
Le « travail partagé » des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante

René Amigues*, Gilles Lataillade**

**UMR ADEF*

Université de Provence –IUFM

Case 49

place Victor-Hugo

F.13331 Marseille cedex 3

r.amigues@aix-mrs.iufm.fr

*** UMR ADEF*

Université de Provence –IUFM

Case 49

place Victor-Hugo

F.13331 Marseille cedex 3

Gilles.lataillade@wanadoo.fr

RÉSUMÉ. Cette contribution s'appuiera sur des résultats de recherches conduites dans une approche ergonomique de l'activité enseignante pour présenter et discuter le rôle des prescriptions et des dimensions collective dans le « travail partagé » des enseignants. Une première partie présentera les rapports entre prescription et activité. Une deuxième partie s'attachera à présenter la structure et la dynamique de l'activité enseignante dans laquelle la prescription sera considérée comme un artefact culturel. On insistera sur les dimensions collectives et instrumentées de l'activité dirigée par la prescription. La discussion proposera de considérer l'artefact prescriptif comme l'organisateur du « travail partagé » et présentera quelques pistes de recherche.

MOTS-CLÉS : ergonomie de l'activité, prescription, collectif de travail, artefact prescriptif, « travail partagé »

1. Introduction

La professionnalisation des enseignants (Bourdoncle 1991,1993, Lang, 2001) et les nouveaux modes de régulation des systèmes éducatifs et de management (Tardif et Lessard, 2004. Demailly, 2005, Marroy, 2005) sont sans doute à l'origine du récent intérêt que la recherche en éducation porte au travail enseignant. Il est essentiellement présenté comme un élargissement de l'activité enseignante à d'autres milieux que celui de la classe, dans lequel il était confiné jusqu'ici. Toutefois, restent encore sous-estimées les dimensions prescriptives et collectives de l'activité enseignante qui participent aussi bien du travail fragmenté et partagé par les professeurs que du travail effectif de chacun d'eux. Or, l'analyse de l'activité des professeurs montre que ces dimensions sont essentielles dès lors que l'enseignement est considéré comme travail (Amigues, 2002, 2003). Plusieurs raisons d'ordre historique et épistémologique peuvent être mises en avant pour comprendre que le travail réel des professeurs demeure encore dans l'ombre : a) la centration pédocentrique des questions de recherche, b) les recherches sur les prescriptions menées indépendamment du travail réel de l'enseignant, c) la confusion entre le réalisé de l'activité et l'activité elle-même.

La contribution s'appuiera sur une ergonomie de l'activité enseignante (Amigues, 2003, 2004) dont on retiendra deux points de vue pour organiser la présentation de la communication. Le premier, inscrit dans une perspective historico-culturelle (Vygotsky, 1934/1997), pose l'existence de liens inséparables entre les milieux (ici de travail) et le développement de l'activité (ici professionnelle). C'est ce qui servira de cadre général pour développer le second point de vue, celui de la prescription et de l'activité qui seront envisagés dans leur relation dialectique, en rappelant que le concept d'activité a été forgé par l'ergonomie francophone pour rendre compte du rapport entre le travail prescrit et le travail réalisé. Une première partie précisera les rapports entre la prescription et l'activité dans le cadre du travail partagé des enseignants. Cette présentation se fondera sur les résultats de travaux antérieurs qui ont étudié les textes prescripteurs dans deux domaines (enseignement de la littérature au cycle 3 de l'école primaire (10 ans) et orientation des élèves en classe de 3e de collège (15 ans) et le type d'activité déclenchée chez les professionnels de l'éducation concernés. Une deuxième partie s'attachera à présenter la structure et la dynamique de l'activité enseignante dans laquelle la prescription sera considérée comme un artefact culturel. On illustrera à partir de divers travaux les dimensions collectives et instrumentées de l'activité dirigée par la prescription. La discussion proposera de considérer l'artefact prescriptif comme l'organisateur du travail partagé et présentera quelques pistes de recherche.

