autre chose, selon leurs résultats et leur attitude générale, je n'aurai pas la même réaction. J'ai une réaction qui est différenciée si c'est un élève dont je sais qu'il a de la peine. Alors là, s'il fait de l'allemand pendant le cours d'anglais, je vais tiquer. Si c'est un élève dont je sais pertinemment qu'il a déjà tout compris, qu'il n'a strictement aucun problème, et qu'il fait de l'allemand, ou bien je ferai une remarque si ça me vient, selon mon état d'esprit... Et là je me dis : « Bon, là de toute façon c'est du remplissage pour lui, c'est le Nième exercice qu'on fait sur le même sujet, je fais comme si je n'avais rien vu ». (E3 ; 182)*

*C'est un élève qui, on sent qu'il aime interagir avec les adultes. Donc c'est vrai qu'il joue aussi à celui qui parle beaucoup. Et c'est vrai que parfois alors, je me dis que je dois faire attention, parce que des fois j'ai un peu tendance à créer une relation un peu particulière avec lui, où je le bouscule un peu, je me moque un peu de lui, et lui*



*renchérit, et peut-être que par rapport aux autres élèves, c'est des choses auxquelles il faut faire attention. (E7 ; 529)*

*Comme on est dans l'enseignement individualisé, mon grand souci justement, c'est d'essayer d'éviter au maximum cet enseignement individualisé, parce que j'ai une classe de dix-sept élèves, alors autant en profiter. Donc, chaque fois que je peux, j'essaie de les mettre dans un groupe du même niveau. [...] Et ça, au niveau de l'organisation, de penser, c'est vrai qu'il y a, une dizaine d'élèves qui arrivent et pour chacun, je dois penser individuellement : « Qu'est-ce qu'il vient faire ici ? Dans quel but ? Qu'est-ce que je vais lui donner maintenant ? » et ne pas en laisser un en rade, ce qui m'arrive malheureusement parfois (rire). (E16 ; 33)*

*Peut-être ce qui est le plus difficile, c'est par rapport à leur vitesse de réalisation, dans le sens où il y en a qui font vite les choses et bien, et d'autres qui font vraiment très lentement. Donc trouver un moyen pour que chacun puisse trouver son compte, ce n'était pas évident. [...] C'est vraiment ça qui est le plus difficile. Parce que justement, il faut vraiment s'adapter à chacun, à chacun des élèves, et en même temps être attentive (riant) à tous les autres. (E10 ; 209)*

Le quotidien de l'activité se révèle empreint de cet aller-retour entre dynamiques individuelles et dynamique collective. Il s'agit de différencier, même si cette différenciation ne fait pas l'objet d'un dispositif pédagogique ou didactique réfléchi. Peut-être est-ce même là un des obstacles à une pédagogie différenciée : l'énergie et l'attention prises par ce bricolage différencié laisse peu de place pour imaginer un dispositif de différenciation planifié : le terrain est déjà occupé, l'attention est déjà saturée. Ce n'est donc pas tant une *indifférence à la différence*, telle que le prétend Perrenoud {, 1995 #591} citant Bourdieu {, 1966 #590} qui apparaît ici comme un obstacle à l'innovation pédagogique, que la manière de prendre en compte les différences. Et le moins que l'on puisse dire, c'est d'abord le constat d'une indifférenciation qui a besoin d'être différenciée. Ce qui apparaît dans les entretiens, et c'est peut-être là une question centrale, c'est que la différenciation apparaît à un niveau intersubjectif plutôt que portée par un dispositif. Les enseignants cités s'investissent dans une différenciation, parce qu'il n'est pas possible de faire autrement. Et cet investissement sollicite leur subjectivité de manière importante, pour arbitrer constamment entre égalité et différence, pour ne pas laisser de côté certains élèves, pour être attentif à l'ensemble et tenter de construire avec chacun le mieux possible. La charge est alors importante, au point que lorsqu'une homogénéité des élèves est présente, le succès de la leçon ne semble porteur d'aucun mérite, même si la classe regroupe des élèves dont le comportement est réputé difficile :

*Là c'est une période qui était relativement facile, parce qu'ils sont un peu plus ou moins du même niveau. (E14 ; 146)*

## SYNTHESE

La classe, en tant que situation dynamique, sollicite constamment et de manière importante l'attention des enseignants. La description classique de Doyle {, 1986 #426} avec les termes de multidimensionalité, simultanité, immédiateté, imprévisibilité et historicité<sup>130</sup> met en évidence la charge que représente la conduite de la classe et des apprentissages. Et lorsque l'enseignant ne peut s'appuyer sur un dispositif adéquat, utilisé comme instrument de travail, la charge ne peut être portée que subjectivement, ce qui nécessite un investissement important.

<sup>130</sup> Je laisse de côté la visibilité, qui, bien qu'importante, n'a pas été traitée ici.



## Chapitre 31 : Savoir et innovation

---

Le regroupement de ces deux termes, savoir et innovation, a quelque chose de contingent et tient davantage de contraintes éditoriales que de perspicacité analytique. En effet, le corpus présentait des données concernant ces deux thèmes qui m'ont paru suffisamment intéressantes pour leur laisser de la place dans les analyses menées, tout en étant trop parcellaires et trop peu nombreuses pour consacrer un chapitre à chacun. C'est la raison du regroupement opéré.

### 31.1 SAVOIR

Le rapport au savoir des enseignants est-il marqué par des caractéristiques particulières ? Ce rapport est-il essentiel dans leur investissement subjectif ? J'examinerai cette question à travers les entretiens, en donnant une réponse bien partielle à cette question complexe.

Dans son analyse du travail des enseignants du post-obligatoire, Barrère {, 2003 #250} observe un deuil de la discipline inégalement réparti chez les enseignants. Il est lié à l'investissement consenti pour acquérir les savoirs académiques qui sont ensuite peu mobilisés dans les cours donnés. Le réel de l'activité comprend désormais ce que l'on ne fait plus de ce que l'on a fait, au risque de ne plus savoir le faire.

Si cette recherche n'a rien mis de tel en évidence, c'est d'abord, me semble-t-il, le fait d'une population d'enseignants différente {Clot, 2008 #575}. Si la culture des enseignants du gymnase<sup>131</sup> me paraît bien davantage orientée vers les connaissances, on trouve, dans es plus petits degrés, davantage d'enseignants orientés sur les élèves et sur la relation avec eux. C'est ce que déclare Thomas<sup>132</sup> après un passage de deux années dans un gymnase :

*J'ai enseigné pendant deux ans au gymnase, et je me suis retrouvé face à des classes où j'arrivais et je disais bonjour, j'étais plutôt de bonne humeur en arrivant, j'essayais de les faire participer, et ça n'a pas marché. Tout à coup, je me retrouve dans des situations où l'on me cantonne dans mon rôle, dans le fait que je suis un prof qui doit faire passer une matière, qui doit faire régner la discipline, autrement dit ce que je peux être en tant que personne passe complètement au second plan. Mais il passe tellement au second plan que je ne me retrouve plus. Je ne prends pas suffisamment au sérieux ni ce que j'enseigne ni ce que je suis en tant que fonction pour*

---

<sup>131</sup> Équivalent du collège genevois et du lycée français dans le canton de Vaud.

<sup>132</sup> Conclure sur cette unique situation serait hasardeux. Les propos de Thomas sont donnés à titre d'illustration et non de démonstration ; c'est la fréquentation conjointe des différents publics d'enseignants, dans les formations que j'assume, qui fonde cette remarque.

*avoir l'impression que ce que je leur dis est parole d'évangile. Donc arriver en classe, faire mes quarante-cinq minutes de cours ex cathedra, puis partir sans avoir un contact humain avec eux... Et le contact humain pour moi passe à travers une forme d'humour, une forme de complicité, voire parfois des engueulades aussi. (E3 ; 106)*

Chez Nicolas, l'importance du savoir transmis ne peut être détachée des conditions de la transmission. Et celle-ci implique fortement la dimension relationnelle. Humour, complicité, engueulades en sont les marques. C'est cette interrelation entre dimensions cognitive et relationnelle que j'examinerai plus avant.

### *Cognitif et relationnel*

Cette interrelation entre cognitif et relationnel se retrouve de manière marquée chez Émilie. Elle commente sa leçon où elle a fait un bilan de camp de ski passé avec ses élèves en disant :

*Donc ça, c'est des moments que je trouve clé dans l'enseignement : c'est d'avoir ces moments autres que du pur enseignement, et puis de pouvoir discuter, de pouvoir échanger, finalement d'avoir une relation d'humain à humain, et non pas de maître à élève. (E7 ; 187)*

Refus d'un enseignement *sans contact* pour Nicolas, refus d'un *pur* enseignement pour Émilie, l'univers tout à la fois convoqué et refusé par ces termes est celui d'un milieu aseptique, étranger à la vie. Cette centralité de la dimension relationnelle et l'investissement qu'elle implique sont frappants. Pour ces enseignants, c'est une condition même de leur activité, à laquelle semble parfois subordonnée la transmission des savoirs :

*Chercheur : Bon, au fond, là tu as pris quarante-cinq minutes pour le bilan, pour ça.*

*Émilie : Mhm*

*Chercheur : Au niveau scolaire...*

*Émilie : Ben j'ai une semaine de retard (rire).*

*Chercheur : Et qu'est-ce que tu te dis ?*

*Émilie : Je m'en fiche, c'était plus important de faire ça.*

*Chercheur : Pour toi, c'est incontestable ?*

*Émilie : Ah tout à fait. Moi je pense qu'ils ont ils ont gagné là à réfléchir sur eux-mêmes, à réfléchir sur ce qu'ils avaient vécu, moi j'ai réfléchi aussi, on a vécu un moment collectif là de quarante-cinq minutes où l'on a parlé de vie en classe, et je trouve éminemment plus important que de savoir si je suis en retard sur mon planning ou pas. Oui, je sais que j'ai une semaine de retard sur mes collègues : je vais ramer un moment, mais voilà (rire). (E7 ; 536)*

Ce n'est pas qu'Émilie néglige les savoirs. Elle montre la confiance qu'elle s'accorde et accorde à ses élèves pour rattraper le retard accumulé, et ainsi ne pas prêter son enseignement. De fait, son insistance sur la dimension relationnelle tout au long de son entretien lui permet de construire un climat de classe où la question de l'enrôlement des élèves dans les activités proposées ne pose plus problème :

*On a vécu un moment collectif, là, de quarante-cinq minutes où l'on a parlé de vie, de vie en classe. [...] Mais je crois que c'est du temps qui est gagné après, parce qu'après c'est des élèves à qui je peux demander de bosser un peu plus parce que qu'ils sont prêts à le faire, parce qu'ils auront eu un moment où leur expérience aura été valorisée : on aura pris du temps pour parler de ce qu'ils ont vécu, donc du coup, c'est clair qu'après ils seront prêts à bosser, [...] je peux leur demander ce que je veux après. (E7 ; 544)*

Ce n'est donc pas tant que les apprentissages soient secondaires par rapport à la relation, mais plutôt que la construction de la relation est étroitement liée à sa tâche d'enseignement et aux apprentissages des élèves. Il y a un enchevêtrement des deux dimensions : le rapport au relationnel n'est pas simplement utilitaire, comme support à l'enseignement, et l'enseignement n'est pas simplement un support au relationnel. Chacun

médiatise l'autre et sert de support à l'investissement subjectif de l'enseignant. Cette imbrication des deux dimensions apparaît aussi dans le renoncement à une planification systématique opérée par Julie, sur lequel je suis déjà revenu plusieurs fois<sup>133</sup>.

