

Nouvelles prescriptions du travail dans les collèges en zone d'éducation prioritaire : quelles transformations de l'activité enseignante ?

New teaching regulations for schools located in educational priority areas: how has teaching changed?

Sylvie Moussay et Luc Ria



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4632>

DOI : 10.4000/rfp.4632

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2014

Pagination : 91-104

ISBN : 978-2-84788-678-8

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Sylvie Moussay et Luc Ria, « Nouvelles prescriptions du travail dans les collèges en zone d'éducation prioritaire : quelles transformations de l'activité enseignante ? », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 189 | octobre-novembre-décembre 2014, mis en ligne le 31 décembre 2017, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4632> ; DOI : 10.4000/rfp.4632

Nouvelles prescriptions du travail dans les collèges en zone d'éducation prioritaire : quelles transformations de l'activité enseignante ?

Sylvie Moussay
Luc Ria

Cet article présente plusieurs études portant sur les transformations du travail enseignant mises en place dans cinq collèges situés en zone d'éducation prioritaire. Ces études permettent d'identifier les dimensions extrinsèques et intrinsèques des nouvelles modalités du travail, principalement la façon dont les enseignants interprètent les transformations de leurs pratiques. Ces transformations ont été renseignées par différents recueils de données, journaux de bord, observations et entretiens d'auto-confrontation avec comme supports des traces audiovisuelles de l'activité. Sur la base de quatre illustrations, « le cours porte ouverte », « la co-intervention », « la conduite d'entretien individualisé », « les pauses réflexives sur le travail », sont décrites plusieurs transformations de l'organisation des activités individuelles et collectives au travail à la frontière des disciplines scolaires et de la classe.

Mots-clés (TESE) : enseignement secondaire, développement, efficacité, condition de travail, zone d'éducation prioritaire.

Introduction

La plupart des pays occidentaux procèdent depuis une vingtaine d'années à une restructuration importante de leur système éducatif afin de répondre au défi que pose la réussite scolaire de tous les élèves. Les études dans ce domaine montrent notamment les inflexions et les évolutions du travail enseignant, tant prescrites que réelles, sous l'effet de nouvelles politiques éducatives. De manière générale, les transformations du tra-

vail enseignant sont envisagées comme la conséquence d'un nouveau modèle d'école correspondant d'une part à des changements sociaux et culturels et d'autre part à des gouvernances d'établissement scolaire qui reconsidèrent le pilotage du système, la conception de l'établissement scolaire et la professionnalité des enseignants (Maroy, 2006). De ces gouvernances émergent de nouvelles formes de leadership ouvertes

sur de nouvelles tâches pour le chef d'établissement (Endrizzi & Thibert, 2012) et des responsabilités partagées entre les enseignants et d'autres professionnels. Des missions nouvelles apparaissent consistant pour certains enseignants à collaborer davantage avec le chef d'établissement pour optimiser la mise en œuvre des réformes, à accueillir et à accompagner les nouveaux enseignants, à coordonner les équipes pour améliorer les compétences et les pratiques professionnelles. Certaines études montrent ainsi que les nouvelles responsabilités accordées aux enseignants, « *teachers leaders* » (Bangs & MacBeath, 2012), « enseignants coordonnateurs » (Moussay & Ria, 2013), sont considérées comme centrales dans le pilotage des établissements et des dispositifs d'aide et de soutien aux élèves. Dans ce contexte, le travail enseignant redéfini par ces missions (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009) met à l'épreuve la forme scolaire classique et les habitudes professionnelles (Rayou, 2009). En s'inscrivant au-delà des anciennes frontières, délimitées dans le second degré par la classe ou l'intérieur de l'établissement, le travail enseignant est entré ainsi dans une phase de « décomposition-recomposition » (Tardif & Levasseur, 2010), dépassant les seules transformations techniques des manières d'enseigner et engageant l'identité professionnelle des enseignants (Cattotar & Maroy, 2000).

Nouvelles injonctions pour les établissements en zone d'éducation prioritaire

En France, la visée relative à la réussite de tous les élèves s'accompagne de nouvelles prescriptions qui interrogent les modalités du travail enseignant. C'est le cas des établissements secondaires classés en zone d'éducation prioritaire¹ où les injonctions du programme CLAIR en 2010 puis ÉCLAIR en 2011² définissent de

nouvelles tâches. Les enseignants sont par exemple tenus d'animer des conseils pédagogiques, de coordonner la liaison école-collège, de piloter l'innovation (van Zanten, 2010). Les tâches prescrites à l'échelon national sont parfois redéfinies au niveau local par les chefs d'établissement en fonction des problématiques scolaires et professionnelles. Par exemple, certains professeurs référents, nommés en 2010 « préfets des études » ou « coordonnateurs », ont vu leur mission orientée vers le suivi des élèves en grande difficulté et le soutien de leurs collègues. Souvent définis comme des « cadres intermédiaires » (fonctions et positions à assurer entre les collègues et la direction de l'établissement), ces enseignants sont invités, en plus de leur travail avec les élèves, à répondre à de multiples exigences, notamment l'accueil et l'accompagnement des collègues entrant dans le métier ou nouveaux arrivants dans la communauté éducative (Ria & Moussay, 2014; Ria & Lussi Borer, 2015). Récemment, les principes de la refondation de l'éducation prioritaire (Ministère de l'Éducation nationale, 2014) insistent particulièrement sur la nécessité d'accueillir, d'accompagner, de soutenir et de former les personnels des établissements. Devant satisfaire des logiques différentes d'enseignement et d'accompagnement, l'enseignant pourrait apparaître comme une sorte de « caméléon professionnel » (Tardif & Lessard, 1999).

Par ailleurs, en affichant leur ambition de lutter contre les inégalités scolaires, les politiques de l'éducation prioritaire en France et dans d'autres pays (Rochex, 2011, 2012) s'accompagnent le plus souvent d'innovations. Précisément en France, les établissements classés en zone d'éducation prioritaire sont présentés comme de véritables laboratoires d'expérimentation³ pour enseigner autrement et s'adapter à des publics de plus en plus hétérogènes. À titre d'exemple, on peut relever les dispositifs individualisés d'aide et d'accompagnement des élèves en difficulté qui appellent une remise en cause de l'organisation cellulaire du travail (un enseignant, une classe) (Félix, Saujat & Combes, 2012) et supposent des ajustements dans le travail des enseignants. Autrement dit, les nouvelles mesures pédagogiques et éducatives comme celles adressées récemment dans le cadre de la refondation

1 Créées en 1981, les zones d'éducation prioritaires (ZEP) désignent les zones dans lesquelles les établissements scolaires accueillant les élèves les plus en difficulté sur les plans socio-économiques et scolaires bénéficient de moyens financiers et humains supplémentaires. À la rentrée 2015, le nouveau territoire sera organisé en REP (Réseaux d'éducation prioritaire) et non plus en ZEP.

2 Pour accompagner les programmes CLAIR (Collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite, 2010) et ÉCLAIR (Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite, 2011), une des mesures-clés concerne la nomination d'un préfet des études par niveau au collège et en seconde au lycée.