2. Le « travail partagé » et la question de l'activité

Le travail du professeur ne se limite pas au seul « espace-temps » que serait la salle de classe. On peut parler alors de travail en temps-partagé puisqu'il se réparti

en plusieurs temps et se distribue dans plusieurs situations (classe, conseil de classe, concertation entre professeurs...). Mais on peut aussi parler de « travail partagé » dès lors que les prescriptions obligent les professeurs à concevoir, essentiellement de manière collective, divers dispositifs ou moyens d'action pour pouvoir réaliser ces dernières. Une telle organisation dans les établissements ou les écoles mérite une attention particulière parce qu'elle n'est pas sans effet sur les activités des élèves et leurs résultats, comme sur les activités des professeurs et les conséquences sur leur santé (stress, mobilisation vs démotivation, professionnalisation vs déprofessionnalisation...). Dans ce cadre, comment poser la question de l'activité ? Par exemple, le temps consacré à une activité ne peut pas être attribué à une autre ; les ressources d'une situation peuvent se transformer en contraintes dans une autre ; le sens que prend l'activité du professeur dans une situation peut dépendre de l'activité réalisée dans une autre ou de la signification que ces autres situations attribuent à cette activité, etc. Une situation de travail comporte des conditions humaines, techniques, organisationnelles, sociales, didactiques, etc. : comment interviennent-elles dans l'activité à travers leurs multiples interactions et comment l'activité les intègre-t-elle dans la réalisation d'une tâche considérée ? La manière de poser la question de l'activité, dans cette communication, s'inscrit dans la tradition ergonomique francophone qui a forgé ce concept pour rendre compte du rapport entre le travail prescrit et le travail réalisé. Ce point de vue consiste à prendre en compte de façon conjuguée la prescription et les situations concrètes de travail dans l'analyse de l'activité. On notera qu'il se trouve décalé par rapport à d'autres points de vue sur l'activité enseignante développés traditionnellement dans les sciences de l'éducation.

2.1. Prescription et activité enseignante

La prescription occupe une place essentielle dans l'analyse du travail. Elle est nécessaire, par exemple, pour comprendre comment sont orientées les actions des opérateurs, les contraintes, les marges de manœuvre qu'ils se donnent ou pour rendre compte de leur efficacité. Toutefois, dans la recherche en éducation, alors que les prescriptions se font de plus en plus nombreuses et connaissent des formes nouvelles, celles-ci ne sont pas systématiquement prises en compte dans la compréhension des façons de faire des professeurs ou des descriptions de leurs pratiques. La prescription reste encore considérée comme une norme externe à laquelle sont comparées les actions des professeurs. C'est particulièrement le cas des recherches de types « macro » qui convergent pour montrer que les enseignants suivent peu les curriculums prescrits, qu'il existe un écart systématique entre le « curriculum officiel », tel qu'il est défini par les services ministériels, et le « curriculum réel », tel qu'il est mis en œuvre dans les situations de classes par les professeurs. Ces travaux montrent, en outre, que ce dernier ne contient qu'une infime partie du premier, ce qui tend à renforcer l'idée que les pratiques enseignantes se développeraient indépendamment des injonctions officielles.

L'écart entre ce qui est demandé aux professeurs et ce qu'ils font en réalité est une vieille question. Si cet écart est irréductible, la responsabilité est souvent attribuée aux praticiens plutôt qu'aux concepteurs. Toutefois vouloir dépasser ce

clivage idéologique (conception vs exécution) pour poser cette question en termes scientifiques est difficile dès lors que cet « écart » n'a pas de statut épistémologique bien affirmé dans les sciences de l'éducation (pour une discussion récente voir, par exemple, Audigier, Crahay et Dolz, 2006). Par exemple, peut-on dire que les prescriptions influent peu sur les pratiques pédagogiques ou que les professeurs s'affranchiraient des prescriptions parce qu'il existe un écart systématique entre le prescrit et le réalisé ? Les études sur la fabrication de telles prescriptions, sur leur caractère d'accessibilité par les utilisateurs, ou encore sur leurs possibilités d'appropriation par les professeurs restent à faire. Mais est-ce dans cet esprit que les textes prescripteurs sont proposés ? Que prescrivent les instructions officielles ?

2.2 Que disent les textes prescripteurs et qu'en font les professionnels ?

Les études sur les curriculums ont surtout souligné une grande hétérogénéité aussi bien intra qu'inter curriculum en matière de domaines de référence (objets disciplinaires, activités, compétences, objectifs...) sans pour autant se questionner précisément sur ce que pouvaient prescrire ces textes officiels (Bronckart et Machado, 2005 ; Plazaola Gige, 2004) ?

Plusieurs études conduites dans l'équipe ERGAPE, illustrent l'intérêt d'une telle perspective pour l'analyse du travail des professionnels de l'éducation. Dans cette première partie, nous nous appuyons sur les résultats de deux études récentes. La première étude (Amigues, Maurizio et Rousset, 2005) a porté sur l'activité des conseillers pédagogiques de circonscription chargés d'accompagner la mise en place des programmes de 2002 de l'enseignement de la littérature au cycle 3 de l'école primaire en France (9-10 ans). La seconde (Amigues, Faïta, Felix, Feuilladié et Saujat, à paraître) a porté sur le travail réel d'un équipe inter-catégorielle engagée dans un dispositif d'orientation en classe de 3e de collège en France (15-16 ans).

