



**HAL**  
open science

# Dévoiler la complexité du travail des enseignant-es pour les accompagner dans leur développement professionnel

Luc Ria, Marie-Christine Maas

## ► To cite this version:

Luc Ria, Marie-Christine Maas. Dévoiler la complexité du travail des enseignant-es pour les accompagner dans leur développement professionnel. C. Marsollier & C. Wassenberg (Eds.); Christian Wassenberg. S'ouvrir à la complexité de l'école. De l'intelligibilité à l'agir., Berger-Levrault Éditeurs., pp.35-50, 2023, Au fil du débat-Études. hal-04563431

**HAL Id: hal-04563431**

**<https://hal.science/hal-04563431v1>**

Submitted on 29 Apr 2024

**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.

- Luc Ria, professeur des universités à l'IFÉ-ENS de Lyon, Laboratoire ICAR, UMR 5191. Institut Français de l'Éducation de l'ENS de Lyon
- Marie-Christine Maas, enseignante du second degré, doctorante au Laboratoire ICAR, UMR 5191.

Ria, L. & Maas, M.-C. (2023). Dévoiler la complexité du travail des enseignant-es pour les accompagner dans leur développement professionnel. In C. Marsollier & C. Wassenberg (Eds.) *S'ouvrir à la complexité de l'école. De l'intelligibilité à l'agir*, (pp.37-50). Berger-Levrault Éditeurs.

## **Dévoiler la complexité du travail des enseignant-es pour les accompagner dans leur développement professionnel**

Un récent traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation décrit en 3 tomes et plus de 1500 pages comment conduire des enquêtes dans les métiers de l'humain et notamment les métiers d'intervention dans le système éducatif (Albero & Thievenaz, 2022). Les quelques 150 chercheur-euses de cette œuvre colossale mobilisent des cadres théoriques avec des orientations épistémologiques et méthodologiques distinctes. Une telle œuvre, par son exhaustivité, peut passionner tout-e acteur-ric-e qui souhaiterait mobiliser ces outillages scientifiques à des fins de compréhension et de transformation de leurs propres modalités d'enseignement. Elle peut tout aussi les décourager à deux titres : par la difficulté d'appréhension des paradigmes très différents même si les contributeur-rices du traité ont été attentif-ves à les rendre accessibles au plus grand nombre, et parce que ce traité ne peut pas rendre compte de toute la diversité d'approches multiples, qu'elles soient en sciences humaines, sociales ou encore en sciences de la vie. Chacune d'entre elles pourrait donner un éclairage particulier de la complexité du travail enseignant, en orientant le regard des praticien-ennes sur des dimensions spécifiques, passées sous silence dans d'autres paradigmes.

Parmi toutes ces entrées possibles, notre contribution traite de la complexité du travail enseignant selon le point de vue de « l'analyse de l'activité » (Barbier et Durand, 2003), qui s'inscrit dans la filiation de l'analyse du travail de l'ergonomie de tradition française. C'est un programme de recherche finalisé par des enjeux de formation, pour que les acteur-rices du système éducatif s'approprient des éléments d'intelligibilité de leur propre travail afin de conduire, individuellement dans les salles de classe ou collectivement dans des espaces de formation, des enquêtes sur leurs modalités d'intervention au service des apprentissages des élèves. La mobilisation d'outils de la recherche en éducation pour réinterroger les pratiques professionnelles reste à construire et à renforcer dans un système éducatif encore peu habitué à étudier systématiquement les effets des interventions des enseignant-es sur les apprentissages des élèves.

Les facteurs qui contribuent à rendre une école plus efficace et plus équitable sont très nombreux et dépendent des points de vue scientifiques adoptés. Cependant, la plupart des études montrent que les caractéristiques des modalités d'intervention professorale en classe expliquent entre 10 et 20 % de la variance des acquisitions des élèves (Bressoux, 2001), et que l'effet-classe dépasse le seul effet-maître : tout ce qui constitue la classe et tout ce qui se passe en classe ne peut pas être attribué à l'enseignant (Bianco et Bressoux, 2009), car de nombreux facteurs ne sont pas contrôlables directement par lui ou elle : le nombre d'élèves, le type de classe (unique ou à cours multiples), les caractéristiques du public accueilli (niveau scolaire, hétérogénéité...), etc. Au-delà de l'effet-maître et de l'effet-classe, d'autres facteurs, à plus grande échelle, ont eux aussi une influence déterminante sur la réussite scolaire : la gouvernance des organisations scolaires, l'amélioration du climat scolaire ou l'instauration d'un leadership pédagogique des directions d'établissement (Galand et Janosz, 2020).

