

Recherche et formation

71 | 2012 La formation aux questions d'autorité

Autorité et activité

Regards de débutants et d'experts

Authority and activity

Dominique Gelin



Édition électronique

URL: http://journals.openedition.org/rechercheformation/1960 DOI: 10.4000/rechercheformation.1960

ISSN: 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2012

ISBN: 978-2-84788-412-8

ISSN: 0988-1824

Référence électronique

Dominique Gelin, « Autorité et activité », Recherche et formation [En ligne], 71 | 2012, mis en ligne le 15 décembre 2014, consulté le 19 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/ rechercheformation/1960; DOI: 10.4000/rechercheformation.1960

© Tous droits réservés

Regards de débutants et d'experts

> Dominique GELIN

Université Paris-Est Créteil, IUFM de l'académie de Créteil

RÉSUMÉ • Cet article se propose d'analyser les composantes de la construction de l'autorité chez des enseignants du second degré, tout particulièrement des enseignants débutants, à partir de l'observation de leur activité en classe et de ce qu'ils en disent *a posteriori*. En replaçant les questions posées dans le cadre plus large des évolutions de la société et de l'école, et des recherches sur le métier d'enseignant, nous nous appuyons sur la plateforme en ligne *Neopass@ction* pour mener une étude longitudinale -suivi de néo-titulaires sur plusieurs années- et des comparaisons entre diverses situations, styles et générations.

MOTS-CLÉS • apprentissage professionnel, formation des enseignants, autorité éducative, éthique professionnelle

La crise de l'éducation et l'érosion de l'autorité enseignante, processus inévitables avec les évolutions de la société démocratique, ont touché tardivement et d'autant plus violemment l'école (Dubet, 2001). La nécessité d'y intégrer les exigences de l'univers démocratique ouvre un chantier immense « pour concevoir et pratiquer les modalités d'une nouvelle transmission du savoir » (Renaut, 2004, p. 174). Les experts soulignent les dilemmes professionnels dans lesquels se trouvent les enseignants qui se doivent d'être « hospitaliers aux valeurs de liberté et d'égalité tout en garantissant la nécessaire dissymétrie statutaire et fonctionnelle qui est la condition de possibilité de tout travail éducatif » (Prairat, 2010, p. 7). Ils opposent le mythe d'une autorité naturelle et descendante dont la nostalgie est encore présente à la mise en place progressive et complexe de l'ordre scolaire et d'une autorité effective (« faire autorité »), incluant l'élaboration de dispositifs pédagogiques et didactiques adaptés et revisités au gré des situations, en insistant sur l'engagement requis (Perier, 2009). Construction, « bricolage », ajustement, réactivité et réflexivité évoquent ainsi la mise en place dans la classe d'une « autorité éducative » qui repose sur une éthique « respectueuse de l'élève » (Robbes, 2010, p. 105).

1. Épreuves des enseignants débutants

1.1 Du côté des jeunes enseignants

On pourrait penser que les jeunes enseignants, eux-mêmes élèves il y a peu de temps encore dans cette école « démocratisée », s'adapteraient mieux que leurs aînés. Toutes les études et recherches récentes montrent au contraire à quel point les situations qui déstabilisent l'ensemble du monde enseignant touchent particulièrement les débutants, très nombreux dans les établissements sensibles (Rochex, 1995 ; Périer, 2006, 2009 ; Rayou & Ria, 2008). « En s'intéressant à ces premiers moments de la carrière, on met au jour l'enjeu cardinal de l'autorité et de la discipline, qui est inséparablement un enjeu d'apprentissage » (Perier, 2009, p. 35). Ces épreuves sont particulièrement importantes dans les établissements « de la périphérie » où l'école apparait « simultanément comme un vecteur d'intégration et de relégation » (van Zanten, 2001) et où l'adhésion des élèves nécessite un travail d'adaptation spécifique.

1.2 Une enquête sur les passages à risque

Une équipe de chercheurs (Rayou & Ria ; Espinassy, Félix et Saujat) étudie depuis cinq ans le travail ordinaire des enseignants du second degré débutant dans des établissements classés en éducation prioritaire. Adossée à un programme de recherche en didactique professionnelle, la plateforme de formation *Néopass@ction*¹, conçue à partir de l'analyse des situations de travail des enseignants débutants (Ria & Leblanc, 2011) propose des situations de classe filmées, analysées par les enseignants eux-mêmes, en auto-confrontation², puis par d'autres débutants, des expérimentés et des chercheurs.