Il convient de préciser que l'étude des textes prescripteurs respectifs et des entretiens ou des observations qui suivent, s'inscrivent dans une phase de diagnostic d'un processus d'intervention-recherche qui ne sera pas présenté dans le cadre de cette communication. Dans chacun des cas, les textes ont fait l'objet d'une analyse de contenu classique qui a permis de dégager des éléments constitutifs de l'analyse de l'activité des professionnels. Pour cette communication nous nous limiterons présenter les caractères communs de ces deux types de prescription.

Ces textes « anonymes » s'inscrivent dans une continuité. Ils confirment ou réactualisent certaines préconisations en les inscrivant dans des orientations renouvelées. Généralement présentées comme nouvelles, ces directives présentent le caractère d'être immédiatement applicables par les professeurs.

De nature réglementaire ces textes, qui concernent directement les professeurs, ne s'adressent pas particulièrement à ces derniers, mais ils visent plusieurs destinataires proches (les élèves, l'équipe pédagogique, les parents, d'autres professionnels) ou plus éloignés (les collectivités territoriales...).

Leurs contenus à « géométrie variable » (contenus d'enseignement, méthodes et organisation des activités, horaires...) sont exprimés sous une forme impersonnelle et une pluralité d'intentions porteuses de marques évaluatives.

Dans un cas comme dans l'autre les prescriptions sont « infinies ». Elles ne disent pas aux professeurs comment faire précisément, même si elles pointent sur ce qui est attendu, du point de vue de l'élève. Pour l'enseignement de la littérature à l'école primaire, par exemple, sont marquants les thèmes tels que : « maîtriser la langue », « des savoirs faire intellectuels », « être autonome », « être préparer au collège »...

En matière d'orientation au collège, la phrase suivante illustre l'étendue de la prescription : *« L'horaire de trois heures hebdomadaires consacrées à la découverte du monde professionnel favorise des méthodes pédagogiques plaçant les élèves en activité et la construction de compétences et de connaissances à partir d'expériences concrètes, en contact étroit avec l'univers des métiers »* (M.E.N.DP3).

Les extraits suivants ont été enregistrés lors d'une réunion de travail des conseillers pédagogiques préparatoire à une « animation pédagogique » auprès d'enseignants qui doivent mettre en place ce nouvel enseignement. Supposées orienter l'action des enseignants, les prescriptions suscitent plutôt des questions chez les conseillers pédagogiques chargés d'accompagner la mise en place de ce nouvel enseignement. Le point qu'ils cherchent d'abord à éclaircir concerne la « nature » de cet enseignement.

IB29 « ouais, en revanche, il est pas défini... dans les Instructions Officielles. Elle [*« la littérature »*], ça je te l'ai déjà dit, elle présente pas toutes les caractéristiques d'une discipline. C'est à dire : elle est pas définie, il y a pas de contenus clairement identifiés »

S30 « elle est pas découpée »

IB30 « elle est pas découpée et il y a pas d'évaluation. Il y a pas d'évaluation ! c'est, c'est, on est d'accord ? il y a pas d'évaluation ! Donc c'est un supplément d'âme, donc moi, je dis non, on va... attention ! [...] »

IB47 « [...] on est, on est là pour créer ensemble [*dans le cadre des animations pédagogiques*] une nouvelle discipline... si tant est que ce soit une nouvelle discipline... »

IB27 « [...] mais ce que je regrette dans les Instructions Officielles c'est que la, « la littérature » elle apparaisse, c'est un titre, c'est un chapeau, est ce que c'est un champ disciplinaire ? je sais pas, tu vois, je veux... »

S28 : c'est un contenu d'enseignement, il semblerait.

IB28 voilà ! bon, un contenu d'enseignement...

S29 « à partir du moment où ça apparaît à l'emploi du temps.

Apparemment, pour ces conseillers les prescriptions ne sont pas du « prêt à faire », mais suscitent des discussions. Ils sont ainsi appelés à faire des choix, à arbitrer entre des alternatives qui ne seront pas forcément tranchées, notamment à propos du statut de la « littérature enseignée » : champ disciplinaire, nouvelle discipline, contenu d'enseignement... Il s'agit d'opérer un choix qui leur permettra de savoir comment ils engageront les enseignants dans un travail à la fois d'interprétation de la prescription et de sa mise en œuvre pratique dans la classe.