*Je réfléchis à qu'est-ce que je vais leur faire faire après, parce que moi je ne fonctionne pas forcément en préparant une semaine à l'avance mes trucs. J'aime... Je n'aime pas... Enfin je ne suis pas comme ça, donc c'est vrai en général, je vais au jour le jour, si ce n'est en me disant : « Bon, là je vais encore refaire un peu de français, et puis après je ferai un peu de musique. Enfin je fais vraiment au feeling plus qu'autre chose quoi. Je n'aime pas tout préparer. De toute façon j'ai essayé, mais je n'arrive jamais à m'y tenir (rire). (E10 ; 19)*

*J'ai essayé de planifier une semaine, une semaine à l'avance, et de mettre précisément quelle période je veux faire quoi, et de préparer mes trucs, mais je me sens enfermée quand c'est comme ça. J'ai besoin d'être (souffle) libre et de faire un petit peu aussi comment les élèves se sentent, etc. quoi. (E10 ; 41)*

Ce n'est pas seulement l'impossibilité de suivre sa planification, impossibilité ressentie comme un échec, qui a conduit à ce renoncement. Il s'agit de pouvoir rester à l'écoute de ce qui se vit, de la relation, ce que Julie exprime par « regarder comment sont les élèves » ; « aller au feeling » ; « besoin d'être libre » et « faire comme les élèves se sentent ». Ce n'est pas par paresse, mais en quelque sorte dans une nécessité d'être en phase avec ce qui se passe. Les expressions utilisées sont très vagues. Ce flou exprime la difficulté à mettre des mots sur un aspect qui est peu thématiqué dans la formation, où la rationalité du discours relègue souvent ce vécu dans l'illégitimité et par voie de conséquence dans le non pensé. Mais il laisse percevoir ce que Böhle et Milkau nomment activité subjectivante {Böhle, 2001 #502; Böhle, 1998-1988 #533}. Les caractéristiques d'une telle activité (perception sensible, rapport à l'environnement aussi bien matériel que social, échanges avec cet environnement et le rôle du sentir intimement lié au corps) se retrouvent dans les énonciations de Julie.

Ce lien entre dimensions relationnelle et cognitive ne peut bien sûr être généralisé. Et la compréhension de l'investissement subjectif dans le savoir et sa transmission ne peut être poursuivie sans prise de données complémentaires plus spécifique que celle entreprise dans cette recherche.

### Sortir de l'école

Lorsque l'on enseigne dans une école, transmettre<sup>134</sup> les connaissances qui figurent au programme scolaire est la base du métier. Pour Emma cependant, son grand plaisir est, selon ses propos, « de sortir de l'école » :

*Emma : Le grand plaisir... Le grand plaisir de parler d'autre chose que, on va dire pipi-caca (rire). Ça fait plaisir de parler de choses un petit peu... Bon, même s'il abandonne après, mais c'est des satisfactions, je ne dis pas personnelles parce que je n'y suis pour rien, mais c'est bien d'élever le débat.*

*Chercheur : C'est là que tu vois du sens dans ce que tu fais, ou c'est quoi cette satisfaction au fond ?*

*Emma : Déjà parler de quelque chose qui... Qui est un peu plus... Un peu plus élevé que le reste, quoique les textes argumentatifs ce n'est pas très bas non plus. Mais parler d'autre chose que l'école.*

*Chercheur : Mhm*

*Emma : Voir que pour cet élève-là, puisque c'est vraiment le seul, la vie politique, l'économique et tout le reste peut être intéressant, même s'il en a une vision très superficielle. Mais au moins qu'il porte son intérêt là-dessus, et l'on sort de l'école. C'est une fenêtre ouverte. (E1 ; 185)*

<sup>133</sup> En particulier dans les chapitres 15 et 25.

<sup>134</sup> Le choix de ce verbe n'implique pas de modèle didactique.

Au cours les allusions ou remarques très « biologiques » des adolescents de sa classe, Emma vit comme des instants de grâce les moments où parfois le débat s'élève un peu. Et cette élévation n'est pas seulement au-dessus du langage souvent cru auquel elle fait face quotidiennement, mais c'est aussi « au-dessus » de l'école, au-dessus d'une scolarité trop prégnante. Lorsque Emma est mise en demeure d'explicitier cette autre dimension, elle doit chercher ses mots. Et la première métaphore qu'elle trouve, en situant la différence de manière spatiale selon l'usage commun « en haut, c'est mieux » {Lakoff, 1980 #314}, se trouve prise en défaut par l'objectif qu'elle s'est fixé : après tout, étudier les textes argumentatifs en choisissant une activité de débat dans la classe n'est pas la forme la plus scolaire que l'on puisse imaginer. Mais elle peine à expliciter ce qui est en jeu, autrement que par les expressions « *sortir de l'école* » ; « *fenêtre ouverte* », ainsi que par deux exemples : la vie politique et l'économie. Mais est-ce vraiment en termes de thématique que la question se pose ? Et si le point central était : « *il porte son intérêt là-dessus, et l'on sort de l'école* » ? Autrement dit, quel que soit le thème et la manière de l'aborder, ce qui fait vivre la connaissance est d'abord l'intérêt des élèves. Sans lui, on est pris dans une pesanteur qui nous colle « en bas » ; les issues sont bloquées par des fenêtres fermées.

Cette question de l'intérêt des élèves qui fait vivre la connaissance transmise se retrouve dans deux autres entretiens :

*C'est je crois, ce qui fait l'intérêt de mon métier. [...] Pour moi, c'est essayer de transmettre cette curiosité, cette envie de découvrir, cette envie d'apprendre, en collaborant les uns avec les autres, en partageant ce qu'on sait, en s'ouvrant à des choses qui peuvent paraître complètement inintéressantes au départ, et qui se révèlent intéressantes. (E9 ; 199)*

Les connaissances sont subsidiaires à l'intérêt qu'elles peuvent susciter. Ici, Nathan les désigne par un terme très général : des « choses ». Et la nature de ces choses n'est pas ce qui importe, mais, et il insiste bien là-dessus, ce sont la curiosité, l'intérêt, l'envie de découvrir, l'ouverture, qui transmutent ces « choses » pour en faire alors des objets de savoir, des objets de connaissance. Ce qui fait la valeur des objets à enseigner n'est pas le rapport au savoir de l'enseignant, mais celui de l'élève. Et c'est vers la construction de ce rapport qu'Emma et Nathan s'investissent. S'ils ne semblent pas être confrontés au deuil de leur discipline, c'est l'éventuel deuil de l'intérêt des élèves qui semble faire problème, celui qui permet de sortir de l'école, de s'ouvrir au monde.

Ce rapport au savoir de Nathan et d'Emma peut se comprendre par plusieurs facteurs. Le premier est certainement leur absence d'identité disciplinaire. Ce sont des enseignants dit généralistes, qui dans le système vaudois sont censés pouvoir enseigner n'importe quelle discipline scolaire, même si la plupart se spécialisent dans quelques-unes. Le second facteur est celui du public à qui ils dispensent leur cours. Ce sont des jeunes que leurs résultats scolaires ont relégués dans les classes les moins exigeantes en termes de performance scolaire, et pour lesquels les objectifs de l'enseignement sont peu élevés et souvent peu ambitieux, et de plus parfois négociés à la baisse devant les difficultés d'enrôlement des élèves dans les activités. C'est l'une des difficultés rencontrées par Thomas :

*Thomas : L'école, pour moi, c'est vite vu. Mes objectifs, là, c'est qu'il y en ait un maximum qui entrent au bout de l'année en apprentissage, et qui mettent l'école derrière. Moi je suis juste là pour qu'ils se tirent d'ici, mais...*

*Chercheur : En leur donnant les moyens, effectivement.*

*Thomas : Juste le minimum pour qu'ils puissent s'en sortir, mais juste dans l'étape suivante. Moi je suis incapable d'anticiper plus loin ce que va être leur vie. Enfin bon, de toute façon, on ne peut pas. Mais quand j'ai commencé le boulot, je me suis dit : « Ben tiens, si je peux donner goût à*

*certains de réfléchir à quelque chose, et puis d'avoir envie d'apprendre, ben ok, ça ce serait un bon mandat ».*

Chercheur : Mhm.

Thomas : *je ne suis pas sûr d'y arriver. Enfin, en tout cas, pas pour tous. Ce n'est pas possible, il y en a deux, trois pour qui ça se passe. (E4 ; 323)*

Ici aussi, l'expression « sortir de l'école » est utilisée, mais sans métaphore. Faute de pouvoir « sortir par en haut », il ne reste plus qu'une sortie qui mette l'école derrière, face à un avenir incertain, impossible à anticiper. Ce thème de « sortir de l'école » est encore repris métaphoriquement par Nicolas. À la différence des collègues cités précédemment, il a une identité disciplinaire -l'anglais - et il enseigne dans la voie la plus exigeante menant au baccalauréat :

*Il y a une élève qui est venue me poser une question qui avait un rapport avec l'anglais. Et petit à petit, j'ai eu comme ça une demi-douzaine d'élèves qui sont venus poser des questions par rapport aux examens, par rapport à ceci, par rapport à cela, et pour moi, ça a été un moment qui a passé très vite, parce que tout à coup, on était dans le cadre scolaire sans être vraiment dans le cadre scolaire. C'est-à-dire que ça a débordé un petit peu, et moi, c'est un moment que j'ai très très bien vécu, qui m'a été tout à fait agréable, parce que j'ai eu l'impression qu'ils devenaient un petit peu plus demandeurs. Ce n'était pas moi qui leur demandais de travailler, mais c'était eux qui venaient chercher des éléments de solution ou de réponses. (E3 ; 808)*

On n'est plus dans le cadre scolaire, et pourtant on est encore dans le cadre scolaire : on est sorti de l'école, parce qu'il y a soudain de l'intérêt, de la demande, et on est encore dans l'école : ce sont des élèves qui s'adressent à leur enseignant et qui sont demandeurs de réponses. Et cette sortie de l'école, c'est-à-dire de la scolarité, tout en restant dans la classe, distingue cette situation des précédentes.

