

Travail
& formation
en éducation

Travail et formation en éducation

1 | 2008
Varia

Analyse de l'activité professionnelle d'enseignants néo-titulaires en réseau « ambition réussite » : études de cas

Marie-Estelle Rouve et Luc Ria



Éditeur
UMR ADEF P3

Édition électronique

URL : <http://tfe.revues.org/565>
ISSN : 1760-8597

Référence électronique

Marie-Estelle Rouve et Luc Ria, « Analyse de l'activité professionnelle d'enseignants néo-titulaires en réseau « ambition réussite » : études de cas », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 1 | 2008, mis en ligne le 15 décembre 2008, consulté le 02 octobre 2016. URL : <http://tfe.revues.org/565>

Ce document a été généré automatiquement le 2 octobre 2016.

© Tous droits réservés

Analyse de l'activité professionnelle d'enseignants néo-titulaires en réseau « ambition réussite » : études de cas

Marie-Estelle Rouve et Luc Ria

NOTE DE L'ÉDITEUR

Article reçu le : 01/06/2007

Accepté avec modifications le : 15/02/2008

Introduction

- 1 Les enseignants effectuent un travail dont la littérature s'accorde à constater la difficulté et la complexité croissantes (Maroy, 2006). Incités à répondre aux mutations de leurs publics et aux demandes de plus en plus fortes et diverses du corps social, ils doivent mettre en œuvre les prescriptions incessantes, multiples et hétérogènes qui leur sont adressées par les décideurs afin de répondre à ces changements et à ces attentes nouvelles. Le plan de relance de l'éducation prioritaire (2006), ayant pour objectif de donner des moyens supplémentaires à 249 Réseaux Ambition Réussite¹ pour diminuer les inégalités après la classe, réinvestir les parents dans l'éducation de leurs enfants, réduire la fracture culturelle, favoriser le suivi de projets personnels d'orientation des élèves et l'accompagnement des néo-titulaires par des professeurs référents, fait partie de ces nouvelles prescriptions.
- 2 Etre enseignant aujourd'hui dans ces établissements d'éducation prioritaire ne se limite plus à dispenser des savoirs mais nécessite avant tout de reconstruire les conditions même du travail scolaire, comme par exemple l'accueil d'élèves a priori peu familiers aux codes plus ou moins visibles de l'école. Les faire tenir le temps voulu dans un lieu précis et

dans des conditions de communication à peu près acceptables n'est plus le point de départ de la situation scolaire mais un de ses objectifs. Les enseignants évoquent la dépense d'énergie, la fatigue supplémentaire, la tension permanente et l'usure provoquées par ces problèmes de discipline. Mais, peut-on parler d'une réelle spécificité du travail enseignant en zone d'éducation prioritaire (ZEP) ou assiste-t-on à une évolution du métier d'enseignant ? Pour Rochex & Kherroubi (2002), les tensions qui structurent l'identité des enseignants de ZEP ne sont pas vraiment différentes de celles qu'éprouvent les autres enseignants mais sont vécues de façon plus aigüe. Il faut des enseignants impliqués professionnellement et soutenus par une équipe de direction également mobilisée. Travailler dans ces établissements d'éducation prioritaire requiert, au-delà des compétences professionnelles, une « manière d'être au métier » liée à des valeurs, à une éthique professionnelle particulière, se traduisant par la volonté de ne pas créer d'exclusion, la disponibilité pour régler les conflits, l'écoute, l'ouverture d'esprit, la capacité d'auto analyse, etc.

- 3 C'est dans ce contexte de redéfinition des enjeux et des finalités du métier d'enseignant, notamment en zone d'éducation prioritaire, que de très nombreux professeurs du second degré font leurs premiers pas professionnels pour remplacer leurs aînés partant massivement à la retraite. L'une des questions à leur égard est de savoir s'ils vont s'intégrer progressivement dans le système éducatif de la même manière que les anciens l'ont fait à leur début ou si, porteurs de changement, ils vont le transformer. Rayou & van Zanten (2004), avancent que si les « nouveaux enseignants » peuvent ressembler à première vue à leurs prédécesseurs, ils seraient en fait résolument plus pragmatiques, plus engagés sur des projets personnels à court terme, davantage enclins à tester en classe des méthodes nouvelles d'enseignement, plus favorables au travail collectif. Le changement serait profond puisqu'il s'agirait du rapport même au métier.
- 4 L'enjeu de notre recherche est de comprendre comment les enseignants du second degré débutent dans ces établissements inscrits dans le plan de relance de l'éducation prioritaire. Si l'on assiste à une sur-prescription des orientations institutionnelles dans le sens d'une diversification du travail enseignant, force est de constater que les moyens concrets pour parvenir à atteindre ces objectifs sont largement déficitaires. Quel est alors le travail réel des enseignants débutants ? Comment s'adaptent-ils à l'ensemble de ces prescriptions ? Dans la lignée de recherches contemporaines s'attachant non plus à décrire seulement la figure traditionnelle d'un métier cellulaire mais bien davantage la figure composite d'un professionnel exerçant en présence de multiples partenaires (Gelin, Rayou & Ria, 2007 ; Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud & Tardif, 2007), nous décrivons l'activité réellement vécue en classe et hors classe des débutants, avec tous ses aspects implicites ou « invisibles » à la fois « codifiés et flous », « déterminés et contingents » (Tardif & Lessard, 1999). Pour ce faire, des suivis longitudinaux d'au moins une année scolaire nous permettent de recueillir de multiples données : les traces de l'histoire biographique de chaque enseignant, les effets des trajectoires de leur formation initiale, les conditions d'entrée dans le métier, mais aussi les effets des interactions dans divers contextes professionnels.
- 5 Ainsi, cette étude exploratoire s'intéresse à l'activité individuelle et collective des enseignants au travers de multiples espaces scolaires dont l'importance est, selon nous, trop rarement explicitée : conseils de classe, conseils de discipline, co-intervention, réunions de parents/professeurs, salle des professeurs, etc. Elle s'inscrit dans le cadre de travaux en ergonomie cognitive s'attachant à l'étude de l'activité ordinaire, singulière,