Mais au cours de la discussion l'objet de l'échange évolue, comme en témoigne l'extrait suivant :

IB161 « [...] je sais pas où, quand, comment je vais leur dire ce qu'il me semble qu'ils doivent construire et qu'il y a ça... ça, ça y est dans les Instructions Officielles, mais c'est un peu éparpillé partout [...] »

IB162 « [...] c'est à dire, à un moment donné, il faut leur dire - qu'est ce qu'on a ? - que nous donnent les Instructions Officielles ? - que nous obligent à faire les Instructions Officielles ? - j'ai tant d'heures d' « observation réfléchie de la langue », j'ai tant d'heures de « littérature »... - qu'est ce que je mets dans « littérature » [...] - comment je répartis ça dans la journée ? ... A un moment donné, il va falloir se col...se colleter à ce travail même s'il est, même s'il est...

S163 « ingrat »

IB163 « même s'il est ingrat, poser ce problème. [...] »

Les textes prescripteurs ne sont pas pour les conseillers des « prêts à dire ou à lire ». Ces derniers doivent recomposer les éléments « dispersés » dans le texte d'origine pour en faire une présentation tout aussi fonctionnelle pour eux que pour les enseignants. Le choix qui est fait ici consiste à répartir ces éléments dans des volumes horaires. Un travail « ingrat », mais un moyen de répondre à la question qu'ils se posent : « que nous donnent les Instructions Officielles ? que nous obligent à faire les Instructions Officielles ? ». Ingrat aussi, parce qu'il ne s'agit pas seulement de présenter un nouvel objet d'enseignement, mais de le situer par rapport à l'existant dans la classe. En clair, il s'agit d'allouer autrement le temps aux activités existantes pour permettre à cette nouvelle activité de se dérouler. Ce réaménagement du milieu classe, ignoré par la prescription, constitue une nouvelle contrainte, voire une charge de travail supplémentaire pour les enseignants. C'est ingrat, mais il faut poser le problème (IB 163) peut être entendu ici comme une récrimination que ne manqueront pas de leur adresser les professeurs, du type : « vous nous en demandez toujours plus » ou « pour vous c'est facile, mais vous n'y êtes pas dans la classe ».

Plutôt que du prêt à agir les prescriptions déclenchent une activité de re-conception, non seulement, des buts et des moyens d'action, mais aussi du milieu de travail qui permettra de les mettre en œuvre ; milieu de travail des conseillers comme celui des enseignants. Et cette activité de transformation de la prescription pour être appropriée ne pas sans conflit ou tension parmi les gens de métier. Les divergences peuvent porter aussi bien sur les savoirs littéraires à mobiliser, que sur les manières de faire, existantes ou à renouveler, les valeurs portées par cette nouvelle mesure que sur les tensions inter catégories professionnelles (inspecteur, conseillers pédagogiques, enseignants).

Dans le cas de l'orientation en classe de 3^e, la mise en place de dispositifs à l'orientation suppose que celui-ci soit pris en charge par une équipe inter-catégorielle (principal et principal adjoint, conseillers d'orientation psychologues (CO-P), professeurs principaux, enseignants).

Sur ce point il convient de noter des décalages entre ce que demande la prescription au collège dont la mission essentielle est l'orientation de chaque élève et « l'état des troupes » sur le terrain : les professeurs principaux qui jouent un rôle prépondérant ne sont pas vraiment formés au travail qui leur est prescrit, et les CO-

P, professionnels de l'orientation, participent peu à la réalisation de projets des établissements.

Dès lors chaque équipe de collègue est appelée à créer des situations jusqu'alors inédites avec divers outils relevant de professionnalités distinctes et/ou à en construire de nouveaux, à partir de compétences diverses. Dans ces conditions, mettre en oeuvre le partenariat avec les familles dans le cadre de l'orientation, est un véritable défi pour les établissements.

Les deux collèges étudiés, classés ZEP, ont mis en place un dispositif afin de répondre à la demande institutionnelle et de permettre la rencontre entre les différents acteurs de l'orientation : « la concertation active ». Conçu par le Service Académique d'Information et d'Orientation (SAIO) de Grenoble¹, ce dispositif définit les étapes d'un processus et les fonctions des acteurs. On notera que le dispositif adopté par les équipes de ces établissements est un produit du travail des conseillers d'orientation et non pas un moyen fourni par la prescription pour la réaliser.

