

## Enseigner les maths au lycée et au collège : un ou deux métiers ?

*Teaching mathematics in a junior and a senior high school : two different jobs ?*

*Enseñar la matemáticas en instituto y en colegio : ¿uno o dos oficios ?*

*Am Gymnasium oder am College Mathematik unterrichten : ein oder zwei Berufe ?*

Yves Clot et Danielle Ruelland-Roger

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/826>

DOI : 10.4000/rechercheformation.826

ISSN : 1968-3936

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 22 avril 2008

Pagination : 51-63

ISBN : 978-2734-2-1108-2

ISSN : 0988-1824

### Référence électronique

Yves Clot et Danielle Ruelland-Roger, « Enseigner les maths au lycée et au collège : un ou deux métiers ? », *Recherche et formation* [En ligne], 57 | 2008, mis en ligne le 22 avril 2012, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/826> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.826

---

## ENSEIGNER LES MATHS AU LYCÉE ET AU COLLÈGE : UN OU DEUX MÉTIERS ?

YVES CLOT\*, DANIELLE RUELLAND-ROGER\*

**Résumé** *Un métier vit entre plusieurs instances qui sont, dans l'activité, autant d'instruments psychologiques. On suivra ici F., professeure de mathématiques en collège après l'avoir été en lycée. On examinera les perturbations qu'induit dans sa nouvelle activité l'impossibilité dans laquelle elle se trouve de réinvestir la façon dont s'agencait antérieurement les diverses instances du métier. On examinera aussi comment, lors d'un processus de clinique de l'activité, elle a pu, au moyen d'une activité dialogique conjointe à celle de collègues, reconstruire une nouvelle configuration des instances du métier et retrouver ainsi du pouvoir d'agir.*

**Mots clés :** *activité, instances du métier, instruments psychologiques, pouvoir d'agir, professeur du secondaire.*

51

On cherche, en « clinique de l'activité », à mettre à l'épreuve un modèle du métier susceptible d'enrichir l'approche théorique de l'activité en situation réelle. On cherche aussi à comprendre la fonction du métier comme instrument de promotion de la santé des professionnels. Nous proposons donc, aux professionnels qui en font la demande, les cadres cliniques susceptibles de leur permettre de se reconnaître dans leur métier et de se protéger ainsi contre des situations de travail délétères.

On sous-estime encore beaucoup trop l'impact de cette protection. Il est vrai que la construction de cette « réplique » développementale aux pressions de l'organisation du travail réclame des efforts aux professionnels d'une tout autre nature que la demande de reconnaissance adressée à autrui qui sert trop souvent de défense imaginaire face aux conflits, aux risques et aux obstacles de l'action. Mais l'énergie psychologique dissipée dans les tâches fictives du ressentiment professionnel, où s'abîment tant

---

\* - Yves Clot, Danielle Ruelland-Roger, CNAM (équipe de « clinique de l'activité »).

d'existences aujourd'hui, peut connaître un autre destin. L'exemple qui suit explore cette possibilité. Sans naïveté sociale et scientifique, il permet de mesurer les épreuves qui balisent ce chemin quand on décide de le prendre, les efforts auxquels il faut consentir en s'engageant sur cette voie où la réussite n'est pas garantie d'avance.

Nous suivrons donc F. avec qui nous travaillons depuis quatre ans. Mais auparavant on voudrait tenter de définir la conceptualisation du métier que nous retenons en clinique de l'activité. Le métier a plusieurs vies simultanées et c'est ce qui rend possible son développement. Dans l'organisation et les institutions, il existe, *impersonnel*, consigné dans les tâches prescrites. Mais il n'est pas là tout entier. Pour qu'il continue à vivre là, il faut qu'il soit vivant ailleurs. Il vit donc aussi – ou il meurt – dans chaque façon *personnelle* de s'engager et faire son travail, comme entre professionnels dans la motricité des dialogues où se réalisent – ou non – les échanges *interpersonnels* sur le réel du travail. De cette vie-là, les professionnels concernés sont directement comptables. C'est elle qui entretient la quatrième modalité d'existence du métier : l'histoire et la mémoire professionnelle, qui ne peut rester un moyen d'agir dans le présent, et de « voir venir » le futur, qu'entretenue par eux. Cette mémoire, ici désignée comme *transpersonnelle* puisqu'elle n'appartient à personne, est une ressource générique disponible pour tous, traversant les générations et même chaque professionnel. Toujours potentiellement défunte, le plus souvent organisée par des sous-entendus, c'est un trait d'union qui risque toujours de s'effacer.

