



Sociologie et ergonomie cognitive au miroir des situations éducatives : le cas de l'entrée dans le métier des enseignants du second degré

Luc Ria, Patrick Rayou

► To cite this version:

Luc Ria, Patrick Rayou. Sociologie et ergonomie cognitive au miroir des situations éducatives : le cas de l'entrée dans le métier des enseignants du second degré. Recherches & éducations, Société Binet Simon, 2008, 1, pp.105-119. <hal-00803892>

HAL Id: hal-00803892

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00803892>

Submitted on 23 Mar 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Sociologie et ergonomie cognitive au miroir des situations éducatives : le cas de l'entrée dans le métier des enseignants du 2nd degré

Recherches & Educations (2008), 1, 105-119.

Luc Ria, Maître de conférences HDR en Sciences de l'éducation, laboratoire PAEDI de
l'IUFM d'Auvergne
Patrick Rayou, Professeur de Sciences de l'éducation, laboratoire ESSI-ESCOL, Paris VIII

Lorsqu'elles s'intéressent au travail des enseignants, les recherches en éducation privilégient souvent une seule de ses facettes : leurs savoirs ou leurs croyances, leurs planifications ou leurs décisions en classe, leurs interactions langagières, les objets d'apprentissage des élèves, les organisations scolaires, les prescriptions institutionnelles ou encore l'activité en classe de l'enseignant ou des élèves, *etc.* Chacune d'entre elles découpe le réel compte tenu de ses choix épistémologiques. La variété des focales, le grain d'analyse, le changement d'échelle rendent alors visibles certains objets tout en en masquant simultanément d'autres. Des microphénomènes sont ainsi mis en valeur au détriment d'autres plus larges ou inversement. Bien que complémentaires ces recherches ont inévitablement tendance à s'ignorer. Cet article donne à voir, sans qu'il soit exemplaire, un mode de collaboration possible à partir d'un travail commun dans le cadre des sciences de l'éducation entre une approche par la sociologie de l'éducation et une autre par l'ergonomie cognitive dont l'histoire respective et les spécificités de leurs objets ne les prédisposent pas d'emblée à se féconder l'une l'autre. Ce mode de collaboration s'est déployé pour étudier *in vivo* et sur plusieurs années l'entrée dans le métier des enseignants du second degré dans l'Académie de Créteil.

La sociologie de l'éducation a, en France, tiré une partie de son succès en dévoilant le rôle joué par l'école dans la reproduction de la société, qu'il s'agisse de perpétuer et renforcer l'homogénéité que réclame la vie collective (Durkheim, 1966) ou de conforter des inégalités sociales à travers l'accès aux biens matériels et symboliques que confère l'accès aux savoirs scolaires (Bourdieu et Passeron, 1964 ; 1970). Ses résultats de recherche ont, dans le second cas notamment, été suffisamment robustes pour nourrir au fil du temps les indicateurs officiels des politiques d'éducation. Pour autant, elle ne s'est que peu donné les moyens de regarder de manière empirique les situations éducatives au sein desquelles ces processus se font jour. La question des savoirs, pourtant centrale ici, n'a ainsi fait l'objet que de peu de travaux susceptibles de confronter la logique interne des contenus et celle des apprenants. On voit donc exister des travaux de didactique qui s'intéressent à l'Élève ou à l'Enfant comme êtres génériques et ceux d'une sociologie aveugle à la nature même des savoirs qui sont en jeu dans les apprentissages (Lahire, 2007). Ces vies séparées permettent mal de penser simultanément la généralité et la singularité de phénomènes qui sont précisément à l'œuvre dans les processus cognitifs. Cette critique peut vraisemblablement être adressée à toute sociologie de l'éducation scolaire qui n'entrerait pas dans la « boîte noire » de la classe.

L'ergonomie cognitive s'est quant à elle intéressée tardivement à l'enseignement. Ce qui peut s'expliquer par l'existence en éducation d'une tradition qui a longtemps privilégié la constitution de théories sur les connaissances des disciplines d'enseignement (les didactiques) au détriment de la constitution de théories sur l'activité professionnelle (le travail) nécessaire à la transmission des connaissances scolaires aux élèves. L'ergonomie cognitive permet de décrire la dynamique complexe de l'activité professionnelle sous forte pression temporelle dans des contextes incertains (Theureau, 2006). Par des techniques d'explicitation *a posteriori*

de l'expérience vécue, ou de la signification incorporée dans l'action, sont mis à jour des phénomènes peu documentés par d'autres épistémologies : les émotions, les attentes, les préoccupations singulières ou typiques des acteurs, des processus de construction ou de validation/invalidation de leurs connaissances au travail. Par contre, la réduction de l'objet de recherche aux contingences situationnelles peut minorer – sans pourtant exclure¹ – le poids des situations passées et des institutions dans la détermination de l'action présente (Sensevy, 2001).