Les situations observées chez les débutants suivis par les chercheurs (entrée en classe, mise au travail, changement d'activité, prise de parole des élèves, interrogation individuelle, aide au travail, corrections d'exercices, fin de cours) les mettent particulièrement en difficulté. Ces « passages à risque » ressentis par les débutants comme une mise à l'épreuve de l'installation de leur autorité, « moments de rupture entre deux activités, deux territoires, deux temporalités » (Rayou & Ria, 2008, p. 8) fragilisent l'installation de la forme scolaire.

Le collège, qui accueille l'ensemble d'une classe d'âge est un moment de fracture forte en termes d'objectifs cognitifs ; la confrontation entre cultures du dehors et du dedans s'y traduit en « résistance » de la part des élèves et met à l'épreuve la

¹ Accessible sur Internet à l'adresse suivante : <*Neopass@ction* : http://neo.ens-lyon.fr>.

² En ergonomie « l'entretien d'auto-confrontation mobilise la capacité à expliciter l'activité significative pour l'acteur à partir de la confrontation à des traces matérielles de son activité passée (enregistrements vidéo ou audio). Ces entretiens favorisent la mise en mots de l'expérience, le dévoilement de connaissances mobilisées dans l'action qui ne sont pas forcément explicites au moment de l'action. » Ria, in A. van Zanten (dir.), Dictionnaire de l'éducation.

légitimité des savoirs scolaires et le « faire autorité » des enseignants (Périer, 2006 ; Rochex, 1995 ; van Zanten, 2001).

Ce corpus permet d'observer pendant plusieurs années de jeunes enseignants de collège, de diverses disciplines, dans des situations variées, souvent problématiques. L'étude longitudinale qui s'y adosse donne à voir la « transformation de leur activité » au bout de quelques mois, et leur point de vue sur ces diverses étapes, pour certains quelques années après. Les confrontations permettent d'entendre les réactions d'autres jeunes enseignants, mais aussi d'enseignants plus expérimentés dont certains sont filmés et analysent rétrospectivement leur activité.

Nous nous proposons d'analyser la façon dont se construit l'autorité de ces jeunes enseignants en étudiant leur activité réelle -qui se manifeste dans les interactions en classe- et empêchée -dont les débutants peuvent rendre compte *a posteriori*- à partir de corpus vidéo consultables sur la plateforme.

Que signifie concrètement, au jour le jour, dans la classe, faire autorité ? « Comment le professeur met-il en actes son autorité statutaire, dans sa double dimension générationnelle et institutionnelle ? » (Robbes, 2010, p. 80-81). Peut-on repérer des constantes, des variations ? S'il y a construction, quels sont les obstacles rencontrés et les différentes étapes de cette élaboration ?

2. Tentative de classification

Nous nous sommes essentiellement limitée à l'analyse de séquences du premier corpus de la plateforme, consacré à l'entrée en classe et la mise au travail des élèves. Des débutants y font l'expérience qu'« ordre scolaire et ordre cognitif sont intimement liés » et que l'exercice de l'autorité dans la classe implique la mise en situation d'apprentissage des élèves (Perier, 2009, p. 35). Deux séquences du deuxième thème de la plateforme³, l'aide au travail⁴, font apparaître les liens entre l'autorité, la conduite des apprentissages et la mise en place de dispositifs pédagogiques et didactiques.

La théorie didactique de l'action conjointe et de l'ajustement coordonné (Sensevy, 2008) permet de regarder ce qui se joue et se transforme dans la classe entre le professeur et les élèves : les activités sont décrites « comme des agencements de jeux » en lien avec une situation donnée. « Ces deux instances sont en transaction, autour d'un «objet», le Savoir » (*ibid.*, p. 42).

Le corpus retenu conduit à identifier trois pôles en interaction dans la partie jouée par l'enseignant, autour desquels peuvent se cristalliser les questions d'exercice de l'autorité en classe : statut, rôle et métier ; relation aux élèves, gestion de la classe et des apprentissages ; ressources et médiations. Nous nous proposons d'explorer

³ Séquences et entretiens concernant Guillemette et Claire.

