



HAL
open science

Le travail collectif enseignant. Comprendre l'activité professionnelle pour concevoir la recherche et la formation.

Michel Grangeat

► **To cite this version:**

Michel Grangeat. Le travail collectif enseignant. Comprendre l'activité professionnelle pour concevoir la recherche et la formation.. Education. Université des Sciences et Technologie de Lille - Lille I, 2008. tel-00595016

HAL Id: tel-00595016

<https://theses.hal.science/tel-00595016v1>

Submitted on 23 May 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Lille 1

Centre Université-Économie d'Éducation Permanente (CUEEP)

Laboratoire Trigone (EA 1038)

« Apprentissages, dispositifs et systèmes de formations d'adultes »

Le travail collectif enseignant

Comprendre l'activité professionnelle pour
concevoir la recherche et la formation

Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger les Recherches

Michel Grangeat

Maître de conférences à IUFM de l'Académie de Grenoble
Laboratoire des Sciences de l'Éducation (E.A. 602)
Université Pierre-Mendès-France – Grenoble 2 – France

Composition du jury

Pr. Jean Clénet	Laboratoire Trigone (EA 1038)	Université de Lille 1	Référent
Pr. Anne Barrère	Laboratoire Proféor (EA 2261)	Université de Lille 3	Rapporteur
Pr. Pascal Bressoux	Laboratoire L.S.E. (EA 602)	Université de Grenoble 2	Rapporteur
Pr. Marc Durand	Laboratoire Form'action	Université de Genève	Rapporteur
Pr. Gilles Leclercq	Laboratoire Trigone (EA 1038)	Université de Lille 1	

4 juin 2008

Sommaire

Introduction générale : Contribution à un champ d'étude en devenir	1
Partie A - Identifier les savoirs actuels sur les aspects collectifs du travail.....	9
Chapitre I - Les recherches sur les pratiques collectives des enseignants.....	11
Chapitre II - Les tâches collectives requises des enseignants	27
Chapitre III - Le travail collectif dans les professions autres que l'enseignement.....	35
Conclusion : Définir le TCE, problématiser son étude	53
Partie B - Comprendre les rapports entre acteurs, situation et activité collective	57
Chapitre I - Les compétences professionnelles et leur rapport avec les situations de travail.....	59
Chapitre II - Le développement des compétences professionnelles au TCE	75
Chapitre III - Des situations de travail formatrices	93
Conclusion : Comprendre les processus qui sous-tendent le TCE.....	123
Partie C - Changer de point de vue pour explorer d'autres perspectives de recherche.....	129
Chapitre I - Les enjeux de la formation au TCE	133
Chapitre II - Les choix méthodologiques	151
Chapitre III - La place du sujet dans la recherche	167
Conclusion : Perspectives et postures de recherche	177
Conclusion générale : Une modélisation du TCE.....	185
Bibliographie.....	197
Table des matières.....	213
Index des figures et tableaux.....	217
Index des notions et des principaux auteurs cités	218

Introduction générale : Contribution à un champ d'étude en devenir

Cette note de synthèse concerne le travail collectif enseignant (TCE), question que j'ai explorée au cours de mes recherches, à l'occasion d'enseignements à l'université et à travers la conduite de travaux d'étudiants. Cette question se révèle intéressante pour deux raisons. La première, c'est que la montée en puissance du collectif dans les injonctions et les textes qui organisent le travail enseignant pose de nombreux problèmes pratiques dans les établissements, pour les enseignants comme pour les personnels d'encadrement. De ces problèmes découlent des questions de recherche, à propos du fonctionnement des collectifs de travail et de leurs effets, notamment sur l'activité des individus. La seconde, qui résulte de la première, c'est que le travail collectif est un champ d'étude qui émerge dans l'ensemble des recherches en éducation. Cette note de synthèse vise à contribuer à la structuration de ce champ d'étude en devenir.

