

## ÉDITORIAL

Ce dossier est le fruit d'un travail collectif effectué par un groupe de chercheurs (1) dans le cadre de journées d'études co-organisées par le Centre Alain Savary (INRP) et l'équipe ERGAPE (2) (de l'IUFM d'Aix Marseille). Il s'agissait de confronter les résultats de recherches en cours qui s'attachaient à rendre compte de façon fine des pratiques d'enseignement en classe ou dans les dispositifs hors classe dans les secteurs dits « difficiles ». Or ce type d'approche apparaît essentiel lorsque l'on sait, comme le confirment ces études, que les pratiques effectives des enseignants y sont très vite en décalage avec les recommandations des programmes officiels d'une part, et avec les modèles de transmission didactiques et pédagogiques proposés en formation d'autre part.

Quelques grands constats donnent à ce dossier son unité :

- Les enseignants travaillant dans ces contextes sont confrontés à des constructions articulant social et scolaire qui sont très insuffisamment explorées. On connaît encore peu de choses à propos du poids des contraintes sociologiques sur les processus d'enseignement et d'apprentissage, même si le recours de plus en plus systématique à la catégorisation « difficile » est une façon de mettre en avant les difficultés que posent les enfants des familles les plus précaires à l'institution scolaire (3). Plus de vingt ans après la mise en place des premières zones d'éducation prioritaires, le label « ZEP » renvoie dans les médias et dans l'opinion publique, mais aussi pour nombre de chercheurs, de formateurs, et d'enseignants, à un contexte synonyme de grandes difficultés au seul vu des caractéristiques socio-économiques de la population concernée

5

---

1 - René Amigues, Élisabeth Bautier, Alain Blanchi, Denis Butlen, Laurence Espinassy, Daniel Faïta, Martine Kherroubi, Gilles Lataillade, Frédéric Saujat, Marie-Lise Peltier, Jean-Yves Rochex.

2 - ERGAPE : ERGonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation.

3 - Voir les remarques sur l'emploi de cet adjectif pour désigner les secteurs ZEP dans le compte rendu de Viviane Isambert-Jamati de l'ouvrage « La scolarisation dans les milieux "difficiles" » (coordonné par Agnès van Zanten) dans la *Revue française de pédagogie*, n° 145, 2003, pp. 183-185.

(Kherroubi et Rochex, 2004). Et, quelle que soit la méthode adoptée, les différentes recherches présentées confirment empiriquement qu'un des premiers « effets de contexte » à affronter est le doute très vite porté par les enseignants sur les comportements scolaires des enfants socialement défavorisés, et sur leur potentiel cognitif.

- L'observation des pratiques effectives en classe de ZEP a conduit les travaux issus de la didactique à mettre à jour les tensions entre logiques d'apprentissage et logiques professionnelles, et à se pencher sur ce qui résulte des logiques professionnelles proprement dites. Ces travaux rencontrent alors la difficulté de travailler sur les pratiques d'adaptation au plus près des obstacles tels que les perçoivent les enseignants, de mettre à jour les biais par lesquels s'enclenchent des ajustements successifs. Comment dès lors engager des recherches sur ce qui met les enseignants en difficulté, montrer les responsabilités de pratiques auxquelles ils tiennent, sans entrer dans une logique de disqualification normative des réponses adoptées ? Ces préoccupations rejoignent celles des approches descriptives du travail enseignant ancrées dans d'autres disciplines (l'ergonomie, la psychologie et la sociologie du travail).
- Alors que le travail enseignant a été classiquement exploré à partir des représentations et des savoir-faire d'enseignants expérimentés, les enseignants dont il est question sont très souvent des enseignants débutants. À la rentrée 1999, 58 200 enseignants du premier degré et 40 000 enseignants du second degré exerçaient dans des établissements situés en ZEP ou en réseau d'éducation prioritaire (REP), soit environ un enseignant sur cinq. Le fait qu'ils soient de plus en plus nombreux à être dans leurs premières années d'exercice oblige à considérer que, pour une fraction désormais importante des futurs enseignants, l'acquisition « sur le terrain » de leurs modes de faire avec les élèves et la classe se fera dans ces secteurs. Or, dans les articles que nous proposons, ces modes de faire apparaissent à la fois comme très vite stables et relativement résistants aux changements.

