

L'activité des enseignantes et enseignants entre prescription et prise de décision

Danièle Périsset Bagnoud

Haute école pédagogique du Valais, Suisse

1. L'interrogation de l'activité des enseignants¹: une problématique récente

1.1. Un contexte historique en mutation

Le concept « activité des enseignants » renvoie à l'action et à l'acteur, à la manière dont celui-ci entre en interaction avec les élèves, les partenaires de terrain, les collègues de l'établissement, les autorités scolaires et politiques, les parents, etc., dans sa classe ou hors de cet espace défini, obéissant à ses propres logiques et à l'interprétation pragmatique de la tâche qu'il doit accomplir : « *l'activité déployées par les enseignants a pour fonction de satisfaire aux exigences de la tâche qui leur est prescrite. C'est dire qu'elle est profondément modelée par ce système de contraintes. Et, par conséquent, c'est l'analyse de cette « rencontre » entre un système de contraintes et une activité psychologique visant à s'y adapter qui permet d'appréhender la signification du travail des enseignants* » (Durand, 1996, p. 64).

Jadis et jusque dans les années 1960, la question de l'activité des enseignants n'était guère analysée sous cet angle de complexité. L'enseignant traditionnel a été formé selon la logique normalisante des Ecoles normales, si bien dénommées. Son instruction n'est qu'une partie de l'éducation qu'il reçoit au sein d'un dispositif contraignant : tout a été pensé pour contraindre les corps et les âmes, pour faire endosser l'esprit du métier à l'instituteur qui se doit à la *vocation* qui nourrit son quotidien. Ces vertus ont ainsi durablement imprimé l'habitus des instituteurs et ont fondé si intimement leur manière d'être, de penser, d'agir qu'ils ont fini par ne plus y reconnaître la marque de la volonté politique. L'activité de l'enseignant s'inscrivait dans sa « vocation » et suivait des méthodologies parfaitement rôdées. La gestion de la classe était réglée ; son rôle dans les activités menées hors classe (contacts avec les autorités scolaires et politiques, compte-rendus aux parents) obéissait à des canons bien établis. Dans les pratiques dites traditionnelles, aucune distance entre prescrit et réel n'était admise. L'inspecteur exigeait et vérifiait la stricte conformité à l'activité ordonnée par l'institution.

¹ Bien que la profession soit actuellement majoritairement exercée par des femmes, le masculin utilisé tout au long de cet article, selon les règles de la langue française, est générique.

Certainement, cette pression établie par le contrôle permanent des autorités, symbolique ou réel, conditionnait le déroulement quotidien des activités scolaires. Cependant, le maître d'école se concevait comme étant maître de sa classe et de ses élèves, de l'organisation spatiale et temporelle de son activité. Cet instituteur travaillait dans un cadre sociopolitique solidement établi, plus ou moins stable, ou supposé tel. A cette époque où la scolarité répondait aux besoins hiérarchiques de la société², l'activité des enseignants, conduite sous le label « instruction publique », était une activité d'éducation globale. Toute activité collatérale à l'instruction proprement dite tombait de fait dans la sébile de l'instruction morale ou citoyenne. Les relations entretenues avec la hiérarchie se déroulaient selon des règles immuables, préétablies qui garantissaient ce que l'on nomme, aujourd'hui, dans un élan de nostalgie décontextualisée³, « l'autorité du maître ».