Un métier vit donc entre plusieurs instances qui, si on les considère du point de vue du sujet, sont autant d'instruments psychologiques pour l'activité. Mais il n'est pas toujours vivant pour les mêmes raisons. La prescription *impersonnelle*, par exemple, n'est pas vouée à la nécrose. Il arrive même qu'elle anticipe sur le développement d'un métier lorsque des réformes institutionnelles fortes sont la source d'un renouvellement de la créativité professionnelle. Mais les situations actuelles sont rarement de cette nature, surtout celle analysée ici. Aujourd'hui la conjoncture réclame, au contraire, beaucoup de responsabilités chez les professionnels pour que la nécrose *impersonnelle* des métiers malmenés par les organisations n'empoisonne pas les instances *personnelles* et *interpersonnelles* du métier. Autrement dit, tout est lié, mais tout peut aussi se délier. Au travail, le sentiment de vivre la même histoire peut s'éteindre en laissant libre cours aux querelles de personnes. Un métier sans répondant *transpersonnel* peut dégénérer en face-à-face ravageur entre un exercice *personnel* solitaire et des injonctions *impersonnelles* factices. Une vraie dépersonnalisation du travail s'exprime alors. On la verra à l'œuvre ici. C'est à la rencontre de cette déliaison menaçante des instances du métier dans l'activité que se porte notre action clinique. On en connaît les méthodes regroupées autour des techniques d'auto-confrontations appuyées sur des enregistrements vidéos de séquences profes-

sionnelles, mais dont le sens échappent à ces techniques et doit être trouvé dans les cadres d'intervention déjà bien décrits (Clot, 2005 ; Clot, 2006 ; Roger, 2007).

## Une activité empêchée

Rejoignons F., professeure de mathématiques. Quand elle se trouve dans ses nouvelles classes de collège ZEP, après dix ans dans des classes souvent scientifiques d'un lycée technologique, ses manières de faire sont, pour l'essentiel, empêchées. Elle est en difficulté, elle le sait et elle le dit. Les auto-confrontations, simple et croisée, faites l'année même de son arrivée au collège, le lui révèlent plus encore. Elle ne se reconnaît plus dans ce qu'elle se voit faire dans une classe de troisième : *« Quand je suis ressortie après l'auto-confrontation simple, j'étais mal à l'aise et je ne me rendais pas compte pourquoi. Après j'ai compris. C'est parce que je me suis vu en train de me dire, qu'est-ce que je fais là, quel est mon rôle ? »*

De son côté, en regardant la vidéo un enseignant IUFM qui participe aux côtés du chercheur à l'auto-confrontation s'étonne à plusieurs reprises. Une première fois il relève que durant un moment assez long, elle n'a pas envoyé d'élèves au tableau, alors que la classe travaille sur un exercice que les élèves avaient à chercher à la maison. Elle prend alors conscience qu'elle est amenée à faire, dans cette classe, un acte inhabituel pour elle, mais qui lui permet de poursuivre son cours.

*F. : C'est vrai que je ne les envoie jamais corriger l'activité au tableau... J'ai l'impression que c'est plus efficace.*

*E. : Tu dis efficacité ?*

*F. : En termes de temps, parce que je n'ai pas le temps avec eux, vu comment... Je ne me suis jamais trop posé la question, mais je constate en tout cas que c'est vrai. Je ne les envoie pas souvent au tableau dans la mise en place... d'un nouveau chapitre. Mais je pourrais essayer, ce n'est pas réfléchi. De toute façon j'ai l'impression que cette année, je ne fais pratiquement aucun choix. Je fais. Je fais comme je peux.*

Une autre fois, ce même enseignant IUFM s'étonne de la manière dont elle s'adresse à la classe à propos d'un exercice de type QCM dans lequel les élèves avaient à choisir entre trois propositions portant sur les coordonnées de points dans un repère cartésien. Alors qu'elle aurait peut-être pu installer une confrontation entre élèves avec échange d'arguments, il n'en est rien. F. se contente de prendre acte des réponses des élèves, qui se partagent d'ailleurs entre deux propositions de réponses erronées.

*E. : Moi je m'attendais à ce qu'il y ait confrontation entre les deux groupes d'élèves, ceux qui pensent que c'était même ordonnée... et ceux... Échange d'arguments si tu veux.*

*F. : Ça, l'échange d'arguments, c'est possible quand tu as une classe où ils ont des idées par rapport à ce qui est étudié. Mais là, ce dont je suis en train de me rendre compte c'est qu'il y en a pas mal qui n'ont pas pu faire parce que de toute façon abscisse, ordonnée, c'est flou. L'échange d'arguments, c'est possible et c'est intéressant quand tu as des élèves qui ont une idée précise de ce qu'ils sont en train de faire. Mais là je me trouve confrontée au fait que...*

Ainsi F. dit son empêchement à installer, dans ce contexte, une véritable controverse entre élèves. La seule manière de faire ce qui lui semble possible, c'est d'être au tableau pour montrer elle-même ce que sont les caractères des points qu'on appelle abscisse et ordonnée. Elle fait simplement un état des lieux.