⁴ Neopass@ction, thème 2, Aider les élèves à travailler et à apprendre.

chacun de ces pôles en commençant par l'observation et l'écoute de débutants qui rencontrent et reconnaissent des difficultés dans la gestion de la classe, avant d'entendre des enseignants expérimentés pour voir enfin comment ces débutants rendent compte, au bout de quelques mois, voire de quelques années de suivi d'une « activité modifiée » qui se rapproche de la façon dont les plus expérimentés envisagent le métier.

2.1 Statut, rôle et métier

Chez certains débutants qui rencontrent et reconnaissent des difficultés dans la gestion de la classe s'observe une idéalisation du statut et de l'école, comme si la seule présence de l'enseignant en classe suffisait à faire advenir les conditions favorables au bon déroulement d'un cours. Cette idéalisation vient se heurter à la réalité du métier de professeur en collège qui « consiste moins à faire cours qu'à construire les conditions de faire cours » (Dubet, 2001, p. 154).

Romain, jeune agrégé d'allemand, après une année de stage dans un « grand » lycée parisien, devenu néo-titulaire dans un collège difficile de Seine-Saint-Denis est filmé pendant les dix premières minutes d'un cours de troisième en début d'année. À peine entrés, les élèves agissent comme si le professeur n'était pas là, s'interpellent, rient, se cachent les sacs, se bousculent jusque devant le bureau de l'enseignant. Romain attend les bras croisés, en « retrait » derrière son bureau, que les élèves jouent leur rôle d'élèves : « vous ne faites pas les élèves, je ne fais pas le prof. » Attitude et discours restent sans effet. Pour lui, le statut devrait faire autorité⁵. Il évoque, dans l'entretien d'auto-confrontation, ses exigences importantes en termes de savoirs et son intérêt pour les dispositifs didactiques innovants. Mais à ce moment de l'année, ces exigences semblent être encore déconnectées d'une analyse de la situation et des besoins des élèves. Romain confie être démuni. Cette idéalisation du statut et des savoirs l'empêche de s'investir dans des dispositifs de mise au travail qui lui paraissent instrumentaliser les savoirs et le faire déroger à sa mission.

À un autre moment, Romain analyse la séquence d'une collègue de maths, Lucie, qui organise dès l'entrée en classe le contrôle et la mise au travail des élèves. Il dit alors : « Lucie dégage une autorité naturelle, elle est assez grande, cela doit jouer. » Engagement et exposition de soi, nécessaires actuellement pour construire les conditions qui permettent de faire cours paraissent pour Romain relever d'un charisme personnel, et non faire partie intégrante du rôle à tenir. Il semble qu'on soit là dans une confusion entre « faire autorité » -une construction qui fait appel à des médiations- et « faire preuve d'autorité » -ce que Romain, en situation d'impasse, serait contraint de faire et dit ne pas savoir faire : « Je ne sais pas crier » (Perier, 2006 ; Robbes, 2010, p. 80).

⁵ Romain parle d'une « entrée en classe solennelle » qui devrait produire un effet.

L'idéalisation du statut va de pair avec une idéalisation du discours magistral et de son effet sur les élèves. Ce recours au discours, qui mélange discours moralisateur sur le travail, sa nécessité, réprimandes et consignes de travail semble, tout comme les exigences élevées, détaché d'une analyse de la situation et des nécessaires usages différenciés du discours en classe.

Les enseignantes expérimentées sollicitées pour commenter les séances et les propos des jeunes enseignants (Anne-Laure, Jacinthe⁶) ou pour réagir à la vidéo de leur propre entrée en classe (Cécile⁷), font au contraire preuve d'une conception pragmatique et souple du métier, dont la complexité est acceptée, voire valorisée : « accueillir et cadrer » (Cécile). Elles parlent de réflexion sur sa propre pratique, « d'ajustement au cas par cas », d'adaptation aux situations. C'est visiblement la réalité du métier qui parle, il n'est pas fait référence au statut. Elles mettent en avant l'acte d'enseigner et non des exigences de contenus déconnectées, ce qui nécessite, de leur point de vue, analyse de situation et aménagements permanents, tout en maintenant un cap. La mission commence déjà pour elles avec « l'organisation de la présence des élèves » (Cécile).

