

Symposium : Analyser le travail collectif des enseignants et des formateurs

Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)

Organisateur : Michel Grangeat*

* *L.S.E. — EA 602*
I.U.F.M. & Université Pierre Mendès-France
BMSH, 1251 avenue Centrale – BP 47
F-38040 GRENOBLE – Cedex 09
michel.grangeat@upmf-grenoble.fr

RÉSUMÉ : L'objectif du symposium consiste à faire le point sur les recherches qui visent à analyser le travail collectif des enseignants et des formateurs, autrement dit à analyser les activités qui font jouer des interactions entre plusieurs professionnels. Le cadre de référence partagé par les contributeurs est celui de la didactique professionnelle et, plus largement, celui de la psychologie ergonomique et celui du work process knowledge. Il s'agit donc de contribuer à l'amélioration de la compréhension des processus par lesquels le professionnel ou le groupe de professionnels fait face aux problèmes rencontrés dans la situation de travail et développe ses compétences. Cette analyse a pour but de concevoir ou de réguler des situations de formation qui soient appuyées sur les savoirs du métier régissant l'activité ordinaire.

MOTS-CLÉS : travail collectif, enseignant, compétences professionnelles, développement professionnel, analyse de l'activité

Introduction

L'objectif du symposium – inscrit dans ceux du congrès – consiste à faire le point sur les recherches qui visent à analyser le travail collectif des enseignants et des formateurs, autrement dit à analyser les activités qui font jouer des interactions entre plusieurs professionnels. L'idée est de contribuer à structurer ce domaine de recherche qui est en train d'émerger dans le champ des Sciences de l'Éducation.

L'approche proposée par le symposium est centrée sur le développement des compétences des professionnels. Il s'agit d'étudier la manière dont se construisent les interactions dans le travail collectif et en quoi ces interactions participent au développement professionnel des acteurs concernés. Le cadre de référence partagé par les contributeurs est celui de la didactique professionnelle et, plus largement, de la psychologie ergonomique et du *work process knowledge*. Il s'agit donc de comprendre les processus par lesquels le professionnel ou le groupe fait face aux problèmes rencontrés dans la situation de travail et développe ainsi ses compétences. Cette analyse a pour but de concevoir des situations de formation appuyées sur les savoirs du métier, sur les compétences à l'œuvre dans le travail ordinaire.

Ce texte, qui présente la problématique de ce symposium, est organisé en trois parties. Tout d'abord, un état des lieux du champ de recherche permettra d'identifier les problèmes posés par la compréhension des processus qui sous-tendent le travail collectif des enseignants et des formateurs – noté TCEF dans la suite du texte. Ensuite, en référence aux modèles théoriques et méthodologiques auxquels se réfèrent les contributeurs, seront identifiées les questions structurant le symposium. Enfin, sera présentée l'articulation des différentes contributions.

1. Contribution à un champ d'étude en devenir

Cette section vise d'abord à identifier les compétences attendues des enseignants et des formateurs. Puis, seront repérés les problèmes posés par l'étude du TCEF.

1.1. Les compétences attendues des enseignants et des formateurs

Le travail collectif des enseignants et des formateurs prend une importance croissante, comme le montre Maroy (2006) dans une revue de question sur les évolutions récentes du métier en Europe.

En France, cette importance est confirmée par les textes officiels récents – la loi d'orientation pour l'école, les programmes pour les matières scientifiques ou le cahier des charges pour la formation initiale des enseignants¹ – qui induisent tous plus de coopérations entre les enseignants ou plus de partenariats avec des institutions proches de l'école. Pour les formateurs, et notamment les formateurs d'enseignants, l'évolution est la même puisque, dans les cursus, se développent les formations sur le terrain, par immersion en pleine responsabilité ou par tutorat.

Comme le montrent Clénet et Roquet (2005) ces dispositifs obligent à prendre en compte des situations et des interactions plus complexes que la simple alternance entre les périodes des stages et des cours.