1.2. La question des composantes de l'activité des enseignants

L'activité des instituteurs jusque dans les années 1960 ne prêtait donc pas à discussion. Elle était sensée être le produit de règles de comportement et d'enseignement inculquées en formation initiale. L'activité d'un enseignant pouvait se comparer à l'activité d'un autre enseignant : était récompensée la plus faible distance d'avec la prescription, dans un traitement homogène des contextes d'enseignement. Mais l'activité des enseignants d'aujourd'hui ne se mesure plus à l'aune sociale du dévouement. Tardif et Lessard (1999), dans une étude qui fait référence, ont montré l'impressionnante évolution du travail des enseignants, les dilemmes et les difficultés auxquels est confrontée la profession, du fait des impressionnantes transformations sociales effectives et encore en cours. La spécificité du travail et de l'activité des enseignants, de par la situation historiquement inédite qui est la leur, est à présent questionnée : quelle activité développe, dans la réalité du quotidien de chaque classe, chaque enseignant ou collectif d'enseignant, et que produit cette activité ? Quelles pratiques plurielles permettent de définir l'activité de l'enseignant dans sa globalité contemporaine ?

Ria et Durand (2001, p. 113) insistent sur le fait que toute action est située, « *c'est à dire qu'elle est indissociable de la situation dans laquelle elle prend forme et par conséquent, elle doit être étudiée in situ* », mais aussi sur le fait que « *le couplage entre l'acteur et son monde se transforme en permanence au cours de l'activité et des interactions* ». Interroger l'activité des enseignants, c'est tenter de la comprendre son orientation contextuelle et finalisée ; c'est analyser les séquences qui la composent, les raisons de leur existence, de la mise à l'écart volontaire ou non d'autres procédures ; c'est tenter de comprendre, en tenant compte du sens donné par l'acteur lui-même, de l'économie qu'il a développée en relation avec les données de la tâche prescrite et les décisions prises, elles-mêmes souvent déterminées dans l'action même.

Afin de dégager certaines règles permettant la lecture de la spécificité de chaque contexte, Marcel (2002) identifie plusieurs secteurs procédant de pratiques d'enseignement :

- les pratiques d'enseignement « traditionnelles » : l'enseignant seul dans sa classe avec ses élèves,
- les pratiques d'enseignement « partenariales » : sur un groupe classe, interviennent en concertation l'enseignant et un partenaire (autre enseignant, aide-éducateur, intervenant extérieur, etc.),
- les pratiques collectives formalisées : conseil des maîtres, conseil de cycle, conseil d'école, réunion de parents d'élèves,

² Voir toute la littérature développée sur les Ecoles normales traditionnelles jusqu'en 1960, notamment : Belkaïd, 1996 ; Delsaut, 1992 ; Jelk, 1984 ; Gontard, s.d ; Hamel, 1995 ; Laprévote, 1984 ; Lethierry (éd.) , 1994 ; Nique, 1989, 1991 ; Ozouf, 1967, 1982, 1984 ; Périsset Bagnoud, 2000.

³ Voir à ce propos et dans le contexte espagnol la contribution de González Faraco (2002).

- les pratiques durant les temps interstitiels qui précèdent, suivent ou s'intercalent entre les moments d'enseignement : les récréations, les entrées, les sorties,
- les pratiques durant le temps péri-scolaire : surveillance de l'étude, de la cantine,
- les pratiques hors de l'école : notamment les préparations, corrections, activités syndicales, activités associatives dans le péri-scolaire, militantisme pédagogique, formation continue.

A chaque temps scolaire correspond une pratique qui contraint l'enseignant à changer de registre de comportement. Ayant récolté un important corpus d'observation des temps interstitiels dans une école maternelle urbaine, Marcel (2002) montre comment ces moments hors du temps classe sont difficiles pour les enseignants et comment ils tentent, par différentes stratégies de protection, d'éviter toute implication hors de ce temps scolaire « où ils ont un statut de sujet dans le cadre d'une relation pédagogique ».