### *Insuffisances*

Je me tournerai maintenant vers un autre aspect du rapport au savoir de l'enseignant. Dans plusieurs entretiens, un enseignant fait état de son incompétence dans un domaine, et pourtant reconnaît ne rien faire pour y remédier :

*J'écris (riant) comme un cochon au tableau. Déjà je lève ma craie, je n'arrive pas à faire les mouvements pour revenir. J'arrive à les leur montrer, donc quand on fait de l'écriture, eux ils font juste, mais moi je fais faux. Mais je sais que je fais faux. Donc quand j'ai des stagiaires, je leur dis que je ferai des efforts, mais j'avertis : « Il ne faut pas faire comme moi, parce que je fais faux » (E5 ; 682)*

*Alors j'aime pas tellement ces moments-là, parce que je ne suis pas très à l'aise avec la phonétique. Ce n'est pas quelque chose que l'on a vraiment appris. On l'a toujours vu... Enfin, c'est vrai qu'il y a des sons que je reconnais sans trop de problème, et chaque fois que je prends un exercice de ce type-là, je me dis : « Mais pourquoi est-ce que je ne me donne pas vraiment la peine de passer un bon moment à bien apprendre à maîtriser tout ça ». Je me dis : « Mais non. (rire) Je ne fais pas très bien mon travail » [...] Mais c'est vrai que du point de vue de l'estime de soi (rire), c'est jamais très bon. (E13 ; 242)*

*J'essaie en fait, en mathématiques – c'est comme je vous le disais, c'est moins ma tasse de thé – j'essaie de faire comme je fais dans ma tête moi. Mais des fois, je n'ai pas vraiment des explications, alors je vais demander à des collègues. Et ils savent que je suis moins ... « Ah tu pourrais faire comme ça, et comme ça ». Et j'ai un collègue qui est vraiment brillant en mathématiques. Alors ça ne me convient pas ; souvent, ce qu'il me dit, parce que comme j'ai de la peine à comprendre ce qu'il m'explique, et ben (rire) ça ne passe pas. (E14 ; 436)*

Comment comprendre ce désinvestissement dans une dimension pourtant fondatrice du métier ? Il n'y a pas de réponse explicite dans le corpus, et l'on est donc réduit à faire des hypothèses pour comprendre pourquoi aucune mesure n'est entreprise pour combler les lacunes, qu'elles soient d'ordre psychomoteur pour Chloé, ou d'ordre épistémique pour

Anaïs et Noah. Seule Anaïs s'étend sur la contradiction soulevée. Et lorsqu'elle questionne son inaction ou plutôt son acrasie<sup>135</sup>, son discours balaie les trois critères de validité d'Habermas. Elle recourt au monde objectif en jugeant sa compétence insuffisante (« *on peut se tromper* », [263]), au monde social en reconnaissant son action comme illégitime (« *je ne fais pas très bien mon travail* ») et au monde subjectif par ses propos : « *du point de vue de l'estime de soi, c'est jamais très bon* ». Mais curieusement les élèves sont absents de ces constats, et cette même absence est à relever dans les deux autres extraits. Tout se passe comme si le manque constaté ne concernait que l'enseignant, et n'avait aucun effet sur les élèves. L'hypothèse que je fais est la suivante : c'est l'estimation d'une absence d'impact sur les apprentissages des élèves qui est la cause du désinvestissement dans la remédiation. L'effort est jugé disproportionné en regard de l'impact attendu. Autrement dit, le rapport au savoir est un rapport utilitariste : le savoir est recherché dans la mesure où il impacte de manière positive la situation d'enseignement. Dans quelle mesure cette analyse se laisse transposer dans d'autres situations ? Cette recherche ne répond pas à la question qu'elle ne fait que l'entrouvrir.

## 31.2 INNOVATION

L'école – et plus encore les diverses représentations dont elle est l'objet – est traversée par des courants, des idéologies, des valeurs contradictoires, qui sont marqués par une absence de consensus que ce soit au niveau politique, social et professionnel. Les tensions générées divisent l'enseignant, et sollicitent fortement sa subjectivité. Est-il en mesure de procéder à des arbitrages conscients et raisonnés, ou se retrouve-t-il ballotté de récifs en écueils, dépossédé de ses repères, de ses certitudes, de ses pratiques par ces innovations adaptatives continues, dans un processus de désappropriation de son propre métier {Van Campenhoudt, 2004 #208} ? Comment les données de cette recherche permettent-elles d'éclairer le rapport à l'innovation des enseignants ? Cet éclairage ne peut être que partiel, vérifiant plutôt des hypothèses déjà faites qu'ouvrant de nouvelles voies de réflexion.

### *Repères*

La première réflexion concernant l'innovation est formulée par Nicolas. Il fait allusion à la réforme EVM<sup>136</sup>, visant, dans le canton de Vaud, à promouvoir une évaluation formative des apprentissages. La voie utilisée a consisté à supprimer les moyennes de notes dans chaque discipline, au profit d'un bilan plus diversifié, ayant pour support une évaluation des compétences tout au long de l'année. Ce changement, imposé d'en haut, c'est-à-dire du département, a passablement bousculé les repères existants tant pour les enseignants, les élèves que pour les parents :

*Je me suis retrouvé face à une classe à laquelle je devais expliquer que telle élève qui avait fait tel ou tel résultat avait une meilleure moyenne que telle autre, alors qu'il y en avait une des deux qui n'avait pas le sens de la langue mais qui travaillait bien, donc question vocabulaire, elle avait toujours des résultats largement acquis ou autre. Mais dès qu'il s'agissait d'avoir les compétences intégrées, elle était aux abonnés absents. Et un autre qui ne faisait rien, qui était un peu un des guignols de service, mais qui avait un excellent sens de la langue. Au bout du compte, vu qu'on ne testait que les quatre compétences de base, lui avait eu relativement de bons résultats, alors qu'il avait régulièrement « 1 » de vocabulaire. Et ça, quarante-cinq minutes à essayer de le justifier auprès d'une classe, en 7<sup>e</sup> année ils n'étaient pas prêts à comprendre ce genre de choses. (E3 ; 677)*

---

<sup>135</sup> Ou akrasia : *faiblesse de la volonté*, consistant à avoir l'intention de procéder à une action sans pouvoir s'y résoudre. Cf. {Davidson, 1970 #601; Ogien, 1993 #600}.

<sup>136</sup> EVM : « Ecole Vaudoise en Mutation ».



La pratique usuelle de l'évaluation, basée sur des notes et des moyennes, est fondée sur un certain nombre d'implicites, admis par tous les partenaires (enseignants, élèves et parents). Les propos de Nicolas laissent paraître un implicite lié à une certaine méritocratie : l'élève qui a travaillé dur mérite une bonne note, celui qui s'en tire sans effort ne la mérite pas. Plus généralement, un autre implicite massif réside dans la reconnaissance d'une justesse du nombre, c'est-à-dire la note, par rapport au flou d'un commentaire verbal.

Même si la pratique des notes et des moyennes donne lieu à des contestations ponctuelles et est plus ou moins régulièrement jugées insatisfaisante, son usage avant EVM n'était pas remis en cause. Sa légitimité tenait essentiellement en son usage commun, en dehors de toute considération scientifique. On peut dire que la note fonctionnait comme un outil très performant pour réduire la complexité de l'évaluation et sa communication. Son usage laissait place à des jeux stabilisés entre les partenaires, ces jeux stabilisant en retour l'usage. Et ce que Nicolas découvre, alors qu'il tente d'initier les nouvelles pratiques dans sa classe, c'est la résistance des élèves aux changements proposés. Le changement dans l'évaluation perturbe de manière importante les implicites, les jeux organisationnels dans la classe, au point de légitimer le « *guignol de service* » au détriment d'élèves qui « *travaillent bien* ». En réaction, si l'ancienne pratique est naturalisée, la nouvelle est perçue comme un dogme :

*Moi le dogme : « Il faut faire comme ci, il faut faire comme ça », moi j'ai été très perturbé pendant plusieurs années, parce que j'ai essayé en mon âme et conscience de faire très EVM. Et ça ne me correspondait absolument pas. Donc résultat, j'ai perdu en efficacité, j'ai perdu en confiance en moi, et la qualité de mes cours s'est dégradée. (E3 ; 663)*

Le « *ça ne me correspondait absolument pas* » illustre le passage d'un cadre, d'habitudes, de schèmes rôdés que l'usage rend invisibles, à un monde d'incertitude et de complexité, où l'action n'est plus perçue comme pertinente et efficace. C'est une illustration du phénomène de désappropriation de son propre métier, mentionné par Van Campenhoudt et al. {, 2004 #208}.

Ce qui fait la force d'une habitude, ce n'est pas seulement la répétition automatique des gestes, permettant d'économiser l'investissement cognitif, mais c'est aussi et surtout l'évitement des questions restées sans réponse, des angoisses et de la culpabilité toujours possible. Ces dénis qui ont été patiemment construits, étayés pour être un rempart contre la déréliction doivent être maintenus à tout prix, même si la conséquence en est cette impuissance, cette plainte déjà relevée. Nous sommes bien loin du constat de Strittmatter {, 1998 #217} attribuant la difficulté à transformer le monde scolaire au fait que « il est impossible de mettre en œuvre des innovations contre la volonté des enseignants ; forts d'une expérience longue de cent cinquante ans, ceux-ci ont développé une habileté tout à fait étonnante leur permettant – au vu et su de leur entourage – d'absorber et de rendre inoffensives les nouveautés théoriques et pratiques, indépendamment de leurs concepteurs et/ou promoteurs ». Ce n'est, à notre avis, non pas le développement d'une habileté, qui apparaît chez Strittmatter comme un processus évolutif, partagé, et qui se transmettrait entre générations d'enseignants, que les conditions même de la pratique enseignante. Pour faire face aux incertitudes, à la perte de sens, au risque de l'impuissance, chaque enseignant développe ou emprunte à ses collègues des outils pour piloter son action, que je nommerai des *heuristiques*<sup>137</sup> *de réduction de l'incertitude et de la complexité*, lui permettant de naviguer tant bien que mal. Je ne reviendrai pas sur les nombreuses cita-

<sup>137</sup> En mathématiques, une heuristique est une méthode permettant de fournir rapidement une solution jugée adéquate à un problème. Sa caractéristique principale est la rapidité, dont dépend sa pertinence, même si cela se fait au prix d'approximations. De ce fait, une heuristique est rarement optimale. Dans un autre champ, les heuristiques apparaissent comme *biais cognitifs* dans les théories de la décision {Kahneman, 1982 #598; Piattelli-Palmarini, 2006 #599}.

tions du corpus montrant ce pilotage et ses aléas, faites dans les chapitres précédents. Ces heuristiques sont les conditions même de son investissement, parce qu'elles permettent de maintenir de la prévisibilité et du contrôle, sur soi et sur la situation. Un bon exemple en est donné par Clara :

*□ Son père menace, il dit que si son fils est envoyé en classe de développement, il l'envoie en Tunisie, dans une école privée dans sa famille. (E15 ; 230)*

*Et je veux dire, j'ai fait un peu abstraction, moi, de cette menace en disant : la seule façon qu'il soit sauvé, c'est justement que lui comprenne que moi je n'entrais pas dans ce jeu-là. Non. Moi c'est le contraire : le chantage du père m'a un peu énervé. Alors j'ai dit : là ça passe ou ça casse. Mais ce n'est pas moi qui vais alléger ou faire quoi que ce soit de spécial, alors qu'il est intelligent, ce gosse. (E15 ; 274)*

*Alors je dis au gosse : « Ben écoute, tu prends sur toi, tu te cadres et tu fais ce qu'on te demande et puis tu vas jusqu'au bout. (E15 ; 231)*

Devant la complexité de la situation, les enjeux importants pour l'enfant, la pression que cela met sur ses épaules, Clara mobilise un instrument de pensée qu'elle a déjà mentionné à plusieurs reprises dans l'entretien : celui de cadre, dans lequel l'élève doit choisir d'entrer pour résoudre le problème qui se pose à lui. C'est un instrument qui fait fi de toute la complexité de la situation. Mais je fais l'hypothèse que c'est là son but. Il permet de faire face à la situation en réduisant sa complexité en un seul choix que doit faire l'élève, permettant à Clara de rester à l'extérieur de « ce jeu-là ». L'innovation imposée de l'extérieur vient questionner ces heuristiques, tant dans leur existence, en les rendant conscientes, dans leur légitimité en interrogeant les implicites, que dans leur efficacité en transformant les conditions de l'action.