Au niveau européen, par exemple en Grande-Bretagne, cet accroissement du collectif peut aussi s'observer. Ainsi, dans le système éducatif d'Écosse, a été créée une nouvelle catégorie d'enseignants à qui une responsabilité importante est attribuée dans les aspects collectifs du travail¹. Il s'agit, pour eux, d'agir comme une ressource auprès de leurs collègues, notamment en ce qui concerne la prise en charge de la diversité des élèves ; de s'impliquer dans les dispositifs de formation continue et dans l'accueil des jeunes enseignants ; et enfin, de travailler en collaboration avec les parents d'élèves et les professionnels exerçant dans leur secteur scolaire.

L'évolution est donc forte vers une activité des enseignants et des formateurs vue non plus uniquement comme une prestation individuelle sous un mode quasi-libéral mais comme un travail collectif. Une telle évolution dégage un champ de recherche nouveau, à la structuration duquel ce symposium propose de contribuer. Bien évidemment, ce champ n'est pas vierge et des travaux existent déjà.

1.2. Les recherches réalisées sur le travail collectif des enseignants

L'approche sociologique propose quelques solides études du travail collectif des enseignants. Citons, parmi les plus connues, celle de Tardif et Lessard (1999) qui répertorie les différentes facettes de cette activité, celle de van Zanten (2001) qui montre l'importance du collectif dans la construction de l'identité professionnelle ou celle de Barrère (2003) qui pointe les freins au travail collectif des enseignants. Mais, par nature, cette approche ne s'intéresse pas aux processus cognitifs qui permettent aux professionnels de conduire leur activité.

Les recherches sur les pratiques enseignantes abordent peu le travail collectif car elles sont essentiellement centrées sur ce qui fait le cœur du métier : la mise en oeuvre des compétences enseignantes à l'occasion d'un cours, avec un contenu académique à transmettre à un groupe-classe. Ce symposium vise à s'inscrire de manière complémentaire à ces recherches sur les pratiques afin de tenter d'en explorer tous les aspects. L'idée est que, si le travail enseignant est un travail collectif, alors les processus qui se développent dans le groupe influencent nécessairement les pratiques individuelles. Selon Tupin (2003), qui dresse un état des lieux des recherches sur les pratiques, ces dernières peuvent être scindées en deux ensembles aux perspectives aussi distinctes que lacunaires.

– *l'évaluation* de l'efficacité enseignante, qui vise à déterminer l'impact des pratiques sur les acquisitions des élèves mais qui ne peut pas rendre compte de la complexité des mécanismes d'enseignement/apprentissage ;

– *la description*, qui vise à caractériser, en détail et dans leur complexité, les nombreuses dimensions des pratiques enseignantes mais qui ne parvient, au mieux, qu'à formuler des hypothèses pour d'autres études.

Selon l'auteur, bien peu de recherches ont tenté de mettre en relation ces deux approches en combinant description et évaluation. Les mêmes conclusions sont tirées par Marcos et Tillema (2006), après une étude systématique des 89 articles publiés entre 2000 et 2005 par des revues à comité de lecture référencées dans les bases de données anglophones. Les travaux présentés dans ce symposium ne prétendent donc pas surmonter cet obstacle et s'inscriraient plutôt dans la deuxième perspective, la description des pratiques en vue de mieux les comprendre et de formuler des hypothèses opérationnelles pour d'autres études.

Dans cette perspective, comme le note Altet (2003), la pratique enseignante ne peut pas être caractérisée uniquement par ses procédures et ses produits mais elle doit l'être également par ses processus, notamment cognitifs, qui font qu'elle prend telle forme, à tel moment et dans tel contexte. Cependant, selon Altet (2003 : 39) "*nous sommes loin de posséder un corps théorique suffisamment installé et validé pour énoncer des théories reconnues comme théorie de la pratique enseignante et de ses processus.*" C'est dans l'idée de contribuer à surmonter cet obstacle-ci, celui de la compréhension des processus qui sous-tendent l'activité enseignante, que ce symposium propose d'analyser l'activité collective des enseignants et des formateurs en prenant en compte l'organisation cognitive de cette activité.