Notre approche a donc pour ambition de décrire l'activité située de la manière la plus fine possible sans ignorer ses entours historiques, les trajectoires biographiques ainsi que les institutions qui les contraignent. Car comprendre une activité nécessite d'une part de l'appréhender selon le point de vue des acteurs (recueilli en amont et/ou en aval de l'activité) et d'autre part d'en saisir la dynamique situationnelle, à la croisée entre l'individuel et le collectif, le singulier et le typique sans pour autant aligner l'individuel sur le collectif ni écraser la fécondité d'une analyse circonstanciée par une recherche trop hâtive d'éléments de généralité.

Contexte et méthodes de recherche

L'articulation entre nos cadres sociologique et ergonomique a pris forme lors d'un programme de recherche s'attachant à l'étude de l'entrée dans le métier des néo-titulaires du second degré dans l'Académie de Créteil. Plusieurs objets de recherche ont été étudiés ou sont en cours d'étude : a) l'évaluation d'un dispositif d'entrée dans le métier des néo-titulaires du second degré ayant la particularité de se dérouler au sein même leur établissement scolaire (2005/06), b) l'évolution de l'activité en classe et hors classe de néo-titulaires durant leur première année d'exercice au sein d'établissements labélisés « Ambition Réussite² » (2006/08) et c) l'accompagnement de ces néo-titulaires par les professeurs référents (2006/08).

Ces recherches, au-delà de leur spécificité, se caractérisent par trois procédures méthodologiques communes. Premièrement, une rencontre préalable a été organisée pour présenter le projet de recherche aux responsables administratifs de l'établissement scolaire choisi et aux enseignants susceptibles de contribuer à la recherche. Dans chaque établissement, plusieurs néo-titulaires ont accepté très spontanément notre contrat de recherche, notamment d'être filmés en classe et de procéder à différents entretiens.

Deuxièmement, des entretiens semi-directifs avec les néo-titulaires volontaires pour la recherche ont été effectués en amont de l'enregistrement de leur activité en classe. Ces entretiens avaient pour objectif de retracer l'itinéraire biographique de chacun des néo-titulaires, son parcours de formation, et de repérer ses conceptions et valeurs éducatives à l'égard de son nouveau métier.

Troisièmement, des entretiens d'autoconfrontation ont été conduits sur la base de l'enregistrement de leur activité en classe à l'aide d'une caméra numérique posée sur pied à l'arrière de la classe et d'un micro HF. Au cours du visionnement de l'enregistrement vidéo, les enseignants étaient invités à décrire et à commenter leur activité en classe. Les relances effectuées par le chercheur ne concernaient pas toutes les actions réalisées, mais portaient sur

¹ La signification explicitée *a posteriori* est une réduction de ce que « l'acteur a besoin de mobiliser de son histoire » compte tenu de ses intérêts pratiques et des contingences de la situation présente. Cette réduction aux phénomènes situationnels peut s'enrichir de la description d'éléments historiques dont l'acteur ne dit rien à l'instant t d'une situation mais dont le pouvoir explicatif n'est pas pour autant négligeable.

² Ce plan de relance de l'éducation prioritaire (2006) a pour objectif de donner des moyens supplémentaires à 249 Réseaux Ambition Réussite pour réduire les inégalités après la classe, réinvestir les parents dans l'éducation de leurs enfants comme membres à part entière de la communauté éducative, réduire la fracture culturelle, favoriser le suivi de projets personnels d'orientation des élèves et favoriser l'accompagnement des néo-titulaires par des professeurs référents.