### Dépossession

Si le questionnement de ses heuristiques de réduction de l'incertitude et de la complexité est une forme de dépossession de son investissement subjectif, ce n'est pas la seule dépossession à laquelle procède l'innovation. Reprenons les propos de Chloé sur les moyens d'enseignement qu'elle a conçus avec ses collègues :

*[...] Tous ces panneaux qu'ils adorent, parce qu'ils adorent, c'est tout du matériel personnel. J'entends avec mes collègues, on a fait nos dessins, on a photocopié en couleur pour les fiches, on les a plastifiées, ça fait plus de dix ans que je les utilise, et ils aiment bien les mettre [au tableau noir]. (E5 ; 633)*

La cause est entendue, ce matériel est intéressant, et son utilisation chaque année avec de nouvelles volées d'élèves est source d'une profonde satisfaction. Et pourtant :

*Moi ça me casse les pieds de travailler deux ans avec les mêmes supports avec les mêmes bouquins avec les mêmes trucs [...] C'est une des choses que j'aime dans mon métier c'est de renouveler en fonction de mes envies et des années et de la météo. Alors les livres, si c'est la même chose chaque année, ça me casse les pieds (E5 ; 601)*

Soudain l'usage répété des mêmes moyens ne lui convient pas, lui «casse les pieds ». Le revirement des propos tient à l'origine du matériel :

*Ça m'avait un tout petit peu agacé : c'est que les trois quarts des trucs viennent ou de France ou du Canada, à croire que l'on n'est pas capable d'inventer quelque chose chez nous. (E5 ; 556)*

Dans la première citation, elle et ses collègues ont mis du leur dans la fabrication des fiches et des panneaux. Les utiliser, c'est mettre en valeur cet investissement de soi, le rendre visible aux yeux des élèves, qui ne peuvent que l'adorer, déclare-t-elle. Le matériel représente l'enseignante, ce qui lui permet de s'approprier l'admiration des élèves pour le panneau. Cette admiration est de fait médiatisée, mais trouve son destinataire chez Chloé qui se trouve récompensée chaque année à travers sa réalisation. Ici, c'est donc une oeuvre très concrète qui se trouve menacée par l'innovation consistant à intro-

duire de nouvelles méthodes d'apprentissage de la lecture. Mais ne serait-il pas pertinent d'étendre cette observation aux instruments symboliques développés par l'enseignant, et qui se trouvent soudain menacés par l'introduction d'innovation qui les rendent caduques parce qu'inopérants dans les nouvelles contraintes ? C'est cette dépossession d'éléments centraux de la pratique (au même titre que les heuristiques de réduction de l'incertitude et de la complexité déjà mentionnées, dans lesquels un investissement subjectif important a été mis pour les développer) qui crée un refus d'entrer en matière chez un nombre important d'enseignants. L'intelligence au travail, la métis {Detienne, 1974 #287} acquise parfois douloureusement par l'expérience se trouve brusquement inopérante :

*Ça ne me correspondait absolument pas. Donc résultat, j'ai perdu en efficacité, j'ai perdu en confiance en moi, et la qualité de mes cours s'est dégradée. (E3 ; 665)*

Mais lorsque l'innovation vient des acteurs, alors il n'y a pas de dépossession, mais c'est l'investissement subjectif qui se trouve stimulé plutôt que freiné.

### Stimulation

L'investissement subjectif dans l'activité, lorsqu'il n'est pas contrarié, elle stimule l'innovation. C'est ce que constate Léa dans ses propos :

*Après tant d'années d'enseignement, il faut se renouveler, autrement c'est plus un plaisir d'aller à l'école. Si on tombe dans une routine, un train-train, autant arrêter l'enseignement, parce que je crois que l'enseignement est un métier où l'on doit pouvoir en tirer une joie immense ; ce n'est pas en restant dans la routine qu'on y arrive. (E2 ; 126)*

Et dans les mêmes conditions, l'innovation stimule l'investissement, met en projet :

*C'est quelque chose qui m'a énormément stimulé de mettre ça en place, parce que j'étais à un moment où j'avais déjà fait une maîtrise de classe, et j'avais envie de trouver un plus pour avancer, parce que moi je pense que je suis quelqu'un qui a souvent des idées, des envies de modifier des choses. (E7 ; 306)*

*Ça a pas mal stimulé déjà certains collègues aussi ici dans mon établissement. En fait on est une dizaine à travailler un petit peu de cette manière-là. Et puis en même temps, c'est vrai que moi ça m'a stimulé dans mon travail en me disant : « Ben c'est un nouveau challenge, c'est quelque chose de différent, c'est une autre manière d'aborder mon cours ». Je dois trouver d'autres manières aussi de faire, d'apporter des activités, je dois réfléchir autrement pour les introduire. Et puis c'était important de changer, de trouver d'autres modes de fonctionnement, alors voilà. (E7 ; 323)*

Lorsque les conditions sont favorables, l'innovation peut même devenir collective :

*C'est un travail d'équipe, là, qu'on fait avec cette classe en coopération. On est les quatre maîtres pour les branches principales, où on essaie d'introduire dans les activités que l'on fait en classe, des éléments de valeurs en fait, d'entraide, de coopération, d'écoute réciproque, et des choses comme ça. Donc déjà entre nous c'est un travail de d'équipe entre maîtres, parce qu'on essaie de coordonner nos activités par rapport à ces à ces choses-là. (E7 ; 247)*

Ces conditions favorables se produisent lorsque l'investissement subjectif n'est pas captif d'un mode de survie, de contrôle, de conflits, de luttes pour tenter d'obtenir l'adhésion des élèves à l'œuvre commune.

### SYNTHESE

Les quelques cas où le savoir pouvait être mis en lien avec l'investissement subjectif des enseignants révèle un rapport au savoir marqué par deux caractéristiques à première vue étonnantes. Premièrement, ces savoirs acquièrent de la valeur lorsqu'ils rencontrent l'intérêt des élèves : ce n'est pas l'intérêt de l'enseignant qui semble primordial, mais

celui des élèves. Ensuite, l'intérêt de l'enseignant est marqué d'un certain utilitarisme, dans le sens suivant : c'est dans la mesure où la maîtrise de ces savoirs pourrait avoir une incidence positive indubitable sur les conditions d'enseignement qu'il devient possible de s'investir pour les acquérir. Ces résultats sont à nuancer et demandent une étude plus large pour que leur validité puisse être circonscrite.

Les innovations imposées de l'extérieur se heurtent aux pratiques déjà en place, dans lesquelles un investissement important a été consenti pour les développer, et qui permettent, par une réduction de la complexité et de l'incertitude, de maintenir une certaine agentivité dans l'activité. L'investissement subjectif est donc un paramètre important à prendre en compte lors de l'imposition de telles innovations.

# Conclusion

C'est avec trois regards distincts que je tenterai de conclure ce travail. Le premier consistera à revenir sur l'ensemble des entretiens et des commentaires avec cette question : à qui l'activité de l'enseignant est-elle adressée ? Peut-on effectivement traiter de l'investissement subjectif sans s'interroger sur le destinataire de cet investissement ? Si quelques éléments ont déjà été posés ici et là, les reprendre et les synthétiser sera ma manière de nouer la gerbe, pour reprendre une métaphore courante.

Le deuxième regard aura pour objet l'évolution du système scolaire en cours, et quelques brefs liens entre cette évolution et la subjectivation du métier d'enseignant. Le troisième et dernier regard prendra la forme d'un double bilan. Il s'agira d'abord de revenir à une question ouverte et laissée jusqu'ici en suspens, celle de la fécondité d'une approche du métier d'enseignant utilisant la notion d'investissement subjectif. Et j'en viendrai finalement à un bilan de cette aventure de recherche que fut l'entrée par la clinique.

## CHERCHE DESTINATAIRE DESESPEREMENT

La question des destinataires de l'activité de l'enseignant, et donc de son investissement subjectif, n'est pas anodine. L'existence même de l'activité est subordonnée à celle d'un destinataire {Clot, 1995 #99}. Non seulement on s'investit dans une activité, mais on s'investit aussi pour, en faveur de. C'est ce rapport entre la recherche de destinataires de son activité et son investissement subjectif que je vais tenter d'explorer dans les lignes qui suivent.

Les premiers destinataires de l'activité de l'enseignant auxquels on pense sont certainement les élèves. Que ce soit dans des gestes très basiques, comme celui de Nathan veillant à la manière de distribuer les documents aux élèves (E9 ; 50), ou encore de Maxime se dépensant sans compter pour donner un avenir à ses élèves malvoyants (E16 ; 384), l'activité est adressée à leurs élèves : c'est en eux qu'elle cherche à se réaliser. Mais que se passe-t-il lorsque les destinataires semblent être aux abonnés absents ? « Adressée à personne, l'activité disparaît » nous dit Clot {, 1995 #99@168}. Que devient-elle lorsque adressée, elle ne trouve pas ses destinataires ? Plutôt que de disparaître, cette recherche montre qu'elle se retourne contre son destinataire, devenant épreuve subjective difficile, source de souffrance. Les entretiens autant que d'autres résultats de recherche {Blase, 1986 #458;Kiriakou, 2001 #465} témoignent à l'envi du désengagement des élèves ressenti

comme une forme d'agression : le refus de s'engager n'est pas seulement une négation de l'activité de l'enseignant, c'est aussi un refus du don de l'investissement subjectif consenti, refus ressenti alors comme une offense personnelle.

L'enjeu de cette perspective me paraît particulièrement important. Le passage par l'investissement personnel permet un décryptage des processus en cours, et un recadrage de la situation, permettant une réinterprétation de la situation. Il s'agit de pouvoir dépasser la seule contention des émotions comme la colère ou l'agacement, pour modifier sa propre perception et mettre des mots sur ce qui se passe, sur ce qui est en jeu. Ne plus voir dans le refus d'engagement une agression intentionnelle, un déni de sa personne, ne crée pas *ipso facto* un destinataire de substitution, et je reviendrai sur cette option plus loin, mais s'ouvre sur une réappropriation de son investissement, évitant de le transmuter en violence contre soi ou contre les autres, faute de symbolisation possible<sup>138</sup>.