L'instituteur Topaze, mis en scène par Marcel Pagnol dans le premier acte de sa comédie, eût-il pu imaginer refuser la conversation d'un élève, l'intervention d'un parent ? Eût-il pu concevoir s'enfermer dans son bureau ou de se coller à un banc dans la cour, le temps de la récréation ? Aujourd'hui, contrairement au monde dans lequel évoluait Topaze, le cadre social qui entoure et donne sens à l'activité des enseignants a perdu de sa cohérence, de sa prévisibilité. Les contrôles traditionnels n'ont plus force coercitive ; l'enseignant, reconnu en tant qu'acteur développant des stratégies qui lui appartiennent, expérimente l'effet de la responsabilité individuelle de l'action qu'il entreprend en classe et hors de sa classe. Les valeurs de chacun, forgées par l'historicité personnelle, n'obéissent plus guère à la direction morale de la vocation. Aujourd'hui, de manière bien moins cachée, les logiques individuelles, logiques personnelles d'évaluation des moyens et des fins, logiques de sécurité, de (ré)confort, de prise de distance, de protection de sa sphère intime, de son image de soi, se confrontent parfois durement aux logiques institutionnelles.

2. L'activité des enseignants, tissée entre prescription et décision

L'activité des enseignants ne résulte donc ni du hasard, ni de l'obéissance unique de l'individu à ses logiques personnelles. L'activité des enseignants naît du tissage complexe entre contraintes administratives, humaines, sociales et matérielles, à un moment donné dans un contexte établi et mouvant, prises de décisions d'acteur, professionnel et sujet autonome, dans une économie pragmatique, porteuse de sens et, si possible, efficace.

Afin de tenter de mettre de l'ordre dans la complexité des conditions d'émergence et de réalisation du travail scolaire et de l'activité des enseignants, Perrenoud⁴ identifie quatre aspects de l'organisation générale du travail scolaire :

- le travail scolaire est organisé,
- le travail est le produit d'un travail organisant,
- l'organisation du travail et le travail organisant renvoient à des pratiques mais aussi à des conceptions,
- le travail conçu et le travail pratiqué ont des effets.

Nous proposons ici de transposer ces quatre points à l'activité des enseignants et d'interroger celle-ci dans la dialectique prescription institutionnelle – décision individuelle.

⁴ Intervention orale lors du séminaire LIFE (Laboratoire Innovation et Formation des Enseignants, voir <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/seminaire/welcome.html>) retranscrite par par Maulini et Bonneton (2002).

2.1. L'activité des enseignants est organisée

L'activité des enseignants est organisée, c'est une évidence. Aucun enseignant ne se présente systématiquement en classe sans avoir préparé et anticipé la gestion des activités d'enseignement comme des activités subséquentes. Comme nous l'avons mentionné, cette organisation est le résultat d'une série de décisions, de possibles, d'enjeux personnels et professionnels, individuels ou collectifs. Tissée dans ce réseau spécifique à chaque situation, l'activité des enseignants au niveau microsociologique est encore peu connue. Organiser son activité d'enseignant, ce n'est pas seulement organiser une suite d'activités didactiques, de séquences d'apprentissage. Organiser son activité d'enseignant, c'est traduire les prescriptions officielles et les mettre en œuvre rationnellement, selon des critères pragmatiques – professionnels ou personnels. L'activité des enseignants dans le cadre de sa classe consiste à organiser notamment :

- la typologie de l'espace-classe,
- la chronologie du temps-classe,
- les conditions cadres (contrat pédagogique etc.) permettant à l'enseignement de se dérouler dans un climat favorable,
- la chronologie des séquences didactiques,
- les aspects matériels desdites séquences,
- les contenus à enseigner, compte tenu des caractéristiques du public à qui ils sont présentés,
- les secteurs de l'activité délégués à un aide-éducateur ou autre agent scolaire présent à ce moment,
- les stratégies de mise en activité d'apprentissage des élèves (l'activité des enseignants devient alors organisante pour les élèves)⁵,
- la surveillance et la gestion interactive des activités didactiques,
- l'évaluation et les régulation des activités une fois menées,
- le cas échéant, la concertation avec les collègues intervenant dans la classe ou en charge thérapeutique d'un ou l'autre élève,
- de manière générale, les dispositifs de prévention et de gestion de la violence en classe.