3 Dans le cadre de la refondation de l'éducation prioritaire – circulaire n°2014-077 du 4 juin 2014 –, les Réseaux d'éducation prioritaire (REP+ préfigureurs) considérés les plus en difficultés sont désignés comme le laboratoire de l'école, l'endroit où s'élaborent les solutions aux maux de l'école.

de l'éducation prioritaire (Ministère de l'Éducation nationale, 2014) contraignent ou incitent les enseignants à des modifications de leur pratique. Ce processus d'adaptation de la part des enseignants ouvre sur la création de normes intermédiaires résultant d'une traduction du prescrit en lien avec l'environnement de travail (Lantheaume & Simonian, 2012).

Problématique de recherche

Les changements prescrits de fonctionnement et d'organisation du travail enseignant requièrent de nouvelles compétences de polyvalence à l'échelle de l'établissement scolaire et non plus seulement de la classe. Mais celles-ci s'accompagnent parfois de résistances liées à des logiques antinomiques : d'un côté l'exigence pour chaque enseignant d'un travail de plus en plus collectif et d'une coordination renforcée autour de l'action éducative (Dupriez, 2011), de l'autre une collégialité contrainte par l'absence de temps d'échange et la prégnance de territoires distincts d'intervention (enseignement, vie scolaire). Ce constat souligne la dialectique entre l'individuel et le collectif au cœur des transformations du métier en cours (Rayou, 2009). D'autres études rendent compte du malaise des enseignants, de leurs sentiments de dispersion et d'écartèlement face aux prescriptions (Lantheaume & Hérou, 2008) et de leurs dilemmes récurrents liés au caractère contradictoire ou incompatible des actions à réaliser : renforcer le travail disciplinaire et développer la pratique de décloisonnement ; utiliser l'aide personnalisée comme un temps d'échange avec les élèves et les familles ou comme un espace centré sur les apprentissages ; faire cours à plusieurs pour multiplier l'aide aux élèves et maintenir le face à face pédagogique traditionnel. De façon générale, les auteurs mettent en avant l'état de tension des enseignants face au renouvellement de leur pratique.

Les changements réellement mis en place par les enseignants dans les établissements situés en zone d'éducation prioritaire sont, à nos yeux, rares et peu documentés ; en conséquence, les transformations du travail enseignant nécessitent d'être davantage analysées par des observations *in situ* et une prise en considération du point de vue des acteurs sur les changements qu'ils mettent en œuvre. Cette perspective d'étude est d'autant plus pertinente et sensible dans le contexte d'une réflexion sur les conditions de travail des enseignants. Elle conduit à réfléchir à la manière

dont les enseignants s'approprient les injonctions, s'impliquent dans les changements de leur travail et à la façon dont ils les interprètent. Ainsi, nos études se sont attachées à rendre compte sur la base d'indicateurs objectifs (observations en classe) et subjectifs (point de vue des enseignants) des expériences professionnelles des enseignants impliqués dans des conditions d'intervention en permanente évolution.

Cadre conceptuel des études

L'analyse de l'activité et la prise en compte de la subjectivité des acteurs au travail

Inscrites dans une double visée épistémique et transformative, nos études se réfèrent à l'analyse du travail (Ombredane & Favergé, 1955) et en particulier à l'analyse de l'activité *in situ*. Elles prennent en compte la dimension extrinsèque de l'activité et le point de vue expérientiel des enseignants au travail c'est-à-dire la dimension intrinsèque de l'activité. Comme le précise Leplat (2000), le sujet agit en fonction de la tâche prescrite, mais il poursuit aussi ses propres fins et redéfinit cette tâche en fonction de ce qu'il vise en termes de résultats, de bénéfices et de coûts pour atteindre ces résultats. Le professionnel compose ainsi avec ce qu'on lui demande de faire, il recherche un compromis entre ce qu'il faudrait faire et ce qu'il souhaite réaliser parmi un ensemble d'actions possibles. Dans cette perspective, notre approche « orientée activité » s'intéresse au travail tel que les professionnels le conçoivent, le réalisent et le jugent et vise à identifier ce que ces derniers mettent en œuvre pour répondre aux injonctions portant sur le changement des pratiques. Ainsi, l'objectif est de prendre en compte la subjectivité des acteurs au travail, leurs intentions, leurs émotions, leurs préoccupations, les ressources qu'ils mobilisent pour agir, ainsi que leurs dilemmes et leurs difficultés professionnelles dans les transformations de leur travail.

Le travail réalisé comme objet d'analyse individuelle et collective

Notre approche consiste à faire du travail réalisé un objet d'analyse individuelle et collective en vue de favoriser la prise de conscience et le développement de nouvelles actions possibles sur la base de ces analyses. La mise en place des entretiens d'auto-confrontation s'appuie sur l'idée générale selon laquelle l'analyse et

la co-analyse du travail (Clot, Faïta, Fernandez *et al.*, 2001) permettent au professionnel d'expliciter ses expériences et d'exprimer ce qu'il a fait, ce qu'il n'a pas réussi à réaliser et de s'engager dans une discussion avec un pair. L'analyse du travail, comme moyen de développement de nouvelles capacités à penser, à juger, à éprouver et à confronter son activité, devient en ce sens une ressource (Yvon & Clot, 2003). Dans nos études, la conduite d'entretiens d'auto-confrontation avait pour objectif d'aider les enseignants à mieux comprendre leurs actions mais aussi de les accompagner dans les transformations de leur pratique en proposant différents destinataires (le chercheur, les pairs) et différents contextes d'échange sur le travail réalisé.

Méthodologie des études

Nos études inscrites dans la durée (plusieurs mois de présence dans les établissements scolaires) ont été réalisées sur la période 2011-2014, dans cinq collèges situés en zone d'éducation prioritaire⁴ des régions parisienne et lyonnaise. Ces établissements ont pour la plupart fait l'objet de contacts antérieurs soit de la part des chercheurs dans une perspective compréhensive du travail enseignant, soit de la part des enseignants relativement à l'accompagnement dans les transformations du travail, donnant lieu à de nombreux échanges entre chercheurs et enseignants volontaires. Une centaine d'enseignants⁵ sur les cinq établissements ont accepté de participer aux dispositifs de recherche ; la majorité était des novices qui entraient dans le métier ; les autres enseignants avaient entre quatre et huit années d'expérience d'enseignement dans les établissements situés en zone d'éducation prioritaire.

Ces professionnels ont accepté de participer aux dispositifs de recherche, soulignant leur intention d'échanger pour faire évoluer leurs préoccupations pratiques et construire des solutions vis-à-vis de certaines problématiques d'enseignement comme la mise en activité des élèves, les modalités de travail dans la

classe. Les dispositifs de recherche ont été mis en place en plusieurs étapes :

- constitution d'un collectif réunissant chercheur et enseignants volontaires ;
- observation et enregistrement filmique des enseignants au travail (dans ou hors la classe, lors de réunions disciplinaires) ;
- proposition d'un cadre d'échange et d'analyse de l'activité avec comme supports les traces audiovisuelles de l'activité (auto-confrontation au film de l'activité) ;
- mise en débat des analyses avec les enseignants.