Il arrive aussi que l'activité, ou du moins une partie d'entre elle, soit auto-adressée. C'est le cas de Nicolas, faisant des plaisanteries qu'il est seul à comprendre, et qui en est conscient :

*Il y a des plaisanteries que je fais pour me faire plaisir. Ça me met en joie, et puis ça me détend en fait. C'est aussi à la limite de la méthode thérapeutique » (E3 ; 329)*

C'est Emma déchargeant une partie de sa colère sans le montrer :

*Je règle tous mes comptes dans la classe tout le temps. Mais ils ne le savent pas (rire). Mais moi je le sais, je me sens bien en sortant (rire). Ça vaut une thérapie » (E1 ; 718).*

Curieusement, tous deux utilisent les mots *thérapie* ou *thérapeutique* dans leur propos. Est-ce parce que c'est la seule manière qu'ils trouvent pour caractériser une activité dont ils sont les seuls destinataires, c'est-à-dire une activité sur soi ? Autre point commun dans les deux propos, la satisfaction. Chez Nathan, c'est le plaisir, la détente dans ce contact avec soi-même. Chez Emma, c'est se sentir bien après avoir trouvé un moyen de « régler ses comptes ». Il y a comme une régulation de l'investissement subjectif par cette auto-adressage de l'activité, qui ne vise pas une action sur le monde, mais une action sur soi. C'est une *θεραπεία*, littéralement un *entretien*, un *traitement* de soi et de son rapport au monde, par l'insertion au sein de l'activité courante d'une autre activité enchâssée, qui permet le maintien de la première destinée aux élèves.

On peut imaginer des situations où cette activité auto-adressée prend le pas sur celle adressée aux élèves ; elle apparaît alors dans des activités engagées « pour se faire plaisir », dans des discours monologiques « pour s'écouter parler » ou encore dans des activités routinières à l'extrême, « pour se rassurer ». Peut-on parler alors d'une *pathologie de l'investissement subjectif*, cet investissement ne trouvant d'autres destinataires que soi-même, et conduisant à un enfermement de l'activité d'enseignement dans un soliloque reniant son intention première ? Je ne suis pas loin de le penser.

Parfois le destinataire se trouve être un ou des parents. Cela apparaît dans les propos d'Emma lorsqu'elle s'interdit une intervention suite à un conflit avec le père d'un élève. Ce père devient ainsi le destinataire de sa « non-activité », qui est en fait une activité inhibitrice de l'activité qu'elle aimerait mener. Cette inhibition se révèle alors plus coûteuse que l'action inhibée :

*«Bon, je ne réagis pas, parce que sinon je serais sans arrêt sur son dos, et puis c'est ce que son papa m'a reproché de faire, d'être dans son dos. Donc je laisse. Mais la passivité, c'est quelque chose qui m'est difficile. De regarder ça, d'assister à ça sans réagir, je le fais, puisque c'est ce que son papa veut. Je continue à ironiser, là. Mais ça m'a beaucoup affectée, cette rencontre-là, et puis ça a été le début des surmenages actuels. (E1 ; 219)*

---

<sup>138</sup> « Le symbole montre, il rend sensible ce qui ne l'est pas » (Encyclopaedia Universalis, article *symbole*).

Est-ce seulement lorsqu'il y a des difficultés que l'activité change de destinataire pour se centrer sur un ou des parents ? L'investissement subjectif de nombreux parents dans le parcours scolaire de leur enfant, déjà évoqué mais sur lequel je reviendrai encore, me fait penser que c'est un destinataire qui, suivant les conditions locales, peut être bien présent. Cette recherche ne permet cependant pas de répondre de manière assurée.

Un seul propos mentionne un destinataire plus large. Lorsque Anaïs redécouvre son incompétence en phonétique lors de sa leçon d'anglais, elle reconnaît : « *Je ne fais pas très bien mon travail* » (E13 ; 248). Ce ne sont pas les élèves qui apparaissent dans son constat, alors même qu'ils pourraient être concernés par un éventuel préjudice concernant leurs apprentissages. Mais il me semble possible et intéressant de voir dans son propos le métier comme destinataire de son activité : le métier, comme « cristallisation de l'histoire d'un milieu professionnel » {Roger, 2007 #547@34}. Son manquement contrevient aux règles du métier, et c'est donc lui qui est le destinataire de l'activité, ou plus précisément le sur-destinataire de l'activité {Clot, 2006 #602}, dans le sens où il ne se substitue pas aux destinataires, mais s'ajoute à eux.

L'unique mention, de plus très indirecte, de ce sur-destinataire de l'activité, et donc de l'investissement subjectif, ne permet pas de théoriser sur ce point. Mais justement, cette « absence de présence » ouvre un questionnement important. En effet, lorsque l'activité de l'enseignant ne trouve pas ses destinataires, il n'y a guère d'autres instances pour accueillir cette activité, pour en devenir des destinataires substitués. La faible consistance d'un collectif porteur « du métier », représentant celui-ci, et ceci pour toutes les raisons maintes fois évoquées liées à l'individualisation de la pratique {Barrère, 2002 #206}, rend caduque cette issue. Lorsque Anaïs constate qu'elle ne fait pas bien son travail, elle manifeste du regret, certes, mais guère de détermination à remédier à son manque de compétence. C'est comme si ni ses élèves, ni ses collègues ne pouvaient être les destinataires de l'investissement nécessaire à cette remédiation, qui ainsi disparaît à peine énoncée, confirmant les propos de Clot.

À défaut du métier, serait-ce la société qui pourrait prendre le relais de destinataire lorsque cela est nécessaire ? C'est en effet elle qui reconnaît, à travers l'institution scolaire, chaque enseignant dans sa fonction, et qui attribue le revenu propre à l'exercice du métier. C'est donc ultimement à elle que chacun doit rendre des comptes, apparaissant ainsi comme un destinataire légitime de l'activité d'enseignement. La société comme destinataire est une des hypothèses soulevées, de manière implicite par Linhart lorsqu'elle énonce que « ce que chacun fait au travail touche à la finalité de tout travail, c'est-à-dire : être de la société, en faire partie et la faire exister » {Linhart, 2008 #487@13}. La question qui se pose alors est celle de l'accueil possible par la société de ces contributions enseignantes. J'ai relevé déjà les dissensions marquées sur ce que devrait être une bonne école. Des critiques acerbes sont régulièrement publiées, que ce soit par des essais, des articles de presse, des courriers de lecteurs. L'école semble être bien davantage du côté du problème que du côté de la solution lorsque l'on envisage des défis sociétaux actuels. Il paraît donc difficile de faire de la société le destinataire de son activité lorsque cette même société étale ses doutes et ses critiques quant aux contributions faites.

Cela me conduit à poser comme enjeu manifestement central de l'investissement subjectif, celui de son destinataire. Lorsque celui-ci est trouvé dans les élèves, la satisfaction, le sentiment d'accomplissement, le plaisir sont les fruits de cet investissement, qu'ils viennent nourrir en retour. Mais que l'activité ne trouve pas ses destinataires, la voilà qui dépérit, s'épuise dans l'inconfort, la plainte, la souffrance. La dimension collective atrophiée, les dilemmes sociaux rendent problématique le fait de se tourner vers ce que Clot reprenant Bakhtine {, 1984 #254}, nomme les « destinataires de secours » {Clot, 2006 #602@167}. Tout se passe comme si, en l'absence d'une autre possibilité, l'enseignant ait à choisir entre les élèves et lui-même comme destinataires possibles de son activité, ou

alors qu'il se désinvestisse, quitte à s'engager alors dans d'autres activités, associatives, politiques ou jardinières selon ses goûts.

### PERSPECTIVES

#### *L'évolution du système scolaire*

Si l'idéologie gestionnaire n'est pas encore dominante dans le fonctionnement scolaire, alors même que des signes précurseurs de son adoption deviennent de plus en plus visibles, il n'en reste pas moins que l'école ne peut échapper aux processus de subjectivation en œuvre dans le monde du travail. L'apparition de normes nationales ou internationales pour fixer les objectifs d'apprentissage, indépendamment des conditions réelles d'enseignement, l'autonomisation des établissements, l'obligation de projets, l'intégration de tous les élèves dans une perspective simultanée d'individuation des prestations et de massification de celles-ci, tous ces éléments mettent une pression énorme sur les enseignants. C'est ainsi que sur la première page du site Internet du département de la formation, de la jeunesse et de la culture du canton de Vaud, la cheffe de département propose les finalités suivantes « Permettre à chaque enfant et à chaque jeune d'acquérir des connaissances et des compétences en développant ses potentialités de manière optimale, promouvoir une école qui vise à élever le niveau général de la formation de tous et toutes, lutter contre le renforcement des inégalités sociales, garantir une protection efficace de la jeunesse, favoriser l'insertion professionnelle des jeunes dans un monde toujours plus exigeant »<sup>139</sup>. La modestie n'est plus de mise, l'idéal devient le quotidien et la norme du travail {Dujarier, 2006 #209}. Si chaque acteur a à porter la part qui lui revient, des administratifs au concierge, en passant par les directeurs et les enseignants, ce sont finalement et *in petto* sur ces derniers que repose la plus grande partie du poids des contradictions et tensions générées.

Les causes apparaissent comme structurelles, et il est ainsi difficile d'y remédier, les dispositifs d'intervention et de formation semblant devoir être cantonnés au rôle d'agents palliatifs. Parmi les nombreux dispositifs possibles pour travailler avec les acteurs, j'en mentionnerai deux, situés à l'opposé l'un de l'autre.

Le premier est celui du développement personnel en entreprise, dont le management actuel fait grand usage. Sans reprendre l'entier des critiques parfois sévères de plusieurs auteurs {Brunel, 2008 #596; Le Vallois, 2000 #603}, il me semble important de souligner le fait que ce développement personnel tend à reporter sur la subjectivité du travailleur les conflits et les tensions du travail. En faisant du monde un lieu d'harmonie, où les conflits et les tensions auraient pour origine les mécanismes de défenses, le manque d'ouverture à soi et aux autres, ou une manière de communiquer déficiente, il tend à faire intérioriser les contradictions et les contraintes en procédant à ce que Brunel {, 2008 #596} nomme une « euphémisation du pouvoir ». Lhuilier {, 2006 #604} parle de *formations narcissiques*, où la subjectivité devient un objet de gestion (gestion des conflits, gestion des émotions, etc.) et où l'unique voie vers la résolution des difficultés est du domaine personnel ou relationnel. Reprendre ce paradigme du développement personnel revient à augmenter la subjectivation de l'activité et renforce l'investissement, au risque d'un épuisement devant l'irréductibilité des conflits, des tensions et le renvoi à ses propres ressources sans développement d'un collectif capable de porter les contradictions du système.