Il convient donc de noter que, dans les communications présentées, c'est l'activité de l'enseignant qui est au centre des recherches et non celle de l'apprenant. Notre perspective se limite – en prenant acte de la difficulté actuelle de mener des recherches qui articulent la compréhension des processus qui déterminent l'activité des enseignants avec l'évaluation de leurs effets sur les acquisitions des apprenants – à participer aux efforts des recherches en éducation qui visent à mieux comprendre la pensée des enseignants et les dynamiques qui régissent leurs actions.

2. Appui sur des cadres théoriques et méthodologiques partagés

Le symposium regroupe des recherches partageant un cadre conceptuel qui comporte quelques atouts pour explorer le TCEF.

2.1. Appui sur des recherches menées dans des champs connexes

Le premier atout consiste à s'appuyer sur les recherches conduites dans d'autres professions que l'enseignement et dont des synthèses ont été produites par Rogalski (1994, 2005) ou Weill-Fassina et Benchekroun (2000), pour ne parler que des études francophones. Certes, il y a de larges différences entre les métiers de l'industrie ou des services sur lesquels portent ces études et ceux de l'enseignement ou de la formation, cependant une base commune permettant d'initier des recherches existe. De fait, dans un contexte théorique assez proche, celui du *work process knowledge*, c'est la démarche utilisée par Boreham (2004) ou Reeves et Boreham (2006).

Le second consiste à s'appuyer sur les notions et démarches existantes, appliquées au champ de l'éducation et de la formation, et qui ont déjà donné lieu à publication, quand bien même la réflexion n'était pas axée délibérément vers les

aspects collectifs du travail. En ne prenant que deux exemples, peuvent être citées : l'identification des concepts pragmatiques et des modèles opératifs (Pastré, 2005), qui se forgent dans le collectif des professionnels et qui sont au centre des représentations opératives partagées qui assurent le fonctionnement du collectif (Robert, & Rogalski, 2006 ; Rogalski, 2003) ; l'analyse de l'activité (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006) et la conception de situations potentielles de développement (Mayen, 1999) dans lesquelles les interactions sociales jouent un rôle central. L'ouvrage coordonné par Spécogna (2007 s.p.) avec les contributions de Grangeat et Vinatier ou les publications de Durand et Veyrunes (2005) ou de Grangeat et Munoz (2006) représentent des exemples récents de tentatives pour adapter ces concepts et ces méthodes à l'étude du travail enseignant.

2.2. Des éléments partagés au niveau des concepts et des méthodes

Au niveau conceptuel, les recherches présentées dans ce symposium accordent un rôle central à la dialectique entre l'activité du sujet et la situation dans laquelle s'inscrit l'action. Que les recherches se situent plutôt en référence à la psychologie ergonomique, à la didactique professionnelle ou au modèle du *work process knowledge*, quatre caractéristiques semblent essentielles.

– Les compétences professionnelles sont décrites comme étant dépendantes du rapport du sujet à la situation de travail. Dans le travail collectif, c'est la représentation opérative partagée qui est au centre des compétences.

– Le travail des enseignants et des formateurs est analysé comme étant inscrit dans une situation dynamique. Dans le travail collectif, c'est la conscience de l'interdépendance entre les actions des différents acteurs – en tant que gênes ou que ressources réciproques – qui est essentielle.

– Le rapport entre l'activité et la situation est conçu comme étant régi par une double boucle de régulation sous-tendue par deux modalités de l'activité, productive et constructive. Ainsi, les résultats obtenus et les nouvelles connaissances construites dans le travail, individuellement ou collectivement, conduisent à transformer le contexte de l'action lui-même.

– L'organisation de la situation de travail modifie les compétences et leur développement. Un rôle critique dans le développement professionnel, celui des individus ou celui des groupes, est occupé par l'effort pour organiser les interactions entre différents types d'acteurs afin de renforcer, à la fois, la lutte contre les tendances au morcellement, inhérentes à toute institution, et la compréhension de l'ensemble du processus de travail dans lequel les actions de chacun sont insérées.