Différents recueils de données ont été réalisés : plusieurs documents prescripteurs (textes institutionnels, contrats d'objectifs de l'établissement, lettres de missions) ont été consultés pour identifier les nouvelles orientations portant sur l'organisation du travail ainsi que les injonctions relevant du dispositif de l'éducation prioritaire à l'échelon local (par exemple, pour l'un des collèges, mise en place préférentiellement en classe de 5^e des dispositifs de lutte contre l'échec scolaire). À ces documents s'ajoutent les journaux de bord dans lesquels les participants aux études devaient consigner, de manière quotidienne ou hebdomadaire, des traces de leur activité en classe et/ou hors classe, notamment les événements les plus saillants de leur point de vue, vécus au cours de leurs journées dans l'établissement scolaire (situations professionnelles problématiques, conflits, difficultés d'enseignement, etc.) ; ils devaient également estimer sur une échelle ordinale de sept points le caractère confortable ou inconfortable de leur situation de travail (de très confortable [+3] à très inconfortable [-3]) (Ria, Sève, Theureau *et al.*, 2003). Puis des observations et des enregistrements audiovisuels de l'activité des enseignants ont été effectués en classe, hors classe et dans différents dispositifs d'aide et de soutien. Ces traces d'activité professionnelle ont été utilisées comme supports aux entretiens d'auto-confrontation organisés par les chercheurs en deux temps : le premier temps (auto-confrontation simple [ACS] à dominante descriptive) consistait à faire revivre à un enseignant une situation de travail passée en le confrontant aux images audiovisuelles de son activité. Cette auto-confrontation simple l'invitait à décrire et à expliciter la dynamique de son activité. L'objectif était de recueillir la signification de l'enseignant à propos de l'évolution des modalités de travail ainsi que l'expression de ses jugements, ses ressentis, ses dilemmes, les arbitrages effectués entre différentes actions. Le second temps (auto-confrontation croisée [ACC] à

4 Les cinq collèges, malgré des caractéristiques scolaires et socio-culturelles spécifiques, sont tous les cinq impliqués dans la mise en œuvre de la politique de l'éducation prioritaire en France. Ces cinq collèges d'une capacité d'accueil de 600 à 700 élèves sont devenus en 2014 REP+ préfigurateurs. Notons en moyenne 60 enseignants dans chaque collège investigué, avec une majorité d'enseignants novices.

5 15 enseignants au collège T., 35 enseignants au collège L., 20 enseignants au collège G., 25 enseignants au collège B. et 20 enseignants au collège C. Au total, 115 enseignants sur 319 ont participé au protocole de recherche.

Tableau 1. Illustration de la méthodologie d'analyse des données d'étude (corpus Anne)

Prescriptions	Travailler en équipe (prescriptions institutionnelles) Démultiplier la présence d'adultes dans la classe pour contrôler les élèves difficiles et favoriser les séquences de travail individualisées (contrat d'objectifs)	
Données d'observation (dimension extrinsèque)	Augmentation des concertations pour préparer la co-intervention Mise au point en amont et aval du cours	Répartition des rôles de chacun dans la classe Mise au travail des élèves durant tout le cours Nouvelles organisations pédagogiques
Données d'entretien d'auto-confrontation (dimension intrinsèque)	COÛTS	BÉNÉFICES
	<p>Inconfort Être déstabilisé lors des premières co-animations et avoir peur de la remise en cause par l'autre collègue Être attentif et à l'écoute de l'autre</p> <p>Dilemme Renoncer à une partie de ses exigences disciplinaires <i>versus</i> Maintenir ses exigences disciplinaires (au détriment du projet collectif)</p> <p>Accentuer les modalités d'aide aux élèves (au risque de les rendre encore plus assistés) <i>versus</i> Laisser davantage les élèves travailler seuls (au risque de se sentir moins « utiles » ou « légitimes » dans la classe à deux)</p> <p>Préoccupation Faire en sorte que chacun trouve sa place dans la classe Bien caler et ajuster son intervention en fonction du travail réalisé par le collègue en classe</p>	<p>Confort Se décharger un peu d'un certain nombre de règles, de consignes, de paramètres organisationnels, spatio-temporels Partager les responsabilités et mutualiser les ressources</p> <p>Émotion Plus distant par rapport aux affects du groupe élèves</p> <p>Intention d'action Réinterroger sa propre activité Pouvoir confronter et échanger sur le travail réalisé en classe Mieux cerner les ressemblances et dissemblances entre différents registres d'intervention</p> <p>Motif/Efficacité Optimiser les apprentissages et les compétences transversales des élèves Répondre aux diverses sollicitations des élèves</p>

dominante transformative) proposait au même enseignant de commenter, en présence d'un pair, les images audiovisuelles de son activité. Le but était de développer entre les deux enseignants, parfois avec l'aide du chercheur, un échange professionnel sur les similitudes ou les différences d'intervention avec les élèves et sur les changements en cours. Précisons que les extraits audiovisuels supports aux entretiens d'auto-confrontation ont été choisis soit par le chercheur en sélectionnant sur la vidéo des situations de travail selon les problématiques professionnelles identifiées par le collectif (par exemple, en co-intervention, les interactions entre les deux enseignants dans la classe); soit par l'enseignant en fonction de ses préoccupations et de ses difficultés professionnelles à intervenir auprès des élèves. Au total, sur les cinq établissements scolaires investigués durant trois ans, ce sont 75 ACS et 28 ACC d'une durée maximale d'une heure trente qui

ont été réalisées et 24 journaux de bord recueillis auprès des enseignants volontaires.

Concernant l'analyse des données, la première étape a consisté à retranscrire *verbatim* les données d'entretiens d'auto-confrontation. Dans une seconde étape, le corpus des données d'entretien et des données provenant des journaux de bord a été découpé en unités d'analyse délimitées à partir de l'énonciation, par l'acteur, d'une intention d'action. À chaque nouvelle intention énoncée, une nouvelle unité était créée. Pour chaque énoncé d'intention ont été identifiés les énoncés correspondant à des motifs en lien avec l'efficacité de l'action (atteinte du but fixé et sentiment « du travail bien fait » à la croisée des attentes institutionnelles et personnelles), à des émotions (sentiment de satisfaction), à des préoccupations et à des dilemmes. Ce codage a permis de documenter deux catégories en rapport avec le cadre conceptuel de l'analyse du

travail : une première catégorie appelée « coût » liée à l'expression des difficultés professionnelles, des dilemmes, des sentiments d'inconfort lorsque les professionnels évoquaient des transformations de leur activité (repérées conjointement par l'enseignant et le chercheur) ; et une deuxième catégorie appelée « bénéfice » liée à l'énonciation par le professionnel d'une intention d'action associée à un gain de confort, d'un sentiment de satisfaction (émotion) et d'efficacité. Enfin, dans la perspective d'une triangulation des données d'analyse, la troisième étape a consisté à confronter les analyses et les données provenant de différentes sources (observation, échelle ordinaire de confort/inconfort). À titre d'exemple, l'analyse des journaux de bord renseignés par les enseignants a été croisée avec l'analyse des *verbatim* issus des auto-confrontations afin de mieux comprendre les processus qui sous-tendent les transformations des modalités du travail. Le tableau 1 illustre la dernière étape du traitement des données recueillies sur l'activité de co-intervention d'une enseignante (corpus Anne).