Mais sa réponse ne la laisse pas vraiment tranquille. Son visage se tend, elle cherche d'autres mots pour en dire plus sur ce qu'elle se voit faire. Elle désigne les obstacles qu'elle rencontre pour faire travailler les élèves : « *On perd beaucoup de temps à la mise en place de la classe, au fait qu'ils ouvrent leur cahier, qu'ils trouvent un livre, qu'ils aient trouvé le bon stylo, enfin des choses comme ça, et donc je sais que si je prends plus de temps à... Je ne sais pas* ».

L'auto-confrontation révèle à F., avec plus de force encore que ce qu'elle avait ressenti en cours d'activité, à quel point les situations nouvelles dans lesquelles elle se trouve dorénavant plongée sont déroutantes et à quel point elles induisent un vrai dérèglement de son métier. Il en était bien différemment au lycée.

## **Au lycée: une dualité dynamique dans l'agencement des instances du métier**

Le travail proposé à F. porte sur les traces filmées de son activité en collège. Cependant le désarroi dans lequel elle se trouve la conduit à faire retour sur son activité passée, à la recherche d'éléments qui lui permettraient de mieux se saisir des enjeux actuels. Ce faisant elle donne à comprendre au chercheur, et peut-être à elle-même, quelques-unes des caractéristiques de l'agencement antérieur des instances du métier, c'est-à-dire leurs contenus, leurs liaisons, ce qui en résultait comme instruments psychologiques dans son activité et ce qui, ensuite, pouvait en découler en termes de manières de faire comme en processus de développement de l'action. Cet agencement est organisé autour d'une dualité et de sa dynamique: d'un côté les diverses instances sont en quelque sorte liées souplement entre elles autour de l'objet de l'activité. D'un autre côté, ces mêmes instances sont marquées par une dysharmonie.

Le lien souple entre instances se fait autour du fait d'avoir dû, et pu, faire vraiment des mathématiques avec des élèves. Aux yeux de F. c'est l'essentiel du contenu de l'instance *impersonnelle* du métier. Elle estime qu'elle « *recevait tous les mois une paie pour enseigner les mathématiques* » et que le prescrit c'est devoir développer l'activité mathématique des élèves. Dans le même temps, en ce qui concerne l'instance *transpersonnelle* du métier mobilisée dans son activité, F. avait trouvé de manière globalement satisfaisante, à la fois soutien et exigences dans des façons de faire et d'être suffisamment partagées avec ses collègues locaux autour de l'impératif de transmettre efficacement les mathématiques du programme.

Les conditions de son enseignement lui permettaient de réaliser ses ambitions. Les élèves ne pouvaient pas dépasser un certain seuil d'indifférence aux mathématiques, cette discipline pesant d'un poids non négligeable dans leur évaluation (sections S, BTS). En outre, sur le marché local de l'emploi des diplômes scientifiques ou techniques assuraient aisément un emploi intéressant. Ainsi F. avait-elle le sentiment que ces élèves-là étaient présents « *pour se construire en mathématiques* ». Elle a donc toujours pu mettre en place et maintenir un dialogue allant, soit du professeur aux élèves en passant par l'exercice mathématique en cours, soit dans l'autre sens, mais toujours au travers de l'objet mathématique. Pour elle c'était « le » circuit d'interlocution de métier en quelque sorte. Sa façon de faire lui semblait en outre reconnue puisqu'elle avait été sollicitée pour être conseillère pédagogique. Du coup l'instance *personnelle*, elle aussi, était habitée par ce rapport à une activité mathématique partagée avec les élèves. Évoquant l'époque où elle enseignait au lycée, F. déclare : « *Moi, j'aime bien raconter les mathématiques. Ça me plaît, ça me passionne, j'ai envie de partager ça, de voir la lueur dans les yeux en face de moi, dans les yeux de quelqu'un qui tilte !* »

55

Ainsi, les instances du métier et le lien souple qui les assemble autour de l'objet mathématique constituent des instruments psychologiques qui permettent une activité présentant des aspects plus que satisfaisants. Pour autant la situation alors vécue au lycée est également marquée par une dysharmonie affectant, au sein de cette même activité, d'autres aspects de ces mêmes instances.

Cette dysharmonie apparaît quand F. définit ce qu'elle considère devoir être un « *vrai professeur* » : celui qui professe au tableau devant une classe silencieuse. Cette représentation renvoie à un mixte des instances *impersonnelle* et *transpersonnelle* du métier, telles qu'elle les perçoit. Pour elle la norme véritable de l'institution portant sur les manières d'enseigner serait, quoique celle-ci en dise, une position frontale à une classe supposée attentive puisque silencieuse. De même dans le milieu proche, peut-être pour le chef d'établissement, pour les parents, en tout cas pour les collègues, le genre professionnel attendu, sinon la norme, se situe dans le même registre.