À l'autre extrémité du spectre, le dispositif utilisé en clinique de l'activité {Clot, 2006 #108; Clot, 2001 #258; Roger, 2007 #547; Lhuilier, 2006 #604} se donne comme objectif le développement du métier, en faisant du collectif un lieu de débat sur le métier. Le collec-

---

<sup>139</sup> <http://www.vd.ch/index.php?id=249>. Le texte est signé Anne-Catherine Lyon.



tif, à travers des autoconfrontations croisées, devient un nouveau destinataire<sup>140</sup> de l'activité. C'est dans cette intersubjectivité qui se construit que peut se trouver un terrain favorable pour réinvestir subjectivement l'activité première. La question qui se pose est celle de la taille du dispositif et de l'intervention. Sans être à même de juger des développements réels de l'activité et du collectif, peut-on se satisfaire d'un dispositif à ce point exigeant en termes de temps et de ressources mobilisées ? Faut-il admettre la valeur d'une goutte d'eau dans l'océan et accepter la presque insignifiance des résultats, non en termes d'achèvement, mais en termes d'extension aux innombrables situations de travail péjorées ? La question reste aussi ouverte que le défi humain qui lui est associé.

Ce n'est pas le lieu pour dresser le panorama de toutes les approches qui, dans leurs intentions ou leur concrétisation, ont un impact sur la subjectivation du travail. Je m'arrêterai juste quelques instants sur les dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles qui se développent dans les milieux scolaires, et par lesquels j'interviens régulièrement. Suivant la méthodologie choisie - et le spectre est très large - ces dispositifs peuvent éluder les questions soulevées dans ces lignes, renvoyant les participants à leur narcissisme, à une gestion relationnelle des obstacles rencontrés, à une subjectivation solitaire des tâches quotidiennes. Mais ils peuvent aussi être un lieu d'élucidation des investissements subjectifs, lieu à la fois de réappropriation de son propre travail, et de découverte d'autres destinataires de son activité, où un collectif est revitalisé. Et cette recherche montre l'importance de ces dimensions.

### *Une constellation de subjectivations*

À la subjectivation du travail enseignant largement documenté et commenté par cette recherche correspond, je l'ai déjà dit, celle du travail des élèves et du « travail » des parents. Prenons d'abord la première situation, celle des élèves. Le discours pédagogique se trouve être, avec quelques années de décalage, porteur d'un contenu très semblable au discours managérial. Les élèves sont mis en demeure de se mettre en projet, de trouver du sens dans leurs activités, d'être motivés, autonomes, de collaborer, pour citer les points saillants. Le thème de leur enrôlement devient une préoccupation majeure : il s'agit d'obtenir leur adhésion au projet scolaire et leur investissement subjectif, gage de l'efficacité de leur travail.

Mais à la différence du patron, le pouvoir de l'enseignant est très limité : la modernité démocratique {Renaut, 2004 #233} a passé par là ; pour cet auteur, dorénavant « aucun pouvoir ne se peut légitimement exercer, désormais, sans se soucier d'obtenir, d'une manière ou d'une autre, l'adhésion de ceux sur qui il s'exerce » {Renaut, 2004 #233@20}. En usine ou au guichet, si l'investissement est aussi nécessaire qu'à l'école pour accomplir la tâche, celle-ci n'est pas l'objet d'une remise en question profonde. L'intériorisation des rôles et des normes, la menace explicite ou implicite d'un licenciement toujours possible, suffisent à mettre une pression appropriée à l'obtention d'un investissement suffisant. Que faire dans le cadre scolaire lorsque l'adhésion n'est pas présente ? Persuasion, séduction, mise en scène, charisme... Il faut mettre du sien pour que quelque chose puisse se passer. Le monde subjectif est fortement mobilisé dans l'obtention de cette adhésion, préalable à la tâche. Et quelques propos des entretiens montrent que lorsque cet engagement est obtenu, il est remarqué, démontrant par là qu'il n'est pas habituel.

Mais un autre investissement subjectif vient jouer parfois un rôle non négligeable dans les activités de l'enseignant. Dans la lutte des places {Gaulejac, 1994 #267} dont l'environnement économique actuel est l'arène, le souci légitime des parents pour l'avenir

<sup>140</sup> On peut légitimement questionner si, dans le dispositif de l'autoconfrontation croisée, le collectif devient destinataire ou sur-destinataire de l'activité. Je pencherai pour la première branche de l'alternative, la perspective de l'autoconfrontation faisant *ipso facto* place au collectif dans l'activité enregistrée et ajoutant ce collectif aux destinataires de l'activité.

de leurs enfants mobilise une énergie parfois considérable en vue de circonvier aux aléas du parcours scolaire. Ce n'est bien sûr pas le cas de tous les parents : encore faut-il posséder un capital social à faire fructifier ou, à défaut, à maintenir. Dans ce cas de figure, le climat relationnel entre parents et enseignants devient parfois tendu : les enseignants ont l'impression d'être considérés par certains parents comme des exécutants, des prestataires de service dont les clients - les parents - peuvent tout exiger. Pour les parents, ce n'est pas forcément plus facile. Ils se trouvent parfois confrontés à des fonctionnements qu'ils trouvent arbitraires, peu respectueux du génie de leur enfant, de sa singularité, de ses aspirations (mais peut-être avant tout de leurs propres aspirations). C'est donc pour protéger leur enfant qu'ils vont s'investir subjectivement dans le champ scolaire, heurtant parfois de plein fouet l'investissement des enseignants.

Dans le système vaudois, marqué par une sélection et une répartition des élèves en trois voies dont l'exigence et les débouchés économiques sont différents, la rencontre entre ces deux investissements est particulièrement délicate, d'autant plus qu'elle se fait sous le slogan du partenariat. La question est ainsi déplacée, d'un enjeu social à un enjeu relationnel, dans un face-à-face exigeant pour les uns et pour les autres. Ce modèle proclamé de partenariat est particulièrement insidieux. Ainsi, les parents ne doivent pas simplement prendre acte d'une décision prise de manière administrative ou délibérative par un groupe d'enseignants, mais ils sont invités à manifester leur accord, leur adhésion. Ce faisant, ils peuvent légitimement ressentir qu'ils abandonnent leur enfant, qu'ils acquiescent à sa relégation dans une voie inférieure. Le processus de subjectivation n'est pas seulement présent lors de conflits entre parents et enseignants, il est aussi présent lorsqu'il y a accord. Certains enseignants peinent à ne pas s'identifier aux parents déçus, d'autant plus lorsque ces derniers ne réclament rien. La mise en place de cette démarche d'orientation/sélection a complètement éludé ces questions autour de l'investissement subjectif, se limitant à clarifier de manière bureaucratique les procédures et à répondre à des aspirations idéologiques de « transparence sociale » par un recours à un discours mobilisant le terme de partenariat.

La subjectivation, c'est-à-dire le renforcement de la demande d'investissement subjectif, se trouve ainsi augmentée par l'interaction des investissements subjectifs des enseignants, des élèves et des parents, provoquant une intensification du travail enseignant.

## FECONDITE

Est-il fécond de recourir à l'investissement subjectif pour lire l'activité des enseignants ? Cette question a été annoncée dans la discussion du premier chapitre, et j'ai tenté de mettre en évidence, dans les lignes ci-dessus, les effets de compréhension provoqués par l'analyse de situations scolaires, en faisant intervenir l'investissement subjectif. Et la réponse me paraît positive. Recourir à cette notion comme clé de lecture permet de mettre des mots sur la plainte des enseignants, mais en allant au-delà de cette plainte. En effet, les entretiens mettent en évidence une certaine conscience de « mettre du sien » dans l'activité, sans que cet aspect-là de leur travail trouve des mots pour l'exprimer. Le recours à l'investissement subjectif me semble un détour permettant, à partir de leur activité, de retourner à leur activité pour en saisir des enjeux jusqu'alors restés dans une pénombre.

Il n'en reste pas moins que l'investissement subjectif est un construit conceptuel, dont il ne s'agit pas de discuter la réalité objective, mais sa capacité à participer à l'élucidation même partielle de la complexité de l'activité enseignante. A ce titre, les résultats des analyses du corpus de cette recherche me paraissent féconds, en termes de

compréhension et d'intervention. C'est ce dernier volet que je commenterai en faisant un bref bilan de l'approche clinique choisie.

## DEMARCHE CLINIQUE

Je reprendrai à mon compte les propos de Aymard : « C'est dans l'après-coup des effets produits que se reconnaît une démarche clinique [...] La démarche clinique se constate » {Aymard, 2006 #324@11}. Mon premier constat portera sur les énonciations recueillies dans les entretiens d'autoconfrontation. En les écoutant lors des entretiens, en les réécoutant, parfois à de nombreuses reprises lors de leur transcription, en les lisant et relisant lors de leur analyse, je me suis laissé surprendre, à de nombreuses reprises, par ce que j'y trouvais. Était-ce de l'ordre de la confiance ? Ou tout simplement de la confiance ? Dans tous les cas, ils témoignaient de l'investissement subjectif de ces enseignants, envers le destinataire que j'étais. Et simultanément, à plusieurs occasions, j'ai eu l'impression que c'est avec eux-mêmes qu'ils dialoguaient : au sujet de leur activité, mais surtout à travers leur activité. J'étais davantage témoin de cet échange, une occasion de détour, pour redécouvrir une distance d'avec leur activité, méconnue parce que trop proche. J'y vois maintenant des traces d'un travail de passage du signifiant au signifié, dans ces commentaires formulés par les enseignants, une première élaboration subjective du rapport à leur activité. La richesse de leurs propos m'invite à y voir un premier constat d'une clinique, dans laquelle mon rôle a davantage été de créer les conditions pour qu'elle advienne, ainsi que d'en être témoin.

Mon deuxième constat est relatif au second niveau des commentaires, c'est-à-dire mes commentaires sur les énonciations des enseignants. Je réalise la difficulté de porter un jugement sur eux. Se pose la question du respect des énonciations, celle des présupposés venant détourner les propos ou encore celle d'une éventuelle surdité à certains dires. Dans la lecture faite des signifiants du corpus, que puis-je dire sur les signifiés que j'y ai vus ou crus y voir ? Assurément, les questions que je me suis posées, les liens que j'ai construits et élaborés, sont aussi en rapport avec mon expérience d'enseignement. Ce que j'ai entendu est entré en résonance avec ce vécu de près de vingt années, attirant mon attention sur tel ou tel point, peut-être opérant un déni sur tel autre. Je ne peux que reconnaître ma subjectivité, sans honte ni fierté, et c'est au lecteur, dans sa propre subjectivité, de constater ou ne pas constater la dimension clinique visée.

Dernier constat, l'attention portée à la singularité de chaque situation, à sa dynamique, a laissé des traces dans ma manière d'aborder les situations de travail auxquelles je suis confronté dans mes pratiques d'interventions et d'accompagnement. Attention portée aux dits, non-dits et manières de dire, attention aux investissements subjectifs consentis, exigés ou simplement donnés, attention enfin au contexte de l'activité. Et c'est ce dernier point qui encore aujourd'hui me surprend dans le changement de regard que je porte aux situations de travail. Alors que mon projet de recherche et mes intérêts de connaissance mettaient l'accent sur la subjectivité, c'est en tentant de mieux comprendre celle-ci que désormais je suis porté à prêter davantage attention à l'environnement dans lequel se manifeste cette subjectivité. La dimension clinique de ma pratique s'en est trouvée étendue, puisqu'elle ne porte plus seulement sur les dimensions subjectives et relationnelles, mais aussi sur ce qui est le cadre de l'activité.

