

Didactique Professionnelle – Quatrième Colloque International

**ENTRE PRESSIONS INSTITUTIONNELLES ET AUTONOMIE DU SUJET :
QUELLES ANALYSES DE L'ACTIVITE EN SITUATION DE TRAVAIL EN
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ?**

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec le laboratoire CIREL (EA 4354)
Les 6, 7 et 8 juin 2017 - Université de Lille - Sciences et Technologies, France

**La liberté conditionnelle des enseignants-chercheurs
Retour sur une recherche de doctorat et ses résultats**

Anaïs LOIZON

Maître de conférence, Agrosup Dijon, 26 boulevard du Dr Petitjean, 21000 Dijon, France
0631162265
anais.loizon@agrosupdijon.fr

Type de communication

Compte-rendu de recherche

Thématique principale

Thème 3 : Analyse de l'activité en situation de travail pour la formation et l'apprentissage :
entre contraintes institutionnelles et potentiels pour les apprentissages professionnels ?

Résumé court

Cette contribution a pour but de rendre compte et de soumettre à la discussion les résultats et la démarche d'analyse du travail menée dans le cadre d'une thèse de doctorat portant sur l'analyse du travail d'enseignement des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur agronomique français (Loizon, 2016). Cette recherche permet de nuancer la supposée « liberté académique » des enseignants-chercheurs en mettant en évidence le poids de l'environnement institutionnel, politique, organisationnel et matériel dans l'orientation de l'activité des enseignants. Cette communication sera aussi l'occasion de questionner le poids qu'a pu avoir ce même environnement sur la démarche d'analyse que nous avons menée et dont les variations méthodologiques mises en œuvre dans la thèse peuvent être l'expression.

Mots-Clés : enseignants-chercheurs, activité, situation, contraintes

Introduction

Ce symposium est l'occasion de porter un regard renouvelé sur une démarche de recherche menée dans le cadre d'une thèse de doctorat portant sur l'analyse du travail d'enseignement des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur agronomique français (Loizon, 2016). Sans reprendre la totalité de la démarche il s'agit de questionner, à travers cette contribution, d'une part, les choix méthodologiques opérés en identifiant les contraintes qui ont pesées sur notre propre activité de recherche et, d'autre part, de mettre en évidence les contraintes institutionnelles, organisationnelles, spatiales qui semblent intervenir dans les possibilités de développement de l'activité des enseignants-chercheurs enquêtés.

Autrement dit, nous tâcherons de répondre à ces questions : Comment une démarche d'analyse, elle-même contrainte par les exigences du terrain, peut-elle rendre compte des contraintes pesant sur l'activité des professionnels ? A quelles caractéristiques de la situation doit-on être attentif ? Quels accès à l'activité peut-on envisager ? Pour quels résultats ?

Après avoir exposé les choix méthodologiques effectués dans notre recherche, nous montrerons à travers quelques extraits de données sélectionnés le poids de certaines caractéristiques de l'environnement de travail sur l'activité d'enseignement, nous amenant à nuancer la supposée « liberté académique » des enseignants-chercheurs.

Les choix méthodologiques

En nous inscrivant dans le cadre de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006), nous adhérons aux fondements à la fois épistémologiques et méthodologiques des analyses menées dans ce champ. Adhérer ne signifie toutefois pas reproduire à l'identique. Il nous a donc fallu opérer certains ajustements, certaines transformations pour adapter la démarche d'analyse à notre terrain. Cette partie retrace les dynamiques et tensions à l'œuvre entre le cadre de référence choisi, les contraintes de terrain rencontrées et les choix opérés.

Une recherche finalisée : oui mais par quoi et pour qui ?

