
Des relations entre les pratiques de travail partagé et les pratiques d'enseignement

Jean-François MARCEL*, **Audrey GARCIA****

**Professeur, Toulouse EducAgro,
ENFA Toulouse (France) 2, Rte de Narbonne BP 22687
31326 CASTANET TOLOSAN Cédex (France)
jean-francois.marcel@educagri.fr*

***Doctorante, GPE-CREFI, Université de Toulouse II le Mirail
5, allées A. Machado
31058 TOULOUSE Cédex 9 (France)
c.garcia2@libertysurf.fr*

RESUME : Cet article explore la contribution du travail partagé au développement professionnel des enseignants. Une enquête ethnographique conduite dans 5 écoles primaires permet de dégager deux modalités contrastées de constitution et de fonctionnement de collectifs enseignants. La participation à ces collectifs est envisagée comme l'espace de construction interindividuelle et collective de savoirs professionnels. L'analyse des pratiques d'enseignement des membres de ces collectifs (envisagées comme espace de mobilisation des savoirs professionnels) fait apparaître des différences significatives en fonction de leurs pratiques de travail partagé au sein de ces collectifs d'enseignants. Cette enquête met au jour une relation entre les pratiques enseignantes de travail partagé et les pratiques d'enseignement des membres de ces collectifs de travail qui est ensuite éclairée à partir des théories de l'apprentissage social.

MOTS-CLES : apprentissage social - collectif d'enseignants - développement professionnel – pratiques enseignantes - savoirs professionnels – travail partagé

Ce symposium vise à structurer un champ de recherche émergent autour d'une forme particulière du travail enseignant, le travail partagé. Dans cette perspective, cette contribution s'appuie sur une recherche conduite auprès de cinq collectifs d'enseignants, en école primaire, constitués, dans le prolongement du dispositif d'évaluation CE2, par les enseignants du cycle III. A partir d'une approche sociocognitive du développement professionnel de l'enseignant, elle s'efforcera de montrer que le travail partagé participe à ce développement, principalement au travers de la construction sociale (collective ou inter-individuelle) des savoirs professionnels qu'il permet.

Le texte sera conclu par une synthèse de ses principaux apports à la problématique du symposium.

1 – Cadre théorique

Nos travaux relèvent d'une approche sociocognitive du développement professionnel de l'enseignant (Marcel, 2005d). Nous définissons le développement professionnel comme un processus générique de mise en jeu de savoirs professionnels et nous l'étudions au travers d'une lecture sociocognitive de quatre processus interdépendants : la construction des savoirs professionnels, leur capitalisation, leur mobilisation au sein de pratiques professionnelles et leur diffusion.

Rajoutons d'une part que nous distinguons deux catégories de savoirs professionnels, ceux relatifs à la prise en charge des tâches professionnelles et ceux relatifs à la socialisation professionnelle (Osty, 2003) et que, d'autre part, nous explorons deux formes de développement, une forme individuelle et une forme collective (au sein des « collectifs d'enseignants »).

Ce cadre de travail s'appuie sur deux hypothèses fondatrices :

- L'enseignant apprend en travaillant, dans et par son activité, ce qui nous invite à étudier ce développement dans le cadre de l'exercice professionnel ordinaire de l'enseignant et de privilégier une entrée par les pratiques enseignantes.
- L'enseignant apprend des autres, apprend aux autres et apprend avec les autres, ce qui nous invite à explorer les formes de travail partagé.