L'objectif de cette note consiste, d'abord, à comprendre les conceptions et les pratiques professionnelles spécifiques que le TCE génère chez les acteurs. Il consiste, aussi, à préciser la nature des situations de travail ou des dispositifs de formation qui sont propices à l'émergence de ces conceptions et de ces pratiques. Il consiste, surtout, à identifier des postures et des démarches de recherche qui rendent possible l'étude du TCE en respectant les dynamiques de développement professionnel propres aux acteurs. Je procéderai en trois étapes, référées à mes travaux. Je viserai, d'abord, à élaborer un cadre conceptuel permettant d'étudier l'enseignement comme un travail collectif faisant interagir de multiples acteurs au long du parcours éducationnel des apprenants. J'étudierai, ensuite, les conceptions et savoir-faire professionnels mobilisés au cours de ce travail puis leur transformation sous l'effet des interactions sociales, inscrites dans le quotidien ou provoquées par un dispositif de formation. Enfin, je tracerai des perspectives vers des cadres méthodologiques et épistémologiques permettant d'approfondir l'étude du TCE. Cette introduction précise la façon dont ces questions seront abordées.

1. Le TCE, un objet d'étude en éducation

Le TCE prend une importance croissante dans les textes officiels et dans les pratiques, comme le montrent Maroy (2006) ou Marcel et Piot (2005) dans leurs revues de question respectives à propos des évolutions du métier enseignant dans les pays occidentaux. Après avoir esquissé cette transformation, je montrerai comment elle est étudiée dans le champ des Sciences de l'Éducation.

En France, les textes officiels récents induisent tous plus de coopérations entre les enseignants ou plus de partenariats avec des institutions proches de l'école (e.g. le socle commun de connaissances et de compétences devant être maîtrisées à la fin de la scolarité). En Europe, l'évolution est la même. Certes, bien que les textes s'attachent tous à promouvoir le travail collectif et utilisent tous un même langage, il existe de profondes disparités en ce qui concerne les organisations et les attendus du TCE. Il n'empêche que l'évolution est forte vers une activité des enseignants vue non plus uniquement comme une prestation individuelle, sous un mode quasi libéral, mais comme un travail collectif. Cette évolution fait apparaître un champ de recherche nouveau, mis en évidence par Tardif (2005) pour qui le TCE représenterait une sorte de chaînon manquant permettant de comprendre les liens entre les effets des pratiques individuelles et ceux de l'établissement ou du système éducatif. Ce champ concerne les niveaux primaires et secondaires des systèmes éducatifs, tout comme cette note et mes recherches. Il n'est pas vide d'études et je vais donc mettre en perspective les travaux existants.

L'approche sociologique propose de nombreuses études des aspects collectifs du métier enseignant. Celles-ci décrivent le TCE (Tardif, & Lessard, 1999), montrent son rôle dans la socialisation professionnelle (van Zanten, 2001), identifient les freins et les tensions qu'il implique (Barrère, 2003 ; Garnier, 2003), questionnent le lien entre cloisonnement du travail enseignant et processus de sélection scolaire (Dupriez, 2005). Elles constituent une base incontournable pour comprendre l'évolution professionnelle de l'individu dans le cadre du collectif. Cependant, par nature, ces travaux ne s'intéressent guère aux processus cognitifs mobilisés par la personne pour conduire son activité au quotidien.

Les recherches sur les pratiques enseignantes sont centrées sur cette question mais elles abordent peu le travail collectif car elles sont essentiellement tournées vers ce qui fait le cœur du métier : la mise en œuvre des compétences à l'occasion d'un cours, avec un contenu à transmettre à un groupe-classe. Telle est la tâche première attribuée à chaque enseignant et celle à laquelle les acteurs reviennent toujours puisque, au bout du compte, une grande part de leur travail est réalisée de manière isolée, face au groupe d'apprenants. Cette note s'inscrit de manière complémentaire à ces recherches sur les pratiques afin d'en explorer les aspects collectifs. En suivant les questions posées par Bru (2004), je vais m'intéresser aux processus qui sous-tendent les relations entre les conceptions et savoir-faire de l'individu et l'organisation du travail collectif. Il s'agit de comprendre comment ces phénomènes sont reliés, comment ils s'influencent mutuellement et produisent des effets différents, selon l'expérience des acteurs ou la situation de travail.