Parmi les nombreuses conceptualisations « savantes » de l'agir humain (Bronckart, 2005) qui sont autant de tentatives « désespérées » (Schwartz, 2001) pour appréhender la complexité de l'activité, la didactique professionnelle se distingue en proposant un point de vue particulier sur le travail. Dès ses origines (Pastré, 1992), elle se présente comme une démarche qui se propose d'« analyser le travail pour la formation ». Dans notre cas, il s'agit bien d'analyser le travail d'enseignement des enseignants-chercheurs pour la formation, c'est-à-dire, pour mettre en évidence à la fois ce qu'il faut apprendre et construire pour maîtriser des situations mais également les conditions qui favorisent le développement des compétences ou les inhibent en vue de renforcer des situations potentielles de développement au travail et/ou en formation. Si l'orientation « formation » semblait essentielle dans la démarche, encore fallait-il préciser les destinataires de cette formation : pour former qui ? Comme le précise Tourmen (2014) l'analyse du travail classiquement utilisée comme préalable à la formation a vu ses usages se transformer progressivement pour devenir un moyen de formation à part entière. Du point de vue du positionnement méthodologique cela revient donc à questionner la fonction attribuée aux professionnels mobilisés pour la recherche : s'agit-il de faire avec eux ou pour eux ? Sont-ils de simples informateurs ou les bénéficiaires du travail engagé ? Autrement dit, doit-

on viser, par l'analyse du travail, leur propre développement professionnel ? Ce premier nœud méthodologique s'est finalement délié dans nos premières confrontations avec le terrain. Envisagés, au départ, comme des coéquipiers et des partenaires, les enseignants ayant accepté de nous ouvrir les portes de leur classe et d'être interviewés sont progressivement devenus des informateurs. Leur manque de disponibilité pour s'engager dans un travail d'analyse plus poussé à nos côtés ainsi que les objectifs de recherche que nous poursuivions nous ont obligé à stabiliser leur fonction dans la recherche. En nous donnant accès à leur activité, ces enseignants nous informent sur les difficultés qu'elle renferme, sur les ressources manquantes ou présentes et permettent, de ce fait, la mise en évidence de contenus de formation à travailler en priorité, dans un temps qui n'est pas celui de la recherche. Le statut d'informateurs ne veut pas dire, pour autant, que les conditions d'une coopération n'ont pas été prises en compte. Il s'agit bien de « faire avec » eux.

Une recherche située : oui mais jusqu'où ?

Constatant que le travail, dans ses deux faces indissociables de tâche et d'activité (Leplat et Hoc, 1983), était peu pris en compte, à la fois, par les professionnels de la formation et par les chercheurs se réclamant du champ de la pédagogie universitaire, la démarche d'analyse menée durant la thèse s'est attachée à caractériser l'environnement de travail des enseignants-chercheurs au sens large, c'est-à-dire à la fois les conditions périphériques et les conditions centrales (Leplat, 2000) avec lesquelles les enseignants doivent aujourd'hui composer et la nature des interactions entre les situations de travail rencontrées, les composantes agissantes de ces situations et l'activité des acteurs. Le périmètre de l'analyse de la situation représente un deuxième nœud méthodologique auquel nous avons été confronté. Jusqu'où rendre compte de la situation « donnée » pour comprendre la manière dont les acteurs y agissent et contribuent à la créer ? Comme l'écrit Dewey (cité par Mayen 2014 p. 27) : « une situation est un environnement expérencié. De l'environnement, elle possède toutes les caractéristiques, plus celle d'être expérenciée ». Pour comprendre l'environnement actuellement en recomposition de l'enseignement supérieur et les nouvelles injonctions en matière d'enseignement nous avons donc porté une attention particulière aux textes institutionnels, rapports nationaux mais aussi européens à valeur prescriptive et nous avons décrit minutieusement les dynamiques à l'œuvre dans cet univers (numérisation, internationalisation, professionnalisation, etc.). En même temps que nous accordions une place de choix à ces conditions périphériques pour comprendre finement la tâche que les enseignants ont à réaliser il nous fallait aussi considérer les autres composantes de la situation : l'agencement de l'espace, les outils présents, les autres personnes avec qui il faut agir, etc. Ce délicat arbitrage entre analyse macro et microscopique de la situation nous a permis de comprendre ce qui, du macroscopique, s'exprime dans le quotidien de travail. Même si les enseignants ne font pas explicitement référence aux évolutions et orientations politiques survenues dans l'enseignement supérieur leurs préoccupations et difficultés montrent qu'ils doivent composer, au quotidien, avec les conséquences ou les effets de ces décisions : *Comment numériser un cours ? Comment faire un cours en anglais ? Qu'est-ce qu'une compétence et comment l'évalue-t-on ?* etc. Nous avons donc fait le choix de faire entrer dans l'analyse tout ce qui directement ou indirectement influence, contraint, oriente l'activité qui va s'y déployer.