celles qui avaient été significatives pour les enseignants et sur des événements à propos desquels le chercheur souhaitait obtenir des informations complémentaires tout en évitant les demandes d'interprétation et de justification. Dans le cadre de l'étude du dispositif de co-observation, se déroulant dans un collège au pied d'une cité de la banlieue sud-est de Paris, quatre types de données ont été recueillis : a) chaque leçon en classe a été enregistrée, b) chaque débriefing post-observation organisé par les deux néo-titulaires concernés a été enregistré, c) le néo-titulaire ayant été l'observateur en classe a effectué sous la conduite d'un chercheur un entretien d'autoconfrontation consistant à évoquer, sur la base d'extraits enregistrés de l'activité en classe de son collègue, l'ensemble des perceptions, préoccupations, interprétations, sentiments mobilisés lors de sa propre activité d'observation en classe et d) le néo-titulaire intervenu en classe et ayant bénéficié du débriefing post-observation de son collègue observateur a été ensuite invité à participer à un entretien d'autoconfrontation sur la base d'extraits vidéo du débriefing post-observation, pour rendre compte de ses perceptions, ses interprétations, ses sentiments et au final des effets générés par le débriefing post-observation.

Cet article s'appuie sur plusieurs extraits de nos corpus pour illustrer comment s'ouvrent des fenêtres d'intelligibilité entre sociologie de l'éducation et ergonomie cognitive, notamment lors du repérage : a) **de concepts en recouvrement**, comme par exemple, celui de routine professionnelle appréhendé parallèlement à partir des logiques d'acteurs selon une perspective sociologique et à partir des organisations typiques de l'activité en situation du point de vue de l'ergonomie cognitive, b) **de concepts complémentaires**, comme par exemple, l'étude des émotions ressenties par les néo-titulaires selon le cadre de l'ergonomie cognitive, et celle des registres d'engagement de l'activité appréhendés selon le cadre de la sociologie de l'action, et c) **de concepts émergents** à la croisée des deux épistémologies, à partir de la lecture simultanée des deux recueils de données. Par exemple, celui des « passages à risque » au cours desquels les néo-titulaires craignent de perdre le contrôle de leur situation professionnelle.

Des concepts en recouvrement d'une discipline à l'autre : l'exemple de la routine professionnelle

La routine professionnelle du point de vue de la sociologie de l'éducation

La routine d'un point de vue sociologique est « un élément de base de l'activité sociale de tous les jours » (Giddens, 1987, p.33). Même si le sociologue tente d'articuler les activités en co-présence à d'autres, systémiques, relatives à des espaces-temps plus étendus, il s'agit bien dans les deux cas de regarder ce que les situations de travail ont simultanément de contraignant et d'habilitant. Dans cet esprit, notre recherche sur les enseignants débutants les montre désireux de trouver des manières de faire qui se stabilisent pour éviter la débauche d'énergie liée à la nécessité de faire tenir sur leur personne la multiplicité des logiques en jeu dans l'acte d'enseignement. Leur quête de rituels pour assurer le passage d'une activité à l'autre, pour asseoir une réputation qui leur éviterait de réinstaller sans cesse leur autorité, voire de règles simples et partagées pour récompenser ou punir les élèves, expriment leur désir de maîtriser les situations professionnelles. Si la sociologie s'intéresse à des contextes plus larges que ceux pris en compte par l'ergonomie cognitive en référant par exemple ces thèmes à des transformations très significatives du rôle de l'école dans la société contemporaine, il s'agit cependant, dans les deux cas, de s'intéresser à la façon dont les professionnels recherchent les gestes qui conviennent pour s'adapter aux situations, voire les redéfinir dans leur intérêt.

Ce souci commun les pousse notamment à questionner le réel de l'activité, qui n'est qu'une des possibilités d'action obtenue après l'élimination d'une multitude d'autres possibles. Lorsque deux néo-titulaires affirment leur droit à empêcher les élèves de quitter la salle après que la sonnerie a retenti, elles imposent, par-delà le prescrit, leur propre mode de fonctionnement. L'une des néo-titulaires allant jusqu'à affirmer de manière convaincue et convaincante : « *Non, ça n'a pas sonné !* ». Ce « geste » partagé règle la question *hic et nunc* de la maîtrise de l'heure de cours, mais, bien au-delà, permet au groupe professoral d'asseoir son emprise sur celui des élèves.

