

Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante

René Amigues

- U.M.R. Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation (I.N.R.P. - I.U.F.M. d'Aix-Marseille - Université de Provence)
- I.U.F.M. d'Aix-Marseille
r.amigues@aix-mrs.iufm.fr

Résumé

Le but de cet article est de proposer un cadre pour analyser le travail enseignant laissé dans l'ombre par une recherche en éducation dont les présupposés pédocentriques orientent les travaux davantage vers l'activité de l'élève que vers les gestes professionnels des professeurs. Une première partie présentera rapidement un panorama de ces recherches et une seconde partie présentera une approche ergonomique qui, pour analyser le travail réel du professeur, fait appel à des critères et des références autres que ceux qui permettent de caractériser habituellement l'action professorale.

Mots clés

Collectifs – Ergonomie de l'activité – Milieux – Travail enseignant

Le but de cet article est de proposer un cadre qui permette de penser le travail enseignant. La perspective présentée ici est relativement nouvelle dans le champ de l'éducation si on considère le peu de place qu'occupe la question du travail enseignant aussi bien dans le champ de la recherche en éducation que dans celui de la formation des professeurs (voir Tardiff & Lessard, 1999).

D'une façon générale, la recherche en éducation en France, s'est beaucoup plus intéressée aux élèves qu'à leurs professeurs, notamment pour ce qui concerne la psychologie. Cette tradition pédocentrique, fondée sur le constructivisme piagetien et les "méthodes actives" ainsi que la conception psychopédagogique qui en découle ont traversé les écoles normales d'instituteurs et se perpétuent dans les I.U.F.M. chargés de la formation professionnelle des professeurs.

Dans une première partie seront présentés les principaux courants de recherche qui se donnent pour objet d'étude l'action enseignante et son efficacité. Une deuxième partie présentera l'ergonomie de l'activité enseignante. Une troisième partie traitera de l'intervention-recherche qui caractérise l'approche ergonomique et enfin, la discussion resituera les critères et les références sur lesquels se fondent l'analyse de l'activité professorale et le métier enseignant.

L'action enseignante dans la recherche en éducation¹

Le paradigme "processus-produit" et la recherche de l'efficacité

La façon d'appréhender la figure de l'enseignant a évolué avec le temps. Dans les années 1930-1950, aussi bien en France qu'aux Etats-Unis, l'approche positiviste prédominait dans la recherche des critères d'efficacité de l'action enseignante. Le but était de procéder au recrutement d'enseignants ou de les former à l'image du "bon enseignant". La recherche de traits de personnalité sous jacents au profil d'un bon enseignant, défini *a priori*,

¹ Ce chapitre s'appuie sur une revue de questions publiée dans Bressoux (2002).

était le but de nombreuses recherches métrologiques. Mais le coût élevé et les faibles relations entre les résultats aux tests et les pratiques ont eu raison de ce type d'entreprise dépourvue, par ailleurs, de bases théoriques.

Le paradigme "processus-produit" marque une seconde période pendant laquelle se développent de nombreux travaux (surtout aux Etats-Unis). Maintenant encore, ces recherches demeurent nombreuses et ce paradigme inspire des travaux portant par exemple sur l'"effet maître". Le but de ces recherches est d'établir des relations entre les performances scolaires des élèves (le produit) et des dimensions de l'enseignement (le processus). C'est ainsi qu'en France s'est développée dans les années 70 la "mode" des "grilles d'observation" qui permettaient de dégager des variables comportementales du professeur et de corrélérer leur fréquence avec des mesures de rendement scolaire (voir par exemple Landsheere & Bayer, 1969 ; Postic, 1997). Ainsi, le type de questions posées aux élèves, les rétroactions positives ou négatives, le mode de communication mis en place, les modalités d'évaluation pratiquées, etc. sont évalués à l'aune des performances des élèves. Dans ce modèle causal, ce qu'apprennent les élèves dépend directement de ce que fait le professeur et dans ce que fait ce dernier, certaines actions seraient plus efficaces que d'autres. Ainsi, le professeur qui cumulerait ces façons de faire efficaces devrait accroître la réussite de ses élèves. C'est l'idée que résume la formule de Doyle (1986) "plus égale mieux". Mais c'est aussi une idée forte qui est aujourd'hui à l'origine de prescriptions et de dispositifs de formation des maîtres².

Ce paradigme, associé au schéma béhavioriste stimuli pédagogiques-résultats d'apprentissage, est souvent critiqué parce que l'usage de méthodes corrélationnelles et l'absence de fondement théorique ne débouchent pas sur l'identification de causes ou d'effets véritablement attestés. Dans une période plus récente, le courant cognitiviste s'est substitué au béhaviorisme pour tenter de pallier ce déficit théorique. L'action professorale se présente alors sous des dimensions planificatrices, décisionnelles et évaluatives. Le professeur est considéré, à l'instar d'autres professionnels, comme prenant des décisions en situation, qui remettent en question ou modifient celles initialement prévues ; les jugements que le professeur porte sur son action ou sur celles des élèves le conduisent à réviser des plans antérieurs ou à improviser, etc..

Ces travaux s'inscrivent tout autant dans le paradigme "processus-produit" qu'ils participent à son renouvellement. Le professeur y est considéré comme un acteur rationnel, un stratège. Toutefois, on peut noter un changement important dans les perspectives actuellement adoptées. Le paradigme "processus-produit" présentait l'intérêt de mettre sur le devant de la scène les interactions maître-élèves, même si l'action professorale était conçue comme largement asservie aux performances des élèves. Avec le paradigme de la "pensée enseignante" (voir par exemple Tochon, 2000), on assiste à un retour du "solipsisme cognitif" qui coupe l'action enseignante du fonctionnement réel de la classe ou qui considère le résultat de l'action professorale comme procédant de choix conscients.

Ce dernier point constitue la toile de fond des travaux sur "l'effet maître" qui ont tenté de mettre en relation les pratiques pédagogiques avec les résultats scolaires des élèves, à partir de questionnaires adressés aux enseignants. D'une part, ils ont mis en évidence des relations assez faibles entre les deux séries de variables et, d'autre part, ces résultats portent sur des pratiques déclarées par les enseignants et non sur des pratiques effectives. Si bien que les pratiques de classe demeurent encore une "boîte noire", parce que ces travaux ne réunissent pas les conditions "écologiques" d'une recherche de terrain susceptible de produire des connaissances sur la "gestion et l'organisation de la classe". La quête d'un "maître efficace" se fait au prix d'un effacement des dimensions institutionnelles, historiques, sociales et temporelles, qui ne peuvent habiter la "pensée enseignante".

A noter cependant des travaux récents (Altet, Bressoux, Bru & Leconte-Lambert, 1994, 1996 ; Arnoux, 2002 ; Bressoux, 2002) qui, bien que s'inscrivant dans cette lignée, s'appuient sur des observations systématiques, de moyenne durée (une quinzaine de jours) et répétées d'une année sur l'autre. Les résultats obtenus soulignent l'existence de variabilités importantes aussi bien entre les professeurs que pour un même professeur, que ce soit dans l'allocation du temps d'étude ou dans l'enrôlement des élèves dans la réalisation d'une tâche et plaident pour un "effet classe". Loin de confirmer l'existence possible d'un "professeur efficace en toutes circonstances", les résultats obtenus soulignent l'intérêt d'étudier les situations réelles. Ce faisant, ils pointent des questions soulevées depuis longtemps par l'approche ergonomique, comme celle de la variabilité des situations de travail et l'importance des dimensions subjectives. Cette question est décisive aussi bien sur le plan théorique que sur le plan pratique de la formation des professeurs que ce soit :

- pour comprendre l'exercice du métier et son évolution selon les organisations existantes et celles que les professeurs redéfinissent localement ;
- pour interroger la construction "d'invariants" des conduites professionnelles et leur évolution dans le temps et selon les situations, par exemple.