incarnée et située des acteurs au travail. L'objectif plus large de cet observatoire de l'entrée dans le métier des enseignants est, s'il ne peut transformer le travail, de préparer au mieux les étudiants en formation initiale aux situations professionnelles réelles et complexes qui les attendent en travaillant et développant dans les IUFM² les « compétences particulières exigées par l'enseignement dans l'éducation prioritaire³ ».

Une analyse de l'activité selon le cadre du cours d'action

- 6 Les présupposés qui fondent cette recherche relèvent d'une épistémologie empruntée à Varela (1989) parfois désignée « modèle de l'autonomie » (Durand & Arzel, 2002). L'idée fondamentale de ce paradigme, dit de « l'enaction » ou de « l'autopoïèse des systèmes vivants », est que l'ensemble formé par un acteur et son environnement constitue un système autonome ou encore « opérationnellement clos ». Autrement dit, tout acteur interagit seulement avec ce qui, dans son environnement, matériel, social et culturel, est source de perturbations pour lui. Cet environnement signifiant constitue, pour reprendre les propos de Merleau-Ponty (1945), « son monde propre ». Plusieurs hypothèses théoriques sont dès lors à concevoir concernant l'activité humaine.
- 7 En premier lieu, l'activité est située dynamiquement. Elle est indissociable de la situation dans laquelle elle prend forme. Le couplage structurel entre l'acteur et sa situation se transforme en permanence au cours de l'activité et émerge d'un effort d'adaptation à un contexte, dont les éléments significatifs pour l'acteur constituent des ressources que ce dernier utilise pour agir (Hutchins, 1995 ; Lave, 1988). Rendre compte de l'activité suppose ainsi d'appréhender la dynamique de ce couplage structurel entre l'acteur et sa situation. La situation n'est pas pré-existante à l'observation. Elle résulte elle-même de ce couplage entre l'acteur et l'environnement dans lequel il agit. Les autres acteurs en tant qu'ils sont significatifs pour lui en font partie. La situation résulte donc d'un ensemble d'interactions sociales situées. L'activité doit, par conséquent, être étudiée in situ (Lave, 1988 ; Suchman, 1987). En second lieu, l'activité humaine est cognitive et incarnée. Elle manifeste et construit constamment des savoirs du fait de la dynamique des interactions. Comprendre l'activité consiste ainsi à étudier la manière dont un acteur guide ses actions dans des situations que son activité même contribue à construire (Varela, 1989). En troisième lieu, l'activité humaine est vécue en ce sens qu'elle donne lieu à une expérience pour l'acteur à l'instant t.
- 8 Les travaux de Theureau (2004, 2006) permettent d'envisager une description symbolique de la dynamique des interactions d'un acteur avec son environnement grâce à une hypothèse supplémentaire portant sur la caractéristique de vécu de l'activité qui est celle de la « conscience préréflexive ». Cette hypothèse repose sur deux principes essentiels.
- 9 Premièrement, l'activité humaine est à tout instant accompagnée, chez l'acteur, de « conscience préréflexive » ou « expérience ». Cette conscience préréflexive inclut en elle ce que l'on entend usuellement par conscience mais aussi tout un implicite de l'activité. Theureau désigne le contenu d'ensemble de cet implicite comme étant la description de ce qui, en elle, est montrable, racontable et commentable par l'acteur à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables.

- 10 Deuxièmement, la conscience préréflexive est l'effet de surface de la dynamique du couplage structurel de l'acteur avec son environnement. La description par l'acteur de son activité, via sa conscience préréflexive, constitue une description admissible ou acceptable de la dynamique du couplage structurel (Theureau, 2004).
- 11 Le cadre théorique du cours d'action s'attache à décrire l'organisation intrinsèque du cours d'action⁴, c'est-à-dire la dynamique de construction de signification pour l'acteur dans le cours de son activité. Le postulat principal de ce cadre théorique est que l'action humaine peut être conçue comme une « activité-signe » (Theureau, 1992). Décrire et analyser le cours d'action implique de reconstruire les processus de construction de signes en action. Ainsi, lorsqu'un acteur est invité à expliciter a posteriori son activité, il la découpe, de manière spontanée, en unités significatives de son point de vue. Ces unités significatives peuvent être des actions (pratiques ou de communications), des interprétations, des émotions ou des focalisations. Chacune de ces unités comprend plusieurs composantes à la fois indissociables et distinctes les unes des autres.
- 12 Ces composantes peuvent être résumées sous forme de trois dimensions de l'activité. La première dimension est l'engagement de l'acteur dans la situation, c'est-à-dire l'ensemble des préoccupations, attentes et connaissances qui accompagnent et orientent son activité à chaque instant. La deuxième dimension est la perception d'éléments significatifs pour l'acteur. Ceux-ci peuvent concerner des éléments extérieurs dans l'environnement (des comportements d'autrui, des communications...), des sensations physiques et proprioceptives (bien-être...), et/ou des images de situations comparables vécues antérieurement qui sont rappelées et évoquées mentalement à ce moment. La troisième dimension est la mobilisation et la construction de connaissances. L'action mobilise toujours des connaissances (issues des expériences passées de l'acteur) qui permettent la reconnaissance de situations typiques, mais elle s'accompagne aussi d'une validation/invalidation permanente de ces connaissances et de la construction de connaissances nouvelles.