3. Les questions et les hypothèses qui structurent le symposium

L'objet d'étude du symposium concerne la dimension collective de l'activité enseignante. Cet objet nous paraît important pour deux raisons. La première, énoncée précédemment, consiste, d'une part, à identifier l'augmentation régulière de

la part collective du métier d'enseignant et, d'autre part, à noter que cette transformation du travail, concernant bien d'autres professions depuis plusieurs années, a été analysée à l'aide de cadres théoriques installés et validés. Les études restent à mener dans le champ de l'éducation et de la formation. La seconde, qui découle de ces travaux dans d'autres professions, c'est de reconnaître que les processus cognitifs qui sont à l'oeuvre dans l'activité individuelle dépendent aussi de l'organisation de la situation de travail, notamment, dans ses aspects collectifs. Il s'agit donc de mieux comprendre la question de l'articulation entre l'activité et la situation qui est à la base des modèles auxquels se réfèrent les communications du symposium. Ce qui devrait contribuer à l'étude du TCEF.

Le symposium s'articule alors autour des trois questions suivantes :

- Comment analyser le travail collectif des enseignants et des formateurs ?
- En quoi l'activité collective a-t-elle un effet sur l'activité individuelle des différents acteurs (enseignants, formateurs, tuteurs, intervenants spécialisés, etc...) ?
- En quoi l'analyse de cette activité permet-elle de concevoir la formation ?

Les hypothèses qui rassemblent ces communications consistent à penser :

- que les processus cognitifs qui déterminent l'activité des enseignants peuvent être approchés en combinant l'analyse des traces de l'activité avec des entretiens,
- que ces processus sont organisés selon des structures cognitives – des modèles opératifs ou des représentations opératives – qui peuvent être décrites,
- que ces processus dépendent de facteurs inscrits dans la situation de travail qui prennent notamment la forme d'interactions organisées entre les acteurs.

4. Les contributions

Les 7 propositions de communications se répartissent en deux sous-ensembles, le premier portant sur la période de la formation initiale et le second sur l'activité des enseignants en poste. Pour le premier ensemble (Spécogna, Vinatier, Numa-Bocage, Munoz), l'activité de base concerne des interactions entre novices et formateurs mais, ensuite, cette dernière est toujours discutée, réfléchi, entre formateurs ; c'est cette activité seconde qui est analysée. Pour le second ensemble (Trolat, Grangeat, Gray), l'activité concerne soit des enseignants dans leurs premières années de service, soit des enseignants à plusieurs stades de leur expérience professionnelle.

4.1. Antonietta Specogna (GRC EA 3946 IUFM Lorraine et Université Nancy) *Une pratique de formation professionnelle des enseignants du premier degré : la visite*

L'acte de conseiller est un acte largement utilisé dans la formation aux jeunes enseignants en formation ou débutants. Spécogna s'appuie sur un moment particulier de la formation de ces jeunes enseignants : la visite des conseillers lors de

la pratique de la classe du débutant. Elle appuie son analyse sur le Compte Rendu écrit effectué par les conseillers et sur la relation entretien-conseil conduite entre le conseiller et le débutant. Le cadre théorique auquel se réfère son analyse est celui de l'analyse des interactions verbales et celui de l'analyse de l'activité. Elle montre en quoi et comment l'acte de conseiller dépend de la conception du conseil qu'ont les acteurs.

4.2. Isabelle Vinatier (CREN- EA 2661 Réseau OPEN (observatoire des pratiques enseignantes) Centre de recherches en éducation de Nantes) *Un dispositif de « co-explicitation » avec chercheur et maîtres formateurs ; la conceptualisation de l'activité de conseil*

Dans le cadre de dispositifs dits d'analyse de pratique, Vinatier tente d'identifier – dans la transcription de conduites d'entretien – la manière dont des professeurs des écoles maîtres formateurs, passent d'une conceptualisation en acte (Vergnaud, 1996) à une conceptualisation verbalisée des situations de conseil – analyse collective du déroulement de ces entretiens - et son évolution dans le temps. Elle étudie ce processus à partir du cas d'un maître formateur et explore la façon dont évolue le rapport qu'il noue avec sa conduite d'entretien. L'analyse réflexive qu'il développe au fur et à mesure des séances s'accompagne de processus de prise de conscience, de mise en mots de savoirs d'expériences, de tensions auxquelles il est soumis, des enjeux identitaires auxquels il est renvoyé, et de possibilités d'élargissement de son pouvoir d'agir.