En plus des activités d'enseignement proprement dites, l'enseignant doit organiser les relations avec les différents partenaires de l'école, c'est-à-dire :

- les parents⁶,
- les collègues et les autres enseignants de l'établissement ou de l'école⁷,
- l'autorité scolaire,
- les spécialistes de l'enfance qui interviennent dans sa classe,
- les aides-éducateurs et autres agents scolaires.

Il doit encore organiser, pour lui-même, notamment :

⁵ Dans sa contribution, Seujat montre comment un enseignant sensible aux conséquences de la règle de l'établissement relative aux arrivées retardées aménage le début de son cours de manière à y intégrer les retardataires avec le moins d'incidences possibles sur le travail des autres élèves.

⁶ La recherche présentée par Tupin montre la difficulté qu'il y a à réunir les conditions d'un véritable travail en partenariat avec les familles des milieux socioculturels défavorisés.

⁷ Dans sa contribution, Marcel analyse le système de pratiques professionnelles de l'enseignant de maternelle qu'il met en relation directe avec les pratiques de l'école au sein de laquelle elle s'actualise, indicateur, à notre sens, de la prégnance de la culture de l'établissement sur les pratiques individuelles.

- sa propre formation continue, individuellement ou dans le cadre de l'équipe pédagogique
- l'intégration des nouveautés didactiques et pédagogiques prescrites par l'institution,
- la gestion des diverses réunions et colloques que l'exercice de son activité professionnelle rend nécessaire.

Et, dans le cadre de son établissement, l'enseignant organise encore :

- la planification et la mise en œuvre des projets d'établissement, en interaction avec la direction et les pairs,
- la gestion des mouvements des élèves dans les temps intersticiels,
- la prévention et la gestion d'actes de violences notamment dans les temps intersticiels (aspect dont les contributions à ce symposium n'ont pas traité),
- etc.

2.2. L'activité des enseignants est le produit d'un travail organisant

C'est une évidence : le travail effectué est le produit d'un travail organisant, dans un mouvement emboîté, énoncé. L'activité des enseignants, par la transposition pragmatique décrite par Perrenoud (2001), est organisée en fonction des prescriptions officielles elles-mêmes réorganisées lorsqu'elles sont confrontées à l'établissement, à la classe, aux interactions avec les élèves, aux autorités, aux parents, etc.

Plusieurs facteurs peuvent notamment être considérés comme organisateurs de l'activité des enseignants :

- les programmes et les prescriptions officielles relatives aux apprentissages que les élèves doivent effectuer,
- les composantes matérielles (spatiale, chronologique, temporelle, textuelles, didactiques) de l'activité prescrite aux élèves,
- la composition sociologique du public scolaire à qui est destinée la mise en activité,
- l'aide éventuelle d'un tiers (thérapeute, enseignant spécialisé, aide-éducateur) au moment de la mise en activité des élèves,
- la rationalité et les critères pragmatiques propres à l'enseignant.

Ce dernier facteur, le plus individuel et le moins prévisible, est sans doute le facteur influent qu'il convient d'interroger plus spécifiquement pour mieux cerner la nature du tissage entre prescription institutionnelle et décision individuelle.

Nous savons finalement peu de choses sur ce qui organise, en amont, l'activité des enseignants, à son insu ou par choix conscient. Ce qui la compose effectivement, quelles sont les cartes à disposition des acteurs dans leurs différentes fonctions, et notamment lors de la répartition de tâches entre enseignants et aides-éducateurs⁸ ou stagiaires, quels gestes sont choisis plutôt que d'autres, notamment lorsque les habitudes établies sont bousculées par l'irruption de nouvelles prescriptions ; quels espaces sont alors créés, de manière plus ou moins anticipée, et quelles missions sont données à l'école (notamment lors de l'introduction des TICE) ; quelle part revient à l'institution et aux acteurs, comment ces derniers redéfinissent leur(s) rôle(s) et comment les répartitions sont plus ou moins bricolées dans leur actualisation au quotidien ; quelles priorités sont données, issue de quelle historicité et de quelles logiques, institutionnelle, d'établissement ou d'acteur, insérées chacune dans un contexte social spécifique, local, finalement unique.