Méthode

- 13 Durant une année scolaire, quatre enseignants débutants, de disciplines scolaires différents (anglais, éducation physique et sportive, lettres et sciences physiques), exerçant en collèges labélisés « ambition réussite », ont été suivis au cours de leur activité professionnelle en classe et hors classe.
- 14 L'activité en classe a été enregistrée à l'aide d'une caméra numérique et d'un micro HF. Ce recueil vidéo d'une vingtaine d'heures, a été complété par des entretiens d'autoconfrontation menés immédiatement après visant l'expression différée par les acteurs de leur conscience préréflexive.
- 15 Les enseignants ont par ailleurs consigné quotidiennement sur un journal de bord des traces de leur activité, notamment les événements les plus saillants, de leur point de vue, vécus au cours de leurs journées dans l'établissement scolaire. Des entretiens de remise en situation (Theureau, 2006) ont consisté à présenter aux enseignants des extraits de leurs journaux de bord, choisis par le chercheur en fonction de l'objet d'étude, en leur demandant de décrire ce qu'ils pensaient, ce qu'ils prenaient en compte pour agir, ce qu'ils percevaient ou ressentaient. Les questions portaient sur la description des actions et des événements vécus en évitant les demandes d'interprétation et les généralités

(Theureau, 1992). La méthode d'entretien de remise en situation à partir de traces matérielles s'est inscrite dans le prolongement des principes de l'autoconfrontation. Ces entretiens ont favorisé la mise en mot de l'expérience, le dévoilement de connaissances ayant été mobilisées au cours de l'activité professionnelle des acteurs sans que celles-ci n'aient été forcément explicites au moment de l'action.

- 16 La démarche de traitement des données a visé à reconstruire le cours d'action des acteurs en restituant les significations construites au cours de leur activité et l'organisation de cette dernière. Plusieurs étapes ont été envisagées. La première a consisté à agencer les données recueillies à l'aide de protocoles à deux volets mettant en correspondance les données d'enregistrement ou les extraits du journal de bord et les données de verbalisation. Le premier volet présentait une description extrinsèque du contexte (c'est-à-dire la description par un observateur extérieur de ses caractéristiques) ou la retranscription littérale des écrits. Le deuxième volet exposait les verbalisations a posteriori des acteurs (Tableau 1).

Tableau 1 : Extrait d'un protocole à deux volets portant sur l'activité en classe de Théo (Leçon de Sciences Physiques. Classe de 4^{em}).

Volet 1	Volet 2
Comportements et communications en classe	Verbalisations a posteriori de l'enseignant
32 ^{ème} minute Théo note le titre de la leçon au tableau et demande aux élèves d'en faire de même sur leurs cahiers. Les élèves sont calmes. Théo circule dans les rangs. Un enseignant élève la voix dans la salle d'à côté. Théo regagne l'estrade.	<p>Chercheur : Là, tu retournes au tableau, qu'est-ce que tu perçois ?</p> <p>Théo :J'entends le prof crier dans la salle d'à côté... Et ça me gêne... Pas au point de ne pas pouvoir faire cours mais plutôt dans le principe...</p> <p>Chercheur : Et alors qu'est-ce que tu fais ?</p> <p>Théo : Intérieurement, ça m'énerve vraiment... J'aurais envie d'y aller, d'autant plus que les élèves entendent bien... Même si les élèves sont au courant, connaissent ce prof... Au début je le plaignais, mais maintenant je suis plutôt agacé...</p> <p>Chercheur : Tu es plutôt agacé ?</p> <p>Théo :Oui... Agacé de savoir qu'il y a des cours où il n'y a pas de règles, où il se passe n'importe quoi... Si c'était un jeune prof qui soit chahuté, qui ne gère pas, mais qui essaie de ramener le calme, je serais énervé vis-à-vis des élèves... Alors que lui, il n'essaie même pas ou alors il les insulte et ça c'est encore plus insupportable ! Je n'ai vraiment pas envie de devenir comme ça !</p>

- 17 La deuxième étape a consisté à reconstruire le cours d'action des acteurs à partir de l'analyse locale d'épisodes de leur expérience documentée par les composantes de signes hexadiques :

- 18 L'engagement (eR) a été identifié par le questionnement suivant : quelles sont les préoccupations significatives de l'acteur en liaison avec l'élément pris en compte dans la situation ?
- 19 L'actualité potentielle (aR) a été identifiée par le questionnement suivant : quelles sont les attentes de l'acteur à cet instant résultant de sa préoccupation et de l'élément (ou des éléments) considéré(s) dans la situation ? Quel(s) résultat(s) attend-il de son action ?
- 20 Le référentiel (sR) a été identifié par le questionnement suivant : quelles sont les connaissances mobilisées par l'acteur à l'instant t ?
- 21 Le représentamen (R) a été identifié par le questionnement suivant : quel est l'élément significatif dans la situation pour l'acteur ? Quel(s) élément(s) de la situation considère-t-il ? Quel est l'élément rappelé, perçu ou interprété par celui-ci ?
- 22 L'unité élémentaire (U) en tant que fraction de l'activité préréflexive qui est montrée, racontée ou commentée par l'acteur a été identifiée par le questionnement suivant : Que fait l'acteur ? Que pense-t-il ? Que ressent-il ?
- 23 L'interprétant (I) a été identifié par le questionnement suivant : Quelles connaissances valide, invalide ou construit l'acteur à l'instant t ?
- 24 Le Tableau 2 illustre la méthode d'identification d'un signe hexadique à partir des données présentées dans le Tableau 1.