Les variations méthodologiques : une réponse aux contraintes du terrain

Comme nous l'avons évoqué précédemment, une des difficultés à laquelle nous avons été confrontée au début de notre travail de recherche fut l'accès à l'activité réelle des enseignants et à leur propos sur cette même activité. Sur les 12 enseignants initialement intéressés par la recherche, seulement 5 ont pu être observés et, faute de disponibilité de temps, tous n'ont pu être interrogés avant et après le cours observé. Cette limitation imposée nous apprend, malgré tout, des choses sur le travail des enseignants : elle exprime, à sa façon, la charge considérable de travail à laquelle les enseignants sont confrontés. Elle exprime également le caractère morcelé ou ramassé de l'activité d'enseignement : certains enseignants ne voient les élèves d'une formation qu'une seule fois ou alors à plusieurs mois d'intervalle, d'autres ont la majorité de leur enseignement au premier semestre ou au second. Il y a donc parfois inadéquation entre le calendrier d'enseignement et celui de la recherche menée. Cet accès au terrain limité, en partie, par la nature de l'activité observée nous a conduit à donner une continuité à cette première phase de recherche par l'analyse d'un cycle de formation proposé aux enseignants-chercheurs du ministère de l'agriculture. Les « variations » méthodologiques proposées dans le travail de thèse sont donc l'expression d'une recherche elle-même située devant s'adapter aux contraintes du terrain et à la spécificité de l'activité analysée.

Qu'avons-nous décidé de faire varier ? Nous avons premièrement fait varier les terrains : situations de travail dans une école d'ingénieurs dans un premier temps, situation de formation rassemblant des enseignants-chercheurs des différentes écoles du MAAF dans un second temps. Nous avons également varié les méthodes de production des données (observations, entretiens, propos échangés lors des séances de formation) et les personnes interrogées (enseignants, étudiants) créant ainsi un corpus complexe de données. La complexité de ce corpus nous sommes parvenue à la maîtriser en multipliant, paradoxalement, les regards et en ne retenant que ce qui semblait revenir dans la communauté enseignante, dans la communauté étudiante et dans chaque terrain. Ces variations s'inscrivent dans deux mouvements qui dessinent l'axe problématique de cette thèse : à la fois analyser le travail pour en extraire des contenus de formation et analyser la formation pour le travail c'est-à-dire offrir à l'analyse du travail un prolongement dans l'analyse de la formation. En ce sens la démarche s'éloigne de ce qui est communément fait dans les recherches en didactique professionnelle ou en clinique de l'activité. Il ne s'agit pas de créer des situations « extraordinaires » pour provoquer des mises en mots de l'activité mais de profiter d'espaces où circulent des éléments sur le travail pour approfondir l'enquête.