Cependant, à la suite d'Altet (2003), je ne vais pas considérer que ces pratiques enseignantes peuvent être caractérisées uniquement par leurs procédures et leurs produits. Elles sont spécifiées, également, par leurs processus, notamment cognitifs, qui font qu'elles prennent telle forme, à tel moment et dans tel contexte. Pour atteindre cet objectif, certaines études, et notamment celles auxquelles se réfèrent mes recherches et cette note, distinguent la tâche et l'activité, ce qui est à faire et ce qui est fait (Piot, 2005a). Je vais m'intéresser à cet écart afin d'étudier les modes de conceptualisation des professionnels, ces processus qui émergent en situation, en fonction de l'expérience des acteurs et de la nature de la situation, et qui contribuent à l'orientation de l'activité, qu'elle soit individuelle ou collective.

Ce choix nécessite d'interroger la manière dont la recherche prend en compte le lien entre les conceptions des professionnels, leurs pratiques effectives et les acquisitions des apprenants, puisque ces dernières constituent le but principal de l'activité enseignante. En fait, selon l'état des lieux dressé par Tupin (2003), peu de recherches sont parvenues à mettre en relation ces éléments car elles visent généralement deux objectifs difficilement conciliables : d'une part, évaluer l'efficacité enseignante, déterminer l'impact des enseignements sur les acquisitions des élèves ; d'autre part, comprendre les pratiques, caractériser les activités enseignantes en détail et dans leur complexité. 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 référencées dans les bases de données anglophones. De fait, les rares études qui ont tenté cette mise en relation et qui concernent le TCE sont assez peu concluantes. Il est clair que ce déficit ne tient pas uniquement à la nature des études mais surtout à la difficulté d'évaluer et de relier les pratiques de travail collectif et leurs effets. Au cours de cette note, je ne prétends pas surmonter cette difficulté mais je vais plutôt viser à élaborer un cadre théorique et méthodologique susceptible de soutenir de futures recherches qui pourraient aborder cette question. Dans cette note, c'est donc l'activité des enseignants qui est au centre des investigations et non pas celle des apprenants. Il s'agit néanmoins d'un champ de recherche bien identifié en Sciences de l'Éducation, comme le montre la synthèse de Bressoux et Dessus (2003) à propos des stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Cette note se limite donc à participer aux efforts des recherches en éducation visant à mieux comprendre les représentations des enseignants et les dynamiques qui régissent leurs actions.

2. Une étude référée aux théories de l'activité professionnelle

Mes études et cette note sont référées à un cadre conceptuel et méthodologique qui les structure et les oriente, celui de la psychologie ergonomique et de la didactique professionnelle (DP) ; en considérant que, pour une large part, la DP est issue de la psychologie ergonomique (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006 ; Rogalski, 2004b). Ce cadre comporte quelques atouts pour explorer le travail, sous l'angle des conceptualisations des acteurs, et notamment des enseignants comme le montrent les études de Rogalski (2003) ou Robert et Rogalski (2005). Tout d'abord, il se révèle pertinent pour comprendre le développement professionnel et, notamment, la genèse opérative qui conduit l'acteur à organiser son action mentalement, sur le plan des représentations, et, ainsi, à la piloter de manière plus distanciée (Pastré, 2005). L'accent sera donc mis sur les conceptualisations, autrement dit sur les processus d'élaboration de concepts, que mettent en œuvre les acteurs dans le cadre du TCE et qui leur permettent de conduire leurs actions en les référant, de manière plus ou moins réfléchie, à des systèmes de savoirs, de valeurs et de croyances. Ensuite, ce cadre permet de

conduire des recherches à propos du travail collectif ; recherches dont des synthèses ont été produites par Leplat (1994), Weill-Fassina et Benckroun (2000), Trognon, Dessagne, Hoch, *et al.* (2004) ou Rogalski (2005). Ce cadre va donc permettre de définir le TCE de manière opérationnelle afin de l'étudier.