Enfin, à l'issue de ces analyses, les données modélisées ont été présentées à l'ensemble des collectifs enseignants de chaque établissement lors de synthèses annuelles plénières. Ceux-ci ont pu valider le caractère fortement partagé des modalités d'intervention décrites selon les situations professionnelles observées (par exemple, la majorité des enseignants s'accordent à reconnaître l'augmentation des heures de préparation d'un cours en co-intervention).

Résultats

Dans le cadre de cet article, nous présentons quatre illustrations extraites des analyses réalisées dans les cinq collèges. Ces illustrations ont été choisies d'une part parce qu'elles étaient représentatives (mais non exclusives) des nouvelles modalités du travail enseignant dans les établissements enquêtés (illustrations sur le « cours porte ouverte » et la « co-intervention ») et d'autre part parce qu'elles se présentaient comme des réponses aux problématiques locales d'établissement (illustrations sur la « conduite d'entretien individualisé » et « les pauses réflexives sur le travail »).

« Le cours porte ouverte »

Éléments de contexte

Dans un collège de la région parisienne, le principal de l'établissement insistait lors de la réunion de prérentrée des enseignants, notamment en s'adressant aux débutants ou à ceux n'ayant pas d'expérience avec des publics peu scolaires : « Ne restez jamais seuls, faites cours porte ouverte pour qu'on puisse intervenir au moindre problème... » (prescription locale). Cette incitation pouvait avoir une double fonction : celle de pouvoir intervenir rapidement auprès des jeunes enseignants en proie à des difficultés dans le contrôle d'élèves difficiles, mais aussi celle de les sensibiliser plus largement à la nécessité de participer collectivement à l'instauration de l'ordre scolaire trop souvent considéré par ces derniers comme le « sale boulot » délégué, « externalisé » vers d'autres personnels plus spécialisés. Élise, une jeune enseignante de français, reconnaissait sa résistance à une telle prescription : « Je le vivais très mal lors de ma première année d'enseignement, c'était un regard intrusif sur mes propres difficultés... Je fermis la porte quand ça allait mal... C'est une mesure qui a été prise parce qu'il y avait beaucoup d'agitation dans les couloirs... beaucoup de bruit » (journal de bord d'Élise). Une année plus tard, sa porte de classe reste ouverte comme celle de tous les autres enseignants du même étage de l'établissement. On entendait dans les couloirs plusieurs interventions simultanément sans que cela soit gênant ; de manière exceptionnelle, Élise n'hésitait pas à interrompre son activité en classe au moindre mouvement dans le couloir (observation du chercheur). Comme ce fut le cas lors d'une « arrestation collective » d'un élève de troisième prise en « flagrant délit » de déplacement dans une zone interdite : « Là, je joue mon rôle de policier [rire]... On est à trois dans le couloir pour intercepter une élève qui prend le sens interdit [les couloirs sont à sens unique pour limiter les bousculades]... Ça représente une force collective, l'impression d'être à plusieurs tout le temps, au début j'aimais pas, maintenant je le fais avec la conviction que c'est très important pour le confort de tous... Et puis quand j'ai maintenant à intervenir seule face à mes propres élèves, je suis beaucoup moins gênée de le faire porte ouverte... » (auto-confrontation avec Élise).

Synthèse descriptive des observations

Comme beaucoup d'enseignants débutants dans cet établissement, Élise percevait son travail de manière

individuelle, cellulaire, avec pour première priorité l'enseignement de sa discipline. L'incitation de sa hiérarchie à ouvrir l'espace de travail a d'abord été vécue par la débutante comme une contrainte forte dont découlaient des sentiments de culpabilité professionnelle. De plus, Élise semblait préoccupée par le coût que cette modalité de travail pouvait exiger (déplacement dans le couloir; attention redoublée face au bruit à l'intérieur et à l'extérieur de sa classe). Pourtant elle raconte que la « porte ouverte » a contribué à la transformation progressive de son activité et à la perception d'une nouvelle façon d'appréhender son métier. Elle a accepté de rendre publiques ses propres situations d'opposition avec les élèves, vécues de manière souvent très culpabilisante par les débutants (mais pas seulement) et réglées en général dans le huis clos de la classe. Ainsi, cette jeune enseignante a pris conscience des bénéfices permis par l'ouverture de sa porte. Celle-ci permettait, au-delà des interventions dans le couloir finalement peu fréquentes (moins d'une par heure), de mettre en avant des exigences communes entre les activités individuelles de chacun des enseignants et donnait l'impression aux élèves resquilleurs d'un contrôle collectif dissuasif et efficace. Plus largement, les enseignants débutants de l'établissement prenaient conscience, par cette nouvelle forme d'organisation, de la nécessité de ne pas se contenter de la seule transmission de savoirs, dans ce type d'établissement, avec une externalisation vers d'autres personnels des questions éducatives mais d'une contribution en classe et hors classe au respect de règles scolaires communes. Ils appréciaient l'ambiance de travail studieuse et rassurante qui se dégageait de cette nouvelle organisation du travail.

« La co-intervention devant les élèves »

Éléments de contexte

De nombreuses séquences de co-intervention ont été observées dans nos recherches. Celle présentée ici l'a été en mathématiques avec un professeur référent et un néo-titulaire pour une classe de 3^e très hétérogène dans un collège de la région parisienne. Cette séquence était définie en amont par le cadre didactique de l'équipe disciplinaire de l'établissement. Les deux enseignants connaissaient les objectifs à atteindre ainsi que les élèves de la classe. Dès l'entrée en classe s'opérait une répartition précise des rôles de chacun : le néo-titulaire, responsable de la classe, l'accueillait de manière conviviale, le référent rentrait en quittant sa

veste comme s'il était lui-même un élève. Le premier donnait les consignes générales tandis que le second favorisait l'enrôlement des élèves les plus difficiles en s'asseyant quelques instants auprès d'eux (observation du chercheur). Il intervenait ensuite sans interférence avec l'activité de son jeune collègue en procédant à des étayages individualisés : a) compléments linguistiques pour les élèves primo-arrivants ; b) apport en quelques secondes des connaissances minimales pour effectuer un exercice et c) apport des façons de faire pour réussir un exercice (observation du chercheur). Les deux enseignants, impliqués dans des registres non concurrentiels, communiquaient peu en classe et se regardaient à peine : « on ne se calcule plus » (auto-confrontation avec le professeur référent). Le climat de classe était particulièrement bon ; les élèves étaient au travail durant tout le cours (observation du chercheur). Cette collaboration asymétrique était réversible : dans les classes du professeur référent, c'était au tour du néo-titulaire de s'insérer dans la forme scolaire définie pour réguler individuellement le travail des élèves.

Synthèse descriptive des observations

Dans les séquences observées au sein desquelles interviennent des professeurs référents et des néo-titulaires, il s'agit pour les premiers de trouver des modalités d'intervention en classe ne mettant pas les seconds en défaut : « il faut réussir à rentrer dans les classes sans que les collègues se sentent jugés » (auto-confrontation avec Julien, professeur référent). Un second professeur référent a dû attendre avant de commencer toute collaboration : « je devais entamer une co-animation avec une collègue de français qui se disait un peu dépassée par la classe. La collègue a repoussé un peu mon arrivée : ce n'était pas le moment, j'ai attendu son aval » (auto-confrontation avec Gilles, professeur référent). Dans ce cas, le bénéfice est perçu au travers du climat de confiance et d'une parité minimale des actions, conditions qui semblent pour les enseignants des préalables pour intervenir collectivement devant les élèves. Quant au coût, la co-intervention dépend de la capacité des enseignants à se fondre dans un projet commun. Elle suppose également des ajustements de la part de chaque intervenant en fonction du travail réalisé en classe.