Or, reprendre ces questions sur l'enseignement dans le cadre plus large de l'analyse du travail des enseignants revient à considérer d'autres critères et d'autres références, qui seront présentés plus avant.

Pour le reste, le courant "processus-produit" a fourni des informations d'une grande richesse, grâce à de nombreuses enquêtes, souvent de grande ampleur. Mais, pour autant, elles ne parviennent pas à déterminer un

² Les récentes modifications des dispositifs de formation qui augmentent le temps passé sur "le terrain" illustrent bien cette conception.

“profil type” du bon enseignant. Les connaissances sur le “fonctionnement de la classe” demeurent parcellaires. Le travail du professeur est vu uniquement du point de vue de l'interaction avec les élèves. Les contenus de savoir, les démarches disciplinaires, les niveaux d'enseignement, le type d'établissement sont généralement négligés. Toutefois le “mythe” du bon professeur alimente, sous différentes formes, les prescriptions du travail enseignant évalué selon les acquis des élèves.

Les “didactiques des disciplines”

En tant que champ scientifique, les travaux de didactique des disciplines se donnent pour objet d'étude les processus de transmission-appropriation de contenus de savoir spécifiques à chaque matière. L'approche didactique est typiquement française et peu développée à l'étranger. La didactique des sciences et des mathématiques s'attache à l'étude du fonctionnement du *système didactique*, constitué de trois sous-systèmes : le professeur, le savoir et les élèves, en tentant de rendre compte des relations qu'entretiennent ces trois sous-systèmes à propos d'une situation qui met en scène un objet de savoir particulier.

La didactique des mathématiques trouve son origine dans les grandes réformes des années 60-70. Mais, à la différence du paradigme “processus-produit”, l'action enseignante et la question de son efficacité sont analysées à l'aune des objets de savoir mis en jeu et de l'activité mathématique engendrée chez les élèves. Dès lors, les modélisations du système didactique, ainsi dimensionné, s'appuient sur l'épistémologie des contenus de savoir et sur les théories constructivistes de l'apprentissage pour rendre compte des processus d'enseignement-apprentissage. Si bien que les théorisations prenant en compte les contraintes épistémologiques du savoir à transmettre et les actions des élèves, laissent au second plan le travail réel de l'enseignant. Que ce soit dans la théorie des champs conceptuels (Vergnaud, 1990) ou dans la théorie des situations (Brousseau, 1996), le maître demeure “en retrait” (voir les “situations a-didactiques”). De fait, pour des raisons historiques, les modélisations proposées se centrent davantage sur les relations élève-savoir que sur la figure professorale. Cette dernière incluse dans ces modèles est davantage sous entendue ou évoquée que réellement étudiée (Chevallard, 1997).

La didactique des sciences expérimentales a connu un développement analogue (Johsua & Dupin, 1993). Les recherches se sont essentiellement centrées sur l'épistémologie des contenus de savoir et sur les “conceptions” des élèves dans la construction de concepts scientifiques ou la “résolution de problèmes”. Les ancrages “constructiviste” et “cognitivist” sont assez marqués dans la plupart des travaux. Depuis peu, ces derniers ont été ré-orientés dans une perspective socio-constructiviste et de nombreux auteurs tentent de savoir comment se construisent les connaissances spécifiques dans les interactions professeur-élèves (voir par exemple Dumas-Carré & Weil-Barais, 1998). Un ancrage plus fort se fait du côté de la linguistique pour étudier le rôle des activités langagières dans la transmission et la construction de savoirs. La figure professorale est ainsi réintroduite comme un des pôles de l'interaction, dans le rôle de “tuteur” ou de “médiateur”. Mais elle demeure ici aussi davantage évoquée qu'étudiée du point de vue des gestes professionnels et de l'exercice du métier³.

La didactique du français langue maternelle (D.F.L.M.) s'est longtemps centrée sur les “contenus” d'enseignement et les activités des élèves. C'est ce qu'a montré un premier bilan (Ropé, 1991) réalisé sur 2500 publications recensées de 1970 à 1984 dans la banque de données de la D.A.F. (Didactique et Acquisition du Français). Les travaux portant sur le rôle de l'enseignant représentent 2% de l'ensemble des publications et 4% des travaux portant sur “l'enseignement”.

Un second bilan, plus récent (Barré-de Miniac & Halté, 2002) a été réalisé à partir de la même source accessible par Internet. Le recensement a été circonscrit aux “situations d'interaction”. Il ressort que les travaux portant sur l'activité de l'enseignant en situation de classe ont augmenté entre 1970 et 1980 (27 vs 99) mais dans l'ensemble des recherches, ces travaux restent peu nombreux (5%). S'intéressant au type d'investigation, les auteurs notent que les travaux qui pratiquent l'observation *in situ* sont aussi rares que ceux qui procèdent par enquête ou entretien.

Il se dégage de ces deux bilans, que les travaux en D.F.L.M. se sont centrés de façon privilégiée sur les contenus d'enseignement, les élèves et les interactions verbales.

La recension réalisée par Raby (2002) en didactique des langues vivantes étrangères montre la rareté des travaux dans ce domaine qui sont plutôt centrés sur le thème “language learning”. Les recherches essentiellement de type prescriptif ne considèrent pas le professeur comme un spécialiste ou un professionnel, les processus de médiation sont ignorés et les travaux actuels concernent essentiellement l'impact des T.I.C.E. dans cet enseignement.

Au total, modulo les spécificités disciplinaires ou certains travaux isolés, les recherches en didactique des disciplines n'ont pas particulièrement étudié les gestes professionnels du professeur. Elles ont du mal à

³ Les approches psychologiques, de leur côté, se sont aussi centrées quasi-exclusivement sur les activités des élèves (compréhension et production de textes, résolution de problèmes, ...), comme en témoigne une abondante littérature “peu sensible” au rôle du professeur ou à son action effective dans les situations d'enseignement-apprentissage (voir par exemple Gaonach & Golder, 1995). C'est le cas, par exemple, des nombreuses études sur “l'interaction entre pairs” où les articles ne font aucune référence au rôle du professeur dans “l'organisation du travail en groupe des élèves”. Bien que cette pratique “ordinaire” ne soit pas directement étudiée, elle ne manque cependant pas de faire l'objet de “prescriptions” ou de “conseils” de la part des chercheurs.

considérer cette activité comme soumise à d'autres contraintes que des contraintes épistémologiques ou à la concevoir comme prise dans une organisation, autre que celle de la classe. A noter cependant que depuis la création des I.U.F.M., le rôle du professeur suscite un intérêt grandissant chez les didacticiens. Mais, plus encore, les questions de formation interrogent les cadres théoriques existants et les modes de construction des savoirs sur les "pratiques enseignantes". Le panorama, présenté de façon générale, ne doit pas laisser croire qu'il n'existe pas de différences – voire de différends – à l'intérieur des communautés scientifiques mentionnées, notamment à propos du rôle que doit jouer la discipline "didactique" dans la formation des maîtres.