# Index

- Alter, N., 21, 73, 184  
Altet, M., 269  
Anspach, M. R., 78, 194, 244  
Ardoino, J., 36  
Arendt, H., 119, 182, 208, 257  
Argyris, C., 149  
Asjen, I., 149  
Astier, P., 20  
Aymard, A., 297  
Baethge, M., 25, 26, 153  
Bakhtine, M. M., 38, 61, 183, 293  
Bandura, A., 204, 212, 213  
Bannwolf, E., 26  
Barbier, J.-M., 23, 37, 46, 277  
Bardin, L., 46, 47  
Barrère, A., 7, 33, 80, 196, 234, 278, 281, 293  
Bateson, G., 99  
Bautier, E., 246  
Becker, H. S., 50  
Beckers, J., 29  
Beillerot, J., 36, 175  
Ben Slama, F., 28, 36  
Benasayag, M., 123  
Bergson, H., 61, 62, 183  
Blanchard-Laville, C., 33, 36  
Blanchet, A., 39  
Blase, J. J., 99, 125, 204, 243, 291  
Böhle, F., 26, 27, 30, 283  
Boudon, R., 21  
Bourdieu, P., 252, 279  
Bouyer, S., 35  
Bowlby, J., 84  
Brentano, F., 24, 27  
Bronckart, J.-P., 23, 30, 71, 203  
Brophy, J., 269  
Brossard, A., 47  
Brunel, V., 294  
Bruner, J., 18  
Buss, A. H., 92  
Caillé, A., 22, 92, 194, 199  
Casalfoire, S., 219  
Castoriadis, C., 215  
Charlot, B., 246  
Cherradi, s., 29  
Cifali, M., 28, 29, 35, 36, 97, 114, 122, 134, 142, 163, 207, 209, 231  
Clot, Y., 7, 13, 20, 27, 33, 36, 38, 49, 60, 97, 141, 148, 229, 244, 278, 281, 291, 293, 294  
Coninck de, F., 154  
Cordié, A., 33  
Cosnier, J., 47  
Cottureau, A., 200  
Crozier, M., 21, 70, 71, 72, 74, 149, 212  
Davdson, D., 286  
Davezies, P., 20, 153  
De Certeau, M., 17, 152  
De Munck, J., 18  
Debarbieux, E., 271  
Dejours, C., 20, 21, 24, 33, 102, 159, 191, 195, 196, 199, 200, 260, 261  
Del Rey, A., 123  
Descartes, R., 15, 17  
Descombes, V., 17, 46  
Detienne, M., 21, 278, 289  
Dewey, J., 18  
Diangitukwa, F., 71  
Doyle, W., 77, 257, 269, 271, 279  
Drysek, J. S., 29  
du Tertre, C., 110, 191  
Dubar, C., 19, 97, 177, 179  
Dubet, F., 7, 13, 28, 199, 201, 206  
Dugravier, R., 84  
Dujarier, A.-M., 13, 26, 27, 93, 180, 294  
Durand, J.-P., 26  
Durand, M., 38, 74, 80, 91, 92, 184, 269  
Ehrenberg, A., 26, 93  
Enriquez, E., 14, 21, 25  
Faïta, D., 38  
Falzon, P., 205  
Faverge, J.-M., 20, 95, 277  
Fernandez, G., 47  
Fillietaz, L., 35  
Foucault, M., 7, 8  
Frankfurt, H. G., 18  
Freud, S., 13, 15  
Freund, J., 72, 123, 137, 156, 157  
Freyssenet, M., 19  
Friedberg, E., 21, 70, 71, 72, 74, 149, 212  
Fuster, P., 22

- Fustier, P., 113  
 Gaulejac de, V., 14, 20, 21, 25, 52, 266, 295  
 Gauthier, C., 134, 142, 231  
 Giddens, A., 60, 61, 82  
 Giust-Desprairies, F., 18, 33, 211  
 Godbout, J. T., 21, 78, 92  
 Goffman, E., 60, 87, 88, 90, 160, 163, 205, 217, 218, 220, 222, 225  
 Gotman, A., 39  
 Guedeney, N., 84  
 Habermas, J., 30, 92, 127, 286  
 Hanique, F., 38  
 Hasenfeld, Y., 29, 227  
 Hérou, 2008., 233  
 Hérou, C., 8, 243, 252  
 Hoc, J.-M., 269  
 Hochschild, A. R., 69, 146, 237, 239, 240, 253  
 Hofstadter, D. R., 23  
 Honneth, A., 194, 196  
 Imbert, C., 37  
 Jobert, G., 20, 34, 38, 109, 132, 149, 191  
 Johnson, M., 284  
 Jorro, A., 21, 152, 278  
 Kahneman, D., 287  
 Kaufmann, J.-C., 18, 39, 40, 45, 89, 183, 222, 230  
 Kelchtermans, G., 28, 70, 204  
 Kerbrat-Orecchioni, C., 46, 47  
 Kiriakou, C., 125, 243, 291  
 Lahire, B., 17, 91  
 Lakoff, G., 284  
 Lallement, M., 20, 200  
 Lantheaume, F., 8, 33, 189, 233, 243, 252  
 Lapeyrière, S., 205  
 Lasky, S., 99, 204  
 Latour, B., 53  
 Lazarus, R. S., 62, 153, 204  
 Le Goff, J.-P., 20, 25, 52  
 Le Guillant, L., 209  
 Le Moigne, J.-L., 53  
 Le Vallois, F., 294  
 Lemoine, C., 178  
 Leontiev, A. N., 181  
 Leplat, J., 20, 23  
 Lévi-Strauss, C., 152  
 Lhuillier, D., 18, 294  
 Linhart, D., 7, 13, 20, 22, 25, 26, 27, 293  
 Loriol, M., 7, 237  
 Luhmann, N., 212, 270  
 Maheu, L., 29, 227, 242  
 Malrieu, P., 97, 177  
 Marcelli, D., 231  
 Maroy, C., 227  
 Martineau, S., 134  
 Martuccelli, D., 26, 28  
 Maturana, H., 18  
 Maturana, H. R., 18, 23, 72, 73  
 Mauss, M., 21, 22, 78, 92, 112, 115, 197, 199, 245  
 Merleau-Ponty, M., 26  
 Middleton, D. R., 236  
 Miljkovitch, R., 84  
 Milkau, B., 26, 27, 30, 283  
 Mills, C. W., 7  
 Moldaschl, M., 25, 153  
 Morris, J. A., 237  
 Mouffe, C., 136, 155, 156, 157  
 Mugur-Schächter, M., 53  
 Nias, J., 27, 143  
 Nietzsche, F., 17  
 Ogien, R., 286  
 Ombredane, A., 20  
 Pajares, M. F., 149  
 Passeron, J.-C., 36, 175  
 Pastré, P., 97, 177, 182  
 Paulhan, I., 62  
 Pedersen, C. A., 84  
 Perrenoud, P., 29, 77, 146, 246, 260, 279  
 Pierrehumbert, B., 84  
 Plaza, M., 35  
 Plessner, H., 62, 183, 271  
 Pollard, A., 214  
 Poole, W. L., 129  
 Prairat, E., 71  
 Proust, J., 18  
 Renaut, A., 208, 295  
 Revault d'Allonnes, C., 35  
 Revel, J., 36, 175  
 Ria, L., 41  
 Ricœur, P., 19  
 Ricœur, P., 23, 97, 177, 182, 203  
 Rocheblave-Spenlé, A.-M., 217  
 Rochex, J.-Y., 246  
 Roger, J.-L., 29, 38, 293, 294  
 Rogers, C., 222  
 Rotter, J. B., 80  
 Saint-Georges de, I., 203  
 Saint-Onge, M., 192  
 Schmitt, C., 156, 157  
 Schön, D. A., 29, 149, 178  
 Schwartz, Y., 19  
 Scollon, R., 203  
 Seligman, M. E., 212  
 Sensevy, G., 207  
 Simmel, G., 123, 157  
 Simon, H. A., 21  
 Sperber, D., 53  
 Spinoza, B., 18  
 Strauss, A., 74, 152, 219, 255  
 Strittmatter, A., 287  
 Stroumza, K., 35  
 Tardif, M., 29, 189, 208, 227, 260  
 Taylor, F. W., 8, 26  
 Theureau, J., 38, 51  
 Trigano, S., 235  
 Tversky, A., 287  
 Uexküll von, J., 18, 96, 168  
 Unrug, M.-C., 46

## Index

---

Vaillant, M., 71  
Van Campenhoudt, L., 33, 34, 286, 287  
van den Berg, R., 27, 129, 149  
Varela, F. J., 18, 23, 72, 73  
Vermersch, P., 39, 45, 129  
Vernant, J.-P., 278  
Vernant, J.-P., 21, 289  
Virno, P., 136, 257  
Von Cranach, M., 37  
Vygotski, L. S., 90, 271  
Weiner, B., 155  
Weller, J.-M., 7, 237  
Wittgenstein, L., 13  
Woods, P., 214  
Zapf, D., 237  
Zembylas, M., 28, 70

# Références





# Table des matières

Introduction .....	7
Présentation des chapitres	8
<i>Première partie</i>	8
<i>Deuxième partie</i>	9
<i>Troisième partie</i>	9
Première partie La recherche.....	11
CHAPITRE 1 : L'INVESTISSEMENT SUBJECTIF	13
1.1 L'investissement : exploration d'une métaphore	13
1.2 S'investir soi-même	14
1.3 Être investi	15
1.4 Le subjectif de l'investissement	16
1.5 S'investir comme sujet	17
<i>Sujet, liberté et détermination</i>	17
<i>Un sujet a une histoire</i>	18
1.6 Les dynamiques de l'investissement subjectif	19
<i>L'investissement comme appartenance</i>	19
<i>L'investissement comme nécessité</i>	20
<i>L'investissement comme prescription</i>	20
<i>L'investissement comme marché</i>	21
<i>L'investissement comme don</i>	21
1.7 Discussion	22
<i>Acceptabilité sémantique</i>	22
<i>Primauté</i>	23
<i>Une subjectivité sans investissement ?</i>	23
Synthèse	24
CHAPITRE 2 : SUBJECTIVITE DU TRAVAIL ET TRAVAIL DE LA SUBJECTIVITE	25
2.1 Subjectivité et travail	25
<i>La subjectivation du travail</i>	25
<i>La subjectivation normative</i>	26
<i>Activité objectivante et activité subjectivante</i>	26
<i>Le travail vécu</i>	27
<i>L'implication émotionnelle</i>	27
<i>Subjectivité et expérience</i>	28
2.2 Subjectivité et enseignement	28
<i>Un travail interactif, un métier de la relation</i>	28
<i>La subjectivation par la formation</i>	29
<i>Un travail en quête de normes</i>	29
<i>Mondes formels</i>	30
Synthèse	30
CHAPITRE 3 : PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE	33