L'activité d'enseignement sous contraintes

Ces choix méthodologiques ont permis de mettre en relief un ensemble de contraintes institutionnelles, organisationnelles, spatiales qui interviennent dans les possibilités de développement de l'activité des enseignants. A travers ces contraintes c'est toute la complexité de l'activité qui reprend sa place, complexité lissée dans le statut des enseignants-chercheurs derrière la « liberté académique » annoncée. Sans mentionner l'ensemble des résultats, nous centrerons notre attention, dans cette partie, sur quelques composantes de la situation particulièrement agissantes dans l'activité des enseignants et dont la littérature fait plus rarement mention : l'espace et les instruments, le service à faire et à maintenir, les règles institutionnelles en vigueur. Au delà des tensions ou des conflits inhérents à la double mission de recherche et d'enseignement incombant aux enseignants-chercheurs (Faure & Soulié,

2005; Fave-Bonnet, 2012), ces caractéristiques de l'environnement de travail jouent un rôle important dans la limitation du pouvoir d'agir des enseignants.

Entre espace et instruments « donnés » : une place à trouver pour les enseignants

Les observations et les entretiens conduits auprès des enseignants lors de notre première phase de terrain nous ont permis de caractériser leur travail en mettant en évidence les relations établies entre l'espace de travail tel qu'il est donné, la conceptualisation qu'en ont les acteurs et certains effets observés et/ou énoncés sur leur activité.

Les analyses effectuées – pour la situation du cours magistral en amphithéâtre notamment – montrent que les enseignants sont attentifs aux conditions spatiales et que ces conditions influencent une part de leur activité. Elles assignent une place au corps et délimitent ce qu'il est possible et moins possible de faire dans la situation. Trouver sa place et s'approprier cet espace est, à ce titre, une activité à part entière. Les enseignants sont attentifs à différentes caractéristiques et propriétés de cet espace :

- l'emplacement du poste d'ordinateur et de l'écran de projection ;
- la distance laissée entre le pupitre et la première rangée de bancs ;
- la présence/absence de certains instruments ;
- le positionnement des allées ;
- le degré d'inclinaison de la pente de l'amphithéâtre ;

Ces différentes propriétés attribuées à l'espace orientent leur activité de différentes manières.

1/Des propriétés qui agissent sur l'emplacement du corps et son orientation.

Prenons l'exemple de cette enseignante d'agronomie participant à notre étude. La configuration de l'amphithéâtre dans lequel elle donne cours est la suivante : écran de projection au centre, poste d'ordinateur placé à droite sur le bureau. Cette enseignante reste positionnée entre son ordinateur et l'écran de projection durant le déroulé du cours pour pouvoir faire défiler et commenter ses diapositives. Après son cours, durant l'entretien, elle tient les propos suivants : « *Après il y a aussi là où se trouve l'ordinateur qui fait qu'on est plus ou moins orienté face ou sur le côté et que du coup on regarde... c'est vrai que là comme j'étais orientée, je me rends compte que les gens qui étaient plus de ce côté là, je les ai moins regardé que les autres.* » On voit ici que l'emplacement de l'ordinateur est une donnée dans la situation qu'elle prend en compte et qui l'amène à se positionner plus d'un côté de l'amphithéâtre que de l'autre, ce qui entraîne une sélection dans les informations qu'elle va pouvoir prélever sur son environnement. Comme elle le souligne, son discours était davantage adressé à une partie de l'amphithéâtre qu'à l'autre.

2/Des propriétés qui agissent sur la manière de se déplacer

Parmi les différents enseignants observés, seul un se déplace dans les escaliers sur le côté de l'amphithéâtre mais ce déplacement ne se fait pas de la même manière selon les amphithéâtres. Ces espaces auxquels l'établissement a attribué des noms (Kelling, Pisani, Delattre) sont conceptualisés par l'enseignant au regard des déplacements qu'ils permettent. « Bouger » en Kelling ne signifie pas la même chose que « bouger » en Pisani :

« **EC11** : En général je bouge dans l'amphi. Là en **Delattre** je me déplace. A **Pisani** par contre je ne le fais pas de la même façon et à **Kelling** non plus.

A : Pisani c'est le...