Au-delà de ces débats importants pour la formation, il ressort que la question du travail enseignant est largement négligée par les deux grands courants que nous venons d'examiner. Plus largement, la représentation dominante du travail enseignant dans la recherche en éducation repose sur des catégories du sens commun. De tels présupposés se fondent sur une logique sociale et culturelle de la prescription à laquelle la conduite enseignante devrait "naturellement" s'adapter. Ce qui est une façon de soustraire les prescriptions à l'analyse, d'une part, et, d'autre part, de ne pas reconnaître le travail réel de l'enseignant qui consiste non seulement à faire avec les prescriptions mais aussi à faire ce que les prescriptions "ne disent pas" (Davezies, 1993). Ainsi, l'ergonomie de l'activité enseignante loin de négliger la question des prescriptions la resitue dans l'analyse du travail réel du professeur. Dès lors, d'autres critères et d'autres références que l'efficacité, vue comme une caractéristique interne des professeurs ou comme le produit d'une action appréciée selon les performances des élèves, sont nécessaires pour comprendre les "rapports" qui se trament dans le travail réel de l'enseignant.

Analyse de l'activité enseignante

La théorie de l'activité proposée par Léontiev (1976) à la suite des thèses Vygotskiennes, distingue d'un côté, l'action visant la réalisation d'un but dans des conditions données, c'est ce que les ergonomes désignent sous le terme de tâche et, d'un autre côté, l'activité du professeur qui répond à des motifs. Léontiev (1976) appelle action les processus "dont l'objet et le motif ne coïncident pas" (p. 69). Pour illustrer ce point de vue, cet auteur prend l'exemple de la chasse primitive : les motifs de l'activité consistent à se nourrir et à se vêtir, le but de l'action du rabatteur consiste à traquer le gibier et à le rabattre vers des chasseurs chargés de le capturer. Dans un cas comme dans l'autre les dimensions sociales et collectives sont présentes. L'activité renvoie à des ressorts sociaux, des valeurs partagées, à l'histoire ou la tradition d'un groupe social, etc.. L'action, qui répond à un but précis, peut se réaliser de façon individuelle, collective ou partagée (division sociale du travail). Mais pour être comprise, pour en saisir le sens, il faut pouvoir relier l'action à l'activité des autres et aux motifs qui la suscitent. Ainsi, on ne comprend pas l'action du rabatteur si elle n'est pas mise en relation avec celle des chasseurs. On peut même considérer l'action d'effrayer le gibier comme contraire au but recherché de capturer la proie. Cette distinction entre activité et action introduit des "catégories" ou des principes (Daniellou, 1996) sur lesquels se fonde l'approche ergonomique de l'activité : l'activité enseignante n'est pas réductible à l'action, l'étude de l'action ne renseigne pas forcément sur l'activité sous-jacente ; elles ne sont pas bornées par les mêmes limites spatiales et temporelles ; l'action (la tâche) fait généralement l'objet d'une prescription alors que l'activité est imprescriptible, car elle dépend du rapport que le sujet instaure entre son action et le milieu dans lequel elle s'exerce ; ce dernier est constitué de "caractéristiques" historico-culturelles particulières ; le milieu (de travail) dans lequel se réalise une action est une source de réorganisation des processus psychiques qui la composent, donc du développement de l'expérience, etc.⁴.

Dans le cadre de ce chapitre, je voudrais rapidement souligner la façon dont l'ergonomie de l'activité peut mettre en relief des questions généralement négligées par la recherche en éducation qui traite de l'enseignement et porte notamment sur le thème des prescriptions.

Les prescriptions

L'activité est le concept forgé par la psychologie du travail et l'ergonomie de langue française pour poser la question de l'écart entre le travail prescrit et le travail réel. Curieusement cette question est généralement absente de la recherche sur l'enseignement ou sur le "fonctionnement" du professeur, comme si les prescriptions n'influaient pas l'action enseignante alors qu'elles en sont consubstantielles. Peu de travaux portent sur cette question alors qu'elle est vive aussi bien sur le plan social que scientifique. Par exemple, l'écart entre le prescrit et le réalisé diffère selon le point de vue de l'employeur qui tente de réduire cet écart généralement en rajoutant des prescriptions supplémentaires, et celui de l'ergonome qui voit cet écart à la fois comme irréductible et

4 Dans la perspective historico-culturelle dans laquelle se situe cette approche, les outils qui assurent notamment la médiation entre le but de l'action et les motifs de l'activité, modifient à la fois le milieu (les rapports sociaux dont ils sont les produits) qui les fournit et l'activité première. Cette conception n'est pas réservée au développement de l'enfant, dont la psychologie de l'éducation fait usage pour les acquisitions scolaires des élèves. Elle concerne aussi l'adulte et souligne l'importance du milieu comme source et lieu du développement. Le développement est conçu comme une co-évolution du milieu, des outils et de l'activité. C'est dire que les potentialités de développement, en particulier de l'expérience professionnelle (des débutants ou non), dépendent des milieux de travail qu'offrent les établissements.

comme le siège de l'activité professorale. Là où l'un peut voir défaut, incompréhension, incompetence, formation insuffisante, l'autre voit choix, compromis, incertitude, décision, prise de risque et investissement subjectif pour faire au mieux dans la tension entre le prescrit et le réel. La question ainsi posée permet de repérer les malentendus institutionnels, politiques et sociaux dans le travail enseignant : l'employeur ne peut reconnaître le travail effectif des enseignants et ces derniers peuvent penser être incompris de leur hiérarchie. Les prescriptions font évoluer le métier enseignant tout en ignorant ce qui en fait les ressorts. Il y a ici une piste de réflexion encore insuffisamment explorée, mais qui intéresse aussi bien les chercheurs que les enseignants, leurs responsables, tout comme les instituts de formation qui les préparent ou les accompagnent dans leur métier.

Mais l'action (ou la tâche), fût-elle individuelle, comprend une dimension collective que révèlent les prescriptions et parler de tâche prescrite revient à mettre en relation le ou les prescripteurs de la tâche et le ou les professionnels qui doivent la réaliser. Le fait que ces prescriptions (programmes, instructions officielles, etc.) se conçoivent loin du lieu d'exercice, ne devrait pas pour autant nous laisser croire qu'il existe une coupure nette entre la conception de la prescription et son exécution. En effet, entre le prescripteur et le professeur se trouve un "réseau" de régulations à la fois formel et informel à travers lequel les prescriptions sont retravaillées. Elles le sont par plusieurs intermédiaires : les corps d'inspection, les circonscriptions, les centres de formation, les conseillers pédagogiques, les éditeurs, la presse syndicale, les associations professionnelles, les établissements scolaires, etc.. En dépit de cette négociation informelle et distribuée, les professeurs ne se reconnaissent pas toujours dans "ce qu'il y a à faire" et cela peut sembler d'autant plus paradoxal que les prescriptions intègrent parfois les produits des pratiques professorales. Si l'action est une mise en œuvre des prescriptions, elle est aussi une mise à l'épreuve de ces dernières et constitue une réponse qui peut permettre de modifier les prescriptions initiales (Clot, 1999)⁵.