F. : *S'il y a un certain bruit de fond parce qu'ils sont en train de faire, ça ne me pose pas trop de problèmes. Parfois je me dis que si j'étais une vraie prof, ça devrait me poser problème parce qu'un prof, il est au tableau, et la classe, elle est silencieuse. Mais je n'y arrive pas. C'est comme ça.*

E. : *Ou c'est une image qui te semble être la bonne représentation du prof ?*

F. : *Je ne suis pas sûre que ce soit la bonne représentation, mais ce qui est sûr c'est que je n'y arrive pas, tu vois. En même temps je ne suis pas sûre que ce soit le but à atteindre. Il y a des fois où je culpabilise et où je me dis : oh là là, il faudrait que je sois comme ça. Et d'autres jours où je me dis : ça n'est peut-être pas le but à atteindre.*

E. : *Quand tu culpabilises, tu penses que c'est la norme ?*

F. : *Voilà... mais c'est quand même la norme ! ... Et puis, dans la salle des profs, tout le monde dit : oh mais moi...*

E. : *Les autres te renvoient...*

F. : *Oui.*

Or, F. n'arrive pas à tenir ce qu'elle conçoit comme une norme institutionnelle et une attente générique. Elle déclare être « dans l'interrogation : j'ai une image et je ne suis pas dans cette image-là. C'est ça qui est embêtant ». Cette interrogation, redoublée par la situation d'enseignement actuelle, était déjà présente au lycée. Elle y introduisait une dysharmonie dans l'activité en opposant, sur ce point, les instances *impersonnelle* et *transpersonnelle* à l'instance *personnelle*. Toutefois, une telle dysharmonie pouvait être surmontée dans la mesure où F. pouvait alors faire jouer contre elle le lien entre instances autour de l'objet de l'activité, tel qu'examiné plus haut. Devoir et pouvoir faire des mathématiques avec les élèves produisait en effet une posture permettant de surmonter positivement l'obstacle : « *Je faisais des maths et mon autorité, elle était surtout mathématique, c'est-à-dire que j'apportais mathématiquement. La matière avait beaucoup de rôle dans mes cours, les maths en elles-mêmes avaient un sens énorme et l'autorité reposait beaucoup sur les mathématiques* ». Du coup, ça ne posait « *aucun problème de descendre du piédestal de prof pour aller au fond de la classe et tout ça. Mais par contre mon piédestal mathématique...* ».

C'est le jeu sur cette dualité entre lien et dysharmonie des instances qui a permis à F. de se reconnaître dans son métier de professeur de lycée tout en se démarquant, sur les façons d'enseigner, de ce qu'elle considère être le prescrit de l'institution et l'attendu générique du métier. « *Ma conseillère pédagogique [dix ans auparavant] m'a beaucoup aidée. Elle m'avait dit : et alors qu'est-ce qu'ils font ? Ils font des mathématiques ? Je lui ai dit oui. Elle m'a dit bon, tu sais, s'ils étaient silencieux, ce serait pareil. Celui qui ne fait rien, de toute façon, il regarderait par la fenêtre* ». Davantage, ce jeu lui a aussi permis de développer son pouvoir d'agir en innovant

dans ses manières de faire, ses gestes de métier. Ainsi, raconte-t-elle, « j'avais eu des difficultés avec une classe de BTS qui était très, très difficile et c'était vraiment très dur. Un jour j'ai rencontré à l'extérieur du lycée un élève qui me dit [comme c'était à l'extérieur], vous savez madame quand vous me parlez, j'ai l'impression que c'est du chinois. Je lui dis, mais il fallait me le dire avant. Et à partir de là, alors qu'ils se battaient en cours pratiquement, c'était vraiment des élèves très, très durs, donc j'ai repris des choses plus simples et j'allais m'asseoir à côté d'eux, au milieu d'eux. Les choses se sont vraiment adoucies quand j'étais vraiment parmi eux. »

C'est ce jeu entre lien et dysharmonie des instances du métier dans l'activité qui est mis à mal dans son enseignement au collège.