Ces éléments de diagnostic, rapidement présentés ici, montrent que le travail des professeurs et des CO-P ne se distingue pas d'autres organisations du travail à prescriptions floues. Toutefois, il existe deux différences essentielles entre le travail productif et le travail en éducation. Pour le premier, les prescriptions représentent un modèle refroidi de l'activité de l'opérateur, tandis que les situations professionnelles en éducation se caractérisent par un *déficit de prescription*. « On est typiquement dans la situation où la prescription est infinie et la sous-prescription des moyens pour les atteindre est totale » (Daniellou, 2002). Dans le travail productif, l'opérateur est amené à re-concevoir la tâche prescrite, alors qu'en matière d'enseignement les professeurs sont conduits, bien souvent de façon collective, à concevoir cette prescription ainsi que les moyens à mettre en œuvre pour réaliser les tâches qu'ils se prescrivent et celles qu'ils prescrivent aux élèves. Ce qui représente une activité de conception et de re-conception et un investissement psychologique redoublé au sein d'un collectif de professeurs et au sein de la classe.

Sur ce point, on peut souligner l'efficacité dynamique de la prescription, puisque, même « discrète », les professeurs s'engagent activement dans la conception et la construction d'outils, la recherche de moyens d'agir, etc. Ce qui peut entraîner, selon les établissements, une source de développement de compétences et d'apprentissage de nouveaux moyens d'agir, lorsque le milieu de travail et le collectif qui y est associé fournissent du « répondant », ou une entrave à l'engagement individuel et collectif, lorsque le milieu est dégradé ; ce qui peut se traduire aussi bien en termes de santé des personnels que de déprofessionnalisation. Ainsi, l'écart entre le travail prescrit et le travail réalisé n'est pas le rien ou le vide, cet écart est au contraire plein d'une activité... débordante ! Et cette activité suspendue, empêchée, contrariée, loin d'être absente, pèse de tout son poids dans l'activité réalisée.

¹ Document disponible sur le site académique de Grenoble ainsi qu'en annexe 3 du rapport (Hénoque, Legrand, 2004).

3. Structure et dynamique de l'activité

3.1. *Activité et action réalisée*

L'approche ergonomique de l'activité distingue l'activité réalisée, de l'activité elle-même. La première n'étant que l'actualisation d'une des activités réalisable dans une situation particulière ou, pour le dire à la manière de Vygotski (1925-1994) « *L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées* » (p.41). Ainsi l'activité dont il est question ne se réduit pas à la réalisation de la tâche prescrite, mais elle se développe pour réaliser la prescription. Ainsi, l'une et l'autre ne sont pas bornées par les mêmes limites temporelles et spatiales. Une est circonscrite à la réalisation de la tâche, l'autre en déborde toujours, même si elle peut être empêchée, contrariée, suspendue, etc. L'une réalise un but dans un temps donné, la seconde doit composer avec plusieurs logiques et plusieurs temporalités. L'activité considérée ici consiste en la *mise en rapport* de divers objets qui conduit le sujet à composer avec lui-même. « L'activité [est] le reflet et la construction d'une histoire : celle d'un sujet actif qui arbitre entre « ce qu'on lui demande » et « ce que ça lui demande », celle d'un sujet divisé dans ses dimensions physiologiques, psychologiques et sociales, et qui toujours doit construire son unicité en gérant le rapport qui le lie au réel et aux autres » (Noulin, 1995). L'activité est le siège de compromis que le professeur doit passer avec lui même (et avec les autres) pour accroître, non seulement « l'efficacité », mais aussi « l'efficience » de son action. C'est ce que la psychologie du travail et l'ergonomie nomment le « travail réel ».

L'activité considérée possède une épaisseur sémiotique et historique beaucoup plus volumineuse que l'activité réalisée. Selon Clot, Fernandez et Carles (2002) l'activité n'est pas seulement volumineuse, elle possède aussi une structure développementale mobile liée aux rapports entre des niveaux personnels, interpersonnels, transpersonnels et impersonnels.

L'activité est irréductiblement personnelle, qu'il s'agisse du style propre du professeur, de sa réalisation personnelle (dans tous les sens du terme) ou de la subjectivation d'outils professionnels. Elle est forcément interpersonnelle, dès lors qu'elle est médiée par des instruments, des artefacts, des manières de faire partagées qui lui donnent du sens. Transpersonnelle, dès l'instant où elle est traversée par une histoire à laquelle elle participe, notamment à travers dans des collectifs de travail. Enfin, l'activité impersonnelle désigne le niveau de la prescription. Toutefois, si cette dernière prend une forme décontextualisée dans la structure de l'activité, elle n'en est pas moins constitutive de cette dernière.