Cependant, le modèle DP ne prend pas explicitement en compte les interactions sociales inscrites dans l'activité professionnelle. C'est la raison pour laquelle, mes recherches et cette note se réfèrent aussi au cadre théorique du *work process knowledge* (WPK), élaboré par plusieurs chercheurs européens afin de comprendre les aspects collectifs du travail. Les deux modèles sont suffisamment proches pour avoir donné lieu à des publications communes (Boreham, Samurçay, & Fischer, 2002 ; Rogalski, 2004a) mais l'apport spécifique du modèle WPK tient à l'attention portée à la dynamique collective du développement professionnel. Selon ce modèle, les savoirs de l'expérience qui sont élaborés dans le cadre du collectif – le collectif étant compris comme le réseau des acteurs qui partagent une même finalité – représentent la référence première de chaque individu lorsqu'il doit faire face aux événements inattendus qui constituent le quotidien des métiers complexes, des métiers qui génèrent de nombreuses interactions, directes ou non, entre de multiples professionnels. Ce qui est le cas de l'enseignement.

Tous ces travaux menés dans l'industrie et les services peuvent nourrir les recherches en éducation, à condition de considérer, comme Barrère (2003) ou Durand (1996), que l'enseignement est un travail. Il n'empêche que de larges différences existent entre les métiers de l'industrie ou des services et ceux de l'enseignement ou de la formation. Cette note ne néglige pas ces différences et elles seront discutées.

Deux conséquences pour l'ingénierie des formations concernant le TCE découlent de ces recherches. La première est de reconnaître la force et la dynamique des savoirs expérientiels élaborés par le sujet, la part d'autonomie qui est la sienne dans son développement professionnel. Comme les acteurs d'autres champs professionnels, les enseignants pensent que leurs savoirs de métier sont issus, à la fois, de la réflexion sur leurs propres pratiques et des échanges avec des collègues ou des partenaires. L'ingénierie de la formation ne peut éluder

totallement cette manière de penser et d'agir. La deuxième consiste à reconnaître l'influence de l'organisation des situations de travail sur l'élaboration des compétences. Cette idée, qui prolonge la précédente, conduit à s'intéresser aux types d'organisation du travail qui complètent les dispositifs de formation classiques en stimulant les apprentissages sur le lieu de travail. Je mettrai alors en perspective mes recherches sur cette question afin d'en retirer quelques points fixes utiles à de futures études.

3. Des perspectives reliées à des questions épistémologiques

Les réflexions précédentes, du fait de l'importance centrale qu'elles attribuent à la position de l'acteur dans son espace professionnel, conduisent à bousculer les cadres explicatifs de départ. En suivant Clénet (2001), je vais inscrire ma réflexion dans un paradigme de formation qui prend en compte le caractère indéterminé, imprévisible et aléatoire des processus d'apprentissage et, donc, la complexité de la formation professionnelle. Dans ce paradigme et dans la suite de la note, cette complexité n'est pas vue comme complication ; de même que complexe n'est pas l'équivalent de compliqué. La complexité et le complexe sont vus ici comme la spécificité des situations dans lesquelles interagissent plusieurs facteurs et plusieurs acteurs qui sont inter-reliés et dont la séparation – provoquée à des fins de réalisation de l'action pratique, d'enseignement ou de recherche – conduit, la plupart du temps, à perdre le sens de la situation et à produire des conclusions inadéquates. Je montrerai que, dans de tels dispositifs de formation, l'accompagnement des formés occupe une place centrale mais que, pour éviter la dilution de la formation dans des échanges infinis, il importe de l'encadrer, d'une part, en le référant à quelques principes opérationnels explicites et, d'autre part, en établissant des partenariats entre les différents lieux de formation.

L'aboutissement de cette note va consister à tracer les caractéristiques de contextes professionnels collectifs aptes à stimuler les apprentissages individuels. Sur le plan praxéologique, il s'agit, essentiellement, de renforcer l'efficacité des formations par alternance qui est une question essentielle dans mon propre champ professionnel, celui des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). Sur le plan heuristique, il s'agit d'identifier des éléments de contexte qui agissent

sur le développement professionnel et, ainsi, de contribuer à baliser le nouveau champ de recherche identifié au début de ce texte.