Nous allons dans ce chapitre nous focaliser sur le niveau des interactions entre professeur-es et élèves en deux étapes. La première consistera à définir quatre niveaux de la complexité du travail enseignant ; la seconde, à mettre en lumière, grâce à nos méthodologies d'investigation des activités professionnelles, des clés d'analyse de cette complexité qui échappe régulièrement à la conscience des professionnel-les.

## Partie 1 : Quatre niveaux de complexité du travail enseignant

### **Complexité n°1 : L'écart entre le prescrit et le réel d'un métier multifinalisé**

Le métier d'enseignant constitue « un subtil équilibre entre contrainte et autonomie. Cet équilibre définit explicitement la marge de liberté (et d'angoisse) pédagogique et le rapport entre les composantes de conception et d'exécution » (Durand, 1996, p.62). Cette tension entre autonomie et contrainte suscite des débats dans la façon de spécifier le métier ou la profession pour ces « exécutants autonomes » (Maroy, 2006). L'activité, définie comme ce que fait l'acteur-riche (travail réel) pour réaliser la tâche qui lui est assignée (travail prescrit), est d'autant plus difficile à maîtriser pour les enseignant-es qu'elle est en permanence modifiée, alimentée, parfois même perturbée, par celle des élèves. Durand (1996, p.63) résume ce qui fait la complexité du travail enseignant : « Un espace fixe, fermé et délimité, une temporalité cyclique et limitée, des échanges cognitifs entre les protagonistes dont les capacités cognitives sont inégales, des interactions sociales dissymétriques avec des acteurs contraints et nombreux, un environnement incertain, dynamique et changeant, pluridimensionnel, une temporalité longue avec des effets d'hystérésis... ». Ce foisonnement de contraintes temporelles à forte composante d'incertitude contribue à mettre l'emphase sur les exigences décisionnelles et adaptatives des enseignant-es.

Durand (1996) a proposé de concevoir l'activité des enseignant-es comme organisée de façon hiérarchique selon leur développement professionnel. Cette activité se déploie selon cette hypothèse : « en direction de buts d'un degré d'opérationnalisation et d'ambition variables » et génère « des actions se situant à différents degrés d'intégration » (Durand, 1996, p.131). Autrement dit, les préoccupations des enseignant-es correspondent à des niveaux d'exigence professionnelle gradués selon cinq variables en fonction de leur expérience et de leur expertise professionnelle :

- La variable "Ordre" correspond au premier palier de cette échelle hiérarchique de l'action pédagogique. Elle concerne les préoccupations visant le contrôle des élèves, l'obéissance aux règles disciplinaires ;
- La variable "Participation" correspond aux préoccupations relatives à l'engagement des élèves dans les tâches scolaires ;
- La variable "Travail" correspond aux préoccupations de voir les élèves s'engager dans un travail adapté à leurs moyens ;
- La variable "Apprentissage" correspond aux préoccupations de dépasser le caractère immédiat de l'engagement des élèves dans un travail et d'évaluer ses effets dans un terme plus lointain ;
- La variable "Développement" correspond aux préoccupations relatives à l'appréciation de l'activité des élèves selon une visée éducative à long terme.

Cette organisation hiérarchique des préoccupations professionnelles est définie par une relation d'inclusion : la mobilisation de préoccupations d'un niveau supérieur implique la maîtrise des préoccupations des niveaux sous-jacents. Concrètement, des enseignant-es débutant-es ne peuvent être animé-es de préoccupations relatives au travail qualitatif de tous les élèves qu'à partir du moment où il-elles ont surmonté les difficultés visant le maintien de l'ordre en classe. Cependant, Durand (1996) reconnaît que dans certaines situations d'enseignement difficiles, des enseignant-es expérimenté-es peuvent de nouveau être mobilisé-es par des préoccupations de rang inférieur à celles qui les mobilisent plus régulièrement. Cet auteur considère également que les préoccupations relatives au travail des

élèves constituent le niveau de structuration de l'activité professionnelle le plus fréquenté par les enseignant-es. En effet, les préoccupations relatives à l'apprentissage et au développement des élèves correspondent à des visées plus ambitieuses, plus exigeantes à opérationnaliser et plus difficiles à évaluer.