4.3. Line Numa-Bocage (CURSEP/ GRIPS-Sco EA 2089 IUFM d'Amiens). *Analyse de pratique et fonction du collectif de formateurs en formation professionnelle initiale des professeurs des écoles*

Dans le même cadre, Numa-Bocage utilise elle la fonction du langage dans le collectif des formateurs, la médiation didactique, et l'identification des objets de discussion, afin d'étudier l'évolution professionnelle des formateurs. Certaines dimensions de la compétence professionnelle du formateur sont identifiées ; elles semblent évoluer différemment selon la catégorie professionnelle d'appartenance du formateur. Le recueil de données réalisé à partir d'enregistrements vidéo de séances et d'enregistrements audio d'entretiens semi-directifs de formateurs met en avant une fonction réflexive du collectif de formateurs qui amène à s'interroger sur l'utilisation des compétences professionnelles antérieures des formateurs dans les situations étudiées.

4.4. Grégory Munoz (Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN- EA 2661) Université de Nantes, Département des Sciences de l'Education). *La « conduite de la classe », entre métaphore et conceptualisation : pistes d'analyse d'une situation de conseil issues de l'ergonomie*

En posant le cadre de la problématique de l'activité collective des enseignants et du partage de leurs conceptualisations, Munoz cherche à comprendre comment peut s'effectuer ce que Wallon appelle la « co-pénétration réciproque de l'expérience individuelle et de l'expérience collective », considérée ici dans le sens d'un possible développement individuel. A partir de données issues d'un entretien de conseil pour un enseignant débutant, nous proposons quelques pistes d'analyse issues de l'ergonomie, notamment celle qui explore le travail en environnement dynamique. Une situation d'enseignement exposée par l'enseignant débutant lors de l'entretien de conseil, difficilement vécue par ce dernier, peut être analysée en tant que situation complexe d'enseignement-apprentissage, caractérisée par un « empêchement » de « fonctionner » en « régime ordinaire ». Il est montré quelles régulations de la variabilité à contenir pour ne pas que le régime de la classe passe en « mode dégradé », se dégagent suite à la construction d'un diagnostic opératif commun. Enfin, quelques questionnements sont avancés autour de la possibilité d'un développement, en considérant la notion d'activité constructive.

4.5. Anne-Françoise Bringer-Trollat (ENESA–Dijon) *Vers l'autoformation à l'école : nécessité d'un travail en équipe des enseignants et sentiment d'efficacité collective*

La contribution de Bringer-Trollat développe l'une des conclusions d'une précédente recherche visant à évaluer la portée, sur des élèves d'un lycée technique agricole, d'un dispositif de formation qui facilite des pratiques d'autoformation accompagnée. Cette dernière montrait que la mise en place de tels dispositifs est fonction de la dynamique d'une équipe enseignante ayant un fort sentiment d'efficacité collective, qui se décline lors des différentes étapes du montage du projet. Fondée sur des entretiens semi-directifs réalisés, pendant 3 années scolaires, à intervalles réguliers, auprès des membres de la communauté éducative de l'établissement, cette contribution conduit vers des recherches complémentaires à propos du sentiment d'efficacité collective des enseignants.