6

Le dossier s'ouvre sur une présentation par C. Parsons de l'ensemble des mesures lancées récemment au Royaume-Uni pour soutenir les familles et les communautés défavorisées et faire que leurs enfants réussissent mieux à l'école. L'auteur souligne en conclusion que la première des barrières spécifiques qui entrave leur développement est le peu de prise en compte dans la formation des évolutions de l'école vers une position sociale-démocrate. Les enseignants doivent donc les apprendre sur le terrain. Or on peut penser que mieux connaître ce qui se passe précisément sur le terrain permet de poser autrement la question de la formation. Allant dans ce sens, la première préoccupation des autres contributions à ce numéro est de présenter sans tabou les modes d'adaptation et de différenciations des pratiques observés dans ces secteurs dits difficiles en adoptant comme échelle d'analyse soit la classe, soit les dispositifs hors classe. Ces contributions se fondent sur une double référence : la didactique des disciplines (mathématiques, français, arts plastiques) et l'analyse

du travail du professeur. La classe et l'établissement sont appréhendés comme des lieux où s'organisent des pratiques de transmission et d'appropriation des savoirs, mais ils sont conjointement des cadres individuels et collectifs d'exercice d'un métier. Est toujours présent le souci de prendre en compte à la fois les contenus de savoir mis en jeu dans les situations étudiées, et ce que ce « travail demande » aux acteurs – institutionnellement et professionnellement –, même si le poids accordé à chacun de ces axes diffère d'un article à l'autre.

Cette perspective pose tout d'abord des problèmes de méthode que chacun des articles s'attache à présenter. Les chercheurs adoptent tous une méthode descriptive et empirique pour observer les pratiques effectives ou les reconstruire à partir de traces filmées. Pour aborder le niveau établissement E. Bautier croise plusieurs types de données : des documents administratifs, des entretiens, des observations de séquences, des analyses de cahiers d'élèves et de cahiers d'évaluation. C'est en s'immergeant dans le quotidien de la classe sur une durée suffisante et en adoptant une méthode de type ethnographique que D. Butlen, P. Masselot, M. Pézard, comme M.-L. Peltier-Barbier et B. Ngono ont pu accéder aux écarts entre ce qui est donné comme l'objectif des activités des élèves par les enseignants (tant expérimentés que débutants), dans le cadre des entretiens, et sa concrétisation dans les tâches et les activités effectivement proposées aux élèves. Enfin c'est dans un cadre particulier de sollicitation de l'expérience professionnelle que l'article de G. Lataillade, celui de F. Davin-Chnane et D. Faïta, ou encore celui de L. Espinassy et F. Saujat produisent des connaissances sur la « gestion et l'organisation de la classe » dans des milieux scolaires où le métier est particulièrement mis à l'épreuve.

Ensuite, la réflexion actuelle sur le travail enseignant mobilise fortement les paradigmes et les résultats de deux grands champs de recherche : la didactique des disciplines et les sciences de l'éducation, et très peu encore, comme le font ces chercheurs, ceux de l'ergonomie, de la sociologie et de la psychologie du travail. Dès lors qu'apporte la mobilisation de ces éclairages disciplinaires complémentaires à l'analyse du travail d'enseignement ; sur quoi y a-t-il reprise de certaines questions et renouvellement des approches ?

- La sollicitation des diverses disciplines permet de résister à une conception du métier dominée par la préoccupation d'une plus grande efficacité auprès des élèves des milieux populaires « de façon courte » (sans réflexion sur la complexité de ces liens, sur les dimensions socio-historiques, les médiations...) et, de fait, de façon normative.
- L'idée de transposition didactique ne se limite plus à la modification des contenus d'enseignement, elle inclut désormais les gestes professionnels. L'emprunt des notions de genre et de style (Butlen, Masselot, Pézard ; Peltier-Barbier et Ngono) à l'analyse du travail (Clot, 1999 ; Clot et Faïta, 2000) témoigne de cet élargissement.

Plus généralement, l'intérêt des didactiques des disciplines pour le rôle du professeur est relativement récent et sans doute que la création des IUFM a contribué au développement de recherches dans cette perspective. L'épistémologie du savoir enseigné et les activités disciplinaires des élèves ne sont plus les deux seuls éléments du système didactique privilégiés par les recherches (Amigues, 2002 ; 2003). L'étude des pratiques effectives du professeur, dans une discipline particulière, recoupe les recherches en sciences de l'éducation sur l'analyse des pratiques enseignantes et les interroge en intégrant les questions de spécificité des savoirs et des activités mises en jeu. Mais elle importe aussi des notions forgées par les sciences du travail pour rendre compte de l'activité du professeur et des élèves (tâche prescrite, tâche réalisée, tâche effective...).

- Il est possible d'affronter à la fois l'écart et l'articulation entre deux types d'approches, celle qui se préoccupe des difficultés concrètes que rencontrent les enseignants dans l'exercice quotidien de leur métier et celle qui s'attache prioritairement aux difficultés cognitives des élèves. Dans les travaux qui demeurent principalement ancrés dans la didactique, l'appropriation de contenus, de savoir-faire opérants du côté des élèves reste pourtant centrale. Il s'agira alors plutôt d'articuler logique de recherche et logique de transformation des modes opératoires des professeurs, comme le font tout particulièrement Butlen, Masselot, Pézard ; Peltier-Barbier et Ngon. Dans les travaux prenant plus fortement appui sur l'approche ergonomique de l'activité, cet écart systématique est considéré comme le moteur du développement de l'expérience professionnelle (Amigues, Faïta, Saujat, 2004a). Le souci sera alors d'articuler situations d'enseignement, situations de travail, développement professionnel et formation, comme le proposent Lataillade ou Espinassy et Saujat.