Toutefois, force est de constater que la pluralité de canaux par lesquels passent les prescriptions dans le réseau de régulation ne contribue pas à augmenter leur précision. En matière d'enseignement, les prescriptions demeurent "floues", contrairement à d'autres domaines d'activité professionnelle où les procédures de réalisation peuvent être plus précises. C'est sans doute la raison pour laquelle les écoles et les établissements jouent un rôle aussi important. Les prescriptions de départ font l'objet d'interprétations et de redéfinitions selon les projets explicites ou implicites, les collectifs de professeurs en place, les situations locales, etc. (voir Kherroubi, Blanchi ou Lataillade, ce numéro). La mise en œuvre d'une prescription est à l'opposé de la stricte application d'une consigne et plus la prescription est floue plus est importante cette activité de redéfinition pour soi et pour les autres de "ce qu'il y a à faire", mais aussi de "comment le faire". La prescription est non seulement à l'origine de l'action professorale, mais elle est consubstantielle de l'activité, telle que la conçoivent les ergonomes notamment dans ses dimensions collectives et individuelles, intersubjectives et subjectives⁶.

Action et activité

L'activité peut être considérée comme le lieu de rencontre de plusieurs histoires (de l'institution, du métier, de l'individu, de l'établissement, ...) dans lequel l'acteur va établir des rapports aux prescriptions, à la tâche à réaliser, aux autres (ses collègues, l'administration, les élèves, ...), aux valeurs et à lui-même. Si bien que l'activité enseignante, nous l'avons vu, n'est pas réductible à l'action, les motifs de l'une ne correspondent pas au but de l'autre et elles ne sont pas bornées par les mêmes limites spatiales et temporelles. Ces distinctions permettent d'interroger ce que de nombreux travaux considèrent être le but de l'action professorale à savoir l'apprentissage des élèves. Si les courants théoriques présentés dans la première partie de cet article s'accordent généralement sur ce point, certains travaux le prennent bien souvent "au pied de la lettre" et, le considérant comme un *a priori*, en ignorent le caractère problématique⁷. En effet, à l'instar de la guérison du patient pour le médecin, l'apprentissage des élèves pour le professeur est un but lointain et incertain, vers lequel tend l'action enseignante. Ce but est lointain dans le sens où cet apprentissage ne se fait pas dans l'instant. Il se distribue dans le temps et cette contrainte temporelle est donc à considérer aussi bien du point de vue de l'activité enseignante que du point de vue de celle des élèves. Plus encore, il faudrait savoir comment la "gestion" de ce temps par l'enseignant engendre une co-activité professeur-élèves au sein de la classe et comment évolue cette dernière avec l'avancée temporelle. Ce qui pose une question méthodologique, celle du choix des recherches longitudinales, brèves, longues ou transverses dont, au passage, on peut noter la rareté.

Cet apprentissage n'est pas immédiat non plus dans le sens où l'activité qu'il suscite est systématiquement médiée par des outils ou des signes que le professeur fait évoluer dans le temps avec les avancées réalisées par les élèves, les significations qu'ils attribuent à leur action, etc..

5 Nous touchons ici à la question de la fabrication des prescriptions qui ont à voir avec des processus historiques et des temporalités sur lesquels se fondent le métier enseignant et son évolution. De même que les prescriptions constituent, à l'instar des outils ou des techniques d'enseignement, des ressources que les professeurs s'approprient en les "recyclant" au mieux en fonction des caractéristiques des situations.

6 L'activité entendue par les ergonomes n'a rien de comparable avec le sens pédagogique de ce terme qui concerne généralement les élèves.

7 "Le verbe "apprendre" mérite bien ses guillemets, car l'enfant qui apprend participe à une sorte de géographie culturelle qui soutient et donne forme à ce qu'il est en train de faire, sans laquelle il n'y aurait tout simplement pas d'apprentissage" (Bruner, 1991).

Dans ce cadre, l'apprentissage des élèves pour l'enseignant connaît diverses figures selon les moments. Par exemple, le long terme, celui de l'année vise l'acquisition de notions et de compétences qui feront l'objet d'une évaluation ; le moyen terme vise l'acquisition de procédés particuliers liés à un domaine de connaissances (l'électrocinétique en sciences physiques, par exemple) ; le court terme concerne la mise en place et la gestion d'une séance avec ses aléas et ses surprises, ses continuités et ses ruptures. La plupart des recherches portent sur ce temps court et proposent des analyses fines du déroulement de séances généralement en termes d'épisodes, de scénarios interactifs, etc.. Ceci contribue à l'étude du fonctionnement du professeur (de son action) dans une situation, ici et maintenant, mais ne rend pas compte de son activité. Cette dernière, traversée par ces différentes temporalités, renvoie à des réalités sociales différentes et des événements psychologiques distincts, des contraintes différentes, etc.. En d'autres termes, l'unité d'analyse de l'activité enseignante ne peut se confondre avec celle de l'étude du fonctionnement du professeur dans une situation particulière. Si ce dernier peut nous renseigner sur l'activité, cette dernière permet de comprendre en retour les ressorts de l'action, comme nous le montrent les méthodes d'autoconfrontation (voir la deuxième partie de ce numéro). Mais, il est également possible de se demander en quoi l'étude de l'action professorale circonscrite à un cours dans une classe permet de saisir les gestes du métier ? De même, la distinction entre but de l'action et motif de l'activité revêt une importance épistémologique redoutable pour le chercheur : comment définir l'unité d'analyse de l'action professorale ? Comment dimensionner les situations qui permettent de l'étudier ? Enfin, il reste à s'interroger sur la pertinence entre les résultats ainsi obtenus et la réalité des gestes du métier ?

L'activité professorale répond à des motifs qui visent à engendrer des effets sociocognitifs durables pour servir des valeurs communes (former l'esprit critique, développer des compétences chez les élèves, former des citoyens, etc.). Ainsi le choix professionnel que font les individus pour devenir professeurs témoigne d'un engagement à la fois social et individuel. Ces motifs qui forment une "nébuleuse complexe" font aussi l'objet d'une mise en forme dépendante du "phasage" de l'activité. En la matière, il est classique de distinguer la phase de conception de celle de réalisation, même si, comme on va le voir, l'activité enseignante établit non seulement des rapports entre les deux, mais aussi des "recouvrements". Cependant, l'activité saisie dans une phase ou dans l'interrelation de différentes phases peut mettre en concurrence, en tension ou en conflit les différents motifs ou encore les motifs et les buts. Ce qui ne manquera pas de poser problème au professeur, de susciter chez lui des dilemmes qu'il aura à arbitrer. Ici aussi la dimension collective prend des configurations particulières qui modifient la structure de l'activité (Cole & Engeström, 1993), "à un moment donné".