## **Au collège : un objet de l'activité des élèves inconsistant et volatil**

Ce qui met à mal le jeu des instances au collège c'est l'inconsistance de l'objet de l'activité des élèves : « Les mathématiques qu'ils vont me "donner" à moi leur professeur, c'est des mathématiques comme ça... Je me dis, cet élève a l'impression qu'il fait quelque chose et moi, si je ne suis pas, comment dire, si je peux éviter d'être lucide, je pourrais m'en contenter : c'est bien, je fais bien mon boulot. Mais j'ai trop conscience qu'en fait, ce n'est pas inscrit dans la durée. C'est un peu comme une impression de mathématiques... Ce sont des semblants d'élèves, un semblant de professeur, des semblants de mathématiques. »

C'est, dit-elle, qu'« il y a tellement d'autres choses que rien n'a vraiment de valeur ». Ces nouveaux élèves sont tellement habités par des activités qui ont pour eux un sens vital, qu'ils ne parviennent pas à les mettre à l'arrière-plan pendant les cours : « Ces gamins-là, ils sont, comment dire, tellement préoccupés, il y a tellement de choses dans leur entourage qu'il n'y a pas tellement de place pour les maths. Un gamin qui est disponible parce qu'il n'a pas trop de problème par ailleurs, ça fait un élève à qui tu peux enseigner des maths quel que soit le niveau. Là, avec ces gamins il y a tellement de trucs lourds, et moi ça me saute tellement au visage, que les maths sont dérisoires, sont complètement dérisoires ». De plus, ces mêmes élèves ne parviennent pas à s'installer durablement dans une relation avec elle qui traverserait, en quelque sorte, la situation mathématique proposée à la classe. Elle ressent vivement que, pour certains d'entre eux, chercher à faire quelque chose du travail demandé ne devient possible que s'ils reçoivent d'elle un message affectif rassurant. Du coup, même si parfois ils parviennent à travailler quelques exercices mathématiques, cela n'est pas durable. Tout reste très volatil. « C'est l'intrication des maths et de l'affectif qui me gêne, tu vois. Je ne rejette ni l'un ni l'autre mais c'est quand c'est mélangé que ça pose problème. »



Ainsi, pour F. ce qui fait défaut dans l'activité des élèves c'est une juste place pour l'objet mathématique : « *Je pense que tu pourrais avoir des bons moments, même quand tu commences à faire des démonstrations en quatrième, ou quand tu fais des cours avec les nombres. Moi, j'ai envie de partager ça. Mais là, je n'ai pas de retour par rapport aux maths, j'ai quelques retours sympas quand même avec les élèves, mais c'est par rapport à la matière que ça me manque le plus.* »

Ce n'est pas le lieu ici de s'étendre sur la complexité du métier pour les enseignants qui doivent exercer dans des classes comme la troisième de F. Nous reprendrons brièvement ce que nous en avons dit récemment : « Bien souvent, dans les classes difficiles, l'action est bloquée par un manque d'intérêt pour le but proposé – l'exercice, etc. –, manque d'intérêt qui se manifeste dans la manière que les élèves ont de dire que ça ne leur servira de toute manière à rien et qu'ils n'y arriveront pas de toute façon » (Roger *et al.*, 2007, p 138). Nous avons attiré l'attention sur ce qui est en jeu là, à savoir le sens, comme l'entend Léontiev (1). Mais nous avons souligné en même temps que pour les élèves, « réussir à faire des mathématiques, ce n'est pas seulement y trouver un sens personnel, mais c'est aussi accéder à la signification » des objets, opérations et méthodes mathématiques. Au regard de cette double nécessité, il est plus aisé de saisir le désarroi de F. dans ses nouvelles classes. En effet, les conflits de son activité concrète et quotidienne se sont transformés. Dans ses anciennes classes au lycée, les conflits naissaient de la combinaison du possible et du résistant dans l'appropriation par les élèves de la signification des mathématiques. Cette problématique est toujours présente dans les nouvelles classes de F., mais en quelque sorte elle est écrasée par une autre combinaison, celle du sens et du non-sens pour les élèves de faire les exercices et problèmes.

58

## **Des instances du métier déliées et des instruments psychologiques manquants**

Le changement de poste fait donc éclater l'agencement des instances du métier. Jusqu'alors le jeu entre lien et dysharmonie de ces instances procurait à l'activité de F. des instruments psychologiques vitalisants en lui assurant la possibilité d'une action tournée vers la mise en activité mathématique des élèves, tout en s'écartant dans sa façon d'enseigner de ce qu'elle vivait à la fois comme prescrit institutionnel et genre professionnel. Au contraire ce qu'elle ressent désormais, c'est que tout s'entrechoque.

---

1 - Le sens de l'activité met en rapport la conscience et la vie, rapport entre les incitations vitales qui poussent le sujet à agir et ce vers quoi est consciemment tournée son action immédiate (Léontiev, 1972-1976, p. 89-90 et p. 289-290).