L'activité enseignante est ainsi multifinalisée avec des orientations potentiellement antinomiques relatives à l'instruction mais aussi à l'éducation de tou-tes les élèves. Parfois, pour effectuer une tâche professionnelle, des professionnel-les encore inexpérimenté-es peuvent s'engager dans des activités transitoires, des compromis provisoires qui semblent à première vue éloignés de la prescription, alors qu'ils sont mobilisés précisément pour pouvoir faire ce qui leur est demandé. Par exemple, les enseignant-es débutant-es ont tendance à supprimer ou à contourner les activités prescrites au début de leur cours (contrôle des présences, vérification du travail à la maison, rappel de la séquence en cours, etc.) afin de mettre les élèves en activité le plus rapidement possible et d'éviter un face-à-face anxiogène avec ces collectifs inoccupés et potentiellement perturbateurs. Dans cette logique, la préoccupation relative à l'ordre en classe n'est plus un antécédent mais devient une conséquence de la mise au travail (Ria, 2009). Cela permet de tenir la classe mais cela ajoute une préoccupation et une tension dans l'activité de travail : il faut ensuite trouver les moyens de rattraper ce retard dès que l'opportunité se présente dans le flux du travail scolaire. Cet écart entre le prescrit et le réel est considéré par les ergonomes comme permanent et irréductible. L'activité humaine peut certes être contrainte du dehors, mais elle ne se laisse jamais totalement déterminer et expliquer par cette prescription.

### **Complexité n°2 : Une activité culturelle et sociale potentiellement masquée**

Toute communauté professionnelle est porteuse d'une culture, ensemble de savoirs, de valeurs, de normes qui formatent les actions professionnelles et qu'en retour ces dernières contribuent à faire vivre et évoluer (Dubar et Tripier, 1998 ; Durand, Ria et Flavier, 2002). Les éléments constitutifs de la culture des enseignant-es sont par conséquent repérables au cœur même de leur action individuelle et collective. Ils sont à la fois explicites pour les acteur-rices du système éducatif tout en étant implicites et incorporés. Un simple regard entre deux professionnel-les dans le couloir d'un établissement scolaire peut suffire pour déclencher une procédure concertée dans le suivi d'un élève décrocheur. Et celle-ci peut totalement passer inaperçue pour un-e observateur-riche non initié-e à ce type de coordination non verbale très discrète. Les professionnel-les ont aussi la capacité de jouer de deux dimensions de leur activité dans leurs interactions sociales : l'une manifeste, observable et spontanément porteuse d'une signification partagée, l'autre inobservable et dont la signification n'est pas entièrement explicite. Ce masquage des significations latentes est susceptible d'induire en erreur. Ainsi, la colère d'un-e professeur-e chevronné-e peut être réelle ou au contraire surjouée, théâtralisée sans que celui-ci ou celle-ci éprouve une émotion particulière. Un-e enseignant-e peut vivre une situation d'interaction avec ses élèves particulièrement éprouvante tout en signifiant explicitement une forme de détachement et de légèreté comme s'il-elle maîtrisait parfaitement la situation.

### **Complexité n°3 : Une activité fortement implicite pour les enseignant-es**

Comme tout-e professionnel-le, l'enseignant-e incorpore progressivement des routines, des automatismes, des savoir-faire lui permettant de libérer sa conscience pour atteindre d'autres buts qu'il estime prioritaires. Ainsi, la mobilisation devant les élèves de gestes, de postures silencieuses peut être complètement automatisée dans l'activité professorale et donc totalement transparente, c'est-à-dire hors du champ de conscience des professionnel-les. Pourtant, ces techniques incorporées de communication non verbale sont déterminantes pour la compréhension des situations d'enseignement/apprentissage observées. Il ne s'agit pas ici d'un phénomène de masquage intentionnel (comme lors de la mobilisation de faux-semblants sur la scène scolaire), mais du caractère automatique, implicite, invisible ou clandestin de l'activité qui peut constituer un obstacle potentiel à tout acte éducatif. C'est par des techniques d'explicitation, à partir des traces de l'activité passée (vidéo ou photo), que le-la chercheur-

euse/analyste du travail peut a posteriori faire advenir la « conscience pré-réflexive » qui correspond à l'expérience implicite, constitutive de l'activité qu'un acteur-riche peut expliciter, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable à tout instant moyennant des conditions favorables (Theureau, 2010).