Par exemple, l'activité de l'enseignant en classe consiste à organiser un milieu de travail collectif pour instaurer chez les élèves un rapport culturel à un objet de savoir, afin de modifier leur rapport personnel à ce savoir⁸. L'objet de l'activité professorale est ici l'organisation collective du milieu-classe, la distribution des tâches aux élèves dans le temps, l'organisation d'un dialogue didactique, la construction du sens du faire et du dire, sa reprise dans une inscription temporelle et dans l'histoire du groupe classe, etc.. En d'autres termes, l'objet de l'activité du professeur ici consiste à avoir une "classe qui tourne", grâce à la construction d'un milieu de travail pour faire agir les élèves. Cette construction renouvelée d'un jour sur l'autre ou d'une classe à l'autre se fait au prix de tensions, de conflits qui contraignent le professeur à composer avec lui-même. L'analyse de l'activité s'intéresse à la fois à ce que le professeur fait avec ses élèves dans le but de faire, de comprendre ou d'apprendre, mais elle s'intéresse aussi à l'effet du travail sur le professeur lui-même. Bien souvent ce qui n'a pas été réalisé est plus important que l'accomplissement effectué, le fait que "tout se passe bien" n'engendre pas nécessairement une satisfaction chez le professeur qui n'a pas pu aller "jusqu'où il voulait" ; les choix effectués et les décisions prises, même s'ils sont à ses yeux efficaces, ne sont pas exempts d'interrogation et d'incertitude sur leur bien fondé. Dans l'activité, comme le montre à juste titre Clot (1999), le réalisé et le non-réalisé sont tout aussi importants l'un que l'autre, mais, de surcroît, ils s'inscrivent dans une dynamique où ils sont mis en perspective : "comment faire ce qui ne l'a pas été ?", "comment reprendre ce qui n'a pas marché ?", etc.. C'est aussi le cas pour le professeur qui change une série d'exercices ou de textes, alors que les "séances étaient rodées" au motif de ne pas s'ennuyer ou de renouveler le plaisir de "faire autrement". C'est le développement de cette activité qui fait que le métier reste vivant, qu'il est aussi "prenant" et "éprouvant", dans tous les sens de ces termes.

L'activité professorale n'est pas uniforme et ne se limite pas à un seul milieu, celui de la classe. En lien avec celui-ci, l'activité de conception chez le professeur concerne la redéfinition des prescriptions initiales et la prescription de tâches aux élèves. Comme nous l'avons vu, cette activité se conduit avec d'autres partenaires que les élèves, notamment les collègues de travail. Une des particularités du travail enseignant, comme l'a souligné Faïta (ce numéro), consiste en ce que le professeur, à partir des prescriptions qui lui sont faites, prescrive à son tour, des tâches aux élèves (Amigues, 2002). Ce travail de conception relève bien souvent de dimensions collectives, même si ces dernières sont plus ou moins rendues visibles dans l'établissement ou se réalisent sur la base d'affinités interpersonnelles. Je reviendrais plus loin sur ces dimensions collectives, mais pour l'instant, il

⁸ On notera dans cette définition la reprise de la dimension anthropologique dans laquelle Chevallard (1992) inscrit la didactique des mathématiques, mais qui ne se limite pas à cette discipline.

importe de souligner que généralement, les professeurs organisent leur milieu de travail pour concevoir ce qu'ils ont à faire et savoir comment le faire. A nouveau, on notera que l'activité professorale se situe à l'articulation de plusieurs logiques, plusieurs temporalités et qu'elle met en jeu plusieurs partenaires. Elle doit composer avec plusieurs "voies" et plusieurs "voix", c'est d'ailleurs la raison pour laquelle elle est souvent présentée dans la littérature comme "polyphonique". Par exemple, le professeur ne prescrit pas aux élèves une tâche seulement à partir des prescriptions officielles, des règles plus ou moins tacites passées avec ses collègues. Il le fera aussi en fonction de l'avancée réalisée par la classe, de ce qu'il connaît des élèves, des difficultés rencontrées jusqu'ici, du parcours qu'il reste à faire, etc.. C'est dire que la prescription du professeur ne se réduit pas à l'interprétation personnelle de "consignes", mais représente une réelle activité de conception de tâches que les élèves devront réaliser. En outre, le professeur n'est pas le concepteur de tâches dont le contrôle de l'exécution serait confié à d'autres. Il accompagne la réalisation des tâches par les élèves, il veille à son bon déroulement, au besoin en modifiant les conditions de réalisation en cours de route pour que les élèves comprennent ou parviennent simplement au terme de l'exercice (Goigoux, 2000). L'activité professorale établit des relations entre la conception du cours, l'organisation de la classe et le contenu de l'activité des élèves. Ainsi, "préparer la classe", "prendre la classe" et "faire la classe" sont les facettes d'une même activité. La perspective ouverte par l'approche ergonomique de l'activité enseignante propose de réexaminer cette question par l'analyse des processus qui rendent interdépendants la préparation, le cours et ce qu'en retirent les élèves, là où bon nombre de recherches visent à rendre compte d'une relation causale entre ces différentes "phases".

L'activité peut être ainsi considérée comme un système qui fixe les rapports entre les prescriptions, les outils, les règles du jeu, les valeurs, les partenaires, leur place dans les différents collectifs, etc.. Selon l'objet de cette activité (la classe ou la conception), ces éléments se redistribuent ou se modulent au sein d'une configuration particulière (voir, par exemple, la présentation qu'en fait Wisner, 1997). Ainsi, selon l'objet de l'activité, les façons de faire, de dire et de penser cet objet spécifique seront différentes. Le fait de pouvoir se dessaisir d'une activité pour pouvoir entrer dans une autre, n'est pas contradictoire avec l'idée que ce qui est réalisé (ou pas) dans l'une a des incidences dans l'autre. L'activité appartient à plusieurs milieux et plusieurs temporalités avec lesquels compose le professeur. Ces va et vient incessants qu'impose le travail sont constitutifs des processus de subjectivation bien décrits par Meyerson (1987) et des nécessaires échanges qu'ils produisent avec les autres. Or, ces deux aspects, subjectivation et rapport aux autres, sont généralement peu présents dans les études sur l'enseignement qui négligent le rôle des milieux de travail.

Milieux et collectifs de travail : une question d'organisation ?

S'intéresser à l'activité enseignante revient à considérer les cadres sociaux dans lesquels cette activité est susceptible ou pas de se développer. Par exemple, il a été avancé à plusieurs reprises dans ce texte que les professeurs organisent leur milieu de travail et que cette organisation se fait généralement de façon collective. Cette position repose sur des présupposés historico-culturels, mais qu'en est-il concrètement du cadre organisationnel qu'offre l'établissement ? Du point de vue administratif, le milieu est organisé dans le sens où il est constitué par le cadre réglementaire qui permet d'accueillir les professeurs et les élèves (emploi du temps, répartition des classes, calendrier des réunions, etc.). De ce point de vue rien ne permet de distinguer les établissements entre eux. D'une certaine façon le professeur nommé dans un établissement devra s'adapter à ce milieu préexistant à son action. Il pourra participer peu ou prou à certains projets, assurer des responsabilités (professeur principal, par exemple), etc.. Mais du point de vue de son travail effectif, liberté pédagogique oblige, il est souverain pour prendre toutes les initiatives qui lui paraissent productives. De fait, dans ce cadre institutionnel, l'activité enseignante est exclue, ce qui ne signifie pas qu'elle soit absente du travail enseignant. Au contraire, elle se manifeste par bien des façons, en particulier en opposant à cette "organisation officielle" une "organisation officieuse" (de Terssac & Christol, 1991) qui se fonde sur d'autres liens, d'autres modes de communication et de production de règles opératoires ou fonctionnelles pour orienter l'action enseignante. L'activité sort nécessairement du cadre institutionnel donné pour organiser un milieu plus sensible à la diversité et aux particularités des situations "car il n'existe aucun "mode d'organisation unique", satisfaisant à toutes difficultés et soustrayant les protagonistes à la nécessité de redécouvrir leur expérience et négocier leur compromis" (Schwartz, 1996, p. 117). Mais, cette échappatoire montre l'impossibilité du cadre institutionnel à organiser un retour sur les manières de faire, les projets et les valeurs qui fondent les gestes du métier enseignant. A preuve, les différentes réunions ou "heures de concertation" qui permettent d'organiser les moyens de l'action, mais pas nécessairement d'interroger les savoirs ou les compétences incorporées qui la permettent, ou plus simplement ce qui "pré-occupe" les professeurs.