EC11 : Pisani c'est le **grand**.

A : d'accord.

EC11: déjà les allées c'est plus au milieu et pas de chaque côté. Et puis tu as plus de place je trouve entre le premier rang et le pupitre et le tableau n'est pas situé au même endroit.

A : ah oui il est de face.

EC11 : et à Pisani c'est pareil il est de face. Je monte aussi dans l'allée de droite qui est faite comme Pisani moins pentue mais qui est faite pareille. Il y a à mon sens plus de place entre le pupitre et le premier rang et du coup je me remets devant. »

Dans ce court extrait on remarque toutes les informations prélevées par EC11 sur son environnement de travail : la pente, l'emplacement de l'écran, la place laissée entre le pupitre et le premier rang, etc. Ces points d'attention vont orienter ses déplacements, provoquer des besoins ou non de circuler dans les allées ou de prendre place devant.

3/ Des propriétés qui agissent sur le mode de présentation du savoir

Une enseignante en physique chimie explique qu'elle a dû progressivement passer des transparents aux diapositives, de la rétroprojection à la vidéoprojection car les rétroprojecteurs ont quitté peu à peu les salles.

EC2 : Avant je travaillais en rétroprojecteur et j'avais des transparents et puis l'année dernière il y avait plein de salles, d'amphis qui n'étaient plus équipées en rétroprojecteur c'est pour ça que l'année dernière je faisais tous mes cours là-bas <dans l'autre bâtiment>, j'avais demandé à être là-bas parce que j'étais encore en rétroprojection et au fur et à mesure j'ai dû passer mon cours sur power point ».

Les instruments donnés dans la situation induisent des transformations dans les modes de présentation du savoir et dans l'activité menée. Dans le cas d'EC2, la disparition de l'outil l'oblige à modifier ses cours et agit également sur sa manière de faire en situation. Elle dit perdre en « souplesse » avec l'utilisation du diaporama. Alors qu'avant elle pouvait facilement s'adapter aux questions des étudiants en sélectionnant le bon transparent, il est difficile maintenant de changer l'ordre des diapositives dans le diaporama sans que les étudiants ne voient l'ensemble des diapositives défiler sous leurs yeux. D'autres enseignants se plaignent, de leur côté, de la place prépondérante octroyée à l'écran de projection lorsque celui-ci recouvre le tableau, limitant ainsi l'utilisation de ce dernier. Suivant les configurations spatiales certains usages seront privilégiés et d'autres écartés.

Répondre aux exigences statutaires : trouver son service, le faire et le maintenir

Il est écrit dans le statut des enseignants-chercheurs (art.7) que le service attendu en terme d'enseignement est de 128h CM ou 192h TD. Le travail mené durant la thèse a permis de mettre en évidence certains effets sur l'activité des enseignants de ce cadre statutaire. « Faire son service » d'enseignement est une activité en soi qui engage l'enseignant dans des processus de négociation, d'appropriation et de recréation de place. Les propos des enseignants-chercheurs, pour la plupart novices, recueillis lors du cycle de formation soulignent la préoccupation, parfois l'embarras lié à la réalisation de ce service. Répondre aux exigences statutaires demande la réalisation d'un ensemble d'autres actions :

- repérer des heures ;
- négocier des heures ;
- créer de nouvelles heures ;
- s'approprier le contenu des heures « héritées ».

Pour approfondir ce que « faire son service » recouvre et suppose comme actions de la part des enseignants, nous nous appuyons ici sur le vécu exprimé par des enseignants. Les interactions ci-dessous retracent la façon dont les choses se sont passées pour EC15, enseignante-chercheuse dans une école vétérinaire.

Fo1 : Si on prend dans la logique des personnes comment fait quelqu'un qui arrive ?

EC18 : il se débrouille.

Fo1 : si on a déjà tant d'heures affectées, quand quelqu'un arrive, qu'est-ce qu'il fait ?