#### **Complexité n°4 : Une activité enseignante aux effets non garantis sur l'activité apprenante des élèves**

Agir pour transformer l'activité d'autrui est au cœur des métiers de l'éducation. C'est peut-être là la principale complexité du travail enseignant : la nécessité d'agir pour faire agir et apprendre les élèves. Mobiliser des modalités d'enseignement pour susciter, provoquer, influencer des processus d'apprentissage. Cette dynamique d'engendrement est loin d'être garante de réussite. Autrement dit, faire n'est pas apprendre : l'apprentissage est l'auto-transformation d'un faire (ou d'une pratique), qui lui est inhérente (Durand, Ria et Veyrunes, 2019). En d'autres termes, si l'être humain apprend potentiellement quand il agit et devient plus expérimenté, alors il fait toujours quelque chose quand il apprend, mais il ne fait jamais, à proprement parler, ce qu'il apprend. Lorsque les élèves pratiquent des mathématiques selon des modalités ludiques, ils agissent, tâtonnent, expérimentent, y éprouvent plus ou moins de plaisir mais cela n'est pas suffisant pour qu'il y ait stabilisation d'un apprentissage leur conférant de nouveaux pouvoirs cognitifs dans des exercices de résolution de problème par exemple. Un effort de méta réflexivité est nécessaire pour que les élèves accèdent au sens de leurs pratiques (ludiques), aux enjeux des tâches scolaires proposées. Il s'agit de monter en abstraction pour se détacher du faire. Ceci pose une question fondamentale pour les éducateur-rices : que demander aux élèves de faire pour qu'ils apprennent ? Envisager les rapports entre activité et apprentissage en ces termes suppose d'accepter l'idée que l'effet pédagogique de l'activité enseignante résulte toujours d'une intervention indirecte et médiée par des artefacts ou, plus largement, par l'environnement. Cela suppose aussi de ne pas limiter l'évaluation des apprentissages à celle de l'activité du faire.

#### **En synthèse**

Cette caractérisation de la complexité du travail enseignant (sans insister dans notre réflexion sur les enjeux sociétaux qui pèsent encore plus sur la légitimité actuelle pour les enseignant-es à exercer leur métier) montre que pour l'étudier et l'accompagner il est nécessaire de constituer un observatoire spécifique que la recherche, mais aussi plus largement des équipes pluri-catégorielles, peuvent mettre en place au sein des établissements scolaires. S'il est possible d'effectuer des hypothèses au sujet des phénomènes vécus par le sujet observé (enseignant-e ou élève), compte tenu de son lien de familiarité avec le contexte professionnel, le risque de se tromper subsiste. Comme nous l'avons évoqué, des stratégies de masquage, de dissimulation peuvent être mobilisées par l'acteur-riche, notamment pour sauver la face en situation d'évaluation. L'observation directe ou via un support vidéo ne peut ainsi rendre compte de la nature, de l'épaisseur de l'expérience au travail, des raisonnements subtils et complexes qui se déploient dans et pour l'action, des conduites d'évitement ou de faux-semblants. Pour limiter ce risque d'incomplétude et d'erreur potentielle dans l'interprétation, il est nécessaire de compléter l'observation (en 3<sup>ème</sup> personne) par le témoignage en 1<sup>ère</sup> personne des acteur-rices observé-es pour appréhender les expériences vécues (Ria, 2019). En effet, l'activité a une double face, visible et invisible ; sa partie visible ne suffit pas pour comprendre la nature des engagements d'un-e enseignant-e et des élèves dans une situation particulière d'enseignement/apprentissage. Il s'agit de mettre à jour les allants de soi, de dévoiler les plis incorporés du travail quotidien qui se déploie et se répète avec des éléments de régularité mais aussi de nouvelles formes d'émergence. L'activité apprenante ne peut pas à ce titre être appréhendée sans mobiliser conjointement l'activité enseignante et celle des élèves en faisant l'effort de recueillir leurs propres expériences, leurs propres points de vue.