La routine professionnelle du point de vue de l'ergonomie cognitive

L'analyse ergonomique de cette activité en termes de routines se caractérise par des formes d'organisation typiques de l'activité professionnelle dans des configurations particulières. Cette adaptation régulière de l'activité aux contraintes de la situation professionnelle peut être explicitée en partie par les acteurs eux-mêmes. A titre d'exemple, Nadia, néo-titulaire en mathématiques, décrit lors d'un entretien d'autoconfrontation sa façon typique de commencer son cours avec une classe lui ayant posé de nombreuses difficultés depuis le début de l'année scolaire : « *Je me débrouille toujours pour écrire le contenu de la leçon avant le cours sur les deux volets du tableau... Ils arrivent, ils s'assoient et se mettent à écrire... Ça les calme, je passe dans les rangs, contrôle le travail, et j'explique ce qu'ils viennent de noter seulement s'ils sont prêts à m'écouter...* ». Sa routine professionnelle s'est constituée au fil des expériences d'un ensemble de connaissances et de savoir faire incorporés. Nadia n'en a pas forcément la pleine mesure. L'une de ses collègues l'ayant observée en cours dans le cadre du dispositif de co-observation, a pointé l'une des principales clefs principales pouvant expliquer son efficacité dans l'enrôlement des élèves : « *... En fait, ta voix dirige tout, il n'y a pas un moment où les élèves sont laissés livrés à eux-mêmes... Tu commentes chacune de tes actions, il n'y a jamais de blancs et donc les élèves savent ce qui se passe... En fait, ta voix maintient l'attention des élèves... Je ne sais pas... Tu ne t'en rends peut être pas compte ?* ». Nadia lui a répondu : « *Non, je ne m'en rends pas compte...* ».

Plus généralement, cette entame de cours par des petits exercices à l'écrit (textes à trous, exercices gradués sur une nouvelle notion, contrôles des cours précédents, *etc.*), les élèves à peine assis, le matériel scolaire pas encore totalement tiré des cartables, se révèle être l'une des routines professionnelles très fréquemment mobilisées par les enseignants devant des publics scolaires difficiles. L'entrée par le travail écrit pour tenir et faire la classe en début d'heure ayant tendance à « étouffer » peu à peu (bien que sans totale garantie) l'agitation collective liée au changement de cours. Cette activité typique, tirant sa légitimité de son efficacité pratique quotidienne, participe au renouvellement des routines professionnelles en milieu difficile, souvent en deçà ou au-delà des normes prescrites par l'institution ou prônées par la formation initiale.

Des concepts complémentaires issus de chaque discipline

L'étude des émotions au travail dans le cadre de l'ergonomie cognitive

L'explicitation des émotions peut être favorisée par la présentation *a posteriori* de traces vidéo de l'activité des enseignants en classe, par les relances du chercheur incitant l'acteur à décrire son expérience émotionnelle et par le recours à une échelle ordinale permettant de pointer son intensité (Ria, 2005). Ce niveau des « émotions significatives du point de vue de l'acteur » ne prétend pas rendre compte de l'ensemble des niveaux d'organisation des émotions au sein de l'activité humaine (en rapport aux niveaux biologique, cognitif voire psychanalytique), mais peut produire des éléments de connaissance sur le rôle des émotions au travail, notamment chez les enseignants débutants. Il permet par exemple de

comprendre l'expérience vécue par les néo-titulaires alors même qu'une observation de leurs comportements en classe pourrait donner lieu à une interprétation erronée quant à la nature des émotions éprouvées. Ceci peut s'expliquer par leur tendance à masquer tout phénomène émotionnel positif ou négatif comme s'ils craignaient que des formes de contagion – émotionnelle – puissent leur faire perdre le contrôle de la classe.

Lors du dispositif étudié, les néo-titulaires ont pu observer chez leurs pairs cette tendance typique à dissimuler ses émotions au travail. A titre d'exemple, l'activité de Nadia avec une classe de quatrième réputée très difficile se caractérisait par des déplacements incessants, par un quadrillage de l'espace, par des vérifications systématiques du matériel sorti, ou encore des interventions très autoritaires et répressives (ironie cinglante ou punitions). L'entretien d'autoconfrontation a permis de comprendre quelles étaient ses émotions récurrentes depuis le début de l'année scolaire : « *Parce que le problème, c'est que j'ai tellement peur que... J'ai toujours peur que ça parte en vrille, toujours...* ». Ce bref extrait illustre l'équilibre précaire de l'activité des néo-titulaires exerçant dans des contextes d'enseignement difficiles : ils expriment régulièrement le sentiment d'être sur le qui-vive, la peur d'être chahuté. Leurs interventions en classe souvent très engagées, parfois théâtralisées, masquent cette appréhension profonde et récurrente.