L'organisation que se donnent les professeurs est forcément collective, même si elle ne rentre pas dans la catégorie administrative de "l'équipe pédagogique" et si cette dimension collective peut être à "géométrie variable" (Amigues, Faïta, Lataillade & Saujat, 2002). Cependant, ces collectifs peuvent assurer, selon les établissements, diverses fonctions : un relais entre le prescrit et le réalisé, une source d'auto-prescription, un moyen de construire des outils, un soutien à un engagement personnel, etc.. Cette "solidarité" plus ou moins

grande entre les professeurs se conjugue avec une “division” des fonctions et des responsabilités entre les professeurs, mais aussi entre les professeurs et d’autres catégories de personnels (C.P.E., assistantes sociales, aides-éducateurs, éducateurs, ...) impliqués dans l’encadrement des élèves. En d’autres termes, l’établissement n’organiserait pas à proprement parler le travail des professeurs, mais il serait le lieu où le travail professoral produirait de “l’organisation” pour mettre en œuvre l’action. Dans ces conditions on peut mieux comprendre l’hétérogénéité des écoles ou des établissements. Mais l’organisation institutionnelle, centrée sur l’effectuation, exclut de son champ de compétence ces aspects du travail considérés comme “résiduels” alors qu’ils en constituent la matière vivante. Dès lors, cette activité se développe le plus souvent de façon “clandestine” et au prix d’une souffrance liée à une non-reconnaissance du travail effectif, à des impossibilités de penser son métier, son identité professionnelle et personnelle⁹.

Cette hypothèse, supportée par la conception ergonomique de l’activité, ouvre sur une voie de recherche encore peu développée qui appelle bien des questions. Deux seront mentionnées dans le cadre de cet article :

- la première concerne les collectifs et plus précisément leur mode de constitution et de fonctionnement. Est-ce qu’un seul collectif peut assurer les fonctions évoquées ci-dessus ? Sont-ils tous des produits de l’action collective ou certains préexistent-ils à cette action ? Quelle part de collectif se retrouve dans l’action individuelle ?, etc.. A noter que cette question ignorée par la recherche en éducation est récente en ergonomie (Six & Vaxevanoglou, 1993) et que la façon de la poser demeure encore problématique (Bencheckroun & Weill-Fassina, 2000 ; Maggi & Lagrange, 2002) ;
- la deuxième, liée à la précédente, concerne l’articulation du cadre institutionnel de l’établissement et du recours ou du développement des ressources collectives pour l’action commune. Autrement dit, quel rapport existe-t-il entre le cadre organisationnel et la possibilité de penser les règles et les outils du métier enseignant ?

Certes, les réponses restent à construire, mais à charge d’inventaire, il semble que nous disposions davantage d’éléments de réponse pour la deuxième question que pour la première. En effet, plusieurs travaux ergonomiques permettent de se situer selon deux points de vue :

- a) l’établissement ne fournit pas le cadre qui permet de penser le travail enseignant ; c’est un lieu d’exercice dont la vocation naturelle n’est pas de reconnaître l’activité enseignante ou de permettre aux acteurs de penser son développement, fût-ce dans des formes organisationnelles, stabilisées ou transitoires ;
- b) la croyance que l’expérience est transparente et repose sur des références communes constitue un obstacle chez les professeurs et les observateurs extérieurs pour interroger spontanément leurs manières de faire.

Toutefois, l’expérience, loin d’être transparente, n’est disponible *a priori* ni pour l’acteur ni pour l’observateur extérieur, comme en témoignent les résultats des autoconfrontations présentées dans la deuxième partie de ce numéro. De plus, la réflexion sur les gestes professionnels mis en jeu dans les situations de travail ne peut se mener spontanément sur le lieu d’exercice et dans les conditions habituelles. C’est pour ces raisons que l’ergonome de l’activité doit situer son intervention du point de vue des connaissances scientifiques produites et du point de vue de son action sur les transformations des situations de travail auxquelles il participe “forcément”.

L’ intervention-recherche en ergonomie de l’activité enseignante

L’ergonomie de l’activité considère l’opérateur comme le créateur de son propre travail. Elle place ainsi l’ergonome-chercheur dans une position d’intervention-recherche, qui suppose un mode de collaboration particulier, et dans une posture épistémologique délicate à plus d’un titre. Appelé pour tenter de trouver des solutions à des “dysfonctionnements”, il doit s’appuyer, d’une part, sur des connaissances théoriques, bien souvent indisponibles ou lacunaires et, dans le meilleur des cas, reproblématiser celles qui existent. D’autre part, il doit pouvoir s’appuyer sur les savoirs d’action des acteurs qu’il doit “objectiver” en restituant le sens que ces derniers en donnent au regard des situations dont il faut pouvoir comprendre le fonctionnement et les enjeux ; il doit établir un diagnostic et soumettre des interprétations à l’assentiment des intéressés, qui ne manqueront pas de les réinterpréter à leur convenance. On voit que l’entreprise n’est pas aisée et la façon d’en rendre compte ne l’est pas davantage. Je ne présenterai pas ici les modes de production de savoirs à visée scientifique, qu’ils concernent les théories existantes en sciences humaines et sociales ou qu’ils concernent plus précisément les mécanismes et les conditions de l’intervention elle-même. Je voudrais simplement donner quelques éléments relatifs au mode de collaboration médiatisée par les méthodes utilisées entre l’analyste du travail et l’acteur.

L’analyse ergonomique du travail recourt à des “méthodes directes” : observations systématiques, définition de variables et quantification de données (temps d’exécution, plus ou moins partagés), la quantité d’information traitée, etc.. Pendant longtemps l’étude de l’activité des opérateurs s’est limitée à celle des conduites

⁹ On peut douter que “l’établissement formateur” puisse exister dès lors que le travail enseignant et la transmission de l’expérience professionnelle demeurent invisibles pour l’institution et que le métier est en souffrance.

observables, et les verbalisations étaient exclues de "l'objectivation". Mais des entretiens complémentaires étaient alors nécessaires pour pouvoir saisir les intentions, les buts, les raisons d'agir des acteurs, etc.. Toutefois, le statut de ce matériau verbal était ambigu : les verbalisations modifient l'activité des sujets, leur dire ne correspond pas à leur faire et, dans le meilleur des cas, en cours d'entretien, l'acteur spontanément tend à rabattre "ce qu'il fait" sur "ce qui est à faire" (voir par exemple Boutet, 1995).