D'importantes questions, concernant les aspects méthodologiques et épistémiques de la recherche sur le TCE, naissent cependant de ces aboutissements. Aborder ces questions va me permettre de dégager les dimensions critiques et d'identifier les références essentielles des études sur le TCE afin de constituer le fondement nécessaire à la conduite ou à la direction de futures recherches. Je discuterai, d'abord, trois questions d'ordre méthodologique : le niveau d'analyse retenu pour mener la recherche ; la manière d'identifier les compétences professionnelles et leur développement, autrement dit le type de données recueillies et les modalités de ce recueil ; le volume et la lourdeur des données à traiter qui limite considérablement la taille des populations sur lesquelles portent les enquêtes et, de ce fait, obère la généralisation des résultats. Je discuterai, finalement, trois problèmes qui se rapportent aux significations que le chercheur attribue à l'objet même de sa recherche et qui parcourent les réflexions précédentes : la notion de situation complexe et les caractéristiques de cette complexité ; la place du sujet dans le travail et dans la recherche ; la relation entre la conduite de l'action et l'élaboration de connaissances.

En conclusion, je proposerai une modélisation du TCE qui cherchera à relier l'espace du travail collectif enseignant et celui de l'individu qui enseigne. C'est donc sur les perspectives de futures recherches, fondées sur des modèles qui tentent d'être plus pertinents que se terminera cette note.

Partie A - Identifier les savoirs actuels sur les aspects collectifs du travail

Introduction : vers une problématisation de l'étude du TCE

Cette première partie vise à préciser l'objet de cette note en mettant en perspective les recherches et savoirs existant à propos des aspects collectifs du travail enseignant. J'ai montré en introduction que le TCE constitue un objet de recherche qui est nouveau mais que des études sociologiques ou ergonomiques ont déjà abordé. Il reste que cet objet de recherche n'est encore ni délimité ni structuré. En me fondant sur les études issues de ces deux approches, je vais donc viser à mieux définir le TCE afin d'en problématiser l'étude.

Cette partie comporte trois chapitres permettant d'établir un état des recherches sur la question du travail collectif. Le premier consiste à établir une synthèse des études qui, avec une approche sociologique, ont pris pour objet le travail en équipe des enseignants et les pratiques collectives au sein des établissements scolaires. Deux catégories sont distinguées : les études sur le travail enseignant et celles sur l'organisation du curriculum, du parcours de l'apprenant au sein de l'institution éducative. Le deuxième chapitre concerne l'étude de la prescription, des tâches collectives requises des enseignants. Cette analyse, qui porte sur les prescriptions en Europe et en France, contribue à délimiter l'objet de cette note. Enfin, le troisième chapitre établit une synthèse des études du travail collectif dans les professions autres que l'enseignement. De nombreuses activités professionnelles ont en effet été étudiées sous l'angle du travail collectif, de ses implications sur les individus et de ses effets sur les produits de leurs actions. Deux théories de l'activité sont alors convoquées car elles sont complémentaires : d'une part, la didactique professionnelle et ses références à la psychologie ergonomique ; d'autre part, le modèle du *Work Process Knowledge* et ses références à la théorie de l'activité collective.

En conclusion, je problématise l'étude du TCE afin d'en esquisser une modélisation pertinente et de dégager les problèmes épistémiques qu'elle soulève.

Chapitre I - Les recherches sur les pratiques collectives des enseignants

Une des difficultés de l'étude du métier enseignant tient à ce que, à première vue, il s'agit d'un métier individuel, chaque enseignant exerçant de manière isolée face à un groupe d'apprenants. Or, les recherches mettent en évidence des effets différenciés propres aux systèmes scolaires ou aux établissements. Ainsi, lorsque l'on cherche à étudier ou à comprendre les faits éducatifs, il apparaît comme une sorte de chaînon manquant entre ces pratiques de classe et le fonctionnement de l'établissement ou celui du système scolaire. En suivant Tardif (2005), l'hypothèse peut être faite qu'une piste pour comprendre cette articulation consiste à étudier le TCE. Dans ce chapitre¹, je vais préciser cette perspective à partir des travaux existant sur la question. Ces recherches, fondatrices de l'étude du TCE, adoptent une approche sociologique. Ce n'est pas cette approche que je développe dans mes propres travaux mais les résultats qu'elle a produits constituent une base stimulante et incontournable pour qui veut explorer le TCE.