Les observateurs étaient pour leur part déçagés du face à face anxigène avec les élèves puisqu'ils étaient assis à l'arrière de la classe. On aurait pu penser que cette position en retrait allait favoriser une analyse des situations d'enseignement sans l'épreuve d'émotions intenses. Les données de recherche montrent le contraire : les observateurs ont interprété l'activité de leurs collègues comparativement à leurs propres émotions, leurs « propres points noirs » vécus dans des configurations de classe similaires. Ce fut le cas de Flavie, enseignante en anglais, lors de l'observation d'une séquence pendant laquelle sa collègue appliquait en classe une sanction qu'elle avait elle-même testée sans succès en début d'année scolaire : « *Je suis un peu déstabilisée... Je me demande vraiment ce qu'elle va faire avec ce type de sanction [relevé des carnets posés sur les tables au moindre comportement déviant des élèves]... Je me demande où ça va... Je suis mal à l'aise... J'ai peur, même si c'est un grand mot, je me dis que je n'aime pas... J'ai peur pour elle...* ». Qu'ils soient directement en scène ou au contraire en retrait, les néo-titulaires ressentent des émotions intenses dans l'apprentissage de leur métier.

Les registres d'engagement de l'activité en sociologie de l'éducation

Si la sociologie s'enrichit d'une approche qui fait plus facilement qu'elle émerger les émotions, elle contribue de son côté à donner à l'ergonomie un cadre de référence qui l'arrime à des problématiques professionnelles plus larges. Les entretiens réalisés avec les néo-titulaires en amont des différentes confrontations sensibilisent ainsi aux conditions générales d'entrée dans le métier. Ils montrent de jeunes professionnels préoccupés par leurs missions éducatives, mais prioritairement assaillis par des soucis liés à leur déracinement et à leur installation. Ils permettent ainsi de comprendre que les agendas et les territoires dans lesquels l'institution scolaire voudrait qu'ils s'inscrivent sont fortement retravaillés à partir de ces conflits d'urgences (Rayou et van Zanten, 2004).

Mais ces échanges entre disciplines ne se contentent pas de procéder à une contextualisation réciproque de chacune d'entre elles, ils aident à voir, dans le matériau qu'elles ont collecté, des choses qu'elles n'auraient pas aperçu sans cela. L'observation de Nadia, par exemple, qui construit sa classe comme un « panoptique » lui permettant d'anticiper sur les actes de « déviance » susceptibles de faire déraiper la leçon, pourrait être référée à une manière très personnelle de garantir l'ordre scolaire. Or le recours à l'entretien initial permet de voir ce qu'il y a en elle de typique d'une jeune femme issue de l'immigration maghrébine, socialement promue par ses succès académiques et désireuse de faire bénéficier les élèves démunis de la même opportunité. L'observation fine de ce qui, dans la conduite de

la classe lui paraissant particulièrement périlleuse, éclaire en revanche sur les récriminations qu'elle pouvait adresser à une institution de formation qui, selon elle, ne l'a pas suffisamment armée.

Ainsi, l'étude des mêmes situations professionnelles nous a conduits à mobiliser d'abord séparément des outils d'analyse empruntés à l'ergonomie cognitive, en particulier, les catégories de l'expérience développées par Theureau (2006) dans le prolongement de la philosophie pragmatique de Peirce (1978) ; et à la sociologie celles de l'engagement (Thévenot, 2006,) puis à prendre conscience du gain d'intelligibilité qu'elles pouvaient procurer à l'une et à l'autre approche. C'est ainsi que des catégories de l'expérience des acteurs (comme « priméité », « secondéité », « tiercéité ») qui sont celles d'« êtres au monde » susceptibles de se saisir comme des « êtres parmi d'autres » et de s'ouvrir progressivement vers la construction de connaissance peuvent être rapprochées de registres de l'engagement comme ceux « du familier », « du plan », « de la justification », qui caractérisent l'action qui convient dans son double registre de gestes professionnels adaptés à la situation et suffisamment légitimes pour faire accord dans une communauté de praticiens. Ces deux facettes d'un rapport au monde et au social, indissolublement présentes chez les acteurs, peuvent alors être éclairées en même temps. Ce double gain de compréhension fait vraisemblablement progresser chaque discipline en l'aidant à mieux percevoir ce qu'il y a de spécifique et de générique dans les situations qu'elle étudie.