3.1 Le contexte	33
3.2 La subjectivation du travail enseignant dans le canton de Vaud	34
3.3 Questions de recherche	34
3.4 Une approche clinique	35
3.5 Singularité et connaissance générale	36
3.6 Les méthodologies d'autoconfrontation	37
<i>L'action dirigée vers un but</i>	37
<i>Le cours d'action</i>	38
<i>La clinique de l'activité</i>	38
3.7 L'utilisation de l'autoconfrontation dans cette recherche	38
<i>Pourquoi l'autoconfrontation ?</i>	39
Deux activités	40
<i>Les énoncés sur l'investissement</i>	40
<i>L'investissement rapporté</i>	41
<i>L'investissement dans l'autoconfrontation</i>	41
CHAPITRE 4 : ANALYSE DES DONNEES	43
4.1 Récolte des données	43
<i>La conduite des entretiens</i>	45
4.2 Traitement des données	46
<i>Analyse de l'énonciation</i>	46
<i>La question du repérage</i>	47
<i>Une démarche itérative</i>	48
<i>Relecture synthétique</i>	50
4.3 Regards critiques	50
<i>L'adéquation des entretiens d'autoconfrontation</i>	50
<i>Les conditions de l'autoconfrontation</i>	51
<i>L'analyse des données</i>	52
<i>Le positionnement épistémologique</i>	52
CHAPITRE 5 : LE REPERAGE DE L'INVESTISSEMENT SUBJECTIF	55
5.1 Les différents marqueurs	55
<i>La construction du réseau de marqueurs</i>	55
<i>Le réseau de marqueurs</i>	56
<i>La contingence du réseau développé</i>	58
5.2 Le marqueur « rire et embarras »	59
<i>Le rire chez quelques auteurs</i>	61
5.3 Quel statut pour les objets identifiés ?	62
Synthèse	63
Deuxième partie Les résultats par entretien .....	65
Introduction	67
CHAPITRE 6 : ENTRETIEN 1 : MAINTENIR SON AGENTIVITE	69
6.1 Le début de leçon	69
<i>Une élève en difficulté</i>	70
<i>Le pouvoir : entre influence et agentivité</i>	70
6.2 L'agentivité revisitée	72
<i>Arrangement</i>	73
<i>Tenir, durer</i>	74
6.3 Plaisir	75
6.4 Indécision	76
6.5 Agressions	77
CHAPITRE 7 : ENTRETIEN 2 : AIMER FAIRE LA CLASSE	79
7.1 Plaisir partagé	79
7.2 Routines et innovations	80
7.3 Oubli	82
7.4 Sollicitations	83
7.5 Séparation	83
7.6 Souffrance	84
CHAPITRE 8 : ENTRETIEN 3 : RESTER UNE PERSONNE DANS LA FONCTION	87
8.1 Les cinq premières minutes	87

---

8.2 Y a-t-il une personne derrière le rôle ?	89
<i>Humour</i>	90
8.3 Engagement des élèves	91
8.4 Monde subjectif	92
CHAPITRE 9 : ENTRETIEN 4 : PASSER D'UN MONDE A UN AUTRE	95
9.1 Récupération	95
9.2 Histoire	97
9.3 L'investissement contrarié	98
CHAPITRE 10 : ENTRETIEN 5 : ORGANISER ET GERER	101
10.1 Air de famille	101
10.2 Œuvre	102
10.3 Volontarisme	104
CHAPITRE 11 : ENTRETIEN 6 : PRODUIRE DU CONCRET, DU MONTRABLE	107
11.1 Les travaux manuels... et le reste	107
11.2 Le plaisir de produire	108
11.3 Production et reconnaissance	109
11.4 Une autre reconnaissance	110
CHAPITRE 12 : ENTRETIEN 7 : VIVRE LE DEFI DE LA RELATION	111
12.1 Bilan	111
12.2 Énergie mentale	113
12.3 Attention	114
12.4 Innovation et coopération	115
CHAPITRE 13 : ENTRETIEN 8 : PRENDRE ET DONNER CONFIANCE EN SOI	117
13.1 Contrôle	117
13.2 Assurance	119
13.3 Parallèles	119
CHAPITRE 14 : ENTRETIEN 9 : CALMER LE JEU, ENGAGER LES APPRENTISSAGES	121
14.1 Incident	121
14.2 Fatigue	122
14.3 Récupération	123
14.4 Attention	123
CHAPITRE 15 : ENTRETIEN 10 : DONNER DU SENS A SON ACTIVITE	127
15.1 Planification	127
15.2 Hauteur	128
15.3 Parents	129
15.4 Impuissance	130
15.5 Respect	131
CHAPITRE 16 : ENTRETIEN 11 : AVOIR DU PLAISIR AVEC LES ELEVES	133
16.1 Plaisir partagé	133
16.2 Proximité	135
16.3 Œuvre	136
16.4 Politique	136
CHAPITRE 17 : ENTRETIEN 12 : MAINTENIR DISTANCE ET PROXIMITE	139
17.1 Contrôle	139
17.2 Distance	140
17.3 Proximité	141
17.4 Difficulté	142
CHAPITRE 18 : ENTRETIEN 13 : S'ENGAGER ET SE DISTANCER	145
18.1 Émotions	145
18.2 Fragilité	146
18.3 Aisance	147
18.4 Contradiction	148
18.5 Institution	148
CHAPITRE 19 : ENTRETIEN 14 : VALORISER, ENCOURAGER	151

19.1 Attention	151
19.2 Bricolage institutionnel	152
19.3 Blocage	154
19.4 Fâcherie	154
19.5 Agonisme	155
CHAPITRE 20 : ENTRETIEN 15 : ENTRER DANS UN CADRE	159
20.1 Le beau geste	159
20.2 Cadre	160
20.3 Mise à distance	161
20.4 Protection	162
CHAPITRE 21 : ENTRETIEN 16 : SE DONNER	165
21.1 Stimulation	165
21.2 Lassitude	166
21.3 En rade	167
21.4 Déplacement	168
CHAPITRE 22 : SYNTHÈSE	171
Troisième partie Les analyseurs de l'investissement subjectif .....	173
Introduction	175
CHAPITRE 23 : SENS ET BIOGRAPHIE	177
23.1 La question du sens	177
23.2 Le rapport à son histoire	179
<i>Histoire de famille</i>	179
<i>Histoire d'élève</i>	180
<i>Histoire d'étudiante à l'École Normale</i>	180
23.3 Lorsque le récit échoue : la perte de sens	181
<i>Le projet à l'épreuve de la réalité</i>	181
<i>Violence et sens</i>	182
<i>Son histoire d'élève et l'histoire de ses élèves</i>	182
23.4 Sens et non-sens au quotidien	183
23.5 Engagement-dégagement : une dynamique fragile	185
Synthèse	186
CHAPITRE 24 : LA RECONNAISSANCE	189
24.1 Œuvre et reconnaissance	189
24.2 Invisibilité	190
24.3 Jugement	191
24.4 Épreuve subjective	191
<i>Le constat difficile</i>	192
<i>Les freins de l'organisation scolaire</i>	192
<i>Parallèle</i>	194
24.5 La quête de reconnaissance	194
24.6 Les sources de reconnaissance	196
<i>La reconnaissance des pairs</i>	196
<i>La reconnaissance des élèves</i>	197
<i>La reconnaissance par les cadres</i>	198
<i>La reconnaissance par les parents</i>	199
<i>Reconnaissance et justice</i>	199
24.7 Le déni de sa propre réalité par les autres	200
Synthèse	201
CHAPITRE 25 : L'AGENTIVITÉ	203
25.1 Agentivité et pouvoir d'agir	203
25.2 Agentivité et co-production dans l'enseignement	204
<i>L'objet commun de travail</i>	205
<i>La dimension collective de l'action</i>	207
<i>Obtenir l'engagement des élèves</i>	208
25.3 Mobilisation psychique	209
<i>L'incapacité à faire apprendre</i>	209
<i>L'échec : échec de qui ?</i>	210

---

25.4 Agentivité et préparation	211
25.5 Agentivité des acteurs d'un système	212
25.6 Quand il s'agit de durer	213
Synthèse	214
<i>Entre impuissance et toute-puissance</i>	215
CHAPITRE 26 : LE ROLE	217
26.1 Quand le cadre fait défaut	217
<i>Cadre scolaire</i>	219
26.2 Créer un nouveau cadre	219
<i>Réconfortée par le cadre</i>	221
26.3 L'aisance	221
<i>Développement et intériorisation</i>	223
26.4 Théorie	224
26.5 Contre-emploi	225
Synthèse	225
CHAPITRE 27 : LA RELATION AVEC LES ELEVES	227
27.1 Relation et distance	227
27.2 Mettre de la distance	229
<i>Ambivalence de la proximité</i>	230
<i>Complicité et séduction</i>	231
27.3 Plaisir	232
<i>Écho</i>	233
27.4 Trouver des repères dans la relation	234
27.5 Les demandes difficiles	235
27.6 Le contrôle des émotions	236
<i>Pompant</i>	238
<i>Lorsque le contrôle fait défaut</i>	239
<i>Les émotions des autres</i>	239
27.7 Faire face au vécu difficile des élèves	240
<i>Poursuite</i>	241
Synthèse	242
CHAPITRE 28 : L'ENGAGEMENT DES ELEVES	243
28.1 Engagement, intéressement, enrôlement	243
<i>Trop engagé ?</i>	245
28.2 L'engagement défaillant	246
<i>Le malentendu scolaire</i>	246
<i>Faire sans s'impliquer</i>	247
28.3 L'engagement adverse	248
<i>Les interruptions du flux</i>	251
28.4 Enrôler les élèves	251
<i>Mettre la pression, convaincre, encourager</i>	251
<i>Les limites de la contrainte</i>	252
<i>Prévenir les dérapages</i>	253
<i>C'est pompant</i>	255
28.4 Impliquer tous les élèves	256
28.5 Surprise	257
Synthèse	257
CHAPITRE 29 : LA COLLABORATION	259
29.1 Collaborer avec les collègues	259
<i>Bénéfice</i>	260
<i>Confiance</i>	261
<i>Charge</i>	261
<i>Dilemme</i>	262
<i>Prolongements</i>	263
29.2 Collaborer avec les parents	263
<i>Partenariat</i>	263
<i>Attentes déçues</i>	265
<i>Difficultés</i>	266
<i>L'investissement subjectif des parents</i>	266
<i>Interférence</i>	267

Synthèse	268
CHAPITRE 30 : LA DYNAMIQUE DE LA CLASSE	269
30.1 Gérer une situation dynamique	269
30.2 Mener des tâches multiples en parallèles	271
30.3 Incertitude	273
<i>Décodage difficile</i>	273
<i>Englué</i>	274
<i>Dilemmes</i>	275
30.4 Récupération	276
30.5 Singularités et hétérogénéité	278
Synthèse	279
CHAPITRE 31 : SAVOIR ET INNOVATION	281
31.1 Savoir	281
<i>Cognitif et relationnel</i>	282
<i>Sortir de l'école</i>	283
<i>Insuffisances</i>	285
31.2 Innovation	286
<i>Repères</i>	286
<i>Dépossession</i>	288
<i>Stimulation</i>	289
Synthèse	289
Conclusion .....	291
Cherche destinataire désespérément	291
Perspectives	294
<i>L'évolution du système scolaire</i>	294
<i>Une constellation de subjectivations</i>	295
Fécondité	296
Démarche clinique	297
Index.....	298
Références .....	301
Table des matières.....	303