Les bénéfices d'une double présence en classe pour le travail des élèves peuvent être discutables selon la nature des tâches scolaires proposées ou selon les différentes étapes du projet collectif. D'ailleurs, les enseignants ont souvent évoqué à propos de la co-intervention une amélioration du climat de la classe et

des relations avec les élèves en difficulté comme si ce dispositif visait essentiellement la dimension relationnelle avec les élèves et plus rarement un effet sur les résultats scolaires.

Concernant les bénéficiaires de la co-intervention pour les enseignants, on comprend à travers cette illustration que les débutants ont la possibilité de réinterroger leur propre activité, de mieux cerner les ressemblances et dissemblances entre différents registres d'intervention, comme l'atteste une néo-titulaire en français : « ça m'a appris qu'il était possible de faire autrement, possible d'être plus directive parfois, ce que j'ai essayé dans d'autres classes ensuite... En fait, elle intervient autrement, elle a un autre style, parfois les élèves me regardaient pour voir ma réaction » (auto-confrontation avec Hélène, néo-titulaire). Les plus chevronnés sont eux aussi souvent convaincus du caractère formateur de cette activité collective : « Pour le moment, les co-animations apportent plus à ma propre pratique qu'aux professeurs avec qui je collabore, du moins me semble-t-il... » (journal de bord de Gilles, professeur référent).

Par contre, si la présence d'un second adulte dans la classe offre plus de confort de travail pour les enseignants, certains soulignent le risque de renforcer une attitude moins autonome de la part d'élèves davantage enclins à solliciter les enseignants plutôt qu'à faire tout seuls leur travail. Finalement, l'intervention à plusieurs dans une classe serait peut-être plus bénéfique *hic et nunc* aux enseignants qu'aux élèves eux-mêmes – du point de vue des enseignants exprimé lors des entretiens, même si les processus informels d'apprentissages professionnels qui s'y développent peuvent avoir des effets ailleurs et plus tard sur les apprentissages des élèves.

« La conduite d'entretien individualisé »

Éléments de contexte

Charles, jeune enseignant de français, exerce depuis deux années consécutives la mission d'enseignant-préfet des études⁶, dans un collège de la banlieue lyonnaise. La lettre de mission transmise par la Principale

précise les nouvelles responsabilités de Charles, notamment celle, en plus de ses enseignements, de « conduire des entretiens individualisés⁷ à un rythme régulier » et d'impulser « une prise en charge personnalisée des élèves de 5^e en difficulté scolaire » (prescriptions). Charles dit « avoir traîné des pieds », « [...] c'était le flou artistique mais je voulais surtout éviter l'entretien-sanction et une mise en forme trop psychologique avec des questions intrusives » (auto-confrontation avec Charles). Un rappel de la direction sur l'importance d'un « accompagnement concerté » avec les équipes pédagogiques invite Charles à concevoir les entretiens à partir des informations prises dans les conseils de mi-trimestre et les réunions du collectif des préfets des études (trois autres collègues) : « [...] c'est une chance de mutualiser [...], entendre comment chacun fait et perçoit les choses, ça guide [...] » (journal de bord de Charles). Suite aux premiers entretiens, Charles semble avoir trouvé une façon de les concrétiser : face à l'élève, il commence tout d'abord par resituer l'objet de la rencontre « c'est une entrée en matière, pour donner le temps à l'élève de s'installer dans l'échange » (auto-confrontation avec Charles). Deux champs d'interrogation sont ensuite abordés : scolaire (bilan des notes et des évaluations) et familial (conditions de travail à la maison, temps consacré aux devoirs, matériel à disposition) (observation du chercheur). À la fin de l'entretien, Charles demande à l'élève de se fixer un seul objectif : « il comprend alors qu'on va se revoir et d'ailleurs beaucoup sont demandeurs » (auto-confrontation avec Charles). Ce cadre d'entretien lui permet de voir l'élève « comme un tout, à la fois sur le plan scolaire et sur le plan de la personnalité » (auto-confrontation avec Charles). Tout en poursuivant les entretiens, il interroge leurs modalités : « recevoir individuellement les élèves sur les heures de cours, c'est discutable [...] » (auto-confrontation avec Charles). Il questionne également l'usage des notes prises au cours de l'entretien : « nous diffusons les infos à toute l'équipe, ça permet de gagner du temps sur la connaissance de l'élève, après, je doute encore des effets sur les apprentissages en classe » (auto-confrontation avec Charles).

6 Au collège T. de la banlieue lyonnaise, chaque préfet des études responsable d'un niveau d'enseignement prend en charge les problématiques et les projets propres à ce niveau (par exemple, la mission du préfet des études des classes de 6^e est centrée sur la liaison CM2-6^e). La mission de Charles, préfet des études du niveau 5^e, est notamment centrée sur les élèves décrocheurs, la chef d'établissement considérant que les classes de 5^e sont davantage concernées par la problématique du décrochage scolaire.

7 Dans sa mission d'accompagnement des élèves en difficulté, le préfet des études doit proposer des entretiens personnalisés, les objectifs étant aussi bien scolaires (faire un diagnostic des difficultés de l'élève) qu'éducatifs (échanger sur les règles de vie scolaire, l'organisation du travail...). Rapport du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative (2011). Vade-mecum Programme ÉCLAIR – Les préfets des études, décembre 2011.

Synthèse descriptive des observations

L'analyse de l'activité de conduite d'entretien individualisé permet de mieux identifier en quoi cette mission nouvelle participe de l'évolution du travail de Charles, enseignant de français. N'ayant pas été formé à la conduite d'entretien et ne pouvant trouver dans son expérience d'enseignant les outils pour les mettre en œuvre, Charles constate que les différents collectifs (collectifs enseignants-préfets, équipe pédagogique) où la concertation permet d'« entendre comment chacun fait et perçoit les choses » (journal de bord de Charles) deviennent des ressources pour opérationnaliser les entretiens. Le bénéfice tiré de ces collectifs lui permet d'éviter certaines dérives psychologisantes et punitives de l'entretien individualisé. Mais cette collaboration avec les pairs jugée indispensable pour la mise en œuvre des entretiens n'est pas le seul aspect retenu par Charles. Celui-ci juge de l'efficacité des entretiens au travers des connaissances obtenues sur l'élève en difficulté, à la fois scolaire, affective et sociale. Lorsque Charles constate que les élèves sont demandeurs d'entretien, il est convaincu du bien-fondé et de la légitimité de ses interventions.