4.6. Michel Grangeat (L.S.E. — EA 602 – IUFM & Université Pierre Mendès-France – Grenoble. *Des dispositifs visant à développer les compétences des enseignants dans les activités collectives*

La recherche identifie les variables qui caractérisent les situations dans lesquelles s'inscrit le travail collectif des enseignants (TCE) et les compétences des enseignants dans les activités collectives (CC). Dans une première étude, Grangeat teste ces variables à partir de 96 entretiens d'enseignants du primaire et du secondaire différenciés selon leur âge et leur degré d'implication dans des

rencontres régulières avec une pluralité de partenaires. L'analyse des entretiens, assistée avec le logiciel Tropes, montre que l'implication dans un collectif a un effet positif sur la variable CC quel que soit l'expérience de l'enseignant. Une deuxième étude permet de préciser, pour des enseignants en poste, les effets d'un dispositif d'analyse de l'activité collective, regroupant des enseignants et des professionnels extérieurs.

4.7. Peter Gray (Institute of Education, University of Stirling). Analyser le travail collectif des enseignants et des formateurs : une perspective écossaise.

Dans sa contribution, Gray étudie le développement du travail collectif au cours de la première année d'enseignement, avant la qualification, nommée « induction year » dans le système éducatif écossais. Les données sont issues de questionnaires passés auprès de 150 nouveaux enseignants du secondaire. Construits à partir d'observations et d'interviews, ces questionnaires permettent de mieux comprendre les relations des enseignants débutants avec leur milieu professionnel : l'équipe disciplinaire, les collègues de l'établissement, les cadres hiérarchiques mais aussi l'environnement matériel. Les résultats permettent de montrer les avantages, les limites et les défauts de ce système fondé sur le respect des standards de compétences professionnelles.

Deux discutants sont prévus afin de questionner l'ensemble du symposium :

- Professeur Marc Durand (FPSE-Genève)
- Professeur Patrick Mayen (ENESA-Dijon)

Notes

1- Plus de précisions sur <http://web.upmf-grenoble.fr/sciedu/grangeat/TCE.html>

5. Références bibliographiques

- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 10, 31-43.
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes : PU.
- Clénet, J., & Roquet, P. (2005). Conceptions et qualités de l'alternance. Modélisation d'une expérience régionale. *Education Permanente*, 163, 43-58.

- Boreham, N. (2004). Orienting the work-based curriculum towards work process knowledge: a rationale and a German case study. *Studies in Continuing Education*, 26 (2), 209-227.
- Durand, M., & Veyrunnes, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie-formation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 47-60
- Grangeat, M., & Munoz, G. (2006). Le travail collectif des enseignants : activités de coopération et de partenariat d'enseignants de l'éducation prioritaire. *Formation Emploi*, 95, 75-88.
- Marcos, J.J.M., & Tillema, H. (2006). Studying studies on teacher reflection and action: an appraisal of research contributions. *Educational Research Review*, 1 (2), 112-132.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 111-142.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education Permanente*, 139, 65-86.
- Pastré, P. (2005). La conception de situations didactiques à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action. In P. Rabardel & P. Pastré (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (pp. 73-108). Toulouse: Octarès.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Reeves, C. J., & Boreham, N. (2006). What's in a vision? Introducing an organisational learning strategy in a Local Authority's education service. *Oxford Review of Education*, 32 (4), 467-486.
- Robert, A., & Rogalski, J. (2005). A cross-analysis of the mathematics teacher's activity. An example in a French 10th-grade class. *Educational Studies in Mathematics*, 59, 269-298.
- Rogalski, J. (1994). Formation aux activités collectives. *Le Travail Humain*, 57 (4), 425-443.
- Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherche en didactique des mathématiques*, 23(3), 343-388.
- Rogalski, J. (2005). Le travail collaboratif dans la réalisation des tâches collectives. In J. Lautrey & J. F. Richard (Éds), *L'intelligence* (pp. 147-159). Paris: Hermès.
- Specogna, A. (Eds.) (s.p. 2007). *Enseigner dans l'interaction*. Nancy : Presses universitaires.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien – Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Tupin, F. (2003). Jalons pour une problématique générale. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 10, 5-15.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- Weill-Fassina, A., & Benchekroun, T.H. (Eds.) (2000). *Le travail collectif – Perspectives actuelles en ergonomie*. Toulouse : Octarès.