EC12 : Ben moi c'est arrivé, j'ai pris ce que personne ne faisait.

Fo1 : Mais là c'était un départ en retraite, il n'y a pas eu de création.

EC15 : Moi il y a eu une part de création. J'ai pris le demi service de la personne que je remplaçais et ensuite je rajoute alors moi j'avais des enseignements à côté en master etc. Mais j'ai eu envie de faire plus de cours pour les véto donc j'ai négocié avec les gens de mon unité pour qu'ils me dégagent de la place. C'est moi qui ai fait le tour des différents enseignants en lien avec ma discipline pour voir ce qu'ils faisaient, où est-ce que je pouvais me caser.

EC12 : Pour nous ça dépend beaucoup de la personne qui était là avant.

EC15 : Ben moi ils étaient plutôt ouverts et preneurs, ils m'ont fait de la place.

(...) Moi, mon sentiment, c'est que le référentiel pédagogique il est bien défini en termes de contenu etc. Par contre, pour savoir qui fait quoi et comment, et combien de temps, on se débrouille.

Ces quelques lignes mettent en évidence les éléments suivants :

Le service d'enseignement n'est pas donné, tout prêt, dans la situation. Des heures sont initialement affectées, mais un travail de création est aussi à l'œuvre. Dans le cas de EC15 elle « hérite », d'un demi-service d'enseignement, service qui est complété par des cours en master et par d'autres heures qu'elle va chercher, au sens premier du terme. Elle se livre, d'abord, à un véritable repérage au sein de son unité des enseignements en lien avec sa discipline. Puis elle va rencontrer les différents enseignants, s'intéresse à ce qu'ils font pour qu'ils puissent lui « dégager de la place », autrement dit, lui donner des heures.

Le service d'enseignement peut faire l'objet de négociation entre enseignants. Pour EC15, on pourrait dire qu'en négociant des heures auprès de ses collègues, « en faisant le tour des différents enseignants », elle négocie aussi sa place au sein de la formation vétérinaire. L'emploi des termes : « me dégagent de la place », « faire de la place », « me caser », soulignent que lorsqu'un enseignant arrive, il doit effectivement se faire une place et cette place peut passer par une négociation des heures d'enseignement. Il faut à la fois prendre connaissance du périmètre d'intervention des autres enseignants et délimiter son propre périmètre en retour.

Dès la prise de poste, les enseignants doivent faire preuve de « débrouillardise » pour ne pas seulement subir la situation mais la faire à leur main. Les propos de EC12 au début de l'échange : « j'ai pris ce que personne ne faisait », laissent sous-entendre que ce que les autres font, veulent faire, sont en capacité de faire ou ce qu'ils ne font pas, ne veulent pas faire, ne sont pas en capacité de faire, peut orienter et délimiter le périmètre du service d'enseignement à réaliser. Pour ne pas seulement faire ce que les autres ne font pas mais aussi faire ce qu'ils ont envie de faire, les enseignants sont amenés à négocier leur service avec les collègues. C'est ce à quoi s'est livré EC15 lors de sa prise de poste pour réaliser les enseignements qu'elle désirait faire.

Contrairement aux enseignants du primaire ou du secondaire, dans l'enseignement supérieur, il revient à l'enseignant de trouver ses heures lorsqu'elles ne lui sont pas d'emblée affectées. Il lui revient de gérer le périmètre de ses enseignements. Ce périmètre peut être variable en fonction, notamment, des réformes et des restructurations de cursus. En ce sens, maintenir ce périmètre, le préserver peut être une préoccupation importante des enseignants. A la prise de

poste, il faut se faire sa place en négociant des heures, en s'appropriant des heures héritées dont le contenu est parfois bien éloigné des domaines d'expertise des enseignants. Ces heures doivent ensuite être maintenues, préservées et, ce, tout au long de la carrière. Comme le dit une autre enseignante interrogée : *« dans un contexte de réforme, le nombre d'heures à effectuer ça biaise complètement les choses. Il n'y a plus du tout d'attention portée à la pédagogie, les gens se disent « est-ce que je vais avoir mes heures ? » C'est vachement mal foutu parce qu'il n'y a pas d'assurance, il n'y a pas de sécurisation sur cet aspect là ».*