L'activité de l'enseignant dirigée par la prescription s'adresse non seulement aux élèves, mais aussi à l'institution qui l'emploie, aux parents, aux autres professionnels. Elle puise aussi ses moyens d'agir dans les techniques professionnelles qui se sont constituées au cours de l'histoire de l'école et du métier d'enseignant. En d'autres termes, l'activité n'est pas celle d'un individu dépourvu d'outils, socialement isolé et coupé du métier et de son histoire, elle est, au contraire, socialement située et constamment médiée par des « objets » qui font

système. Pour agir le professeur doit établir et gérer des rapports sur le mode du compromis, entre plusieurs objets constitutifs de son activité.

3.2. Le travail enseignant : une activité dirigée, collective et instrumentée

L'activité de l'enseignant dirigée par la prescription s'adresse non seulement aux élèves, mais aussi à l'institution qui l'emploie, aux parents, aux autres professionnels de l'établissement, à la hiérarchie. Elle puise aussi ses moyens d'agir dans les techniques professionnelles qui se sont constituées au cours de l'histoire de l'école et du métier d'enseignant. En d'autres termes, l'activité n'est pas celle d'un individu dépourvu d'outils, socialement isolé et coupé du métier et de son histoire, elle est, au contraire, socialement située et constamment médiée par des « objets » qui font système. Pour agir le professeur doit établir et gérer des rapports sur le mode du compromis, entre plusieurs objets constitutifs de son activité.

Considérer que l'activité enseignante est dirigée par la prescription revient à considérer cette dernière comme un artefact culturel. Ce qui suppose un autre niveau d'investigation de l'activité que celui qui est traditionnellement retenu avec une conception de la prescription externe à l'opérateur exécutant : éloignée du lieu de la pratique, entité indivisible, inaccessible, ne souffrant pas de discussion. Si nous concevons facilement que l'appropriation d'un outil s'accompagne d'une transformation que lui fait subir l'utilisateur, on a davantage de mal à considérer que l'appropriation d'une prescription connaisse des transformations pour constituer des instruments pour penser et agir dans une situation particulière. On rejoint ici l'approche instrumentale et plus particulièrement celle de genèse instrumentale proposée par Rabardel (1995) et plus largement l'approche historico culturelle. L'artefact prescriptif, inscrit dans une tradition culturelle, ne cesse d'accumuler et de renouveler des modifications apportées par un groupe social, une société donnée. Pétri de compromis historiques, il est porteur de mémoire, d'expériences accumulées, que ces dernières soient abouties ou non. C'est en quelque sorte une mémoire agissante dans un milieu/collectif de travail donné, qui loin d'être externe et étrangère à l'activité (individuelle et collective), en est consubstantielle.

L'activité enseignante est instrumentée dans le sens où le professeur utilise des outils conçus par d'autres que par lui-même. G. Lataillade (2003) a pu montrer comment dans la prise en charge des élèves en difficulté en collège, les professeurs recourent à des manuels, des fiches pédagogiques, des exercices déjà construits, tirés de fichiers, empruntés à des collègues pour en faire leurs instruments propres, adaptés au public considéré.

Mais la conception de fiches pédagogiques et d'évaluation communes aux professeurs, vont souvent de pair avec l'organisation des groupements d'élèves. C'est ce que montre également A. Blanchi (2003) à propos d'un collège de ZEP qui accueille des élèves en difficulté scolaire et dont les quelques extraits d'entretiens illustrent le propos:

« Il a été convenu de mettre en place une évaluation commune sur l'ensemble des classes de CM2, (...) qui nous permettrait peut-être sur des critères communs à

tous les élèves de CM2 de pouvoir un peu classer les élèves et voir le type de difficultés qu'ils rencontraient. Et nous, nous avons pris comme critère le critère de la langue et uniquement le critère de la langue » (Principal de collège).

« En créant cela dans le service des enseignants, il est évident qu'on se prive d'heures de dédoublement par exemple pour les classes. » (Principal adjoint). *« (...) toute l'équipe s'est mise d'accord pour commencer d'abord par travailler sur les consignes, sur le vocabulaire, sur le lexique de chaque discipline »* (Professeure de français).

Ces différents éléments tendent à montrer qu'entre la prescription et l'action du professeur en classe il y a du travail qui s'échange : « travailler, c'est mettre en débat une diversité de sources de prescription, d'établir des priorités, trier entre elles, et parfois ne pas pouvoir les satisfaire toutes tout le temps » (Daniellou, 2002). Mais s'intercalent dans le même mouvement des collectifs de travail qui œuvrent à la ré-organisation du travail, à la conception de dispositifs et à la production d'outils. Ces collectifs prennent des formes diverses dans les établissements du second degré, comme ils peuvent être à « géométrie variable » dans les écoles primaires : intra et inter-cycles, en relation plus ou moins étroite avec les conseillers pédagogiques de circonscription.