Des concepts émergents à la croisée des deux disciplines : l'exemple des « passages à risque »

La collaboration de nos deux disciplines mobilise pour les croiser des concepts ou des méthodologies déjà existants, mais elle nous incite aussi à proposer de nouveaux concepts pragmatiques³ qui auraient eu du mal à éclore à partir de chacune de nos activités de recherche. Celui de « passages à risque » nous est apparu tout à fait opportun pour qualifier des situations récurrentes dans nos matériaux. Tant dans le discours des jeunes titulaires en ZEP que dans leurs actes professionnels apparaissent en effet des situations vécues comme plus redoutables (plus problématiques de leur point de vue) que d'autres. Leur repérage, leur mise en relation avec les connaissances que nous avons de la situation des néo-titulaires et celles que nous ont livrées les entretiens semi-directifs et les entretiens d'autoconfrontation nous ont convaincus qu'il y avait là quelque chose de particulièrement significatif dans leur expérience. Il s'agit de tous les moments de rupture entre deux activités, deux territoires, deux temporalités.

Dans le cas de Nadia, déjà évoquée plus haut, il s'agit d'éliminer autant que faire se peut tout ce qui pourrait distraire les élèves de l'effort. C'est pourquoi elle va prendre sa classe dans la cour et ne l'autorise à entrer dans la salle que si tous les élèves sont en rang et silencieux. De ce fait elle réussit à les mettre immédiatement au travail ayant éliminé *a priori* la source toujours féconde de dérangements liée aux installations anarchiques. De même elle patrouille mains dans le dos dans la salle, prête à fondre sur tout contrevenant, prolonge son emprise en tenant des listes d'élèves qui viendront, sous sa surveillance, faire des travaux

³ Pour la didactique professionnelle, un concept pragmatique permet de faire le lien entre la connaissance et l'action : « En tant qu'indicateur, il est un instrument pour l'action. Il a une visée pragmatique ... En tant que variable, il constitue un des éléments de la connaissance du système : il a une visée épistémique... » (Pastré, 2001, p.158). Dans notre perspective, « pragmatique » est employé pour spécifier l'effort de catégorisation, selon une voie médiane, entre la catégorisation naturelle des enseignants (usage professionnel *allant de soi*) et les catégorisations scientifiques s'affranchissant trop radicalement des enjeux concrets de l'activité professionnelle. Présentés, explicités et retravaillés en formation initiale, ces concepts peuvent devenir des instruments pour l'activité des enseignants débutants (Cf. conclusion).

supplémentaires les jours suivants. Un tel dispositif est évidemment fragilisé par les inévitables épisodes où elle perd le contact visuel avec l'ensemble. Nous l'avons vue alors utiliser des techniques particulières, comme écrire au tableau tout en regardant de côté, aller chercher un rapporteur dans la salle mitoyenne en s'arrêtant longuement sur le seuil non sans avoir fixé la classe dans une posture de défi pour lui signifier que, même absente, elle était toujours là... Pour Fabien, professeur d'éducation physique et sportive, une des difficultés consiste à opérer sans problèmes le retour du stade voisin au collège. Obligé d'arrêter son cours à 11h50 pour libérer les employés municipaux, il doit attendre un moment dans la rue qui, outre les dangers de la circulation, fait des élèves des cibles potentielles des « caïds » du quartier qui traînent alentour de ses élèves du collège au stade voisin. Il prend donc des libertés avec le règlement en mettant à l'abri ses élèves dans le hall du collège.

Ces épisodes, parce qu'ils nous semblent mobiliser beaucoup d'émotions et d'énergie chez les jeunes enseignants nous ont conduits à faire des rapprochements avec d'autres moments *a priori* disparates (comme l'entrée en cours, le signalement des absents, la canalisation de l'activité liée au travail de groupe, le passage de la langue maternelle à une langue étrangère, l'interrogation d'un élève et celle de l'ensemble de la classe) mais qui ont tous en commun d'être des passages au cours desquels la maîtrise de la classe est en jeu. Le contrôle s'y relâche parce qu'on ne peut être partout à la fois, l'adhésion des élèves, souvent difficilement conquise est à recréer pour passer à autre chose. Ce qui ne peut être traité que dans le cadre de chaque classe pose cependant des problèmes génériques auxquels donne accès l'effort conjoint de recherche. Il s'agit en fait, pour chaque enseignant d'instaurer la « forme scolaire » (Vincent, 1994) dans un univers où les élèves ont du mal à comprendre et à admettre les contraintes propres à la scolarisation. Vivant simultanément dans plusieurs mondes, celui du collège certes, mais aussi celui des copains et de la cité, ils admettent mal de se donner à des temps et à des espaces qui ne font pas partie de leur univers. Les résistances qu'ils opposent alors en n'ôtant pas leurs manteaux, en ne « s'y mettant » jamais au moment où on le souhaiterait fabriquent ces passages à risque que les enseignants éprouvent souvent comme s'ils étaient seuls à les connaître et à ne pas savoir les traverser avec succès.