## **Partie 2 : Dévoiler l'activité d'enseignant-es reconnu-es comme réussissant-es**

Pour illustrer la complexité du travail enseignant et nos orientations épistémologiques et méthodologiques, nous allons nous appuyer sur les données empiriques d'un observatoire élaboré dans le cadre de l'étude doctorale en cours de M.C. Maas<sup>1</sup>. L'objectif de cette étude empirique est de décrire le travail en classe d'enseignant-es reconnu-es par leur communauté professionnelle comme « réussissant-es » dans leur capacité à favoriser des dynamiques individuelles et collectives, à faire travailler des élèves réputé-es difficiles. L'enjeu n'est pas d'identifier une ou des bonnes pratiques qui seraient répliquables à l'identique<sup>2</sup> mais de favoriser la compréhension fine et contextuelle de la nature des activités que ces enseignant-es déploient dans leurs interactions scolaires, afin que des collègues, travaillant dans les mêmes contextes professionnels, puissent s'en inspirer pour s'autoriser à travailler autrement. Il y a ici un paradoxe qui se prolonge : si la recherche en éducation est foisonnante, avec de multiples éclairages proposés pour rendre intelligible le métier d'enseignant, force est de constater que la capacité à endiguer efficacement les comportements perturbateurs d'une classe réputée difficile pour l'engager durablement dans des tâches scolaires demeure un point aveugle, éclairé seulement par des contributions parcellaires ou trop éloignées des pratiques professionnelles. Ce qui alimente les thèses essentialistes faisant des dimensions innéistes de l'expertise les principales clés de voûte de la réussite de l'acte professoral. Le projet de la thèse en question présuppose au contraire que c'est au cœur des activités d'enseignement/apprentissage qu'il faut rechercher concrètement les mécanismes explicatifs de la réussite effective, mais à bas bruit, de ces enseignant-es. Cette recherche s'est effectuée dans un collège classé en réseau d'éducation prioritaire<sup>3</sup> (REP). Les enseignant-es observé-es en classe étaient volontaires et identifié-es comme réussissant-es par la direction de l'établissement scolaire, les parents et les élèves. Les critères retenus pour cette identification sont objectifs (nombre d'exclusions, de punitions et de rapports d'incidents corrélés à ceux de l'ensemble des enseignant-es de la classe) et subjectifs (réputation de rigueur, de justice, d'efficacité et d'engagement pédagogique de l'enseignant-e).

Dans le cadre de cette contribution, seuls de courts extraits des résultats produits par cette étude doctorale en cours seront présentés (pour plus de détails, voir Maas et Ria, sous presse), pour montrer comment, étape par étape, il est possible de dévoiler des pans de la complexité du travail enseignant en milieu difficile.

### **Approche extrinsèque de la situation d'enseignement/apprentissage**

Le premier volet correspond à une approche extrinsèque (la chercheuse étant l'observatrice) pour modéliser systématiquement les déplacements des enseignant-es tout au long des séquences de cours dans la classe et leurs modalités d'interactions verbales avec les élèves<sup>4</sup>. Des captations se sont déroulées avec 3 enseignant-es réussissant-es, sélectionné-es selon nos critères et volontaires pour l'étude, dans 8 classes pour un total de 12 heures d'enregistrement. Des entretiens d'auto-confrontation ont été réalisés systématiquement avec les enseignant-es et avec quelques élèves volontaires. Les interactions entre les enseignant-es et les élèves ont été catégorisées en 4 types d'adressage : a) AC : l'enseignant-e adresse des consignes à la classe (sans dialogue), b) Dia : l'enseignant-e dialogue avec la classe (cours dialogué), c) AI : l'enseignant-e s'adresse à un-e ou deux élèves et d) PA : l'enseignant-e s'adresse à personne. Les types d'adressage ont été codés et le positionnement de l'enseignant-e dans la classe identifié systématiquement toutes les 30 secondes.

---

<sup>1</sup> Doctorat en sciences de l'éducation et de la formation de Marie-Christine Maas. Titre : « Étude de l'activité ordinaire « d'enseignants réussissants » face à des publics scolaires hétérogènes ». Laboratoire ICAR, UMR 5191.

<sup>2</sup> De nombreux travaux, notamment issus du mouvement Evidence-Based Practice, documentent des pratiques spécifiques favorisant des apprentissages accrus chez les élèves. Malgré cette production, les programmes de diffusion à grande échelle de ces « pratiques efficaces » échouent la plupart du temps (Wagnon & Chkair, 2023).

<sup>3</sup> Un REP regroupe les établissements d'un même secteur de recrutement où est appliquée une politique permettant l'égalité des chances entre élèves.

<sup>4</sup> Il ne s'agit pas d'une analyse des discours comme le feraient des spécialistes des interactions langagières.

Le traitement des données de l'ensemble des 12 séquences de cours de 55 minutes montre que les enseignant-es donnent en moyenne des consignes à la classe (AC) pendant 18% du temps de cours et interviennent sous forme de cours dialogué (Dia) à hauteur de 20%. La majorité des adressages est individuelle (AI = 47%) et concerne 90% des élèves par heure, quels que soient la matière enseignée et le type d'activité (collective, individuelle ou en groupe). Quand les enseignant-es sont silencieux (PA = 15% soit 10 minutes sur 55 minutes), il-elles se mettent en retrait ou près d'un-e élève potentiellement perturbateur-riche. Les interactions véhémentes visant à rappeler à l'ordre sont quasiment absentes ou très peu fréquentes (une ou deux par heure).