Tableau 2 : Exemple d'identification de signe hexadique du cours d'action de Théo.

<p>Identification d'un signe hexadique</p> <p>Engagement (eR)</p> <p>Masquer son trouble tout en demandant aux élèves d'écrire le titre de la leçon</p> <p>Actualité potentielle (aR)</p> <p>Attentes liées à la poursuite de la leçon</p> <p>Attentes liées au maintien de l'ordre dans la classe</p> <p>Référentiel (sR)</p> <p>Des règles doivent être établies par l'enseignant afin d'assurer le bon déroulement des cours</p> <p>Un enseignant doit pouvoir obtenir le calme dans sa classe en restant respectueux vis-à-vis de ses élèves</p> <p>Représentamen (R)</p> <p>Les cris de l'enseignant dans la classe d'à côté</p> <p>Les élèves de sa propre classe percevant les cris de l'enseignant</p> <p>Unité élémentaire (U)</p> <p>Agacé, Théo ressent l'envie d'intervenir dans la classe d'à côté</p> <p>Interprétant (I)</p> <p>Validation de la connaissance : « Un enseignant doit pouvoir obtenir le calme dans sa classe en instaurant des règles. »</p>

- 25 Cette recherche à visée compréhensive a requis l'adoption de la part des chercheurs d'une posture d'inspiration anthropologique : être « dedans », c'est-à-dire suffisamment familiarisés aux pratiques, aux usages, aux règles internes tout en étant « dehors », c'est-à-dire en permanence interpellés par l'activité apparemment déjà connue (Caratini,

2004). Ce qui a nécessité de procéder à une forte distanciation vis-à-vis de l'activité des enseignants pour ne pas se satisfaire des allants de soi d'une culture professionnelle en grande partie partagée.

Résultats

- 26 Les résultats proposés pour cet article sont extraits de trois études de cas d'expériences marquantes vécues par les néo-titulaires volontaires pour cette recherche.

Cas 1 – Une construction de l'activité contre celle d'un pair

- 27 Le premier cas concerne l'expérience vécue par Théo, néo-titulaire en sciences physiques en exercice depuis deux ans dans son premier établissement d'affectation, lors d'une situation de classe avec des élèves de 4^{ème}.

- 28 **Descriptif.** Alors qu'il note le titre de la leçon au tableau et demande aux élèves de le copier sur leur cahier, un enseignant élève la voix dans la salle d'à côté. Théo regagne immédiatement l'estrade (données du Tableau 1 dans la partie « Méthode »). Quelques minutes plus tard, alors que les interventions de son collègue deviennent de plus en plus gênantes, il réclame soudainement le silence dans sa classe, prévenant les élèves qu'il ne tolérera plus aucun bruit. Il les menace de sanctions. Pourtant, dans l'autoconfrontation, il estime que les élèves sont calmes à l'instant considéré⁵ et que son attitude en classe apparaît décalée.

29 **Extrait 1**

[Origine : Entretien d'autoconfrontation à partir de l'enregistrement de l'activité en classe]

Chercheur : Là, il n'y a aucun bruit...

Théo : Non, mais là pour moi, même si c'est calme, j'ai l'impression que ce n'est pas cadré, c'est dans ma tête...

- 30 La documentation de cette interaction peut être complétée par des données recueillies au cours d'un entretien de remise en situation à partir du journal de bord de l'enseignant.

31 **Extrait 2**

[Origine : Entretien de remise en situation à partir du journal de bord]

Chercheur : Tu décris dans ton journal de bord ces bruits dans le couloir, tu évoques cet enseignant qui, je reprends tes termes, « ne tient pas sa classe » ...

Théo : Au début je le plaignais, mais maintenant je suis plutôt agacé. Je n'ai vraiment pas envie de devenir comme ça ! Et puis ça me rappelle aussi des souvenirs de mon année de stage où, sans en arriver jusque là, je me faisais déborder. Je le vivais très mal...

- 32 Un extrait du mémoire professionnel de Théo montre une forte similitude entre les phénomènes vécus lors de l'année de PLC2⁶ et ceux qui réapparaissent ponctuellement dans sa classe : les mêmes sensations d'être désarmé, d'atteindre ses limites, de ne plus faire face.

33 **Extrait 3**

[Origine : Mémoire professionnel PLC2]

« J'ai beau hausser le ton, je me sens désarmé face à cet effet de groupe qui leur [les élèves] donne un sentiment d'impunité. (...) Bruits divers, ricanements, déplacements furtifs, rien ne les arrête. La sonnerie retentit déjà, me laissant en colère, épuisé et avec un fort sentiment d'échec et de culpabilité (...) encore une fois je n'ai pas réussi à gérer la classe (...). »