Ainsi le travail enseignant, contrairement à certaines idées reçues, n'est pas une activité individuelle, limitée à la classe et aux interactions avec les élèves, qui se pratiquerait sans outil et à l'extérieur de toute tradition professionnelle. Les exemples donnés plus haut donnent, au contraire, une image de circulation d'outils et de dispositifs, qui ne se limite pas aux établissements dans lesquels ils ont été conçus.

Le travail enseignant relève d'un métier et d'un travail comme un autre (Faïta, 2003) qui se présente, à la fois, pour reprendre les termes de G. de Terssac (2002), comme une *activité réglée*, explicitement ou implicitement, comme une *activité permanente d'invention de solutions*, enfin comme une *activité collective*. Mais il convient de noter que cette activité de conception et d'organisation d'un milieu de travail est certes orientée vers l'activité des élèves, mais elle l'est d'abord vers le professeur qui va devenir « l'exécutant » de sa propre conception. Cette conception ou re-conception constitue une première mise à l'épreuve de la prescription, la seconde sera celle de la classe. Elle connaîtra une nouvelle transformation avec les tâches prescrites aux élèves, leur effet sur ces derniers et sur le professeur, dans sa manière de « prendre », « faire » et « tenir » la classe (Saujat, 2007) et de la reconcevoir pour la fois suivante. Faire vivre la prescription, c'est la transformer et la renouveler avec le développement de l'expérience professionnelle.

C'est parce que les professeurs sont tout autant attachés à la prescription qu'à ses possibilités d'en faire quelque chose avec les élèves, qu'ils la transforment pour agir au mieux avec ces derniers. Si, comme on l'a vu plus haut, les professeurs échangent du travail entre eux à travers la re-conception de la prescription, ils sont amenés à partager aussi ce travail avec les élèves dans la classe, et au-delà, les valeurs qui ont permis aux professeurs de retravailler cette prescription.

Cette face « cachée » du travail enseignant, que nous avons tenté de mettre en évidence par une approche ergonomique de l'activité, fournit un élément de compréhension des modes de régulation de l'activité des élèves pendant la réalisation en classe, que la seule observation du fonctionnement du professeur en classe ne permettrait pas d'éclairer.

4. Discussion

Cette contribution a tenté de situer l'apport de la prescription et de l'activité enseignante du point de vue du « travail partagé » pour en discuter les perspectives. Pour ce faire nous reprendrons succinctement les thèmes introduits et susceptibles d'être ultérieurement approfondis.

Cette contribution suggère que l'artefact prescriptif peut être considéré comme l'organisateur du travail partagé des enseignants. Pour cela nous avons été amené à opérer des distinctions et à adopter des approches encore peu courantes en sciences de l'éducation. L'activité du professeur n'est pas réductible à son action, et l'étude de cette action ne renseigne pas forcément sur l'activité sous-jacente ; si l'action fait l'objet d'une prescription, l'activité, elle, est imprescriptible. Elle dépend du rapport que le sujet instaure entre son action et le milieu dans lequel elle s'exerce ; ce dernier est constitué de « propriétés » historico-culturelles particulières ; le milieu de travail dans lequel se réalise une action est à la fois source et ressource pour le développement de l'activité de l'enseignant. Plus précisément, le développement est conçu comme une co-évolution du milieu, des outils, des techniques et de l'activité. C'est dire que les potentialités de développement, en particulier de l'expérience professionnelle (des débutants ou non), dépendent notamment des milieux de travail qu'offrent les établissements.

Dans cette perspective, le travail partagé des enseignants peut être envisagé de plusieurs points de vue. Celui du professeur lui-même, dans le sens où ce travail est divisé, partagé entre plusieurs lieux et diverses temporalités. Celui des divers collectifs de travail dans lesquels le travail est échangé entre des professionnels qui doivent penser ce qu'ils ont à faire, concevoir les moyens de réaliser la prescription, même dans ce qu'elle ne dit pas, à envisager des problèmes non anticipés par les concepteurs, à re-concevoir des outils et réorganiser des dispositifs au sein de l'établissement, etc. Celui de la classe où les objets et les enjeux de l'échange dépendent largement des instruments précédemment construits pour assurer la transmission des savoirs. Celui aussi du dialogue lointain et différé avec les concepteurs des prescriptions ; ces derniers les reprennent bien souvent à leur compte et transforment, à leur tour, les résultats du travail enseignant en une prescription renouvelée.