⁸ Voir la contribution de Piot à propos de l'émergence d'une pratique nouvelle et informelle : tuteur d'aide-éducateur.

Nécessairement, la rationalité de l'acteur se confronte à la prescription. Sa mise en œuvre est rendue possible par le travail d'interprétation de l'objet prescrit et de la marge de liberté dont l'enseignant croit disposer, entre action négociable et modalité incontournable. Immanquablement, l'autorité de la prescription met l'acteur en mouvement, le force à se positionner : pour ou contre, il adhère/il ignore. L'activité est réalisée en relation avec cette prescription, adoptée, interprétée, adaptée ou déniée dans des jeux de pouvoir que ni les autorités ni les enseignants n'ignorent. L'observation des effets des perturbations, des jeux d'adoption, de transformation et d'adaptation qui en découlent, pourrait offrir des conditions d'analyse de ce que sont, réellement, les pratiques enseignantes qui composent l'activité globale de chaque enseignant.

L'impuissance de l'injonction administrative, suppliante ou coercitive, est une évidence partagée⁹, mais finalement peu interrogée. Chacun sait que les enseignants qui ont créé un projet et s'y sont investis se démobilisent lorsque celui-ci est repris par l'autorité puis leur revient sous une forme prescriptive. Quels mécanismes, quels enjeux de pouvoir, quelles marges d'autonomie rognées lors du transfert du projet individuel ou collectif vers la prescription hiérarchique transforment l'idée de l'activité au point que ses auteurs premiers rejettent des procédures dans lesquelles ils ne se reconnaissent plus ? Les conceptions individuelles et collectives, toujours subjectives et contextuelles, semblent essentielles dans la compréhension de la nature de l'activité des enseignants.

2.3. L'organisation de l'activité des enseignants et le travail qui l'organise renvoient à des pratiques mais aussi à des conceptions

L'activité de l'enseignant, lorsqu'il se met à la tâche et se trouve en face de sa classe, a été choisie et anticipée de manière plus ou moins fine, en fonction du sens et de l'efficacité que l'acteur lui attribue. Ce sens n'est pas, ne peut pas être prescrit. Ainsi que le rappelle Giordan (2002)¹⁰, le sens donné à l'action est issu des conceptions de chacun. Une conception est une idée stable, jamais gratuite : elle est le fruit de l'expérience antérieure et sert de grille de lecture, d'interprétation et de prévision de la réalité. Une conception correspond à la structure de pensée sous-jacente à l'origine de ce qui est interprété, dit, pensé, écrit, décidé. Ainsi, les conceptions des enseignants naissent de leur histoire de vie et de leur socialisation professionnelle, de l'expérience de leur propre scolarité et de leur expérience de formation, de la manière dont celle-ci a transformé ou conforté les conceptions déjà intériorisées. Ces processus sous-jacents peuvent dès lors fonctionner comme autant de prescriptions internes, parfois irrationnelles, invisiblement à l'œuvre.

L'organisation de l'activité des enseignants et le travail qui l'organise renvoient donc à ces conceptions implicites à deux niveaux au moins :

- un niveau interne, lié aux conceptions individuelles mais aussi locales (culture d'établissement scolaire, quartier, région) : il est des choix d'action qui sont écartés par convictions, par idéologie ou par pragmatisme, parce qu'ils contredisent le sens donné à l'activité par l'acteur ou le collectif d'acteurs ;

⁹ Plusieurs contributions de cet ouvrage se réfèrent à cette évidence. Monceau analyse notamment les résistances des enseignants à l'élargissement de leur champ d'intervention personnelle de leur point de vue d'acteur autonome face aux contradictions institutionnelles ; Lecointe en appelle à Hermès, dieu des passages, tant les liaisons observées entre CM2 et 6^{ème} sont difficiles, voire inexistantes ; Ben-Ayed et Broccolichi interrogent la validité des injonctions relatives au développement du travail en équipe.