8

- Rendre le travail scolaire visible, tant du côté des élèves que des enseignants, c'est, sans le « déscolariser », s'y intéresser en dehors de sa productivité même. S'impose la question de la gestion et de l'organisation de la classe pour que le travail d'enseignement (le métier d'enseignant) et le travail scolaire (le travail de l'élève) existent. Les gestes professionnels de l'enseignant sont resitués dans une organisation locale (école, établissement, zone) et ses divers milieux et collectifs de travail, y compris le milieu de la formation professionnelle (Amigues, Faïta, Kherroubi, 2003). Cette volonté de rendre compte de la globalité du travail le libérant de la dépendance des thèmes de l'inégalité des chances, de la réussite scolaire, ou l'efficacité des apprentissages, se retrouve aussi dans la rubrique « autour des mots » que N. Sembel consacre au travail scolaire de l'élève. Certes, le travail (de l'enseignant et de l'élève) vise l'apprentissage, mais cette finalisation ne suffit pas à en rendre compte.

Enfin les articles présentés se situent tous dans une perspective « d'accompagnement » d'équipes de professeurs débutants ou confirmés sur le terrain qui répond à cette préoccupation d'évolution de la formation. S. Johsua, dans son entretien,

pointe les questions principales à résoudre concernant les relations à l'étude et aux apprentissages si l'on s'appuie sur les travaux de didactique.

Mais quand la question de compétences des enseignants est posée sur le plan institutionnel, l'objectif est de mieux les préparer en formation initiale à l'exercice quotidien du métier. Si la formation initiale est relativement longue et complète en France, par rapport à d'autres pays, elle est aussi jugée trop éloignée des conditions réelles d'exercice du métier, et les difficultés d'enseigner en ZEP renforcent ce reproche plus général. Ces compétences mêlent à la fois des savoirs didactiques (maîtrise de la discipline à enseigner et des modes de transmission, d'organisation de séquences, etc.) et des savoirs de métier étroitement liés aux conditions locales d'exercices qui varient d'un établissement à un autre. Or la formation ne peut préparer à faire face à telle ou telle situation particulière. Les modules de formation IUFM « enseigner en situation difficile » donnent des orientations d'actions dont la maîtrise laissée à la pratique, devrait s'acquérir progressivement avec l'expérience. C'est justement sur ce point que l'analyse du travail montre toute sa pertinence en ne s'accommodant pas de cet allant de soi. D'une part, l'analyse précise de l'activité du professeur permet de mettre à jour le rôle que jouent les savoirs de métier et leur imbrication avec les savoirs didactiques dans la recherche d'une efficacité pédagogique dans une situation particulière. D'autre part, l'intervention qui permet cette analyse remobilise les acteurs sur ces savoirs incorporés, difficilement « discibles ». C'est ainsi que le projet scientifique de l'analyse du travail, ne limite pas son horizon à « l'analyse des pratiques », mais vise à poser les termes d'une articulation entre l'exercice du métier et les conditions de formation susceptibles d'engendrer un développement de l'expérience professionnelle.

René AMIGUES, ERGAPE-IUFM d'Aix Marseille  
Martine KHERROUBI, CERLIS, IUFM de Créteil  
Rédacteurs en chef invités

9

## BIBLIOGRAPHIE

AMIGUES R. (2002). – « L'enseignement comme travail », in P. Bressoux (éd.), « Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction », note de synthèse pour *Cognitive: Programme École et Sciences Cognitives*, pp. 243-262.

AMIGUES R., FAÏTA D., KHERROUBI M. (éds) (2003). – « Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité », *Skholê* (n° spécial).

AMIGUES R., FAÏTA D., SAJJAT F. (2004 a). – « L'autoconfrontation croisée' : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle », *Bulletin de Psychologie* (à paraître).

AMIGUES R., FAÏTA D., SAUJAT F. (2004 b). – « Travail enseignant et organisation de l'apprentissage scolaire », in E. Gentaz et Ph. Dessus (éds.), *Comprendre les apprentissages : Psychologie cognitive et éducation*, Paris, Dunod (à paraître).

CLOT Y. (1999). – *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.

CLOT Y., FAÏTA D. (2000). – « Genres et styles en analyse du travail », *Travailler*, n° 4, pp. 7-42.

KHERROUBI M., CHANTEAU J.-P., LARGUEZE B. (2004). – « Exclusion sociale, exclusion scolaire, Les travaux de l'Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale 2003-2004 », *La Documentation française*, pp. 127-165.

KHERROUBI M., ROCHEX J.-Y. (2004). – « La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations », *Revue française de pédagogie*, n° 146, pp. 115-190.