5. Bibliographie

- Amigues, R., Faïta, D., Felix, C., Feuilladiou, S. et Saujat, F (2006): *Analyse du travail réel d'une équipe inter-catégorielle dans un collège de ZEP*. Contrat de recherche financé par l'Institut de Recherche en Sciences Sociales. (115p. + annexes)
- Amigues, R., Maurizio, G., Rousset, A. (2005). *Les textes prescripteurs : de quoi sont-ils représentatifs ?* Communication orale présentée à la session thématique, Representações Sociais, Competencias e trajetorias profissionais dos professores , Congresso Internacional Educação e Trabalho, Universidade de Aveiro, 2,3,4 Mai.
- Audigier, F. Crahay, M. et Dolz, J. (2005). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Raisons Educatives, Bruxelles : de Bœeck.
- Bourdoncle, R. (1991 et 1993). La professionnalisation des enseignants. Analyses anglaises et américaines. 1 La fascination des professions. 2. Les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie* 94,73-92 et 105,83-119.
- Bronckart, J.-P. et Machado, A. R. (2005). En quoi les « textes prescriptifs » prescrivent-ils ? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. In L. Fillietaz et J.-P. Bronckart, Eds). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-La-Neuve : Peeters 21-240.
- Clot, Y. Fernandez, G. et Carles, L. (2002). Crossed self-confrontation in the « clinic of activity ». In S Bagnara, S. Pozzi, A. Rizzo et P. Wright (Eds.). *Proceedings of the 11th European Conference on Cognitive Ergonomics, ECCE 1 (pp. 13-18)*. Roma, Italy.
- Lang, V. (2001). Les rhétoriques de la professionnalisation, *Recherches et Formations*, n° 38, 95-117.
- Demailly, L. (2005). En Europe : l'évaluation contre la crise des système scolaires, l'évaluation en crise, *Education et Société*, 15, 1, 105-120
- Marroy, C. (2006). Les évolutions du travail en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 11-142.
- Noulin, M. (2002). *Ergonomie*. Toulouse, Octares éditions
- Plazaola Gige, I. (2004). Prescrire l'agir enseignant ? Le cas de l'allemand à l'école primaire genevoise. In J.-P. Bronckart (Ed.), *Agir et discours en situation de travail, Cahiers de Recherches des Sciences de l'Education*, n°103, 185-211.
- Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains. Parsi, A. Colin.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui*. Bruxelles : de Boeck.
- Saujat, F. (2007). Enseigner : un travail. In V. Dupriez et G. Chapelle (Eds.). *Enseigner* (pp. 179-188). Paris : PUF
- Tersac (de). G. (2002). *Travailler : une aventure collective*. Toulouse, Octares éditions
- Vygotski, L.S. (1925/2003). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. In L.-S Vygotski, *Conscience, inconscient, émotion*. Paris : La Dispute.
- Vygotsky, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

5.1 Références sur le WEB.

- Amigues, R. (2002). L'enseignement comme travail. In P. Bressoux (Ed.). *Les stratégies de l'enseignant et situation d'interaction*. (pp. 199-214). Note de synthèse pour Cognitive. Programme Ecole et Sciences Cognitives. <http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/docs/00/00/17/90/PDF/Bressoux.pdf>. (O6/06/2006).
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. In R. Amigues, D. Faïta et M. Kherroubi (Eds.). *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*. Skholê, *Skholê, hors-série 1*. 5-16 www.iufm.aix-mrs.fr/recherche/publications. (12/01/2004).
- Blanchi, A. (2003). Le collège : d'un cadre institutionnel à une organisation effective du travail enseignant. In R. Amigues, D. Faïta et M. Kherroubi (Eds.). *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*. Skholê, *hors-série*, 35-45. www.iufm.aix-mrs.fr/recherche/publications. (12/01/2004)
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. Conférence inaugurale au XXXVIIe Congrès de la SELF, Aix-en-Provence, 25, 26 et 27 septembre. Actes en ligne <http://www.ergonomie-self.org/actes/congres2002.html> (12/12/2003).
- Faïta, D. (2003). Apports des sciences du travail à l'analyse des activités enseignantes. In R. Amigues, D. Faïta et M. Kherroubi (Eds.). *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*. Skholê, *hors-série 1*, 17-23. www.iufm.aix-mrs.fr/recherche/publications. (12/01/2004)
- Lataillade, G. (2003). Des compromis inévitables dans la mise en place de dispositifs d'aide en mathématiques au collège. In R. Amigues, D. Faïta et M. Kherroubi (Eds.). *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*, Skholê, *hors-série 1*, 47-55. www.iufm.aix-mrs.fr/recherche/publications. (12/01/2004)