Des "méthodes indirectes" ont été redécouvertes et développées (voir Clot, 2001) pour dépasser les situations d'entretien "classiques" et prendre en compte les "données subjectives" qui témoignent des significations que les acteurs attribuent à leurs actions. Ce dernier point a été rendu possible par les méthodes "d'autoconfrontation" qui consistent à "recueillir" le point de vue de l'intéressé en le confrontant à des traces de son action passée. Celle-ci peut se présenter sous la forme écrite (à partir de notes, retranscription de bande audio) ou sous la forme audio-visuelle (bande vidéo). Mais interroger les acteurs sur leurs actions produit des effets. Ceux-ci découvrent en parlant des choses sur leur travail, sur celui des autres, des possibilités d'action et de transformation. Il a donc fallu prendre en compte la parole des intéressés et fixer son statut épistémologique. C'est ce qu'on fait certains auteurs (Clot & Faïta, 2000 ; Faïta, 1995) dans les situations d'autoconfrontation avec vidéo, lorsque le sujet commente pour l'analyste du travail des traces de son activité (Faïta & Vieira, ce numéro).

Je n'insisterai pas sur les effets des situations d'autoconfrontation qui sont présentées dans le détail dans la deuxième partie de ce numéro. Mais je souhaiterais souligner, avant de conclure, la portée d'une telle méthodologie. Dans le domaine des sciences humaines et sociales, tout d'abord, la prise en compte de l'activité langagière, comme activité à part entière, constitue une tentative pour saisir l'action selon les intentions, les mobiles, en prenant en compte le sens que les acteurs lui attribuent. Mais l'étude du sens de l'action ne peut faire l'économie de celle de la parole, ou plutôt elle suppose de reconsidérer l'une comme l'autre dans des rapports dialectiques. Cela a d'abord pour conséquence d'ouvrir ces objets à des approches interdisciplinaires et ensuite de considérer comme un objet d'étude digne d'intérêt le fait que les sujets "disent ce qu'ils ne font pas", qu'ils "fassent autre chose que ce qu'ils disent faire" ou encore que ce qu'ils "disent leur permet de faire...", etc.. C'est une manière de considérer ce dire comme relevant d'un "monde vécu" dans lequel l'action considérée s'inscrit et évolue. De ce point de vue, l'autoconfrontation est une situation exemplaire, dès lors que la parole permet de séparer l'action de son vécu et le dialogue permet de réinscrire cet écart dans une histoire individuelle et collective. Ce dialogue est maintenu par le chercheur en suscitant des controverses professionnelles.

La collaboration qui s'instaure ainsi par l'entremise de la méthodologie produit un "milieu de recherche associé à un milieu de travail" (Oddone, Rey & Briante, 1981) dans lequel le chercheur et le praticien s'engagent dans une co-analyse de la situation de travail, dans une "co-construction" de faits (Daniellou, 1995) que le chercheur remet en circulation (Daniellou, 1996) auprès des praticiens qui les soumettent à une "validation collective". Ainsi les interprétations du chercheur sont re-travaillées dans ce collectif tout autant que les faits sur lesquels elles portent. Les résultats de telles recherches reposent sur des critères "internes", distincts des critères "externes" de recherches qui répondent à une question théorique extérieure aux situations laborieuses et dont le point d'application serait le travail enseignant. C'est sans doute une raison qui n'est pas étrangère au fait que les professeurs ne se reconnaissent pas nécessairement dans les résultats de recherche en éducation ou que le transfert de ces résultats ne puisse se faire sur le mode de la "valorisation", bien connu dans ce domaine.

Mais l'enjeu scientifique et pratique des méthodes indirectes comme l'autoconfrontation réside dans le déclenchement et l'accompagnement du développement de l'activité qui n'est pas spontané. C'est la raison pour laquelle l'ergonome, par son intervention transforme la situation initiale pour mieux comprendre les ressorts de cette activité. Dans des termes Vygotskiens, la situation d'autoconfrontation (simple et croisée) ouvre sur une "zone de proche développement". C'est, comme le propose Saujat (2002), en créant un milieu de travail "extra-ordinaire" sur leur travail "ordinaire" que les professeurs peuvent reprendre la main sur le métier.

Discussion

Cet article a tenté de montrer en quoi les recherches en éducation sont peu sensibles au travail des professeurs et comment, par là-même, les résultats qu'elles produisent sont éloignés du métier enseignant. L'approche ergonomique de l'activité se distingue d'une approche de l'action professorale qui vise à évaluer les moyens mis en œuvre par le professeur en fonction de l'effet positif attendu sur les élèves. Ainsi, la valeur du travail du professeur, appréciée par ses effets sur les élèves, est systématiquement attribuée par un "observateur extérieur", un inspecteur, un conseiller-pédagogique, un formateur ou encore un chercheur qui examine comment le professeur utilise ces moyens pour faire apprendre les élèves. L'approche ergonomique de l'activité proposée ici adopte un autre point de vue que celui de l'observateur extérieur, ou du concepteur qui va s'assurer du bon usage

que le professeur fait des moyens – ou bien souvent qu’il “aurait dû” en faire – pour être plus efficace auprès des élèves¹⁰.

Le point de vue adopté par l’approche ergonomique consiste à comprendre comment à partir des prescriptions qui lui sont faites, un professeur, non seulement utilise, mais refaçonne les moyens à sa disposition pour accroître, aussi bien “l’efficacité” que “l’efficience” de l’action : efficacité étant entendue ici comme orientée vers les élèves, mais aussi vers ses collègues qui doivent la reconnaître comme telle.

Ainsi, on a essayé de montrer que les critères pour étudier l’effet du travail sur l’activité du professeur ne sont pas de même nature que ceux qui permettent d’apprécier son action sur les élèves. On ne peut ni les confondre ni les substituer les uns aux autres et on ne peut pas ramener cette activité à la réalisation de l’action.

Aussi convient-il de prendre d’autres références pour reconnaître le travail du professeur et ses valeurs. Trois d’entre elles ont été présentées dans cet article. La première concerne la singularité des situations de travail et les dimensions subjectives. Prendre cette référence consiste à rendre compte des “significations” que les sujets attribuent à leur action, mais c’est aussi reconnaître que les situations “ne demandent pas” à chaque fois les mêmes choses aux individus. Ces derniers sont systématiquement appelés à redécouvrir leur expérience (leur potentialité d’agir), à négocier différemment leurs compromis. La réalisation de l’action répond à des mobiles qu’elle nourrit en retour. Dans ce sens, le “réel de l’activité” ne se réduit pas à l’action réalisée, *hic et nunc*, contrainte par le temps et l’espace institutionnels. Le réel de l’activité, pour reprendre les propos de Clot (1999), “déborde” toujours. Mais ces dimensions subjectives, qui incluent des préoccupations personnelles et professionnelles, ne sont pas déconnectées de dimensions intersubjectives, de relations sociales qui se tissent à travers divers “collectifs de travail”. Cette deuxième référence au “collectif” permet de situer les significations individuelles (personnelles et professionnelles) dans le rapport aux significations collectives liées, par exemple, à un établissement particulier et à son mode – officiel et officieux – d’organisation du travail. La troisième référence concerne le “métier”. L’expérience professionnelle qui se rejoue dans les situations met à l’épreuve non seulement des actions individuelles, les prescriptions, mais aussi les “règles du métier” (Cru, 1995). De ce point de vue, les établissements situés en Z.E.P. constituent, sans doute plus que d’autres, des lieux où le métier est particulièrement mis à l’épreuve et peut connaître des formes de recomposition. Ces dernières concernent à la fois les “façons de faire” individuelles et collectives et les valeurs qui y sont associées. Ainsi, les controverses professionnelles provoquées par les autoconfrontations sur les “manières d’agir”, sur une technique didactique particulière réfèrent à des valeurs relatives à l’efficacité des gestes, à leur généricité ou à leur spécificité, et à leur pertinence sociale. Ce qu’il “convient de faire” ou de “ne pas faire” relève de “jugements” construits par les gens de métier sur la base de savoirs partagés et historiquement élaborés. Le métier enseignant n’est pas un objet qui se définit *a priori* ou qui se laisse saisir directement par son fonctionnement. Pour mettre à jour ces règles, il faut pouvoir organiser les conditions de son développement, en particulier en proposant des dispositifs de formation qui resituent entre eux les milieux de la formation, de la profession et de la recherche. Les I.U.F.M. sont à un moment de leur histoire où ils peuvent proposer de tels dispositifs. Mais à l’heure où l’analyse des pratiques professionnelles est mise en avant, les I.U.F.M. sont mis en danger !