L'ancrage sociocognitif se traduit par deux orientations principales :

- L'étude des dimensions sociales de l'apprentissage professionnel en mobilisant des cadres explicatifs concernant l'apprentissage inter-individuel : l'apprentissage vicariant (Bandura, 1976), le conflit sociocognitif (Monteil, 1989, Doise et Mugny, 1997) la médiation sociale (Vygotsky, 1993/1985) ou la relation de tutelle (Bruner, 1993) mais concernant aussi l'apprentissage collectif : l'apprentissage organisationnel Nonaka et Takeuchi, 1997) et les communautés de pratiques (Wenger, 1998) fournissent quelques éléments de théorisation

- L'étude de « collectifs d'enseignants » (Marcel, 2006a) envisagées comme des acteurs autonomes non réductibles ni aux équipes pédagogiques telle que prescrites institutionnellement ni à l'agrégation des membres qui les composent

2 – Problématique

La recherche présentée ici s'inscrit dans le cadre général brièvement présenté dans le paragraphe précédent. Elle a pour objectif de mettre au jour la construction et la mobilisation de savoirs professionnels de professeurs des écoles en s'appuyant sur les deux hypothèses fondatrices du rôle de l'activité et du rôle des pairs dans l'apprentissage professionnel.

Nous avons fait le choix de « séparer » de manière arbitraire ces deux processus pour mettre au jour les relations qu'ils entretiennent. Ainsi la construction de savoirs professionnels a été volontairement limitée aux pratiques de travail partagé, c'est-à-dire ici à la participation à des collectifs enseignants (dans des situations formalisées ou non formalisées) et la mobilisation des savoirs professionnels a été limitée au cas des pratiques d'enseignement (ce qui circonscrit ces savoirs à la seule catégorie des savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des tâches professionnelles). Notre objectif était de mettre au jour les différences dans les modalités des pratiques d'enseignement en lien avec les modalités de fonctionnement des collectifs d'enseignants auxquels participent les enseignants concernés.

Pour appréhender le travail partagé, il était nécessaire d'adosser notre enquête à un cadrage institutionnel sinon instaurant tout au moins impulsant cette modalité de travail. Nous avons retenu le dispositif d'évaluation CE2. Nous ne le présenterons pas en détail (voir à ce propos Garcia, 2006) et rappellerons simplement qu'il comporte la passation d'épreuves de français et de mathématiques (pour les élèves de première année de cycle III). Les résultats sont ensuite analysés en conseil de cycle (réunissant tous les enseignants de cycle III) et que des modalités de remédiations sont ensuite mises en place, pour les élèves concernés, en fonction des lacunes repérées grâce à l'évaluation. Ainsi nous avons mis en relation les pratiques d'enseignement des enseignants de première année de cycle III (ou CE2) en français et en mathématiques et les pratiques enseignantes de travail partagé entre les enseignants de cycle III (mais aussi au sein de l'ensemble de l'école) tant au niveau des situations de travail formalisées (les réunions) que non formalisées (les échanges durant les récréations par exemple).

3 – Méthodologie

L'opérationnalisation de ce projet de recherche a requis la mise en place d'une démarche de type ethnographique articulant des analyses de type qualitatif et des analyses statistiques. Notre échantillon se composait de 5 écoles :

- pour les pratiques d'enseignement : il s'agissait de séances de français et de mathématiques conduites par les 5 enseignants de CE2. Ces 20 séances par enseignants (n = 100) ont été observées à l'aide d'une grille¹

- pour les pratiques de travail partagé : elles concernaient d'abord le collectif des enseignants de cycle III (concernés par le dispositif « évaluation CE2 ») mais s'étendaient aussi à l'ensemble de l'école (notamment pour les situations informelles). A partir d'une immersion sur la durée de l'année scolaire, leur étude s'est appuyée sur des fiches de renseignements sur les écoles (renseignées par les directeurs), des entretiens individuels (auprès des enseignants), des entretiens collectifs (des focus group auprès des enseignants de cycle III) et sur des observations des échanges entre enseignants durant les temps interstitiels (avant la classe, après la classe et durant les récréations).

¹ L'élaboration de cette grille d'observation s'appuie sur la longue expérience de notre équipe de recherche dans ce domaine. Elle cible les occurrences d'apparition des formes d'intervention de l'enseignant (centrées sur l'information ou centrées sur l'élève), des fonctions des interactions avec les élèves (accompagnement, encouragement, gestion du temps, maintien de l'ordre, etc.) et de l'organisation de la séance (matériel pédagogique, regroupement des élèves, déroulement de la séance, etc.)