¹⁰ Voir aussi Giordan et De Vecchi, 1987 ; Giordan, Girault et Clément, 1994.

- un niveau externe (programmes, directives, cadre organisationnel matériel et administratif) ; dans ce cas, les prescriptions sont évaluées par les acteurs devant y répondre en fonction du sens qu'ils leur attribuent, sens évidemment distinct du sens originel qu'y ont mis leurs auteurs par rapport à leurs propres contextes et logiques.

Seule l'explicitation, par l'acteur, de ses choix et des conceptions qui fondent l'émergence ou la mise à l'écart d'actions possibles, permet d'appréhender l'activité des enseignants dans le contexte officiel de la mission publique que l'autorité leur confie. Conduire une activité revient à donner du sens ; conduire une activité signifie se trouver dans une dynamique constamment évolutive qu'alimente l'évaluation individuelle ou collective des effets constatés à propos de l'activité déjà réalisée.

2.4. L'activité réalisée a des effets

Chercher à comprendre comment s'organise une activité renvoie à chercher à comprendre les conceptions qui la sous-tendent, et ces conceptions sont nourries par l'expérience individuelle insérée dans un contexte social. L'activité réalisée a des effets sur l'acteur et ses conceptions (niveau microsociologique), sur la transformation et la réalisation des prescriptions officielles (lieu charnière entre le micro- et le macrosociologique). Enfin, l'activité des enseignants a aussi des effets sur le développement de la profession (niveau macrosociologique).

L'évaluation de toute expérience a des effets sur l'acteur : elle conforte ou ébranle la vision de la pertinence qu'il a de son action et l'invite en permanence à remettre du sens et de l'ordre dans l'activité déployée. L'autoévaluation et l'explicitation de l'activité réalisée, attitude professionnelle soutenue par le courant de la pratique réflexive (Schön, 1994), influenceront la logique de l'acteur, les décisions de changement qu'il prendra ou refusera de prendre pour organiser l'activité subséquente, pour remédier à ce qui, à son sens, n'a pas été fait ou mal fait, pour éluder les problèmes insolubles ou l'étape jugée superflue.

A cet effet individuel, personnel, de l'enseignant face à la gestion du quotidien au quotidien, se mêle l'obéissance formelle, plus ou moins contrainte, aux directives décidées par l'autorité. Pour l'acteur, obéir à une prescription officielle, c'est initier un rapprochement entre ses propres conceptions du monde, ce qu'il est et devrait être, et la lecture de la demande externe ; c'est évaluer, dans un premier temps, s'il y a dissonance entre sa pratique, ses attentes et les propositions émises par l'autorité, puis, s'il y a lieu, c'est mettre en route des procédures afin de réduire la dissonance survenue. Dans ce contexte délicat de charnière entre les logiques individuelles des enseignants et les logiques politiques de l'autorité, les résistances développées par les acteurs sont à comprendre comme autant de demandes de sens issues des dissonances et perturbations engendrées par les prescriptions nouvelles, structurelles¹¹ ou pédagogiques¹². Il en va de même lorsque l'acteur ou le collectif d'acteurs, pour des raisons apparemment irrationnelles, ne se retrouvent plus dans le projet prescrit alors qu'ils l'ont initié et pour lequel ils ont pu demander un soutien matériel de la part de l'autorité.