En zoomant un peu plus sur ces situations scolaires, on peut dévoiler une partie de la nature des modes opératoires de ces enseignant-es : leur activité est rythmée par une alternance d'adressages individuels, collectifs ou d'absence d'adressage, ce qui tout à la fois relance, dynamise et laisse la classe travailler sur de longues séquences en autonomie. Il-elles se déplacent dans la classe en produisant un tissage complexe (comme une toile d'araignée) entre des sens de circulation et des points d'arrêts stratégiques qu'il nous semble – d'un point de vue extérieur – être mobilisés pour : a) évaluer l'activité collective, b) recevoir des élèves un par un tout en utilisant leur corps comme médium de communication non verbale, pour, par exemple, empêcher les interactions entre les élèves les plus éruptif-ves et c) se donner du temps en retrait pour superviser la dynamique de travail en cours, anticiper des modes d'actions auprès du groupe-classe ou des individus. Leur activité constitue un flux continu d'actions complexes qu'il n'est pas si aisé, malgré notre expertise, de décrypter sans avoir recours à leurs propres témoignages. Il apparaît cependant explicitement que les enseignant-es parviennent à investir l'interaction avec un-e élève en particulier tout en restant attentif-ve à ce qu'il se passe plus largement dans la classe.

Ce premier niveau d'analyse documente les proportions et les distributions spatio-temporelles des modalités d'interactions des enseignant-es avec les élèves. Il permet de comprendre les dynamiques scolaires en évitant d'être uniquement focalisé sur les faits et gestes de l'enseignant-e observé-e mais en appréhendant plus largement les configurations de classe associant les actions de l'enseignant-e et celles des élèves pour identifier les phénomènes d'influences, convergentes ou divergentes, qui se propagent dans la classe. La mobilisation d'un geste professionnel relatif au contrôle des élèves ou à l'accompagnement de leurs apprentissages n'a qu'une incidence relative et éphémère s'il ne s'inscrit pas avec d'autres gestes dans le temps plus long d'une partition continue des interactions scolaires. À ce changement d'échelle, il s'agit de repérer les éléments qui participent à la stabilisation des configurations d'activités et ceux qui les rendent plus instables avec des moments de transition plus fragiles. Mais quelles sont les préoccupations des enseignant-es et des élèves dans ces différentes configurations ? Parvient-on à repérer des régularités dans la façon dont les enseignant-es conduisent leur classe ?

### **Approche intrinsèque : qu'est-ce que s'efforcent de faire les protagonistes de la situation scolaire ?**

La documentation des composantes de l'activité du point de vue des enseignant-es a été réalisée de manière systématique par les entretiens d'auto-confrontation, celle du point de vue des élèves seulement sur des moments sélectionnés en complément des témoignages des enseignant-es. La comparaison des 12 séquences<sup>5</sup> de cours permet de mettre à jour une organisation très stable des préoccupations prioritaires des 3 enseignant-es pendant leur conduite de cours : ils-elles s'efforcent de manière systématique : a) d'accompagner le travail des élèves par un guidage bienveillant, b) de valoriser les moindres réussites et c) de prévenir

---

<sup>5</sup> La portée générique d'une modélisation effectuée à partir de 3 enseignant-es se justifie par le haut degré d'expertise mais aussi de ressemblance des pratiques observées. Ces traits de typicalité peuvent être comparés aux caractéristiques du travail enseignant produites par la littérature mais aussi être présentés à la communauté professionnelle pour mesurer leur consistance et pouvoir capacitant en formation.

le décrochage des élèves en difficulté. Ces préoccupations constituent un mode opératoire typique qui s'incarne et se déploie selon des formes variées au gré des situations de classe. Ce faisceau récurrent de préoccupations constitue des dispositions à enseigner en recherchant systématiquement à accompagner les élèves les plus en difficulté. Illustrons brièvement ces conduites typiques qui se caractérisent particulièrement par le soin relationnel, affectif, cognitif apporté à ces élèves.