Ces collègues sont frappées chez les débutants par ces « flots de paroles, grandes nappes de mots » (Jacinthe) qui glissent sur les élèves, voire aiguisent leur résistance et diffèrent la mise au travail. Elles insistent sur l'importance d'un passage rapide aux actes « mettre le travail au centre », sur une indispensable « économie de parole », tout en soulignant la nécessité de cadrer et donner des règles, notamment en début d'année (Jacinthe, Cécile).

Cette « économie » de parole est rendue possible par une réflexion sur les différentes phases du cours, les types de discours appropriés et la mise en place de dispositifs pédagogiques et didactiques adaptés aux situations. Le « discours magistral » est réservé à des moments spécifiques, tels que l'institutionnalisation des savoirs ou le rappel à la loi.

Certains jeunes enseignants arriveront à ces mêmes constats après réflexion et retour sur leur pratique. Ainsi Guillemette⁸ s'épuise dans une première séance en allant d'un élève à l'autre et hausse le ton pour tenter en vain d'obtenir attention et silence. Revoyant cette séance et l'auto-confrontation cinq ans après, elle dit : « on croit montrer aux élèves qu'on a de l'autorité, on leur montre uniquement qu'on essaie d'en avoir [...]. Quand je retombe là-dedans je me dis : «mais tais-toi, agis» ». Elle dira aussi ce qu'elle entend par agir, notamment quelles médiations elle met en place pour s'économiser.

⁶ Anne-Laure enseigne l'histoire-géographie dans le même collège que Romain. Jacinthe est certifiée de lettres dans un collège du Val-de-Marne (*Neopass@action*, thème 1).

⁷ Cécile enseigne les lettres dans un autre collège difficile (Neopass@action, thème 2).

⁸ Guillemette, certifiée d'histoire-géographie dans un collège difficile de Marseille (Neopass@action, thème 2).

Lucie⁹, néo-titulaire, enseigne les mathématiques dans le même collège que Romain. Dans la séance filmée, elle parvient à mettre ses élèves assez vite au travail, avec une grande économie de moyens. Elle dit avoir « *pris conscience de la nécessité de baisser d'un ton pour me protéger* » et ajoute : « *j'attends sans forcément être inactive, un regard suffit en général*. »

L'analyse rétrospective par ces enseignantes de ce qui se joue dans la classe et notamment de ce que génère chez les élèves leur propre activité permet ces évolutions. Il y a derrière cette notion d'économie un souci d'efficience qui manque à Guillemette et à Romain en début d'année. Nous verrons que lui aussi bougera.

2.2 Relation aux élèves, gestion de la classe et des apprentissages

L'idéalisation du statut semble aller de pair pour certains débutants avec une idéalisation du rapport des élèves à l'école et au savoir. Ils se réfèrent à ce qu'ils ont été et vécu, lors de parcours scolaires et universitaires brillants (Perier, 2009, p. 36-37).

Romain et Claire disent qu'ils n'étaient pas préparés à trouver des élèves qui « ne sont pas d'accord avec le principe prof, élève », « en rupture avec l'école », et qui ne leur ressemblent pas. Claire¹0, qui enseigne les mathématiques dans un collège difficile de Marseille, revient trois ans plus tard sur ses débuts. Elle parle de ce « choc de la première année », où elle-même excellente élève, ne réussissait pas à comprendre « ce que les élèves ne comprenaient pas ». Ce choc (« ne pas réussir à avoir juste une piste de pourquoi ») peut entraîner une certaine sidération qui ne permet pas d'anticiper dans les préparations de cours et d'envisager en situation des solutions pédagogiques et didactiques qui viendraient de surcroît heurter l'idée qu'on se faisait du métier.

Les jeunes enseignants ont par ailleurs visiblement intégré la nécessité de mettre en œuvre dans l'école les valeurs démocratiques qui ont cours dans la société, s'efforçant de mettre en pratique une « éthique respectueuse des élèves ». Mais leur respect des élèves en tant que personnes les empêche souvent, à leur insu, d'assumer la nécessaire dissymétrie de la relation enseignant-élève et les amène ainsi à « évacuer » l'autorité¹¹ (Robbes, 2010).