- 34 L'analyse de ces extraits montre que l'activité en classe de Théo ne peut pas être comprise indépendamment de ses expériences professionnelles passées qui continuent d'émerger lors des premiers indices d'une situation pouvant devenir délicate à ses yeux : « *C'est dans ma tête* ». Les traces produites à la suite de ses expériences douloureuses le perturbent au point de perdre une partie de sa lucidité en classe. Le bruit engendré par l'enseignant chahuté dans la classe d'à côté fait « signe » pour lui à cet instant précis. Les données recueillies à partir de traces d'activité non directement observées (journal de bord, mémoire de titularisation) permettent de comprendre dans quelle mesure les souvenirs marquants lors de sa première année professionnelle sont encore présents et comment l'enseignant chahuté derrière la cloison influence son activité. La recherche de contrôle des élèves apparaît comme une préoccupation récurrente et organisatrice de son activité.
- 35 Cette analyse incite à distinguer l'environnement tel qu'il peut exister comme une entité, indépendante de l'acteur qui s'y engage (et donc tel qu'il peut être construit et décrit par d'autres), et la situation d'action telle qu'elle est construite par cet acteur en fonction de ses engagements. La construction de la situation par l'acteur renvoie à un processus d'attribution de signification qui s'inscrit dans l'histoire. Ainsi, appréhender les préoccupations des enseignants nécessite de prendre en compte l'épaisseur historique et situationnelle de leur activité à l'aide de matériaux de recherche dépassant la seule explicitation de l'activité insitu : leur activité passée, l'activité collective (ici l'activité d'un autre enseignant) fournissent d'autres éléments de compréhension.

Cas 2 – Une mise en accusation publique

- 36 Le deuxième cas concerne l'expérience vécue par Théo lors d'un conseil de discipline [données recueillies à partir d'un entretien de remise en situation sur les traces du journal de bord].
- 37 **Descriptif.** Théo est présent à ce conseil en tant que principal intéressé, victime de dommages matériels causés par un élève de 4^{ème}. Quelques jours auparavant, l'élève a reconnu avoir envoyé un pavé sur le pare-brise de sa voiture. L'ensemble de la communauté éducative scolaire est représenté à ce conseil et réuni pour statuer sur la suite à donner aux faits avérés. L'élève et sa famille sont également présents. Théo évoque dans son journal de bord comment la situation se retourne soudainement contre lui.

38 **Extrait 4**

[Origine : Entretien de remise en situation à partir du journal de bord]

Théo : Je suis arrivé au conseil de discipline pas content de la façon dont la Principale a géré cette affaire ; dès le début elle m'a plutôt mis à l'écart alors que je souhaitais être actif dans la gestion de cet incident (...) Après qu'aient été exposés les faits, le père s'est adressé directement à moi en me disant : « D'après mes informations, depuis plusieurs mois vous en voulez à mon fils, à chaque cours vous lui faites des remarques... ». Je ne m'attendais vraiment pas à cela. Je me suis senti vraiment déstabilisé pendant quelques secondes...

Chercheur : Tu t'es senti déstabilisé ?

Théo : Oui, comme enfermé, je n'entendais plus trop ce qu'il se passait (...). Mais, je ne me suis pas vraiment senti seul, j'ai vu le visage d'autres profs qui étaient choqués aussi. Par contre, la Principale a vraiment attendu longtemps avant de dire au père : « Ecoutez, ce n'est pas le conseil de discipline de Monsieur D. [Théo] » (...)

- 39 Théo est affecté par cet acte de vandalisme. Il perçoit le conseil de discipline comme l'instance pouvant lui procurer un certain réconfort, une réparation publique, des excuses de la part de l'élève. Cette commission se déroule contre toutes ses attentes,

comme si pendant quelques instants les interventions hostiles du parent d'élève, la pesanteur des silences de ses pairs, l'inertie de la Principale, le déstabilisaient, lui faisant perdre ses repères encore fragiles. Cette situation, certes peu ordinaire, montre comment en quelques instants, un néo-titulaire non familier à ce type d'instance publique peut passer d'un sentiment d'appartenance à une communauté éducative qui peut le protéger, le défendre et renforcer sa légitimité professionnelle à un sentiment de doute et de remise en question. Comme si l'interaction publique signifiait de manière insidieuse son incompetence à gérer des relations conflictuelles avec ses élèves, violant l'intimité de sa classe, lieu de construction de son expérience professionnelle. Ce conseil de discipline durant lequel Théo passe du statut de victime, en quête de réparation, au statut d'accusé fut un moment marquant de son activité professionnelle.

- 40 Ce cas témoigne du poids d'expériences nouvelles sur le développement professionnel des enseignants débutants. Non aguerris à ces tribunaux locaux, ne maîtrisant pas les règles locales négociées de manière implicite, ils peuvent, par le silence de leurs pairs, par le manque de réactivité ou d'empathie de leurs responsables administratifs, perdre pied, se sentir jugés, exclus. Aussi fugaces et exceptionnels que soient ces événements, ils ont souvent un impact fort sur leur activité professionnelle et sur la persistance et récurrence de doutes profonds.

Cas 3 – Une co-intervention révélatrice de différences

- 41 Le troisième cas exposé concerne l'expérience vécue par Léa, néo-titulaire en anglais en exercice depuis deux ans dans son premier établissement d'affectation, lors d'une co-intervention [données recueillies à partir d'un entretien de remise en situation sur les traces du journal de bord].
- 42 **Descriptif.** L'enseignante est avec une classe de 5^{ème}, dans le cadre d'un cours en itinéraire de découverte⁷, seule à intervenir la première heure puis en co-intervention avec une de ses collègues. Pendant la première heure de cours, Léa subit des remarques de la part d'élèves à propos du projet proposé, elle est soudainement interpellée avec agressivité par un élève de la classe, Kévin. L'heure suivante, Léa rejoint avec ses élèves Madame L., professeure de théâtre. Kévin fait cette fois-ci preuve d'insolence à l'égard de cette dernière qui prend alors l'initiative de l'exclure.