Parallèlement, ces bénéfices obtenus sont pondérés par Charles qui exprime quelques limites propres à son activité d'entretien. En se recentrant sur la mission d'enseignant, il prend conscience des problèmes d'organisation (l'entretien se faisant sur les heures de cours de l'élève) mais aussi et surtout des difficultés d'utilisation en classe des informations issues des entretiens. Si l'extension du travail enseignant souligne l'intérêt de communiquer davantage sur le parcours scolaire et personnel des élèves, elle oblige à penser l'articulation entre les différents espaces de travail avec l'élève (cours et entretien individualisé) dans la perspective de créer de nouvelles dynamiques d'apprentissage. De plus, l'analyse du journal de bord de Charles a révélé une réelle difficulté à gérer les entretiens sur le plan émotionnel, certains échanges avec l'élève le conduisant à interroger la nature des difficultés scolaires et sa propre compétence à prendre en charge la situation. Charles questionne ainsi ses compétences à pouvoir adapter ses conseils et à mettre en place une aide ciblée qui tienne compte des éléments du contexte de vie familiale de l'élève. Le sentiment de ne pas pouvoir faire réussir l'élève malgré le suivi et les entretiens individualisés est, selon Charles, très déstabilisant et inconfortable. La conduite des entretiens représente ainsi un coût lié à la construc-

tion d'une nouvelle posture face à l'élève et à la mise en place de nouveaux outils pour recueillir des informations exploitables en classe par les autres enseignants.

« Les pauses réflexives sur le travail »

Éléments de contexte

« Rendre visible le travail » est devenu le leitmotiv de la principale d'un collège de la banlieue lyonnaise (prescription locale). Elle n'hésite pas à banaliser des demi-journées, à convoquer le conseil pédagogique pour souligner l'importance du travail en équipe, à impulser les réunions inter-catégorielles pour construire « des moments de bilan, de relance et de valorisation du travail ». Les 4 enseignants référents du collège voient plutôt dans ces moments de bilan l'occasion d'organiser des « pauses sur le travail ». Ils proposent alors trois demi-journées d'échange au sein de l'établissement, « où tout le monde aurait l'occasion de dire comment il travaille sans la présence de la direction » (auto-confrontation avec Sami, professeur référent). Trois collectifs sont constitués, chacun rassemblant des enseignants aux expertises variées (enseignants chevronnés et novices) et des professionnels multiples (assistant pédagogique, conseiller pédagogique d'éducation). Puis les enseignants référents animent les discussions professionnelles : gérer les élèves qui n'ont pas leurs cinq outils pour travailler (carnet de correspondance, cahiers de cours et de brouillon, trousse, livre), améliorer le temps de travail à deux (co-intervention), évaluer le suivi des élèves dans les PPRE (programme personnalisé de réussite éducative), organiser efficacement les études dirigées. Deux enseignants-préfets des études qui avaient collaboré avec la chercheuse proposent de partir de traces concrètes sur l'activité en classe (une vidéo sur l'activité d'un collègue) pour ensuite lancer la dynamique de l'échange (observation du chercheur). Selon Juliette, professeur référent, il s'agit surtout de « ne pas imposer ses idées, on n'est pas là pour donner des leçons aux collègues [...], on connaît l'établissement comme eux ça nous permet d'analyser ce qui a été fait en classe et d'orienter les débats » (auto-confrontation avec Juliette). Sur un autre atelier, Nora, enseignante de mathématiques depuis deux ans dans le collège, raconte : « l'atelier a commencé par un rappel succinct de l'histoire de deux dispositifs dans l'établissement, on a ensuite confronté nos pratiques [...], j'ai vraiment eu l'impression de construire des solutions en interne, les problématiques nous concernaient vraiment » (auto-confrontation avec Nora, enseignante

nouvellement titularisée). L'expérience de ces « pauses sur le travail » est particulièrement enrichissante pour ces enseignants débutants qui disent « devenir des profs de l'établissement ».

Synthèse descriptive des observations

L'utilité d'aménager sur le lieu du travail (l'établissement scolaire) des temps de concertation collective où les enseignants se retrouvent pour parler de leur travail est ici concrètement illustrée. Cette nouvelle expérience révèle un cadre novateur d'échange autour des pratiques professionnelles. La reprise en main par les enseignants-préfets des prescriptions relatives aux réunions collectives et la centration sur le travail quotidien permettent d'obtenir des bénéfices non négligeables, les retours positifs des collègues en sont la preuve. Adaptées aux attentes des collègues et ouvertes sur des témoignages significatifs et des descriptions d'actions réalisées dans l'établissement, les « pauses réflexives sur le travail » se veulent authentiques et rassurantes pour les enseignants débutants. En se déployant dans un cadre institutionnalisé (trois demi-journées accordées par la direction du collège) avec des outils spécifiques (vidéo de l'activité d'un collègue, analyse des actions réalisées), ces pauses réflexives s'organisent sous la forme d'espace de formation et diffèrent ainsi des échanges professionnels informels existant déjà au sein de l'établissement (comme dans la salle des professeurs). L'efficacité se mesure au regard des possibilités d'apprentissage, notamment de la « construction des solutions en interne » et de l'élargissement des gestes professionnels en mobilisant l'expérience du collectif (par exemple, la décision collective d'instaurer un temps d'« accroche » de dix minutes, à chaque début de cours, pour faciliter la mise au travail des élèves).

Pour les enseignants de ce collège, ces pauses procurent un certain confort au sens où elles leur permettent de mieux positionner leur mode d'intervention et de construire des modalités de prise en charge des élèves du collège plus globales et partagées. Dans ce contexte, les enseignants ont le sentiment d'accroître leur confiance dans la capacité à accompagner les élèves difficiles de leur établissement. On comprend alors que la fonction formative des espaces d'échanges sur le travail proposés dans cet établissement s'explique au travers de l'acquisition de nouvelles actions mais aussi et surtout de la confrontation à des valeurs, des codes et une culture d'établissement. Autrement dit, la construction d'une identité commune favorise

les liens horizontaux entre les professionnels et le développement d'une conscience collective sur le travail au sein même de l'établissement formateur.

Cette illustration montre également le rôle de la recherche dans l'accompagnement des professeurs référents à la mise en forme des débats sur le travail. L'appropriation par ces professionnels des méthodes d'intervention et des outils d'analyse du travail génère des gains importants en matière d'écoute et de discussion. La collaboration chercheur-professionnels apporte ainsi les moyens d'une autonomisation progressive.

Toutefois, cette nouvelle expérience engage certains coûts pour les enseignants référents, comme ceux de pouvoir réguler la parole des collègues, relancer l'échange et faire respecter un cadre bienveillant de discussion, et suppose par conséquent le développement de nouvelles compétences en matière d'encadrement de collectifs enseignants. Le risque de voir « les pauses réflexives sur le travail » dériver vers une situation sans apport de solutions concrètes pose ici les limites de ces espaces d'échanges au sein de l'établissement scolaire. Enfin, cette nouvelle modalité d'échanges professionnels est étroitement liée à la posture délicate et souvent déstabilisante de « cadre intermédiaire » des enseignants référents qui sont tenus d'informer la direction sur les contenus des réunions et des concertations.