4 – Présentation des résultats

4.1 – Une typologie des pratiques enseignantes de travail partagé

Une analyse qualitative des différentes données recueillies (Miles et Huberman, 2003) a permis d'aboutir à une typologie des pratiques enseignantes de travail partagé. Dans le cadre restreint de ce texte, nous nous bornerons à en présenter les deux catégories à l'aide du tableau de synthèse suivant :

une organisation « choisie » du travail partagé <i>(enseignants des écoles 1, 2 et 4)</i>	une organisation « subie » du travail partagé <i>(enseignants des écoles 3 et 5)</i>
Le travail en équipe est choisi, revendiqué et perçu comme très utile	Le travail en équipe est subi : il se limite aux temps de concertation obligatoires (et inclus dans leur service).
Leurs engagements et leurs investissements dans le travail en équipe sont importants	Leurs engagements et leurs investissements dans le travail en équipe s'en trouvent réduits
Pendant les temps informels, les échanges portant sur le travail sont les plus nombreux	Pendant les temps informels, les échanges portant sur des questions personnelles sont les plus nombreux
Ils défendent que leurs différents échanges ont une influence marquante sur leurs pratiques d'enseignement	Ils ne perçoivent pas que leurs différents échanges puissent avoir une influence sur leurs pratiques d'enseignement

4.2 – Des différences significatives dans les pratiques d'enseignement

Cette catégorisation des pratiques de travail partagé a été « croisée » (test statistique du Khi2) avec les différentes modalités des pratiques d'enseignement². Nous ne reprenons ici que les dimensions dans lesquelles apparaissent des différences significatives (marge d'erreur inférieure à 5 %) :

a) Les formes des interventions de l'enseignant³ :

	L'enseignant pose une question	L'enseignant répond à une question	L'enseignant utilise l'humour
Enseignants participant à une organisation « choisie » du travail partagé	+	+	-
Enseignants participant à une organisation « subie » du travail partagé	-	-	+

b) Les fonctions des interventions de l'enseignant :

	L'enseignant donne un conseil	L'enseignant répète la consigne	L'enseignant demande à l'élève s'il a compris	L'enseignant demande l'attention de l'élève
Organisation « choisie »	+	+	+	+
Organisation « subie »	-	-	-	-

² Explorées grâce à la grille d'observation.

³ Pour les tableaux présentés les Khi2 sont significatifs (avec une marge d'erreur inférieure à 5 %). Dans les cases, les + correspondent à des contributions a posteriori positives (effectif excédentaire par rapport aux effectifs théoriques, c'est-à-dire ceux correspondant à une répartition aléatoire) et les - à des contributions a posteriori négatives positives (effectif déficitaire par rapport aux effectifs théoriques, c'est-à-dire ceux correspondant à une répartition aléatoire)

c) L'organisation des séances :

	L'enseignant travaille avec la classe entière	L'élève vient montrer son travail à l'enseignant
organisation « choisie »	+	-
organisation « subie »	-	+

4.3 – Synthèse

Notre objectif était d'explorer les différences dans les modalités des pratiques d'enseignement (envisagées comme indicateurs du processus de mobilisation de savoirs professionnels) en fonction des modalités de fonctionnement des collectifs d'enseignants auxquels participent les enseignants concernés (envisagées comme indicateurs du processus social de construction de savoirs professionnels).

Les résultats présentés mettent au jour le caractère discriminant des modalités de fonctionnement des collectifs d'enseignants par rapport aux pratiques d'enseignement de leurs participants : les relations statistiques (avec une marge d'erreur de 5 %) concernent plusieurs formes et fonctions des interventions de l'enseignant et deux modes d'organisation des séances.