Enfin, et dans une dynamique plus large qui échappe aux acteurs sur le terrain, les effets de l'activité des enseignants ouvre la porte à la prescription officielle, aux adaptations politiques de l'organisation de la structure scolaire aux conditions sociales et historiques données. Au début du 19^{ème} siècle, les virulents combats idéologiques contre l'enseignement mutuel que mène la classe politico-religieuse dans toute l'Europe catholique (Prost, 1968 ; Gagliardi et Luy, 1988) ont assis pour deux siècles l'enseignement magistrocentré alors que la voie

¹¹ Réformes structurelles telle celle du collège et qu'interroge Kherroubi, ou encore les l'arrivée dans les classes des aides-éducateurs induit l'apparition d'une nouvelle pratique professionnelle informelle qu'analyse Piot.

¹² Réformes pédagogiques, comme l'introduction des TPE et des effets qu'ont observés Etévé et Liquete.

d'un enseignement différencié avait été ouverte par des pédagogues éclairés, souvent religieux eux-mêmes, promoteurs de cette innovation conçue afin de favoriser les apprentissages des élèves, mais à l'encontre de la conception de l'éducation affichée par la hiérarchie d'alors. Certaines pratiques innovantes, comme le fut la pédagogie institutionnelle de Célestin Freinet ou la pédagogie de Maria Montessori, ont pénétré aujourd'hui les pratiques enseignantes au point que les enseignants eux-mêmes n'en distinguent plus la marque originelle. Les prescriptions actuelles, au niveau des programmes, sont l'effet incontestable de la réussite sociale de certaines actions pédagogiques développées par quelques enseignants précurseurs. L'histoire longue nous montre qu'il n'y a jamais rupture, que toute « innovation » n'est que l'adoption de pratiques innovantes admises socialement et, de ce fait, généralisables. L'activité des enseignants a des effets sur les politiques éducatives régionales, nationales (voir notamment les propositions de la dernière réforme en éducation proposée aux Etats-Unis. Voir Latour, 2002), internationales (OCDE, 2000).

3. Ouvertures

L'activité des enseignants relève de facteurs individuels, internes, et officiels, externes. La traduction du travail prescrit en travail pratiqué est fondatrice de toute activité professionnelle. L'activité des enseignants est le fruit de la négociation et de l'appropriation par chacun des prescriptions officielles confrontées aux conceptions personnelles dans un environnement social donné. Auront des effets les activités réalisées en classe et autour de la classe, de l'établissement scolaire, et non leur prescription. Ainsi, le travail réel est largement fondé par la socialisation passée et présente des enseignant-es, fondement dont la puissance ne peut être négligée lorsque l'on aborde la question des attitudes, postures et autres choix élaborés par les enseignant-es dans leur pratique professionnelle en général. Deux niveaux sont donc en interaction constante dans l'action : la prescription et la décision.

La prescription institutionnelle, dans ses textes, semble aisée à identifier. Pourtant, les décisions d'action naissent de la négociation engagée entre l'interprétation de la prescription et les conceptions fondatrices des logiques personnelles ou collectives des enseignants. De la mise en cohérence de ces facteurs, parfois antinomiques mais nécessairement présents, naît la dynamique de l'activité des enseignants, dynamique que seule ces derniers peuvent expliciter en dévoilant leurs présupposés et les dissonances cognitives que la prescription a mis en évidence. Les résistances se développent donc avec plus ou moins de virulence, selon la force avec laquelle la prescription vient heurter les conceptions individuelles et collectives. Analyser les résistances, c'est analyser les stratégies développées par les acteurs pour donner du sens aux prescriptions.

L'analyse de l'activité des enseignants passe par la mesure de la distance entre la prescription et l'action réalisée, par l'identification des éléments qui sont à la bascule entre injonction et décision, notamment lorsque des résistances inattendues apparaissent chez des enseignants auteurs d'innovations pédagogiques efficaces alors que le projet qui est prescrit par l'institution est le leur. L'interrogation empirique et comparée de cette évidence pourrait féconder l'identification des mécanismes en jeu de l'activité que pratiquent au quotidien les enseignants.