Discussion

Transformation de l'activité et nouvelles expertises des enseignants

Les données présentées dans cet article sont à considérer avec prudence dans la mesure où elles proviennent de la collaboration avec seulement une partie des équipes éducatives (des enseignants volontaires). Elles peuvent ainsi constituer des indicateurs des transformations de la professionnalité dont il faudrait pouvoir confirmer la généralisation par des études plus systématiques dans tous les établissements inscrits au plan de l'éducation prioritaire en France. Malgré ces réserves, la description des quatre situations professionnelles révèle de nouveaux cercles d'actions qui génèrent une reconfiguration de la forme scolaire traditionnelle. Précisément, l'activité « cours porte ouverte » illustre la façon dont le travail enseignant tend à se développer dans d'autres espaces scolaires

(couloirs, halls, cour) ; ce résultat interroge à nouveaux frais la division du travail éducatif⁸ (Tardif & Levasseur, 2010), la répartition des tâches et des territoires professionnels entre les enseignants et le personnel de la vie scolaire (Kherroubi & van Zanten, 2000). L'enjeu est ici de réfléchir à la manière dont ces professionnels pourraient coordonner leurs actions et développer un travail coopératif dans le domaine de la socialisation des élèves au service des apprentissages scolaires.

L'activité de « co-intervention devant les élèves » marque une étape de plus dans l'évolution du travail. La discipline scolaire enseignée bénéficie alors de la présence de deux enseignants dans la classe se partageant les registres pédagogiques et didactiques ou est complétée par l'intervention d'un spécialiste d'une autre discipline dans le cas d'un projet transdisciplinaire. Dans les deux cas de figure, l'efficacité est à discuter autant du point de vue des enseignants, conjointement engagés dans le projet de co-intervention, que du point de vue de l'apprentissage des élèves. Soumise à de complexes coordinations et exigeant parfois des compromis de la part des professionnels confrontés à certains dilemmes (cf. tableau 1), la co-intervention nécessite d'être anticipée, analysée et évaluée pour en dégager les modalités d'intervention les plus pertinentes au regard des activités des élèves, certaines requérant davantage d'interactions individualisées.

À ces évolutions vient s'ajouter celle concernant le déploiement du travail enseignant sur un territoire défini par le suivi des élèves en difficulté. Ainsi, la conduite d'entretien individualisé appelle une nouvelle expertise souvent très coûteuse en temps et en charge de travail (recueil des informations sur les élèves, temps d'échange avec l'élève, élaboration d'un compte rendu, temps de discussion avec les collègues, rencontre avec les parents...). Elle met l'accent sur des compétences transversales et une nouvelle exigence liée au soutien des élèves pour éviter le décrochage. Là aussi, cette évolution suppose de passer davantage de temps à collaborer avec les collègues et d'adopter une posture professionnelle tournée vers les familles pour accompagner les élèves.

Enfin, l'apparition de nouveaux espaces d'analyse du travail et de discussion professionnelle tels que les pauses réflexives sur le travail, au sein même des établissements, contribue à déplacer aussi de manière

significative les lignes classiques de la formation au travail enseignant. Apprendre du travail ou par le travail sur le lieu du travail (Bourgeois & Durand, 2012) est une problématique nouvelle, encore peu expérimentée dans le champ de l'éducation mais offrant la possibilité de dépasser les paradoxes de la formation des enseignants, notamment ceux d'une formation initiale qui s'arrête au moment où ceux-ci commencent à exercer leur métier en tant que titulaires ou vacataires et d'une « formation continue » qui, la plupart du temps, est réduite à des objets de contenus détachés des questions d'enseignement *in situ*. Il s'agit alors à la fois de définir le rôle et la fonction de ces espaces réflexifs sur le travail réalisé qui pourraient avoir pour projet d'accompagner les débutants, de consolider les liens forts entre plusieurs générations d'enseignants en construisant des référentiels communs autour des gestes professionnels nécessaires pour enseigner devant des publics de plus en plus hétérogènes (Ria, 2015).

Ces transformations d'ensemble du travail enseignant devraient contribuer *in fine* à la construction de nouvelles « compétences horizontales » chez les enseignants. En effet, « l'expertise disciplinaire verticale » – faisant référence jusque-là dans le huis clos des classes – ne suffit plus pour enseigner dans les établissements situés en zone d'éducation prioritaire au sein desquels les missions diverses, et notamment celles éducatives, sont de plus en plus déterminantes.

Évolution des modalités du travail : quels coûts et quels bénéfices ?

Selon nos études, les changements des modalités du travail peuvent induire un coût lié notamment aux dilemmes vécus par les enseignants. Ces coûts obligent souvent ces derniers à faire des choix entre plusieurs actions possibles et à trouver des compromis entre la prescription et ce qu'ils peuvent et souhaitent faire, entre les normes institutionnelles et les normes subjectives de viabilité (confort, motif, plaisir, charge émotionnelle consentie) (Ria, 2009). Les résultats montrent ainsi que la capacité des enseignants à répondre aux nouvelles prescriptions est chaque jour mise à l'épreuve. Il n'est donc pas surprenant de voir que ces injonctions sont parfois associées au sentiment d'inconfort et à l'impression de ne plus pouvoir faire son travail. Par exemple dans nos études, la succession des rôles (enseignant dans une classe, enseignant-préfet des études face à un élève, coordonnateur d'un niveau d'enseignement, formateur auprès des collègues) dans

8 Par « travail éducatif », ces auteurs désignent l'ensemble des tâches et fonctions réalisées par l'ensemble des professionnels – agents enseignants et non-enseignants.

un « temps qui ne s'arrête jamais » conduit les enseignants à concevoir leurs interventions en urgence, ce qui accentue le sentiment de ne plus avoir la maîtrise de leur métier. Sur ce point, les transformations de l'activité professionnelle peuvent être vécues comme une période d'instabilité et une épreuve qui s'ajoute à celle liée au contexte d'exercice difficile propre aux établissements classés en zone d'éducation prioritaire (Kherroubi & Rochex, 2004).

Mais nos études montrent également les bénéfices apportés par le renouvellement des actions opérées par les enseignants. La légitimité des nouvelles possibilités d'action est le plus souvent jugée au regard de la satisfaction personnelle d'avoir réussi à faire évoluer sa pratique en rapport avec l'efficacité perçue du travail avec les élèves. Impliqués dans le dispositif de recherche, les enseignants ont pu analyser leurs expériences individuelles et collectives en rendant visibles les coordinations implicites et les ajustements adaptés au contexte de la pratique. À cette occasion, lors des entretiens, ils ont identifié certains éléments-clés de la situation professionnelle pour envisager par la suite de nouvelles pistes d'action (par exemple, le partage des responsabilités en co-intervention pour une mise en activité optimale des élèves). Ce résultat confirme l'intérêt de mettre à disposition des outils d'analyse de l'activité pour accompagner les professionnels dans les transformations du travail et leur permettre d'agir sur les situations professionnelles. De façon générale, l'identification des bénéfices incite à penser que l'évolution du travail enseignant devient supportable parce que le travail lui-même est une occasion d'innovation, d'échanges et une ressource pour d'autres façons d'être soi-même et de vivre ensemble (Clot & Gollac, 2014).