En effet, outre ce qui se produit au sein de sa classe, elle ne trouve, ni du côté de ses nouveaux collègues et de sa nouvelle direction, ni du côté de l'institution de quoi relativiser, sinon lever ses doutes : « À propos de cette classe qui est vraiment difficile, j'ai été confrontée à quelque chose qui m'a fait mal. Plusieurs collègues me disaient : "On fait cours sur rétroprojecteur, on ne tourne jamais le dos à la classe. Ils copient et c'est comme ça qu'on peut s'en sortir dans cette classe-là". C'était vraiment : mais tu ne fais pas ça ! Pourquoi tu ne fais pas ça ? Je ne pourrais pas faire ce qu'elles font ». En d'autres termes, ses collègues lui suggèrent quelque chose qui la conduirait, à son avis, à une mise en place factice des mathématiques dans un cours réduit à un exercice de copiage, ce à quoi elle ne peut se résoudre. Elle ne trouve donc pas dans son nouvel environnement un genre *transpersonnel* pertinent à ses yeux.

Mais F. ne trouve pas non plus les controverses professionnelles *interpersonnelles* dont elle aurait besoin pour soutenir son point de vue et éventuellement renouveler son agencement propre des instances du métier. Règne dans ce collège une façon de ne pas se dire les réalités quotidiennes du métier. On évoque facilement les agissements insupportables de certains élèves, on se plaint du manque de travail, mais on reste très discret sur les situations usantes auxquelles on est confronté et que l'on vit dans une grande solitude : « Je respecte ce qu'elles font, mais je ne suis pas sûre qu'elles respectent ce que je fais. Il y a peut-être un peu plus de bruit dans mon cours, mais, des fois aussi, ils font des maths. Mais pour moi ça n'a pas été facile. Je n'ai pas su leur dire, je n'ai pas su revendiquer ma façon d'enseigner ».

59

Enfin l'instance *impersonnelle* est mal instituée. Localement, la direction du collège, très présente, ne déserte pas. Très attentive à l'atmosphère, malgré toute sa bonne volonté elle est impuissante face au problème de mobilisation des élèves pour un travail scolaire. Au bout du compte, le message qu'elle envoie tacitement et parfois explicitement aux enseignants se résume à « débrouillez-vous au mieux ! ». De plus F. a un fort sentiment que les divers messages venant de l'institution ne lui permettent pas de faire face à l'évanescence de l'objet mathématique dans l'activité des élèves. Ils sont perçus comme mal fondés sur la réalité de ses situations, confus. Les mesures proposées seraient volontaristes, irréalistes, incertaines quant aux résultats qu'on peut en attendre.

Ainsi tout l'agencement des instances du métier grâce auquel F. a soutenu son activité jusqu'alors se défait sans qu'un autre puisse se mettre en place. Du coup, elle ne dispose plus, dans son activité, des instances *impersonnelle*, *transpersonnelle* ou *interpersonnelle* comme d'instruments psychologiques porteurs. Bien au contraire ces instances contribuent désormais à la perturber profondément. Il en découle un

ébranlement de l'instance *personnelle* du métier, son activité se dévitalisant trop souvent dans un face-à-face intersubjectif angoissant avec ses élèves : « *Moi, je crois que des fois, je deviens aussi indifférente qu'eux. Moi aussi je décroche. Le but principal c'est ça, c'est qu'ils ne soient pas debout sur les tables, que cela se passe... Mais c'est triste quand même* ». Parfois elle ne parvient plus qu'à « *essayer de faire son boulot le moins mal possible* », et se dit contrainte de « *n'avoir plus l'ambition de leur faire comprendre quelque chose* ».

## Un cadre pour revitaliser l'activité

Le cadre de clinique de l'activité dans lequel F. s'inscrit dès son arrivée au collège va contribuer fortement, comme elle le dira elle-même ultérieurement à maintes reprises, à la revitalisation de son activité. Mais ce ne sera pas sans péripéties.

Dans un premier temps, en effet, l'éclatement de l'agencement antérieur des instances du métier et les perturbations qui en découlent dans l'activité font obstacle au travail réflexif. Ainsi lors d'une auto-confrontation croisée avec sa collègue N. qui enseigne dans un autre collège depuis dix ans, F. coupe court au dialogue, quand bien même s'était engagé entre elles un travail d'analyse des spécificités de l'enseignement des mathématiques au collège :

F. : *Au lycée, le fait de construire le raisonnement ensemble [professeur et élèves], ça permet de comprendre ensemble ses mécanismes. En collège, par contre, j'ai conscience qu'ils voudraient avoir les réponses... quel sens ont les maths qu'on est en train de faire, est-ce que ça a un sens ?...*

N. : *Je me dis qu'au lycée, ils vont comprendre que le but c'est le cheminement pour arriver au résultat, donc le résultat n'a pas grande valeur, alors qu'au collège ce qu'ils veulent savoir, c'est si c'est juste ou faux, c'est tout. C'est un apprentissage de leur expliquer que la valeur finale elle a son statut, et que ce n'est pas ça qui compte le plus, je me suis aperçue de ça en correction (mais F. se tait).*

Le chercheur la relance :

Ch. : *Tu disais : « Je me dis les mathématiques ça n'a pas de sens ». Ça n'a pas de sens pourquoi ?*

F. : *Comment dire ? En termes de priorités plutôt.*

Elle replonge ainsi dans ses préoccupations dominantes, ses difficultés et ses doutes, sans pouvoir s'engager dans une spécification et une analyse des configurations singulières des situations de travail, des empêchements qu'elle y rencontre, des gestes de métier qu'elle y met en œuvre.