Références bibliographiques

- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M. & Lambert, C. (1994). Etude exploratoire des pratiques d’enseignement en classe de CE2. *Les Dossiers d’Education et Formation*, 44.
- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M. & Lambert, C. (1996). Etude exploratoire des pratiques d’enseignement en classe de CE2. Deuxième phase. *Les Dossiers d’Education et Formation*, 70.
- Amigues, R. (2002). L’enseignement comme travail. In P. Bressoux (Ed.). *Les stratégies d’enseignement en situation d’interaction* (pp. 243-262). Note de synthèse pour Cognitique : Programme Ecole et Sciences Cognitives.
- Amigues, R., Faïta D. Lataillade, G. & Saujat, F. (2002). Le rôle méconnu des collectifs de travail dans l’exercice et le développement du métier d’enseignant. *Les Cahiers Pédagogiques*, 406, 16-18.
- Arnoux, M. (2002). La distribution du temps scolaire. In P. Bressoux (Ed.). *Les stratégies d’enseignement en situation d’interaction* (pp. 130-148). Note de synthèse pour Cognitique : Programme Ecole et Sciences Cognitives.
- Barré-de Miniac, C. & Halté, J.F. (2002). Didactique du français langue maternelle. In P. Bressoux (Ed.). *Les stratégies d’enseignement en situation d’interaction* (pp. 157-186). Note de synthèse pour Cognitique : Programme Ecole et Sciences Cognitives.

¹⁰ On voit ici comment les nombreux débats sur le caractère prescriptif ou pas de la recherche en éducation (voir par exemple de Kétélé, 1986) portent en creux la question du travail enseignant. Par ailleurs la position d’extériorité du chercheur se traduit dans de nombreux articles par des “implications pédagogiques” qui, en conclusion, préconisent des façons de “mieux faire”, des conseil supposés efficaces.

- Benchekroun, T. & Weill-Fassina, A. (2000). *Le travail collectif. Perspectives actuelles en ergonomie*. Toulouse : Octares Editions.
- Boutet, J. (1995). *Paroles au travail*. Paris : L'Harmattan.
- Bressoux, P. (2002). *Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction*. Note de synthèse pour Cognitique : Programme Ecole et Sciences Cognitives.
- Brousseau, G. (1996). L'enseignant dans la théorie des situations didactiques. In R. Noirfalise & M.J. Perrin-Glorian, (Eds.). *Actes de la VIII^e école d'été de didactique des mathématiques à Saint-Sauves d'Auvergne* (pp. 3-46). Clermont-Ferrand : IREM.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 12 (1), 73-111.
- Chevallard, Y. (1997). Familiale et problématique, la figure de l'enseignant. *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 17 (3), 17-54.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2001). Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie. In M. Santiago-Delefosse & G. Rouan (Eds.). *Les méthodes qualitatives en psychologie* (pp. 125-147). Paris : Dunod.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. *Travailler*, 4, 7-42.
- Cole, M. & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (Ed.) *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations* (pp. 1-46). New York : Cambridge University Press.
- Cru, D. (1995). *Règles de métier, langue de métier : dimension symbolique au travail et démarche participative de prévention*. Mémoire EPHE, Paris.
- Daniellou, F. (1995). La construction sociale de et par l'analyse du travail. *Performances Humaines et Techniques, hors série*, 25-29.
- Daniellou, F. (1996). *L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques*. Toulouse : Octares Editions.
- Davezies, P. (1993). Eléments psychodynamique du travail. *Education Permanente*, 116, 33-46.
- de Ketele, J.M. (1986). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck.
- de Landsheere, G. & Bayer, E. (1969). *Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales*. Bruxelles : Direction Générale de l'Organisation des Etudes. Collection Pédagogie et Recherche, 1.
- Doyle, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In M. Crahay & D. Lafontaine (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 435-483). Bruxelles : Labor.
- Dumas-Carré, A. & Weil-Barais, A. (1998). *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*. Bern : Peter Lang.
- Faïta, D. (1995). Dialogues entre experts et opérateurs, *Connexions*, 65, 77-98.
- Gaonac'h, D. & Golber, C. (1995). *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.
- Goigoux, R. (2000). *Enseigner la lecture à l'école primaire*. Note de synthèse pour l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université Paris VIII, Paris.
- Johsua, S. & Dupin, J.J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Léontiev, A.N. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris : Editions Sociales.
- Maggi, B. & Lagrange, V. (2002). *Le travail collectif dans l'industrie à risque. Six points de vue de chercheurs étayés et discutés*. Toulouse : Octares Editions.
- Meyerson, I. (1987). *Ecrits. Pour une psychologie historique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Oddone, I., Rey, A. & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Editions Sociales.
- Postic, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*. Paris : Paris : Presses Universitaires de France.
- Raby, F. (2002). Didactique des langues étrangères. In P. Bressoux (Ed.). *Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction* (pp. 186-202). Note de synthèse pour Cognitique : Programme Ecole et Sciences Cognitives.
- Ropé, F. (1991). *Recherches en didactiques et en acquisition du français langue maternelle. Tendances générales. Belgique-France-Québec-Suisse-1970-1984*. Paris : I.N.R.P..
- Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur*. Thèse de Sciences de l'Education, Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Schwartz, Y. (1996). Ergonomie, philosophie et extraterritorialité. In F. Daniellou (Ed.). *L'ergonomie en quête de ses principes* (pp. 141-182). Toulouse : Octares Editions.
- Six, F. & Vaxevanoglou, X. (1993). *Les aspects collectifs du travail*. Actes du XXVII^e Congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française. Toulouse : Octares Editions.

- Tardiff, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses Universitaires de Laval.
- Terresac (de), G. & Christol, J. (1991). L'organisation effective : une construction négociée. *Performance Humaines et Techniques, hors série*, 29-35.
- Tochon, F. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. *Revue Française de Pédagogie*, 133, 129-157.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactiques des mathématiques*, 10, 2-3, 133-170.
- Wisner, A. (1997). Aspects psychologiques de l'anthropotechnologie. *Le travail Humain*, 3, 229-254.