43 **Extrait 5**

[Origine : Entretien de remise en situation à partir du journal de bord]

Chercheur : Tu t'attardes dans ton journal sur cet incident survenu avec Kévin au cours de la deuxième heure de cours. Que s'est-il passé ?

Léa : Une fois arrivé dans la salle, Kévin s'est mis à taper un camarade « pour jouer ». Madame L. et moi-même sommes intervenues et Kévin a commencé à répondre à Madame L. avec tant d'insolence qu'elle l'a exclue de son cours et l'a emmené dans le bureau du Principal adjoint.

Chercheur : Qu'as-tu ressenti à cet instant ?

Léa : Egoïstement, cet incident m'a un peu rassurée... Car je me suis dit que Kévin ne m'en voulait pas à moi personnellement mais qu'il semblait refuser l'autorité d'où qu'elle vienne...

- 44 Cet épisode permet à Léa de constater que l'agressivité de l'élève dépasse le cadre de sa propre relation avec lui et de se rassurer tout en se déculpabilisant. Pourtant, la situation pouvait potentiellement être vécue différemment. Ce contexte aurait pu mettre Léa en défaut et s'avérer déstabilisant face à une collègue plus autoritaire. L'organisation cellulaire du travail des enseignants en classe implique que ces derniers exercent la

plupart du temps leur activité dans un lieu protégé du regard des autres professionnels. Les modalités de co-intervention, de plus en plus prisées dans les établissements réseaux ambition réussite, bousculent les repères habituels. Léa passe ici de l'intimité de sa classe où elle fait le choix de ne pas sanctionner l'élève à un espace public où son activité devient visible et donc davantage sujette à des remises en cause.

- 45 Dans les établissements de l'éducation prioritaire les projets interdisciplinaires se multiplient. De plus en plus d'enseignants interviennent au-delà du champ spécifique de leur discipline. Ces projets nécessitent un travail collectif et suscite des temps de concertation importants pour en garantir le bon déroulement. En cela, la co-intervention est souvent une activité formatrice, suscitant un partage d'expériences, de façons d'agir, de savoir faire... Co-intervenir nécessite d'être capable de s'adapter aux contraintes que génère la présence de l'autre, à ses modes d'intervention et d'accepter son regard. Ces situations peuvent être marquantes dans la construction de l'activité des débutants souvent rassurés de pouvoir se construire, dans un premier temps, loin du regard des autres.

Discussion générale

- 46 La trajectoire des enseignants néo-titulaires, loin d'être circonscrite au contexte de leur classe, est faite de rencontres et d'interactions, souvent fortuites, mais pouvant être significatives pour eux, perturbantes et agir comme sources d'apprentissage. Ces interactions peuvent prendre des formes changeantes et mettre en scène différents membres de la communauté scolaire : élèves, enseignants, personnels non enseignant, équipe de direction, dans des contextes variés.
- 47 Une forte composante exploratoire définit l'activité des enseignants débutants (Ria, Sève, Durand et Bertone, 2004). Les cas montrent des formes d'adaptations opportunes au gré des circonstances, comme Théo qui adapte son activité en classe en opposition au « collègue » chahuté. Les débutants découvrent lors de leurs premières années d'enseignement des contextes professionnels nouveaux, à l'image de Théo qui vit pour la première fois un conseil de discipline et subit son déroulement faute d'y avoir été préparé. Ils sont parfois contraints de découvrir les modalités de fonctionnement de leur établissement dans des situations inconfortables, comme lorsque ce dernier réalise douloureusement qu'il ne rencontrera pas les parents de l'élève concerné par le conseil de discipline avant l'instance publique et qu'il sera momentanément tenu à l'écart. Ils précèdent moins les événements qu'ils n'y réagissent. Tentant de s'adapter en permanence à des situations nouvelles, c'est en repérant des indices typiques de situations déjà vécues (Ria, 2005) et en mobilisant des connaissances construites antérieurement que les enseignants parviennent à rendre l'environnement plus familier. Cette composante exploratoire incite la construction de connaissances nouvelles qui ont pour eux une validité pragmatique dans les situations qu'ils découvrent. Elle leur permet aussi de valider et d'invalider des connaissances déjà construites.
- 48 Ce processus d'adaptation est le plus souvent perçu comme un processus individuel. Pourtant, si la solitude que peuvent ressentir les enseignants dans certaines situations, comme dans le cas de Théo, face à l'inertie et au manque de solidarité spontanée de la part de ses pairs, les difficultés rencontrées dans l'exercice du métier tendent aussi à favoriser les rapprochements plus forts (van Zanten, 2004). Les « collègues » jouent un

rôle essentiel dans l'ajustement au quotidien des pratiques professionnelles par le biais de l'organisation commune d'activités. Ce rôle est particulièrement important au cours des premières années d'exercice car les pairs participent alors, plus fortement qu'à d'autres moments, à leur intégration à la communauté scolaire et à la construction de leur activité professionnelle. Les orientations institutionnelles font par ailleurs évoluer les modes de travail des enseignants en les incitant à harmoniser leurs pratiques, à développer des projets communs et à travailler conjointement en direction des élèves (Obin, 2002) comme dans le cadre des itinéraires de découverte⁸, qui peuvent impliquer des temps de co-intervention. Les enseignants sont prêts à harmoniser leurs pratiques avec celles des autres y compris avec les personnels non enseignants, élargissant le champ de leurs relations professionnelles et les contextes d'interaction. Cette recherche de cohésion dans le travail d'équipe incombe aussi, selon eux, au personnel de direction. A cet égard, Théo espère une assistance de la part de la Principale du collège alors qu'il se trouve en situation délicate en conseil de discipline. Les enseignants souhaitent que les responsables administratifs soient capables de les soutenir dans leurs moments de doutes, leurs tâtonnements et la construction progressive d'un mode de fonctionnement approprié aux besoins du contexte. Ils attendent bien souvent des chefs d'établissement qu'ils impulsent des projets, soudent des équipes et construisent une cohérence normative à l'intérieur de leur établissement (Rayou, 2004).