Plus tard, le blocage persiste. Lors d'une autre auto-confrontation, il est toujours difficile à F. de déglobaliser. Elle se trouve plongée, malgré elle, dans une attitude

défensive qui ferme toute possibilité de travail, ce dont elle se rend clairement compte. C'est pourquoi elle demande la suspension du travail. *« Je dis, je n'ai pas envie. Aussi. Voilà. Je n'ai pas envie de m'épuiser à ça, actuellement. Je dis, il y a des situations, il y a des élèves comme cette classe, cette année, je me dis, mais attends, on est en ZEP et cette année contrairement aux autres années, ils en mettent 28 par classe. On a dit que ça allait exploser. Pourquoi est-ce que je ne laisserais pas exploser les choses? Pourquoi je prendrais aussi... Attends il y a ça aussi, je veux dire, qu'ils ont supprimé des postes etc. Sincèrement j'ai envie d'aussi, peut-être que j'ai envie de laisser pourrir quelque chose qui est en train de pourrir, mais qu'après tout autant aller jusqu'au bout. Et pourquoi est-ce que j'essaierais?... enfin je ne sais pas. J'ai ce discours, mais il est faux, parce que là, c'est... (Elle se tait un instant). On peut arrêter? »*

F. suspendra quelques mois sa participation, mais reviendra à la rentrée suivante. Devant les mêmes images, de nouveau avec sa collègue N., puis au sein du groupe de travail, elle dira alors ce qui a cheminé en elle à partir des échanges dialogiques passés et qui l'a aidée à sortir de la dévitalisation qu'elle subissait dans son activité professionnelle. Il s'agit d'abord de la résistance qu'a opposée N. à ses analyses globalisantes, en attirant son attention sur le détail de ses gestes de métier tels qu'ils apparaissent dans l'enregistrement vidéo. Ainsi quand, contrairement à la description qu'elle fait de son cours telle que nous l'avons plus haut dans la première partie, N. attire son attention sur le fait qu'elle la voit renouveler continuellement envers les uns et les autres les sollicitations à participer effectivement à la progression du cours, porter une attention individualisée à ses élèves et, pour certains, choisir de s'approcher d'eux, calmement, pour les mettre au travail. Mais, au-delà du travail de spécification des empêchements effectifs et des actions possibles qu'a pu produire de tels dialogues, ou à partir d'eux, F. a pu aussi procéder, avec ses autres collègues du groupe de travail, à une différenciation entre limites du métier et limites personnelles. *« C'est ça, voilà. Tu es dans un truc d'échec et [court silence]... Cela me parle beaucoup quand on parlait des limites du prof et des limites du métier. Parce qu'on a toujours tendance à reporter cela sur le dos du prof. Maintenant que je suis au clair avec cela... Justement à ce moment-là, c'est là que tu vois les limites, et que ça dépasse tes limites à toi. »* Puis après un court silence: *« Tu es dans un truc qui n'a pas de sens. Alors ça paraît banal de dire ça, tout le monde le sait. Mais tout est fait pour que tu sois culpabilisé, que tu te crois toi en échec. Mais ce n'est pas toi qui en échec... Ça me rassurerait beaucoup de savoir que c'est que moi qui n'y arrive pas. Mais je sais que personne ne peut vraiment y arriver ».*

Du coup F. retrouve la possibilité de se ressaisir des situations qu'elle vit et de spécifier leurs enjeux. À propos d'une de ses classes d'habitude problématique, elle

mentionnera des moments de travail effectif qu'elle essaiera d'analyser, évoquant à la fois le sens pour les élèves et l'accès possible pour eux à la signification mathématique de la situation travaillée : « *Il y a eu des moments, les racines carrées, ils ont bien aimé, c'était valorisant pour eux. Mais il y a ça aussi : les racines ça fait appel aux multiplications, il n'y a pas de connaissances, enfin c'est en même temps nouveau et puis en même temps ce ne sont que des opérations de base, ça n'est que de la multiplication. Tu fais racine de 18, c'est 2 fois 9, et puis  $\sqrt{9}$  je peux le remplacer par 3, donc 3 fois  $\sqrt{2}$ , ça y est, tu as gagné, tu as le bon résultat.* »