1. Normes professionnelles et pratiques collectives

Les recherches sur la question du TCE sont relativement nouvelles. Dans le début des années 1990, dans un ouvrage qui dresse un panorama des recherches dans le champ des études sociologiques, Duru-Bellat et van Zanten (1992) n'abordent explicitement le TCE qu'en termes d'organisations collectives, autrement dit de pratiques syndicales, associatives ou politiques. Néanmoins, elles identifient l'émergence d'un travail collectif, au cœur d'un paragraphe consacré à « *la compétence professionnelle* » (Duru-Bellat & van Zanten, 1992 : 151-152).

¹ Ce chapitre se réfère plus particulièrement à deux de mes publications :

Grangeat, M., (2007a). Caractériser les compétences des enseignants dans les interactions scolaires. In A. Specogna (Ed.), *Enseigner dans l'interaction* (pp. 168-196). Nancy : Presses universitaires de Nancy.

Grangeat, M. (2007b). Contribution d'une évaluation des dispositifs d'enseignement à la modification des conceptions professionnelles des enseignants. In M. Behrens (Ed.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 99-125). Montréal : Presses Universitaires du Québec.

Elles précisent alors deux caractéristiques principales du métier d'enseignant : un degré élevé d'indétermination des tâches qui empêche l'émergence d'une culture professionnelle commune ; un isolement de chaque agent qui exerce la plupart du temps seul face à un groupe d'élèves. Elles montrent ensuite que pour faire face à ces deux obstacles, les enseignants s'appuient essentiellement sur leur propre représentation du métier acquise en tant qu'élève, sur leur expérience et sur l'avis de leurs collègues. Elles repèrent alors deux tendances lourdes que l'on peut considérer comme marquant l'une des origines des études du TCE :

Dans le primaire, [...] le travail en équipe est apparu dans la période récente comme un moyen de faire face collectivement aux difficultés professionnelles à travers une meilleure collaboration entre enseignants, une ouverture concertée en direction des familles, une réorganisation des structures et des méthodes à l'échelle de l'établissement [...]. Dans les collèges, [on constate] une redéfinition des compétences professionnelles des professeurs [...] au profit de nouvelles capacités professionnelles. Celles-ci comprendraient une dimension organisationnelle (travail en équipes, diversification des tâches...) et une composante éthique (assurer la réussite du plus grand nombre d'élèves [...]).

Duru-Bellat & van Zanten, 1992 : 152

Ces études se répartissent en deux catégories selon qu'elles portent sur les normes professionnelles qui modifient les activités au niveau de la classe ou de l'établissement ou qu'elles visent à décrire l'existant.

1.1. Les normes professionnelles au fil des transformations de l'école

La montée du travail collectif dans l'enseignement s'inscrit dans la perspective de processus longs, qui dépassent le temps des conjonctures et des changements de directives ministérielles nationales. Ces phénomènes sont importants pour mon propos car ils nourrissent la culture du métier, celle qui détermine en partie les pratiques des individus et du collectif.

1.1.1. Les représentations de l'activité individuelle

Le système éducatif français a joué une fonction égalisatrice dans la société grâce à sa capacité à promouvoir le mérite (Barrère, 2003 ; van Zanten, 2004). Cette promotion des individus fondée sur une combinaison de méritocratie et d'égalitarisme constitue un fondement historique et social du métier d'enseignant. Il est vraisemblable qu'il nourrit la culture commune des enseignants, les

représentations du métier qu'ils partagent et qui guident leurs actions. Cependant, ce fonctionnement fondé sur l'élitisme républicain a montré de graves limites, en France et dans les pays occidentaux, face à l'allongement de la durée des études et à leur ouverture à toutes les catégories sociales. Comme le montrent Dubet et Duru-Bellat (2000) dans leur étude sur l'évolution du collègue, l'élitisme républicain est peu à peu remplacé, en ce qui concerne la scolarité obligatoire, par l'idéal de la réussite de chacun. Ainsi, les imperfections de l'égalité formelle, de droit, font que le débat porte aujourd'hui sur la notion d'équité, autrement dit sur une égalité de fait. La représentation méritocratique-égalitaire est alors remplacée par des formulations moins intuitives consistant à penser que tous les élèves, quelles que soient leurs particularités, doivent bénéficier des ressources qui compensent les inégalités de départ, afin de favoriser la réussite de leurs apprentissages, tout au moins en ce qui concerne une base commune déterminée comme essentielle (Crahay, 2000 ; Duru-Bellat, 2007).