5 – Discussion

5.1 – Le constat d'une sorte d'analogie

Le tableau suivant procède à une synthèse des résultats obtenus :

Enseignants participant à une organisation « choisie » du travail partagé	Enseignants participant à une organisation « subie » du travail partagé
<p>Leurs pratiques d'enseignement se différencient par le fait :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'ils posent davantage de questions à leurs élèves - Qu'ils répondent plus fréquemment à leurs questions - Qu'ils recourent moins à l'humour au cours de leurs échanges avec les élèves - Qu'ils donnent plus fréquemment des conseils à leurs élèves - Qu'ils répètent plus fréquemment les consignes à leurs élèves - Qu'ils demandent plus souvent à leurs élèves s'ils ont compris - Qu'ils réclament plus fréquemment à leurs élèves de l'attention, du calme et du silence. - Qu'ils organisent plus fréquemment leurs séances sur le mode classe entière - Qu'ils recourent moins fréquemment à la correction individualisée des travaux d'élèves à leur bureau (l'élève vient montrer son travail à l'enseignant) 	<p>Leurs pratiques d'enseignement se différencient par le fait :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'ils posent moins de questions à leurs élèves - Qu'ils répondent moins fréquemment à leurs questions - Qu'ils recourent davantage à l'humour au cours de leurs échanges avec les élèves - Qu'ils donnent moins fréquemment des conseils à leurs élèves - Qu'ils répètent moins fréquemment les consignes à leurs élèves - Qu'ils demandent moins souvent à leurs élèves s'ils ont compris - Qu'ils réclament moins fréquemment à leurs élèves de l'attention, du calme et du silence. - Qu'ils organisent moins fréquemment leurs séances sur le mode classe entière - Qu'ils recourent plus fréquemment à la correction individualisée des travaux d'élèves à leur bureau (l'élève vient montrer son travail à l'enseignant)

Cette synthèse fait apparaître une sorte d'analogie entre la dynamique existant au sein des collectifs des enseignants de l'école et la dynamique pédagogique initiée par les participants à ces collectifs avec leurs élèves dans leurs classes.

En effet, quand les enseignants participent à une organisation « choisie » du travail partagé (organisation caractérisée par une dynamique collective importante), nous constatons que dans leurs classes se repère également une dynamique sociale soutenue (questions, réponses, conseils, répétitions de consignes, sollicitations) qui nécessite d'ailleurs des formes de régulation (du type rappel à l'ordre) et qui fonctionne plutôt sur le mode classe entière (le collectif de la classe semblant faire écho au collectif professionnel).

A l'inverse, quand les enseignants participent à une organisation « subie » du travail partagé (organisation caractérisée par une dynamique collective faible), nous constatons que, dans leurs classes, se repère, de la même manière, une dynamique sociale réduite (moins d'échanges avec leurs élèves) au sein de laquelle le recours à l'humour (avec la distanciation qu'il nécessite) est tout à fait révélateur. L'utilisation importante de la correction individualisée (l'élève vient montrer son travail à l'enseignant) renforce ce constat. La faible dynamique sociale à l'œuvre au sein du collectif professionnel (qui « subit » le travail partagé) peut être mise en relation avec celles instaurées par les enseignants concernés avec leurs élèves (le groupe-classe en tant qu'acteur collectif est ici peu valorisé).

5.2 – La piste explicative de l'apprentissage social

Notre projet pour cette recherche s'inscrivait dans le cadre théorique du développement professionnel de l'enseignant et plus précisément de l'apprentissage social.

La recherche mise en œuvre a permis de mettre au jour l'existence⁴ d'une interrelation entre les pratiques enseignantes de travail partagé et les pratiques d'enseignement des enseignants concernés. Le paragraphe précédent a permis de dépasser la simple relation statistique en précisant une sorte d'analogie existant entre les deux catégories de pratiques.