Séverine, néo-titulaire de lettres en collège, filmée avec une classe de troisième agitée, consacre en début d'heure beaucoup d'énergie à réguler le comportement des élèves : « Tu as jeté ton chewing-gum ? Je t'ai vu mâcher », « Ta capuche ! Dépêche-toi ! ». Depuis son bureau elle s'adresse individuellement à l'un puis à l'autre, négocie, et pendant ce temps « perd le groupe », à qui elle adresse en

⁹ Neopass@ction, thème 1 : « Des règles économiques ».

¹⁰ Neopass@action, thème 2.

¹¹ Romain illustre assez bien ce concept d'autorité évacuée. Le discours qu'il tient aux élèves sur leur responsabilité, « *l'appel à la conscience* » des élèves (« *Vous avez 15 ans* ») est sincère et respectueux.

permanence des « *chut* ». Le travail qui était à faire n'est évoqué qu'au bout d'un quart d'heure.

Dans l'auto-confrontation, Séverine a du mal à se rendre compte qu'elle n'emmène pas les élèves vers le travail et ne voit pas de réel problème dans les longues négociations sur les règles de vie de classe. Elle est dans un entre deux, ne veut pas « imposer », reste souriante. Elle se réjouit que ses élèves ne la rejettent pas en tant que personne, mais a du mal à s'imposer, voire à s'assumer en tant qu'enseignante (Prairat, 2010). Les négociations qu'elle mène se font sur un mode quasiment horizontal. À terme, les élèves risquent de négocier les modalités et le contenu du travail de la même façon et d'avoir du mal à comprendre qu'on n'est pas dans le même registre.

La reconnaissance du rôle essentiel des interactions dans la classe (Perier, 2009, p. 32) peut être un piège pour les débutants qui l'interprètent comme primauté de la gestion du relationnel et des comportements sur la gestion des apprentissages. Elle les amène soit aux discours moralisateurs, soit à l'attentisme de Romain ou soit à des négociations plus ou moins musclées qui privilégient le tête-à-tête avec un individu plutôt que la gestion du groupe autour des apprentissages.

Les enseignants expérimentés relèvent chez les débutants cette tendance à dissocier gestion de la classe et gestion des apprentissages, dans laquelle ils voient une des sources de leurs difficultés : « se laisser embarquer sur des terrains qui ne sont pas ceux des apprentissages » (Anne-Laure). Ils soulignent l'importance de ces liens, sans minimiser la complexité de la tâche, l'engagement et les ajustements permanents que cela suppose (Perier, 2009).

La manière dont Cécile décrit ces moments délicats : « accueillir et cadrer » présente ce difficile équilibre entre attitude bienveillante et rappel à la règle quand c'est nécessaire : « leur laisser une marge de liberté et ajuster. » Dans un de ses cours¹², on voit comment elle fait attention à ne pas entrer dans des négociations sur la place des uns et des autres, comment elle peut se contenter d'un « regard insistant », ou d'une remarque à voix basse en passant dans les rangs pour demander d'enlever un manteau, sans interrompre le cours.

Ces collègues insistent sur la nécessité de ne pas « perdre le groupe », en passant trop de temps dans des régulations avec des élèves en particulier. L'attention que ces enseignantes portent aux élèves passe avant tout par la compréhension de leurs difficultés et le souci de cadrer le travail du groupe, le plus souvent dès l'entrée en classe. L'essentiel des remarques individuelles concerne le travail, les remarques concernant le comportement sont hiérarchisées. Ce sont pour des débutants des choix difficiles à faire, considérés parfois comme des renoncements. Et ce, d'autant plus, quand ils ne voient pas où sont les difficultés des élèves (Claire).

¹² Neopass@ction, thème 1 : « Accueil par la présence physique ».

Nous pouvons cependant voir, comment Lucie, néo-titulaire de mathématiques, arrive à mettre ses élèves de troisième au travail et à « faire autorité ».