\* \* \*

C'est dans l'épaisseur de son activité que s'est rejouée l'histoire professionnelle de F. Grâce à une activité dialogique seconde qui s'est poursuivie avec son lot d'échecs et de réussites sur l'activité première d'enseignement, il s'est produit du développement du pouvoir d'agir. Ce que F. n'arrivait pas à faire comme elle le voulait, c'est-à-dire le négatif dans son activité, a eu finalement un destin positif. Ainsi F. a pu trouver, dans l'expérience de la clinique de l'activité, une sorte d'intercalaire social entre la tâche prescrite et son activité personnelle, sous la forme d'un collectif professionnel d'accord pour un travail sur le possible, l'impossible, le non réalisé et ceci grâce à une observation dialogique précise sur le détail des différentes manières de faire des uns et des autres. Ici, le cadre de la clinique de l'activité a favorisé, certes à une petite échelle, un processus de revitalisation.

62

Si F. a pu reprendre ainsi la main sur son métier, s'y reconnaître de nouveau, c'est parce qu'elle a pu entreprendre un travail de « retricotage » d'un nouvel agencement des instances du métier qui sont ainsi redevenues, dans son activité, des instruments psychologiques pertinents.

Le pivot d'un tel « retricotage » est certainement une instance *transpersonnelle* dont le contenu, transformé, lui procure ainsi qu'à ses collègues du groupe de travail une ressource générique nouvelle. Cette variante du genre professionnel se structure autour de l'idée que ce à quoi se heurtent les professeurs aujourd'hui est moins une limite personnelle que celles qui pèsent sur le métier. Cette variante contient aussi le fruit de l'expérience menée en clinique de l'activité : désormais, l'exercice du métier exige une activité dialogique partagée de recherche qui cerne, non seulement les gestes de métier empêchés dans les classes très complexes de bien des collègues, que ceux qui sont possibles, ou qui pourraient peut-être le devenir s'ils faisaient l'objet d'un vrai travail réflexif par le milieu lui-même (Roger, 2007, p. 127).

Mais le nouvel agencement des instances s'appuie aussi sur un changement du rôle de l'instance *impersonnelle* du métier dans l'activité. F. comme N. remarquent

qu'elles s'écartent davantage qu'avant, l'une comme l'autre, des façons de faire prescrites :

F. : *On nous dit souvent qu'il faut des cours courts, condensés. Mais au contraire, je crois que je l'étale de plus en plus justement pour inclure des exercices, des démarches. La première fois, tu es avec eux, alors qu'après, les exercices, ils les font plus eux-mêmes. Par exemple là sur les coordonnées, mon dernier paragraphe, ça sera cela : je sais démontrer qu'un triangle est rectangle, qu'un triangle est isocèle, etc., avec la géométrie et les coordonnées. Ça fait un peu ringard mais...*

N. : *Avant j'avais l'impression que si tu montrais, le gamin était dans un carcan, alors que pas forcément. Pour moi, en formation c'était beaucoup : l'enfant qui devait découvrir par lui-même les choses, à qui tu ne devais pas donner de recettes. Il y a des choses que j'ai gardées de ça, mais maintenant je me dis qu'il ne faut pas faire faire que de l'imitation, mais que ça fait aussi partie de l'apprentissage que de refaire quelque chose qu'on a vu faire.*

Entre instance *transpersonnelle* renouvelée et place de l'instance *impersonnelle* relativisée, F. a ainsi pu revitaliser son activité. De nouveau, l'instance *personnelle*, comme l'instance *interpersonnelle*, peuvent nourrir l'activité – et s'en nourrir – dans le contexte d'une nouvelle clairvoyance sur le métier fait : « *Pour moi, dit-elle, ça va, mais c'est le métier qui va mal.* »

## BIBLIOGRAPHIE

CLOT Y. (2005). « L'auto-confrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue », in L. Filliettaz et J. P. Bronckart (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*, Louvain-La-Neuve : Peeters.

CLOT Y., ROGER J.-L. (2005). « Généricité et stylisation de l'activité : un exemple », *Cahiers de recherche de l'IUFM de Rouen*, 5, p. 13-26.

CLOT Y. (2007). « De l'analyse des pratiques au développement des métiers », *Éducation et Didactique*, vol. 1, p. 83-94.

CLOT Y., FERNANDEZ G., SCHELLER L. (2007). « Le geste de métier : problèmes de la transmission », *Psychologie de l'interaction*, 23, p. 109-139.

LÉONTIEV A., (1976). *Le développement du psychisme*, Paris : Éditions sociales.

ROGER J.-L. (2007). *Refaire son métier. Essai de clinique de l'activité*, Toulouse : Érès.

ROGER J.-L., RUELLAND D., CLOT Y., (2007). « De l'action à la transformation du métier : l'activité enseignante au quotidien », *Éducation et Sociétés*, n° 19, p. 133-146.