- 49 Contrairement à d'autres métiers pour lesquels les apprentis sont impliqués graduellement dans des tâches plus complexes, où le néophyte passe progressivement des tâches simples d'exécution à des tâches plus complexes exigeant davantage de responsabilités, les enseignants assument souvent, du jour au lendemain la responsabilité totale de leurs fonctions. Leur légitimité au sein de la communauté scolaire se construit au gré des différents contextes, des événements et des interactions avec les autres. Ces interactions, pour la plupart incidentes, sont autant de moments au cours desquels les néo-titulaires confrontent leurs conceptions, leurs valeurs et leurs façons d'intervenir avec celles des autres. Ces échanges, qui rythment leurs pratiques quotidiennes (en classe mais également en dehors de celle-ci), sont à concevoir comme des « temps d'auto-formation informelle » (Tardif et Lessard, 2004) en tant que processus implicite, « invisible » et non institutionnalisé.

Conclusion

- 50 Cette première étude a permis d'appréhender l'activité des enseignants à l'aide de matériaux variés dans divers contextes : l'activité passée, l'activité collective, documentées par les journaux de bord et les entretiens de remise en situation, ont fourni des éléments complémentaires de compréhension de l'épaisseur historique et situationnelle de l'activité des enseignants. Ces données ont montré l'impact d'une variété de situations scolaires dans la construction de l'activité professionnelle des néo-titulaires. L'étude minutieuse des contenus de signification mobilisés par les enseignants, en classe et hors classe, a permis de repérer quelques-uns des traits de leurs « micro-mondes » avec leurs préoccupations particulières, leurs attentes, leurs connaissances, leurs émotions spécifiques. Le prolongement de cette étude exploratoire devrait permettre de décrire plus largement les « micro-mondes typiques » de ces enseignants débutants dans des établissements scolaires engagés dans le plan de relance de l'éducation prioritaire. Il s'agirait de décrire de manière systématique leurs attentes

typiques, leurs préoccupations typiques, les situations vécues typiquement de manière problématique ou au contraire de manière favorable, en s'attachant à appréhender à la fois l'activité en classe et hors classe, l'activité individuelle et collective, l'activité prescrite ou informelle.

- 51 Cette étude participe à sa manière à un programme plus large d'analyse de l'activité des enseignants débutants dont l'objectif est double : produire de la connaissance relative au travail d'enseignants novices en établissements relevant de l'éducation prioritaire (en prenant en compte des caractéristiques récurrentes de la pratique professorale débutante) et favoriser la construction d'artefacts efficaces en formation initiale (Ria, Leblanc, Serres, Durand, 2006). Une des contributions est de pouvoir proposer aux enseignants stagiaires, dans le cadre de leur formation initiale, les matériaux de la recherche (les études de cas) correspondant à des situations critiques pour des enseignants débutants pour qu'ils puissent comparer ces situations à celles vécues personnellement lors de leur année de stage et réfléchir collectivement à des pistes d'action et à leurs effets potentiels (repérer les situations favorables à la construction de leur activité professionnelle, défavorables par rapport à leur intégration au sein d'un collectif, etc.).
- 52 Un autre intérêt est de leur permettre de s'assurer que les difficultés rencontrées ne sont pas imputables à des traits personnels mais plutôt à des traits génériques d'une communauté professionnelle en cours de développement (celle des enseignants débutants). La réassurance entre néo-titulaires apparaît essentielle d'où l'importance d'amorcer la formation par des analyses de pratiques débutantes. La mise en exergue de leurs manques et de leurs différences avec les enseignants plus expérimentés constituent une caractérisation peu productive dans un premier temps. Leurs préoccupations, leurs attentes, leurs connaissances sont différentes, ce qui limite toute perspective de formation par simple transmission. Il s'agit alors de décrire l'organisation autonome et spécifique de l'activité des novices en portant notamment attention au potentiel de création de leur propre activité professionnelle (Durand, Ria et Veyrunes, sous presse).

BIBLIOGRAPHIE

- Caratini, S. (2004). *Les non-dits de l'anthropologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Durand, M. & Arzel, G. (2002). Autonomie et connaissance dans les conceptions de l'apprentissage, de l'enseignement et de la formation des maîtres. In Carbonneau M. & Tardif M. (Eds.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres* Sherbrooke : Edition du CRP. 61-77.
- Durand, M., Ria, L. & Veyrunes, P. (sous presse). Analyse du travail et formation : un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification et l'organisation de l'activité des enseignants. In Saussez F. (Eds.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'Université de Laval.