Elle accueille les élèves à la porte de la classe individuellement, dit elle-même que cela lui permet de les avoir « sous contrôle » dès l'entrée. Dès le début de l'année, elle met en place des règles strictes, qu'elle limite à ce qui lui semble nécessaire au travail (cartables à terre, affaires sorties sur la table). Très vite, les élèves sont invités à s'asseoir et à participer à la correction des exercices. L'organisation de cette correction lui permet de contrôler individuellement leur travail. Ensuite, elle sollicite la classe, insistant sur la nécessaire écoute des uns et des autres. Les élèves se prêtent au jeu. Lucie fait preuve de fermeté (« Tenir du regard, sans dire, ils savent »), mais sait être accueillante, souriante, très respectueuse avec les élèves. Cette mise en place rapide, mais très réfléchie et « structurante » (Ria, 2010), des conditions d'un travail effectif, nécessite de la part de l'enseignante énormément d'énergie.

Nous verrons, en explorant le troisième pôle, comment peu à peu, à des degrés divers et selon des styles différents, des débutants se donnent les moyens de « faire autorité » en faisant évoluer leur activité, en recourant à des médiations et en s'appuyant sur des ressources plus diversifiées.

2.3 Ressources et médiations

Certaines ressources et médiations auxquelles n'ont pas recours les débutants en difficulté ont déjà été évoquées, parfois en creux. Nous nous pencherons ici plus précisément sur l'image qu'offrent certains d'entre eux au regard des « observateurs attentifs que sont les élèves » (Jacinthe) et sur ce que cela peut générer chez ces derniers. Chez Romain l'attentisme se traduit par une attitude figée et hiératique. Il se tient debout, les bras croisés, devant son bureau, puis en retrait le long du tableau. L'effet est contre-productif. Quand il reproche aux élèves de ne pas jouer leur rôle d'élèves, ceux-ci peuvent penser qu'il ne joue pas non plus sa partie. Il reconnaît dans l'entretien que cette attitude masque son malaise, ce que les élèves ne manquent pas de percevoir ; il perd du crédit là où il croyait faire preuve d'intransigeance.

Le manque de dynamisme et d'engagement est également très visible chez Claire, lors d'une séance d'exercices au tableau. Elle fait cours d'un ton monocorde, se « drape » dans un châle qui l'entrave pour écrire au tableau et, n'ayant pas prévu de scénario particulier pour organiser la correction des exercices et faciliter la compréhension des problèmes (cf. Lucie), corrige elle-même, en tournant le dos aux élèves. Le risque de ne pas arriver à enrôler les élèves, déjà en difficulté, est évident. Revoyant cette séance trois ans après, Claire en fait une analyse très lucide : elle parle « d'air nonchalant, de manque d'énergie, d'épuisement, de stratégie de protection ». Elle fait le lien avec sa difficulté à comprendre ce qui se passe dans la

classe et son impuissance sur le plan pédagogique : « J'étais écrasée par toutes ces questions sans réponses. »

Pour Nora¹³, l'équilibre à trouver entre immobilisme et agitation n'est pas chose aisée. Son cours d'anglais en troisième se déroule un vendredi après-midi. Elle doit accueillir les élèves en deux temps et ressortir dans le couloir car une partie de la classe est en retard. On l'entend élever la voix et entrer dans des discussions sur les raisons du retard. Le ton monte ensuite très vite, les rappels à l'ordre sur le respect des règles pleuvent. Nora est visiblement « à la limite d'exploser ». Puis, brusquement, elle demande aux élèves de prendre une feuille pour un exercice de copiage. « Vue l'ambiance générale », le travail sur le film prévu « pour [leur] faire plaisir » n'aura pas lieu. Elle doit répéter de nombreuses fois : « on prend une feuille ! », punition qui ne ramène pas le calme pour autant. Elle les menace de rapports et de ne plus travailler sur des films, de faire désormais « simplement cours ». Nora passe dans les rangs, les élèves se mettent à copier, se calment. Après un discours sur la nécessité de travailler dans le calme, Nora entame le travail prévu sur le film.

Nora, dans l'auto-confrontation, dit très clairement qu'elle a perdu très vite patience, n'ayant pas l'énergie ce jour-là de faire entrer les élèves dans le travail oral, en les cadrant. Cette alternance de discours régulateur et moralisateur, et de menaces se conjugue ici avec l'utilisation du travail écrit pour réguler les comportements. Cette tâche « tombe », détachée de tout objectif d'apprentissage, comme une simple punition.