A partir de ces résultats plusieurs interprétations sont possibles et nous reconnaissons volontiers qu'ils n'autorisent pas une conclusion unique. En lien avec notre cadre théorique, nous voudrions toutefois mobiliser les théories de l'apprentissage social comme piste explicative de cette relation statistique.

Sur la base de cette entrée explicative et par rapport aux résultats obtenus, nous pourrions dire que les pratiques enseignantes de travail partagé permettent à l'enseignant d'apprendre (des autres, aux autres, avec les autres) et les savoirs professionnels, construits socialement, sont mobilisés ensuite au sein des pratiques d'enseignement. Nous pourrions rajouter que les savoirs professionnels, mis au jour par notre enquête, relèvent de la catégorie des savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des tâches professionnelles, plus précisément de ceux que certains travaux englobent dans la « gestion de la classe » (Marcel, 2006), et concernent la relation pédagogique. Ainsi, les enseignants « engagés » dans des dynamiques

⁴ Avec les limites des relations statistiques.

soutenues de travail partagé (avec leurs collègues) vont construire des savoirs professionnels qui leur permettront, au sein de leurs pratiques d'enseignement, d'interagir avec leurs élèves de façon plus diversifiée et plus importante que les enseignants qui « subissent » une organisation partagée du travail.

Nous défendons l'hypothèse de deux modalités de construction sociale des savoirs professionnels :

- une construction collective à l'œuvre dans le travail partagé « formalisé » (les réunions de travail en particulier) lorsque le collectif d'enseignants élabore des outils (entendu au sens très large et concernant aussi bien des dispositifs, des règles de fonctionnement, des échéanciers ou des supports pédagogiques), outils que chacun des membres va s'approprier de manière différenciée dans son utilisation. La dialectique élaboration collective / appropriation individuelle constitue la dynamique de ce processus d'apprentissage. Précisons que l'enquête présentée ici n'a pas permis d'explorer cette modalité qui requerra un dispositif de recherche spécifique.

- une construction inter-individuelle qui, bien sûr, peut exister pendant les réunions de travail mais qui va se mettre à l'œuvre de manière privilégiée dans les situations de travail partagé non formalisées (les échanges dans la cour, la salle des professeurs ou autour de la photocopieuse). Notre enquête (tant au travers de l'observation que des entretiens) a fourni de nombreuses illustrations de cette modalité d'apprentissage. La dimension du texte ne permet pas de les reprendre ici mais il nous paraît intéressant de préciser que ces situations empiriques peuvent s'appréhender, pour certaines, au travers de la notion « d'étayage » (Bruner, 1993) notamment quand des enseignants expérimentés traitent les demandes de leurs collègues débutants (par le biais de conseils – très diversifiés d'ailleurs -, de prêts de supports pédagogiques, etc.). D'autres situations (les plus nombreuses) peuvent s'appréhender au travers de « l'imitation active » (Bandura, 1976) : les enseignants sont attentifs à la manière dont s'y prennent leurs collègues, n'hésitent pas à s'en inspirer, à leur emprunter des idées ou des supports pédagogiques qu'ils transforment et adaptent ensuite.

Conclusion : Du travail partagé

L'objectif de ce symposium est de contribuer à la structuration d'un champ de recherche émergent concernant le travail partagé des enseignants. En guise de conclusion, nous reprendrons les principaux apports de cette recherche à ce projet :

- le travail partagé est effectivement présent au sein du système éducatif français. Cette présence n'est pas indépendante du cadre institutionnel et de ses différentes formes et degrés de prescription (ici le dispositif des évaluations CE2 sert d'impulsion à la collaboration des enseignants de cycle III) mais elle ne s'y réduit pas. Ainsi, pour un cadre institutionnel identique, l'enquête repère deux grandes modalités de travail partagé au sein des 5 écoles de l'échantillon. Elle met au jour la nécessité d'analyser très finement les formes de travail partagé, les modalités de constitution et de fonctionnement des collectifs de travail, les éléments de résistance ou de blocage, les dynamiques à l'œuvre, etc.