### *Accompagner le travail des élèves par un guidage bienveillant*

Lors de l'écriture d'un texte long en français avec des élèves de 6<sup>ème</sup>, l'enseignante interagit 7 fois auprès d'un élève décrocheur pour une durée totale de 7 minutes, sans menace ni interaction véhémement. Elle lui trace des lignes pour constituer les paragraphes, lui donne des repères de temps. L'élève se met au travail lentement et le termine après plusieurs relances. Lorsque l'enseignante est avec l'élève pendant 4 minutes, elle semble ne pas porter attention au reste de la classe. Cette capacité de découplage, régulièrement observée chez les autres enseignant-es, constitue en fait un double couplage simultané : a) de proximité qui donne à l'élève l'impression que l'enseignant-e est tout à lui-elle et b) à distance qui permet à l'enseignant-e de ressentir ce qu'il se passe dans la classe, d'évaluer le temps pour se consacrer pleinement à un individu et revenir à une relation collective de manière plus visible, comme si cette présence à la classe n'avait jamais cessé.

### *Valoriser les moindres réussites*

Lors de la découverte de la multiplication de fractions avec des élèves de 4<sup>ème</sup> SEGPA, un élève en grande difficulté scolaire, souvent agité et peu impliqué dans le travail scolaire, demande à aller expliquer sa méthode de résolution au tableau. L'enseignant accepte et s'efface, le laissant agir seul face à la classe. Il empêche fermement mais calmement les interventions pouvant perturber ou déstabiliser l'élève au tableau. Il l'encourage à achever la tâche effectuée. Les préoccupations de l'enseignant et de l'élève à cet instant convergent en une activité coopérative au service de la classe. L'enseignant assure un cadre sécurisant entièrement dédié à l'intervention de l'élève. On observe une augmentation progressive de l'assurance de l'élève qui estime son travail valorisé : « *Il s'intéresse vraiment à ce que je fais* » [entretien d'auto-confrontation de l'élève]. Ce type d'accompagnement sécurisé d'un-e élève conduisant à l'enrôlement des autres élèves constitue une coordination observée à plusieurs reprises chez les 3 enseignant-es.

### *Prévenir le décrochage*

Lors du démarrage d'un nouveau chapitre de géographie avec une classe de 5<sup>ème</sup>, l'enseignant se soucie des élèves les plus en difficulté, en soutenant leur progression par des interactions plus ou moins longues au cours desquelles il : a) évalue l'avancement du travail, b) les encourage à s'entraider, c) les fait verbaliser les réponses à l'oral en les félicitant à chaque avancée et d) les incite à produire un travail écrit de qualité. L'enseignant maintient une exigence scolaire tout en prévenant le risque de décrochage par des régulations encourageantes, dynamisantes et attentives à chacun-e afin de soutenir la réalisation du travail. Durant ses phases de soutien, il recueille en même temps des indices sur l'engagement de la classe dans le travail. Finalement, si l'engagement de l'enseignant peut sembler inéquitable (plus de 7 minutes avec un seul groupe), il s'emploie pour partager son attention, répondre aux attentes de chacun-e avec justesse et discernement, canaliser les comportements d'agitation potentielle, circuler silencieusement vers les élèves les plus en réussite tout en montrant sa présence aux autres groupes à distance.

### **Discussion conclusive**

Lors de nos recueils, les enseignant-es observé-es parvenaient à faire cours avec un engagement très significatif des élèves dans les tâches scolaires alors que d'autres collègues reconnaissaient leur grande difficulté à enseigner avec ces mêmes élèves. L'expertise silencieuse de ces enseignant-es se caractérise par une complexité de haut niveau que nous

proposons de « simplifier » pour la rendre intelligible, c'est-à-dire de la déconstruire et ne retenir que ses principaux organisateurs que l'on peut travailler en formation de manière simple mais non simpliste (pour plus de détails, Ria, 2019) :

- La mobilisation de préoccupations visant la mise au travail des élèves en les engageant de manière explicite et authentique dans des apprentissages réalistes en lien avec leur niveau scolaire, sans aucune focalisation sur le maintien de l'ordre scolaire ;
- Une limitation des prises de parole collectives et une mobilisation de techniques de communication non verbale pour laisser le travail se dérouler sans leur intervention ;
- Une individualisation de leurs modalités d'intervention auprès d'un maximum d'élèves ;
- Le déploiement de déplacements stratégiques, ciblés selon le positionnement spatial des élèves et en lien avec la dynamique temporelle du travail demandé ;
- La mobilisation de postures hybrides de présence/distance pour faire « *comme si* » l'enseignant-e était seul-e avec un-e élève et « *comme si* » toute la classe était toujours surveillée ;
- Une relation empreinte de valeurs éducatives prégnantes, et particulièrement attentive au bien-être et aux engagements des individus les plus fragiles ;
- Un lâcher-prise enseignant manifeste permettant le développement de la capacité des élèves à agir seul-e pour leurs propres apprentissages et/ou ceux de la classe.