Le passage par l'écrit en début d'heure peut avoir un effet apaisant, tout en s'inscrivant dans un dispositif intermédiaire d'entrée dans les apprentissages et une progression pédagogique (cf. infra, l'activité modifiée de Romain). Nora, dans son impatience et sa peur d'être débordée, instrumentalise les apprentissages et mélange les registres et les types de discours, avec un risque, à terme, « de ne plus faire autorité » (Robbes, 2010, p. 86).

La délicate mise en œuvre des ressources et médiations doit être pensée afin de ne pas avoir d'effets contre-productifs. Il ne s'agit pas là uniquement d'appliquer des recettes, mais d'ajuster en permanence, en fonction des situations.

Les enseignants expérimentés insistent sur la dimension physique du métier et la nécessité de théâtraliser l'activité, tout en s'économisant. Ce qui peut paraître relever du grand art et faire penser aux débutants que cela relève du charisme (Perier, 2009, p. 36). Néanmoins ces enseignants montrent bien qu'il s'agit de stratégies et de techniques, qu'on peut acquérir et qu'il faut juste accepter d'utiliser, parfois de façon provisoire, comme béquille.

¹³ Nora, néo-titulaire d'anglais, dans le même collège que Romain et Lucie (Neopass@ction, thème 1).

Nous avons vu l'importance du regard chez Cécile et Lucie. Toutes deux disent que c'est par souci d'économiser leur voix. Cécile, quand elle commente son premier cours de l'année, trouve que sa voix n'est pas assez « énergique » et insiste sur la nécessité d'être très en forme, d'avoir une grande acuité.

Pascale¹⁴, enseignante dans un collège de Marseille, insiste à la fois sur le choix des mots et des gestes, la façon de poser la voix et les différents registres du discours. Il est essentiel, selon elle, de ne pas mélanger les registres, « comme le font les débutants qui sont en permanence en dialogue avec la classe, donnent une consigne, crient, expliquent, sont sur du savoir, réprimandent, en parlant toujours sur le même niveau. »

Nous pouvons voir quels dispositifs trois débutants ont progressivement mis en place et les effets produits sur l'activité des élèves.

Claire, trois ans après, décrit ainsi la façon dont elle envisage maintenant son activité : « Je me prépare comme si j'allais à un entraînement. Ma préoccupation c'est [...] la gestion des divers incidents qui ne manqueront pas de se produire. » Romain a accepté au bout de quelque mois de s'investir dans l'organisation du travail des élèves, en affirmant sa présence dès le couloir, par exemple. Six mois après avec la même classe, il accueille ses élèves individuellement en les saluant en allemand, distribue dès l'entrée en classe des exercices, accessibles à tous, corrigés cinq minutes plus tard, passe dans les rangs pendant l'exercice : c'est le compromis, sans doute provisoire (Ria, 2012), qu'il a trouvé pour d'emblée capter l'attention. Un engagement quasi physique, un accueil cadrant, une certaine scénarisation, la distribution d'une tâche tremplin, mais qui a un objectif d'apprentissage et s'intègre à l'économie générale du cours. Le chemin parcouru est important.

Guillemette dit d'elle-même, cinq ans après, « être plus souple, posée et bienveillante ». Elle décrit aussi comment elle réussit maintenant à « avoir un double regard d'enveloppement de la classe : un œil sur un élève en particulier et un œil et une oreille sur le reste de la classe. » Elle explique comment les étayages didactiques qu'elle met en place, dès le choix des documents et des consignes, les scénarios choisis facilitent l'entrée dans le travail et lui permettent de faire l'économie de discours contreproductifs. C'est ce qu'elle entend par « agir ».

3. Transformation et accompagnement

Ces quelques exemples montrent les nombreux obstacles à la mise en œuvre d'une autorité éducative dans la classe, variables selon les contextes et les parcours des enseignants. Ils reposent chez certains débutants sur des croyances bien installées qui les empêchent de voir en quoi l'activité dans la classe est une action conjointe dont dépend leur autorité (Sensevy, 2008).

¹⁴ Neopass@ction, thème 2.