Faire avec les règles institutionnelles : le cas de l'absentéisme autorisé

Intervenant dans des institutions, les enseignants sont soumis aux règles en vigueur dans ces dernières. La non obligation de présence des étudiants en cours magistraux alors qu'ils ont l'obligation d'assister aux TD est une règle instituée, source de préoccupation et d'embarras, qui pèse sur l'engagement et l'activité des enseignants en situation de travail car ces derniers doivent régulièrement faire face à un amphithéâtre à moitié vide. Le phénomène d'absentéisme est d'autant plus cité en école vétérinaire où la pratique des « Ronéotypeurs » est historiquement inscrite. Il s'agit d'une pratique instituée dans les écoles vétérinaires, également mise en place dans les cursus de formation en médecine ou en pharmacie. La prise en notes des cours est assurée par les étudiants à travers un système organisé de « preneurs de notes » : les ronéotypeurs. En général, des cours sont assignés à des groupes de 2 ou 3 étudiants qui doivent alors y assister, prendre les notes et les communiquer, ensuite, au reste de la promotion sous fichier informatique via une plateforme de diffusion. Des roulements de groupes sont prévus pendant l'année. C'est un système très structuré de division et répartition des tâches au sein de la communauté étudiante qui se traduit, concrètement, par un nombre conséquent d'absents pendant les CM.

***DEL** : moi ils sont censés être 120 dans mon cours mais en fait je dois en avoir 10 ou 15.*

***Fo1** : Ah d'accord. Il y a des problèmes d'assiduité.*

***DEL** : Ah ben oui. On peut dire ça comme ça.*

***Fo1** : Donc ça veut dire que vous avez une salle pour 100 mais que vous n'avez que 10 personnes ?*

***DEL** : Oui, on a des amphi de 100 personnes, mais moi quand je fais cours, bon j'exagère 20 peut-être, je dois en avoir 20.*

***MAT** : je crois que ouais c'est ça. Mais il y a toute une organisation des étudiants pour ne pas venir en cours et tout ça.*

Ces quelques lignes montrent l'écart existant entre la tâche prescrite : réaliser un CM devant un effectif de 120 étudiants et la situation telle qu'elle est vécue par les enseignantes : faire cours devant 15 étudiants dans un espace prévu pour 100. Le caractère facultatif des CM et « l'organisation des étudiants pour ne pas venir en cours », transforment totalement la situation. L'enseignant se retrouve à devoir dicter, à des « preneurs de notes » et à quelques autres étudiants assidus, un cours, qu'eux-mêmes, transmettront aux absents. Enseignant et étudiants participent à une mise en scène où chacun joue le rôle attendu et perpétuent des coutumes historiquement inscrites dans l'établissement. Dans ce cas, l'institution façonne et maintient à la fois enseignants et étudiants dans une situation qu'on pourrait dire « anti-pédagogique ». Situation dont il est difficile de sortir car les étudiants présents sont investis d'une mission auprès de leurs pairs pour laquelle ils ne peuvent échouer. Il ne s'agit pas tant, pour eux, de bénéficier de la présence de l'enseignant et du fait qu'ils soient peu nombreux pour approfondir et développer le contenu abordé mais de prendre des notes, les plus