A ce titre, le dispositif de co-observation entre pairs, au sein duquel s'est déroulée notre recherche, a permis aux néo-titulaires de prendre conscience de ce que les « points noirs » de leur activité quotidienne et leurs difficultés pour les surmonter étaient partagés par leurs pairs : *« Oui, c'est rassurant... C'est super important de ne pas se sentir seul dans sa pratique et c'est très important d'être conscient que les autres aussi passent par des moments... De bazar comme ça... Où ils ne savent plus quoi faire... Où ils sont résignés... Où... C'est important de le savoir... Là, je suis énormément soulagée... ça m'aide vraiment parce que j'imagine tout le temps que dans les cours des autres c'est nickel, parfait, impeccable... Finalement non, Finalement non... »*. De façon spontanée, mais aussi de manière plus systématique dans le dispositif de co-observation, les jeunes enseignants font d'ailleurs de ces « points noirs » des thèmes privilégiés de leurs échanges. Ils y abordent en effet des antinomies constitutives du métier comme : faut-il laisser aux élèves le temps d'entrer dans la situation au risque de les abandonner à des attitudes hors, voire anti-scolaires ou, au contraire, les plonger d'office dans des activités auxquelles ils feront semblant de se livrer ? Lorsqu'ils s'ouvrent à la controverse (Clot, 2007), leurs réflexions explorent, comme notre recherche, les aspects complémentaires des cadres institutionnels et des contextes rapprochés de l'action.

Des passages à risque à l'échelle de l'articulation des activités des enseignants

Ces passages à risque mettent à l'épreuve la stabilité de l'activité individuelle des néo-titulaires. D'autres apparaissent à une échelle plus large, celle de la coordination entre les activités de plusieurs collègues d'un même établissement. Si les recherches ont encore

tendance à se focaliser sur la dimension individuelle, cellulaire, du travail enseignant, force est de constater que l'activité collective des enseignants avec son lot d'accords tacites, de règles floues, de seuils de tolérance à géométrie variable à l'égard du comportement des élèves, constitue l'une des focales les plus prometteuses pour comprendre les déterminants du *modus vivendi* d'une même communauté éducative ou les ambiances scolaires différentes d'un établissement à l'autre.

A titre d'exemple, Sylvain, néo-titulaire en sciences physiques dans un collège classé « zone violence », avait pris l'habitude de couvrir imperceptiblement le hurlement d'un de ses collègues chahuté depuis le début de l'année scolaire dans une classe voisine en se mettant lui aussi à crier alors qu'aucun indice dans sa propre classe ne laissait augurer d'une telle réaction de sa part. Le passage à risque provenait ici de l'activité d'un autre collègue comme si le chahut pouvait se propager à travers les cloisons des salles de classe et menacer l'équilibre du cours de Sylvain. Ses interventions véhémentes, au départ préventives à l'égard de ses élèves, avaient tendance à les piquer au vif et à les faire réagir à leur tour de manière cinglante. L'enseignant et les élèves se renvoyaient alors la responsabilité du conflit dont l'origine était en grande partie liée à une tierce personne invisible.

Cet extrait de corpus illustre la mise à l'épreuve quotidienne du seuil de tolérance des enseignants. *A contrario*, l'intervention très répressive d'un collègue peut favoriser des formes de relâchement compensatoire de la part des élèves, inversement proportionnel à l'inhibition subie, lorsque ces derniers rejoignent des enseignants moins autoritaires : « *C'est très dur de récupérer une classe qui est passée avec un prof très strict, très cadrant... Quand on reçoit les élèves après lui, il n'y a rien à faire... C'est le cirque total... [...]. Etre trop strict, il faut aussi penser à ses collègues ... Ce n'est pas non plus rendre service à ses collègues* ». Ce qui pose le problème d'une difficile unité au sein du corps professoral entre ceux qui n'en font pas assez pour tenir les élèves et ceux qui en font trop. Le passage à risque, une fois de plus, n'est pas directement généré par l'activité des élèves mais par les dissonances en termes d'exigences éducatives apparaissant au sein d'un même établissement scolaire.