- Gelin, D., Rayou, P. & Ria, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et Formation*. Paris : Collection 128, Armand Colin.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge UK : Cambridge, University Press.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V. Périsset-Bagnoud, D. & Tardif, M. (Eds.) (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Collection : Perspectives en éducation et formation. Bruxelles : De Boeck Université.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Obin, J.P. (2002). Enseigner, un métier pour demain. Mission de réflexion sur le métier d'enseignant. Rapport du Ministère de l'Education Nationale.
- Rayou, P. (2004). Le relais des générations. *Recherche et Formation*, 45, 23-37.
- Rayou, P. & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : éditions Bayard.
- Ria, L., Sève, C. Durand, M. & Bertone, B. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en Education Physique. *Revue des Sciences de l'Education*, VOL. XXX (3), 535-554.
- Ria, L. (2005). Les émotions au cœur de l'action des enseignants novices. In Ria L. (Ed.), *Les émotions* Collection « Pour l'action ». Paris : Revue E.P.S. 99-113.
- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G. & Durand, M. (2006). Recherche et Formation en « analyse des pratiques » : un exemple d'articulation. *Recherche et Formation*, 51, 43-56.
- Rochex, J.Y., Kherroubi, M. (2002). La recherche en éducation et les ZEP en France. *Revue Française de Pédagogie*, 140, 103-131.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated action*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Laval : Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : Analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne : Peter Lang.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- van Zanten, A. (2004). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des établissements périphériques français. In M.Tardif et C. Lessard (Eds.), *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*,. Bruxelles : De Boeck. 207-223.
- Varela, F.J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.

NOTES

1. Lors du plan de relance de l'éducation prioritaire de 2006, trois niveaux ont été définis :
Le premier niveau d'éducation prioritaire (EP1) correspond aux écoles et collèges accueillant les publics les plus en difficulté sur les plans socio-économiques et scolaires. Ils disposent de moyens renforcés. Ils appartiennent aux réseaux « Ambition Réussite ».
Le niveau EP2 regroupe les établissements scolaires en zone urbaine accueillant des publics socialement plus hétérogènes et rencontrant des difficultés moins importantes. Les moyens alloués sont maintenus. Ces établissements s'inscrivent dans les réseaux de réussite scolaire.
Le niveau EP3 concerne les établissements scolaires qui ne relèvent plus des conditions d'inscription en éducation prioritaire et qui ont vocation à en sortir progressivement.
 2. IUFM : Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.
 3. Lettre flash du Ministère de l'Éducation Nationale du 14 février 2006, « *La relance de l'éducation prioritaire : une action ciblée sur les élèves les plus en difficulté* ».
 4. Le cours d'action est défini comme « l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier, c'est à dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur » (Theureau & Jeoffroy, 1994, p.19).
 5. Cette pensée évaluative, correspondant à une analyse réflexive située, n'a pas émergé dans l'expérience première mais lors de l'autoconfrontation.
 6. Enseignant stagiaire en deuxième année de formation à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM).
 7. Projet interdisciplinaire.
 8. Circulaire n° 2002-074 du 10-4-2002.
-

RÉSUMÉS

Cette étude vise à analyser le travail quotidien, les situations professionnelles vécues en classe et en dehors de la classe d'enseignants néo-titulaires du second degré exerçant en établissements labélisés « Ambition Réussite ». Elle s'inscrit dans le cadre de travaux en ergonomie cognitive et s'attache à l'étude de l'activité ordinaire, singulière, incarnée et située des acteurs au travail. Cette recherche a été menée en collaboration avec quatre enseignants volontaires qui ont accepté de consigner quotidiennement les faits marquants de leurs journées. Les données ont été recueillies à partir d'entretiens effectués sur la base de leurs journaux de bord et de l'enregistrement de leur activité en classe. Les résultats soulignent l'importance de la dynamique collective au sein des établissements dans l'intégration progressive des néo-titulaires dans la communauté scolaire. Ils mettent en lumière une réalité complexe, dynamique et pluri-contextuelle du travail enseignant en zone d'éducation prioritaire.

This study aims to analyse daily work and professional situations experienced both inside and outside the classroom by newly appointed secondary teachers in “Ambition Success” schools. It falls within the scope of work on cognitive ergonomics and is part of a study on the everyday and

singular activity of those involved. This study was carried out in collaboration with four voluntary teachers who accepted recording the most significant events of their everyday work. The data were collected from interviews carried out based on their daily log and recordings of their class activities. The results stressed the importance of collective dynamics within schools with regard to the progressive integration of newly appointed teachers into the school community. They highlighted the complex, dynamic and multi-contextual reality of teaching work in priority education areas.

Este estudio apunta a analizar el trabajo cotidiano, las situaciones profesionales que viven en clase y fuera de la clase nuevos docentes titulares de nivel secundario que trabajan en establecimientos clasificados como "Ambition réussite" (*Ambiciones de éxito*). Es parte de los trabajos sobre ergonomía cognitiva y se aplica al estudio de la actividad ordinaria, singular, encarnada y situada de los actores en su entorno laboral. Esta investigación se llevó a cabo en colaboración con cuatro profesores voluntarios que aceptaron consignar cada día los acontecimientos importantes de sus jornadas. Los datos se recabaron a partir de entrevistas realizadas con base en sus bitácoras y en el registro de sus actividades en clase. Los resultados subrayan la importancia que tiene la dinámica colectiva de los establecimientos en la integración progresiva de los nuevos titulares dentro de la comunidad escolar y ponen en evidencia una realidad compleja, dinámica y pluricontextual del trabajo docente en zonas de educación prioritaria.

INDEX

Mots-clés : néo-titulaires, éducation prioritaire, travail enseignant, ergonomie cognitive, communauté scolaire

Keywords : newly appointed teachers, priority education, teaching work, cognitive ergonomics, school community

Palabras claves : nuevos titulares, educación prioritaria, trabajo docente, ergonomía cognitiva, comunidad escolar

AUTEURS

MARIE-ESTELLE ROUVE

Laboratoire PAEDI, IUFM d'Auvergne

LUC RIA

Laboratoire PAEDI, IUFM d'Auvergne