Conclusion

Nos études apportent ainsi une contribution à l'analyse des nouvelles modalités du travail et soulignent les transformations significatives des expériences professionnelles des enseignants impliqués dans nos recherches. Elles montrent les transformations significatives des expériences professionnelles des enseignants, transformations qu'il s'agirait de confirmer par des études plus systématiques et plus approfondies ainsi que par un observatoire élargi dans d'autres établissements scolaires. D'un point de vue méthodologique, nos démarches centrées sur l'analyse

de l'activité ont surtout permis aux enseignants participants, en collaboration avec les chercheurs, de décrire les nouvelles organisations de leur activité mais aussi d'envisager l'exploration de nouvelles actions possibles. Ainsi, selon notre double visée épistémique et transformative, ont été distinguées une approche descriptive et compréhensive des changements de l'activité enseignante visant à neutraliser les effets de transformation produits par les outils d'explicitation de l'expérience et une approche transformative visant à stimuler, à provoquer les changements et à accompagner les enseignants dans ces transformations. De nouvelles investigations nécessiteraient de questionner ces méthodologies de recherche pour comprendre précisément leur impact et leur contribution au développement des modalités du travail. Il s'agirait également d'orienter ces méthodologies vers une prise en compte réelle des critères d'efficacité et d'efficience des transformations du travail. Aussi, il apparaîtrait légitime de poursuivre nos études avec de nouveaux indicateurs objectifs et subjectifs nous permettant d'analyser l'impact des mutations du travail sur l'activité des élèves. Dans le cadre des travaux de la Chaire Unesco « Former les enseignants au XXI^e siècle »⁹, des études en cours de réalisation s'inscrivent dans cette perspective d'une meilleure visibilité de l'activité d'apprentissage des élèves en rapport avec le changement des pratiques enseignantes.

Nous remercions l'ensemble du personnel ainsi que les élèves des cinq collèges où ont eu lieu les observations, les enregistrements audio et vidéo des activités et les entretiens.

Sylvie Moussay

Université Clermont-Auvergne, laboratoire ACTé
Sylvie.Moussay@univ-bpclermont.fr

Luc Ria

ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation,
laboratoire ACTé
luc.ria@ens-lyon.fr

9 Colloque international de la Chaire Unesco « Former les enseignants dans les établissements scolaires : vers une nouvelle aire de professionnalisation ? », organisé à Lyon, les 26 et 27 mars 2015. En ligne : <<http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr>> (consulté le 28 avril 2015)

Bibliographie

- BANGS J. & MACBEATH J. (2012). « Collective leadership: the role of teacher unions in encouraging teachers to take the lead in their own learning and in teacher policy ». *Professional Development in Education*, vol. 38, n° 2, p. 44-52.
- BOUGEIOIS É. & DURAND M. (dir.) (2012). *Apprendre au travail*. Paris : PUF.
- CATTONAR B. & MAROY C. (2000). « Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire ». *Éducation et sociétés*, n° 6, p. 21-42.
- CLOT Y., FAÏTA D., FERNANDEZ G. & SCHELLER L. (2001). « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité ». *Éducation permanente*, n° 146, p. 17-25.
- CLOT Y. & GOLLAC M. (2014). *Le travail peut-il devenir supportable ?* Paris : A. Colin.
- DUPRIEZ V. (2011). « Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe ». *Travail et formation en éducation*, n° 7. En ligne : <<http://tfe.revues.org/index1492.html>> (consulté le 12 février 2014).
- ENDRIZZI L. & THIBERT R. (2012). « Quels leaderships pour la réussite des élèves ? ». *Dossier d'actualité Veille & Analyses*, n° 73.
- FÉLIX C., SAUJAT F. & COMBES C. (2012). « Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant ». *Recherche en éducation*, hors série n° 4, p. 19-30.
- GROSSMAN P., HAMMERNESS K. & McDONALD M. (2009). « Redefining teaching, re-imagining teacher education ». *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, vol. 15, n° 2, p. 273-289.
- KHERROUBI M. & ROCHEX J.-Y. (2004). « La recherche en éducation et les ZEP en France ». *Revue française de pédagogie*, n° 146, p. 115-190.
- KHERROUBI M. & van ZANTEN A. (2000). « La coordination du travail dans les établissements "difficiles" : collégialité, division des rôles et encadrement ». *Éducation et sociétés*, n° 6, p. 65-91.
- LANTHEAUME F. & HÉLOU C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- LANTHEAUME F. & SIMONIAN S. (2012). « La transformation de la professionnalité enseignante : quel rôle du prescrit ? ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45, n° 3, p. 17-38.
- LEPLAT J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Toulouse : Octarès.
- 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*, n° 155, p. 111-142.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2014). « Refondation de l'éducation prioritaire ». Circulaire n° 2014-077 du 4 juin 2014. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 23 du 5 juin 2014. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=30815> (consulté le 18 juin 2014).
- MOUSSAY S. & RIA L. (2013). « Quand la gouvernance transforme la professionnalité enseignante. Analyse des nouvelles formes de travail collectif au service de la réussite des élèves ». *Actes du Congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation*, (AREF-AECSE), laboratoire LIRDEF-EA 3749-Universités de Montpellier, août 2013. En ligne : <<http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/54-quand-la-gouvernance-transforme-la-professionnalite%C3%A9-enseignante-analyse-des-nouvelles>> (consulté le 14 février 2014).
- OMBREDANE A. & FAVERGE J.-M. (1955). *L'analyse du travail. Facteurs d'économie humaine et de productivité*. Paris : PUF.
- RAYOU P. (2009). « Épreuves d'aujourd'hui et métier de demain ». *Éducation et sociétés*, vol. 1, n° 23, p. 5-11.
- RIA L. (2009). « De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation ». In M. Durand & L. Fillietaz, *Travail et formation des adultes*. Paris : PUF, p. 217-244.
- RIA L. (2015). *Former les enseignants au 21^e siècle. Volume 1 : Établissement formateur et vidéo-formation*. Bruxelles : De Boeck.
- RIA L. & MOUSSAY S. (2014). « "Change laboratories" within secondary schools: towards accompaniment and support of teachers in the appropriation of new reforms in priority education ». In F. Nyhamn & T. N. Hopfenbeck (dir.), *From Political Decisions to Change in the Classroom*, CIDREE Yearbook 2014, p. 78-95. En ligne : <http://www.cidree.org/publications/yearbook_2014> (consulté le 7 décembre 2014).
- RIA L. & LUSSI BORERV. (2015). « Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires : enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants ». In L. Ria (dir.), *Former les enseignants au 21^e siècle. Volume 1 : Établissement formateur et vidéo-formation*. Bruxelles : De Boeck, p. 101-117.
- RIA L., SÈVE C., THEUREAU J., SAURY J. & DURAND M. (2003). « Beginning teacher's situated emotions: study about first classroom's experiences ». *Journal of Education for Teaching*, vol. 29, n° 3, p. 219-233.
- ROCHEX J.-Y. (2011). « La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 177, p. 5-10.
- ROCHEX J.-Y. (2012). « Les politiques de lutte contre les inégalités scolaires d'un pays à l'autre ». *Revue française de pédagogie*, n° 178, p. 5-12.
- TARDIF M. & LESSARD C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- TARDIF M. & LEVASSEUR L. (2010). *La division du travail éducatif*. Paris : PUF.

van ZANTEN A. (2010). « Diriger, animer, réguler : sur quel modèle s'appuyer pour coordonner le travail dans les établissements scolaires ». *Administration et éducation*, n° 127, p. 41-52.

YVON F. & CLOT Y. (2003). « Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant ». *Pratiques psychologiques*, n° 76, p. 17-33.