Conclusion

Notre articulation entre sociologie de l'éducation et ergonomie cognitive, par son appréhension de l'activité et de ses entours, par sa mutualisation des méthodes et des concepts tente de favoriser les apports réciproques et l'émergence de nouveaux concepts tout en demeurant suffisamment délimitée et rigoureuse dans ses investigations. Ces conditions sont nécessaires pour obtenir un gain de savoir par rapport à ce que, prises à part, les deux disciplines seraient susceptibles d'apporter.

Le concept de « passages à risque » nous semble présenter le mérite de rendre compte du sentiment très largement partagé par les entrants dans le métier qu'ils passent par une succession d'épreuves dont aucune d'entre elles ne suffit à faire déraiser les situations de classe, mais dont l'accumulation rend la maîtrise très coûteuse voire impossible. Il condense sur lui des caractéristiques subjectives liées aux vécus des dangers réels ou potentiels que représente pour les élèves et pour soi la perte de contrôle de l'activité et des aspects plus objectifs liés à la nécessité d'installer et réinstaller sans cesse une forme scolaire qui ne va pas de soi dans des contextes où les enfants ne se comportent pas spontanément comme des élèves.

Si cette forme scolaire caractérise d'un point de vue organisationnel et institutionnel la stabilité apparemment quasi immuable d'un dispositif éducatif identique depuis des décennies dans les établissements français, l'étude des passages à risque dessine en creux une cartographie dynamique des points de rupture, des déséquilibres, des dangers potentiels vécus par les néo-titulaires au cours de leur activité quotidienne. D'un côté, cette cartographie permet de rapprocher les problèmes typiques rencontrés par l'ensemble des néo-titulaires de

toutes les disciplines du second degré exerçant dans des contextes scolaires difficiles, dont l'étude à l'échelle des activités individuelles ne suffit plus à en faire comprendre la substance et les enjeux. De l'autre, elle permet de comprendre en proposant une caractérisation, établie à partir du travail réel des enseignants, des différences très nettes existant en termes de relations éducatives et professionnelles entre des établissements impliqués conjointement dans la relance nationale de l'éducation prioritaire.

La cartographie de ces passages à risque ouvre de nouveaux horizons interdisciplinaires pour la formation de ces enseignants : les matériaux issus de protocoles de recherche pouvant devenir des artefacts pour la conception de nouveaux dispositifs de formation (Ria, Leblanc, Serres et Durand, 2006). Concrètement, la présentation de passages à risque typiques peut favoriser l'explicitation en formation de situations de travail vécues par les stagiaires de manière similaire, mais aussi l'identification des gestes professionnels appropriés à ces contextes d'enseignement. L'enjeu ici est de confronter les acteurs à une complexité proche des situations réelles tout en favorisant la construction/déconstruction d'une « expérience sans risque de ces passages à risque », notamment en recourant à l'analyse minutieuse des paramètres de la situation : la temporalité, l'articulation ou la succession des activités, les moments de bascule, les contraintes ou les forces en présence, *etc.* Cette orientation de la formation favorise la découverte et l'apprentissage de connaissances et de savoir faire indexés aux types de situations professionnelles étudiés et non pas de savoirs abstraits détachés des conditions d'émergence et d'usage.

Références

- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse es pratiques au développement des métiers. *Éducation et Didactique*, 1, 83-93.
- Durkheim, É. (1966). *Éducation et sociologie*, Paris, PUF. (1ère édition- 1922).
- Gelin, D., Rayou, P., Ria, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et Formation*. Paris : Armand Colin.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : PUF.
- Lahire, B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Éducation et Didactique*, 1, 73-80.
- Pastré, P. (2001). Travail et compétences : un point de vue didacticien. In J. Leplat et M. De Montmollin, *Les compétences en ergonomie*, (pp. 147-160). Toulouse, Collection Travail & Activité Humaine, Octarès Editions.
- Peirce, C.S. (1978). *Ecrits anticartésiens*. Paris : Aubier.
- Rayou, P., van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Editions Bayard.
- Ria, L. (2005). *Les émotions*. Collection « Pour l'action ». Paris, Revue EP.S.
- 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.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. In J.-M. Baudouin et J. Friedrich (Eds.). *Théories de l'action et éducation*. (pp.203-224). Bruxelles : De Boeck Université.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Vincent, G. (Ed.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : PUL.