complètes possibles, à partir de ce que dit l'enseignant. Leur activité est toute entière tournée vers les absents. Enseignants et étudiants doivent tenir la place qui leur a été assignée pour que les pratiques en usages puissent perdurer alors même que ces pratiques peuvent avoir un effet négatif sur l'activité de l'enseignant : faire cours à un amphithéâtre vide est effectivement une source de démotivation et de progressif désengagement de la tâche pour certains enseignants. Le problème de l'absentéisme en CM ne relève pas, a priori, du champ de la pédagogie. C'est, avant tout, un problème institutionnel, créé et entretenu par l'institution elle-même qui traite cette situation différemment des autres et qui, en la traitant différemment, met les enseignants dans une situation impossible à maîtriser de manière satisfaisante. La pratique de la ronéo dans les écoles vétérinaires ne fait qu'amplifier, durcir des conditions déjà difficiles au départ. Cependant, même si cette pratique « instituée » est propre à ces écoles, on en retrouve des caractéristiques dans les principes de non-obligation de présence en CM dans les écoles d'ingénieurs. Dans les deux cas, l'institution autorise les étudiants à être absent de ce qu'elle produit pourtant pour eux.

Conclusion

En s'appuyant sur une recherche de doctorat, cette communication avait pour but de questionner, d'une part, les choix méthodologiques opérés en identifiant les contraintes qui ont pesées sur notre propre activité de recherche et, d'autre part, de mettre en évidence les contraintes institutionnelles, organisationnelles, spatiales qui semblent intervenir dans les possibilités de développement de l'activité des enseignants-chercheurs enquêtés durant la thèse. Après être revenu sur certains nœuds méthodologiques rencontrés durant ce travail, nous avons montré que les variations méthodologiques proposées étaient, au fond, le fruit d'une rencontre avec le terrain et ses contraintes et que l'option retenue permettait d'accéder à la part du macroscopique s'exprimant dans le microscopique des situations. A travers quelques extraits de données, nous avons souligné le jeu d'interaction entre la situation, la conceptualisation qu'en a le sujet et les effets observés ou énoncés sur son activité. Le poids des contraintes à la fois spatiales, statutaires, institutionnelles sur l'activité d'enseignement nous fait ainsi préférer le terme de « liberté conditionnelle » à celui de « liberté académique » pour qualifier le pouvoir d'agir des enseignants en situation.

Bibliographie

- Anders, G. (éd. 2011). *L'Obsolescence de l'homme*, Tome II., Paris : Editions Fario.
- Bronckart, J-P. (2005). Une introduction aux théories de l'action. *Carnets des sciences de l'éducation*. Université de Genève : Genève.
- Leplat, J. et Hoc, J-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive* 3(1), 49-63.
- Leplat, J. (2000). L'environnement de l'action en situation de travail. In J-M., Barbier et al. *L'analyse de la singularité de l'action*. 107-132. Paris : PUF.
- Loizon, A. (2016). *Enseigner et se former dans l'enseignement supérieur. Variations sur le travail et la formation pédagogique des enseignants-chercheurs*, thèse de doctorat soutenue à l'université de Bourgogne-Franche Comté.

Mayen, P. (2014 b). Apprendre à travailler et à penser avec les êtres vivants : l'entrée par la didactique professionnelle. In P. Mayen et A. Laine, *Apprendre à travailler avec le vivant* (p.15-75). Dijon : Editions Raison et Passions

Faure, S., Soulié, C. (2005). Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs : vers un bouleversement de la table des valeurs académiques ? Rapport d'enquête, juin.

Fave-Bonnet, M. F. (2002). Conflits de missions et conflits de valeurs : la profession universitaire sous tension. *Connexions*, 78(2), 31-45

Pastré, P. (1992). *Essai pour introduire le concept de didactique professionnelle*, thèse de doctorat soutenue à l'Université de Paris V.

Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (154), 145-198.

Schwartz, Y. (2001). Théories de l'action ou Rencontres de l'activité ? In J.-M., Baudouin et J. Friedrich, *Théories de l'action et éducation* (p.67-91). Bruxelles : De Boeck Supérieur, Raisons éducatives.

Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs*, (36), 9-40.