Toute modification des modes de faire nécessite un énorme travail sur soi pour voir, puis accepter la réalité du métier et de ses contraintes. La singularité des situations vécues, la nécessité d'ajuster en permanence, ne facilitent pas le travail de transformation de l'activité qui nécessite du temps et un retour lucide sur sa pratique. Certains entretiens ont lieu plusieurs années après la première vidéo et les enseignants disent bien ce que ces évolutions leur ont à la fois coûté comme efforts et apporté comme satisfactions et gains dans l'exercice quotidien du métier, notamment sur les questions de gestion de la classe et des apprentissages. Ils ont visiblement compris que le retour réflexif sur la pratique et les modifications qui en découlent sont un processus indispensable. Ces évolutions auraient-elles eu lieu sans l'accompagnement réflexif du dispositif? On peut faire l'hypothèse qu'en proposant à ces néo-titulaires d'accompagner la transformation de leur activité, en les inscrivant d'emblée dans une perspective de développement, les chercheurs de Neopass@action les aident à se mettre en mouvement, là où ils auraient tendance à se bloquer et à « résister », face à la difficulté. Les questions des chercheurs, les autoconfrontations¹⁵, la confrontation avec d'autres pratiques, celles des pairs ou des plus expérimentés, les amènent à pouvoir envisager des évolutions de leur activité dans un sens qui est celui d'un compromis entre une représentation idéalisée et une tentation de démission face à une réalité inacceptable (« autorité évacuée », mais aussi baisse des exigences cognitives pour acheter la paix sociale). Il y a là matière à réflexion pour concevoir des dispositifs de formation et d'accompagnement des jeunes enseignants.

Dominique GELIN

fdjm.gelin@wanadoo.fr

BIBLIOGRAPHIE

BAUTIER É. (2003). « Les dispositifs pour les élèves en difficultés », *Recherche et formation*, n° 44, p. 29-43.

DUBET F. (2001). Le déclin de l'institution, Paris : Seuil.

PERIER P. (2006). « De l'individu et des violences à l'école. L'expérience des professeurs débutants », *Spirale revue de recherches en éducation*, n° 37, p. 123-135.

PERIER P. (2009). « De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs », *Éducation et sociétés*, n° 23, p. 27-40.

PRAIRAT E. (2002). Questions de discipline à l'école, Toulouse : Érès.

PRAIRAT E. (dir.) (2010). L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose, Nancy : Presses universitaires de Nancy.

¹⁵ Le retour quelques années plus tard donne lieu aussi à une auto-confrontation.

- RAYOU P. & RIA L. (2008). « Sociologie et ergonomie cognitive au miroir des situations éducatives : le cas des enseignants du second degré », *Recherches et éducation*, p. 105-119.
- RAYOU P. & VAN ZANTEN A. (2004). Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école?, Paris : Éditions Bayard.
- RENAUT A. (2004). La fin de l'autorité, Paris : Flammarion.
- RIA L. (2011). « Se former sur *Neopass@ction*, présupposés théoriques », plateforme de formation en ligne « Neopass@ction », Institut français de l'éducation-ENS de Lyon, accessible sur Internet à l'adresse suivante : http:// neo.ens-lyon.fr>
- RIA L. & LEBLANC S. (2011). « Conception de la plateforme de formation Néopass@ ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus », @ctivités, vol. VIII, n° 2, p. 112-134.
- RIA L. (2012). « Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire : entre croyances et compromis provisoires », in P. Guibert & P. Périer (dir.), La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire : parcours, expériences, épreuves, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 107-125.
- ROBBES B. (2010). L'autorité éducative dans la classe, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- ROCHEX J.-Y. (1995). « Éloge des commencements », in *Pourvu qu'ils m'écoutent*, Paris : CRDP, p. 175-202.
- SENSEVY G. (2008). « Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique : une activité située ? », Recherche et formation, n° 57, p. 39-50.
- van ZANTEN A. (2001). L'école de la périphérie, Paris : PUF.

Abstract

Authority and activity

ABSTRACT • Drawing on the observation of classroom activity and on what teachers think of it with hindsight, this article seeks to analyse how secondary school teachers, especially beginning teachers develop authority. Setting the questions raised in the larger framework of the developments of society and school and of the research into teaching, our analysis is based on the research corpus Neopass@ction to conduct a longitudinal study of newly qualified teachers over several years and comparative study of various situations, styles and generations.

KEYWORDS • apprenticeship, teacher education, educational authority, professional code