Bibliographie

- Belkaïd, M. (1996). *Histoires de vie pour l'histoire de l'éducation : des algériennes à l'École normale 1945-1962*. Thèse de doctorat. Genève : Université, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation.
- Conzàlez Faraco, J. C. (2002). Entre modernisation et nostalgie. Fonction enseignante et réformes scolaires en Espagne. *Revue internationale d'éducation, Sèvres*, 30, p. 69-83.
- Delsaut, Y. (1992). *La place du maître : une chronique des Écoles normales d'instituteurs*. Paris : l'Harmattan.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Gagliardi, J. et Luy, M.-M. (1988). *L'enseignement mutuel en Valais, miroir et champ de bataille d'une société. 1820-1830*. Mémoire de licence. Genève : Université, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation.
- Giordan, A., et De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir*. Neuchâtel : Delachaux.
- Giordan, A., Girault, Y. et P. Clément, P. (1994). *Conceptions et connaissance*. Berne : Peter Lang.
- Giordan, A. (2002). *Les conceptions de l'apprenant comme tremplin pour l'apprentissage... !* Genève : Université, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Gontard, M. (s.d.). *La question des Écoles normales primaires de la Révolution de 1789 à 1962*. Toulouse : centre régional de recherche et de documentation pédagogiques.
- Hamel, T. (1995). *Un siècle de formation des maîtres au Québec. 1836-1939*. Québec : HMH, cahiers du Québec, collection psychopédagogique.
- Jelk, S. (1984). *L'École normale d'Hauterive, 1859-1909*. Mémoire de licence. Fribourg : Université, faculté des Lettres.
- Laprévôte, G. (1984). *Splendeurs et misères de la formation des maîtres. Les Écoles normales primaires en France, 1879-1979*. Lyon : Presses universitaires.
- Latour, M. (2002). Actualité internationale. Le point sur... Etats-Unis. *Revue internationale d'éducation, Sèvres*, 30, p. 10-12.
- Lethierry, H. (éd.). (1994). *Feu les Écoles normales (et les IUFM ?)* Paris : L'Harmattan.
- Marcel, J.-F. (2002). *Approche ethnographique des pratiques enseignantes durant les temps interstitiels*. Toulouse : GPE – CREFI, Université de Toulouse II le Mirail.
- Maulini, O. & Bonneton, D. (2002). *Travail organisé, travail organisant et rendement*. Notes de synthèse. Séminaire LIFE n° 10, 27 mars 2002. Genève : Université, FPSE. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/seminaire/S10_notes_27_03_2002.html]
- Nique, Ch. (1989). *Comment l'école devient une affaire d'État*. Paris : Nathan.
- Nique, Ch. (1991). *L'impossible Gouvernement des esprits : histoire politique des Écoles normales primaires*. Paris : Nathan.
- OCDE (2000). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. Programme international pour le suivi des acquis des élèves. Paris : OCDE.
- Ozouf, J. (1967). *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Epoque*. Paris : Archives Julliard.
- Ozouf, M. (1982). *L'École, l'Église et la République, 1871-1914*. Paris : Cana.
- Ozouf, M. (1984). *L'école de la France. Essais sur la révolution, l'utopie et l'enseignement*. Paris : NRF Gallimard.

Périsset Bagnoud, D. (2000). *Vocation : régent, institutrice. Jeux et enjeux autour des Ecoles normales du Valais romand de 1846 à 1994*. Thèse de doctorat n° 285. Genève : Université, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Perrenoud, P. (2001). *Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ?* Genève : Université, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Prost, A. (1968). *L'enseignement en France. 1800-1967*. Paris : A. Colin.

Ria, L. et Durand, M. (2001). Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe. In M. Bru et J.-J. Maurice, *Les pratiques enseignantes : contributions plurielles*, 111-123.

Schön, D.A. (trad. 1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques, coll. Formation des maîtres.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.