Au-delà des exigences académiques récurrentes, cette éthique professionnelle en actes semble être un bon candidat pour expliquer la qualité du climat scolaire dans lequel travaillaient les élèves. Les entretiens avec les élèves nous ont permis de comprendre que ceux-elles-ci se sentaient plus en confiance dans ce type de relation et ainsi encouragé-es à s'engager pour eux-elles-mêmes ou pour les autres. Les élèves semblaient sensibles et capables de s'approprier progressivement ces dimensions éthiques pour adopter petit à petit et dans la durée une autre forme de conduite, de relation à l'égard de leurs enseignant-es qu'ils estimaient pouvoir être des alliés-es. Cette relation éducative vertueuse peut jouer sur la prévention des conflits inhérents à la vie d'un collectif d'individus plus ou moins turbulents, plus ou moins enclins à travailler, plus ou moins concernés par l'école, dotés de caractères, de ressentis, d'histoires personnelles différentes et parfois antagonistes.

Insistons sur le fait que les enseignant-es engagé-es dans cette recherche n'avaient aucune conscience de ces organisations complexes de leurs propres conduites professorales. La présentation de la distribution spatio-temporelle de leur activité en classe a généré bien des étonnements. Il-elles étaient convaincu-es d'occuper davantage la scène scolaire mais aussi de procéder à des vérifications du travail de manière moins asymétrique (même si c'est par l'asymétrie qu'ils-elles recherchaient à être plus équitables envers les élèves). Les dimensions éthiques, empathiques dans leurs relations éducatives étaient elles aussi faiblement conscientisées.

Les modélisations produites par ce type de recherche empirique peuvent constituer des ressources prometteuses pour accéder aux dimensions cachées de la complexité *in situ* du travail enseignant. Leur portée capacitante reste à évaluer auprès de pairs au sein de dispositifs de développement professionnel sur site (Ria, 2019). L'enjeu pour les membres de l'équipe éducative, est de pouvoir réaliser individuellement et collectivement des enquêtes sur leur travail (Lussi Borer et Muller, 2016), en investiguant les faces visibles et invisibles des interactions scolaires, dans un souci de questionnement et d'amélioration des situations scolaires mais aussi pour le plaisir à enseigner et à apprendre.

## Références

Albero, B., & Thievenaz, J., (Eds.) (2022). *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*. Éditions Raison et Passions, 3 tomes.

Barbier, J.-M., Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ?

*Recherche et formation*, 42, p.99-117.

Bianco, M., Bressoux P., (2009). Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? in X. Dumay (éd.), *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*. De Boeck Supérieur, p. 35-54.

Bressoux, P., (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 35-52.

Dubar, C., Tripier, P., (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.

Durand, M., (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Presses Universitaires de France.

Durand, M., Ria, L., & Flavier, E., (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 28(1), 83-103.

Durand, M., Ria, L., & Veyrunes, Ph., (2019). Dévoiler l'activité apprenante et en prendre soin. Dossier Actif(s) pour apprendre. *Dialogue*, 172, 13-16.

Galand, B., & Janosz, M., (2020). *Améliorer les pratiques en éducation : Qu'en dit la recherche ?* Presses universitaires de Louvain.

Lussi Borer, V. & Muller, A. (2016). L'enquête collaborative comme démarche de transformation de l'activité d'enseignement : de la formation initiale à la formation continuée. In V. Lussi Borer & L. Ria (Eds.), *Apprendre à enseigner* (pp. 193–207). Paris : PUF.

Maas, M-C., & Ria, L. (sous presse). Trois cas d'école pour comprendre comment prendre soin des élèves en enseignant. Numéro spécial : Prendre soin dans le monde - perspectives du CARE et formation d'adultes. *Éducation Permanente*.

Maroy, C., (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.

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. Filliettaz (Eds.), *La place du travail dans la formation des adultes* (pp.217-243). Paris : PUF

Ria, L., (2019). *Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. Paris : ESF éditions.

Theureau, J., (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.

Wagnon, S., & Chkair, S., (eds.) (2023). *Les données probantes et l'éducation*. De Boeck Supérieur.