- le travail partagé n'est pas un travail « indépendant » mais une facette à part entière du travail enseignant. Les interrelations, mises au jour par les relations statistiques, montrent que les pratiques de travail partagé et les pratiques d'enseignement ne sont pas indépendantes les unes des autres. Dès lors, cette recherche invite à étudier le travail enseignant sinon dans sa globalité, tout au moins sans ignorer que les pratiques d'enseignement et les pratiques de travail partagé s'influencent réciproquement.

- plusieurs cadres théoriques permettent d'investir la question du travail partagé et les contributions de ce symposium l'attestent aisément. Dans notre cas, a été privilégiée une approche sociocognitive du développement professionnel, et le travail partagé a été envisagé dans sa contribution à la construction sociale de savoirs professionnels. Cette recherche a certes montré que cette entrée était acceptable mais a surtout posé les jalons pour des recherches futures et ce, au moins dans deux domaines : la question de l'apprentissage collectif (qui reste à théoriser et à analyser empiriquement) et celle de l'articulation entre la construction sociale des savoirs professionnels (tant individuelle que collective) et leurs mobilisations individuelles au sein des pratiques d'enseignement.

Références bibliographiques

- Bandura, A., 1976, *L'apprentissage social*, Bruxelles, Mardaga.
- Bruner, J., 1993, *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, 4^{ème} édition, Paris, PUF.
- Doise, W. et Mugny, G., 1997, *Psychologie sociale et développement cognitif*, Paris, Armand Colin.
- Garcia, A., 2006. *Pratiques enseignantes et constructions interindividuelles de savoirs professionnels*. Mémoire de Master 2 Recherche, Université de Toulouse 2, non publié.
- Lessard, C., 2000, Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation, *Recherche et Formation*, n° 35, p. 91 – 116.
- Marcel, J-F., 2005 a, Analyse de l'espace professionnel de l'enseignant du primaire en France, in Marcel, J-F. et Piot T. (dirs). *Dans la classe, hors de la classe. Evolution de l'espace professionnel des enseignants*, Paris, INRP, p. 191 – 204.
- Marcel, J-F., 2005 b, De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire, *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, n°38, p. 31-59.
- Marcel, J-F., 2005 c, Les collègues formateurs dans le métier d'enseignant, *Education Permanente*, n° 164, p.119-130.
- Marcel, J-F, 2005 d, *Apprendre en travaillant. Contribution à une approche socio-cognitive du développement professionnel de l'enseignant*. Note de Synthèse en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Toulouse II le Mirail. (<http://jf.marcel.free.fr/>)
- Marcel, J-F., 2006 a, Le collectif d'enseignants. Explorations théoriques et empiriques d'un nouvel acteur des systèmes éducatifs, *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n°5, p. 85-99.
- Marcel, J-F., 2006 b, L'expérience professionnelle de l'enseignant du primaire In Bru, M et Talbot (dirs) (accepté). *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*. Rennes, PUR.
- Marcel, J-F., 2006 c, De la dimension sociale de la gestion de classe, *Formation et profession*, 13-1, p.21-24.
- Marcel, J-F, Dupriez, V., Perisset Bagnoud, D. et Tardif, M. (éds). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles, De Boeck (à paraître).
- Miles, M.B. et Huberman, M., 2003. *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles, De Boeck (2^{ème} édition).
- Monteil, J-M., 1989, *Eduquer et former. Perspectives psychosociales*, Grenoble, PUG.
- Nonaka, I. et Takeuchi, H., 1997, *La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante*, Bruxelles, De Boeck.
- Osty, F., 2003, *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*, Rennes, PUR.

- Vygotsky, 1933 / 1985, Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire in Schneuwly, B. et Bronckart, J-P. (Dir.), *Vygotsky aujourd'hui*, p. 95-117, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Wenger, E., 1998, *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge : Cambridge University Press.