Ces ressources et les démarches pratiques correspondantes ont été largement étudiées et plusieurs synthèses ont été produites (Bissonnette, Richard, & Gauthier, 2005 ; Crahay, 2000). Dans la conclusion de Crahay (2000), je note que l'on peut identifier une image en sept points qui définit, en quelque sorte, la norme scolaire actuelle, en ce qui concerne les pratiques individuelles :

La diversité cognitive des individus [apparaît] comme une richesse sur laquelle bâtir plutôt que comme un problème à résoudre par la séparation des types [d'élèves différents en filières parallèles].

Le redoublement est un facteur implicite de discrimination sociale [car il] est généralement préjudiciable à ceux qui en sont l'objet.

[L'apprentissage scolaire] se réalise d'autant mieux qu'il est inséré dans un processus à composante interactive : enseignement collectif, apprentissage coopératif, tutorat ou enseignement réciproque.

Les élèves tirent des bénéfices substantiels lorsque les enseignants expliquent les notions à l'ensemble de la classe ou lorsqu'ils animent une discussion collective portant sur un contenu scolaire.

[Les tests formatifs] doivent être ciblés sur la compétence en construction (ou mieux sur la composante de cette compétence que les élèves travaillent) et intervenir fréquemment dans le processus d'apprentissage. Une information en retour doit être rapidement communiquée à l'élève.

L'évaluation formative relève du droit à l'erreur et, par conséquent, suppose que les résultats aux tests jalonnant l'apprentissage n'interviennent pas dans les notes scolaires ou dans le score final.

Les élèves et les parents doivent être régulièrement informés des progrès réalisés [...] sous des formes plus riches que le bulletin traditionnel.

Crahay, 2000 :396-408

Cette évolution des normes de « bonnes pratiques » accentue les aspects collectifs du travail enseignant. En effet, considérer positivement la diversité des élèves implique de coordonner les actions des différents intervenants de l'enseignement et de l'éducation : les collègues des autres disciplines, les intervenants extérieurs, les enseignants spécialisés, les personnels de la santé scolaire, les acteurs de l'accompagnement scolaire, etc. Privilégier une évaluation formative ciblée sur des compétences essentielles résulte forcément d'accords conclus dans le collectif des acteurs de l'éducation pour : délimiter les compétences visées à tel point du parcours scolaire, expliciter les critères d'évaluation, faire comprendre les résultats aux élèves et leurs familles. Enfin, quitter les démarches d'enseignement fondées exclusivement sur le travail individuel de l'élève pour des démarches plus coopératives ne s'improvise pas : ces transformations des conceptions et des pratiques nécessitent l'appui de dispositifs de formation spécifiques. Certes de telles transformations sont loin de passer dans la réalité de toutes les pratiques enseignantes mais, parce qu'elles sont au cœur de l'actualité des médias, des recherches en éducation, des publications et des conférences, elles influent sur la représentation du métier que se forgent les acteurs et, partant, sur leurs actions pratiques. Je propose de qualifier cette représentation actuelle de compensatrice-juste pour mettre en évidence qu'elle se situe en tension avec la précédente.

1.1.2. Les représentations de l'activité collective

Cette évolution vers la prise en compte des spécificités des apprenants et une école plus juste s'accompagne d'un mode de régulation du système plus proche des acteurs. La responsabilisation des professionnels est requise, par l'intermédiaire de projets ou de contrats établis au sein de l'institution scolaire ou avec les collectivités territoriales. L'établissement scolaire, cependant, n'est pas suffisamment structuré pour imposer l'évolution vers plus d'équité, pour résister aux dynamiques sociales et aux choix individuels des acteurs. Il peine à s'orienter vers l'organisation du travail rendue nécessaire par la visée d'une meilleure équité

(Duru-Bellat, 2002). Dans cette mesure, le fonctionnement de l'établissement demeure souvent à son niveau le plus rudimentaire : chaque classe est régie comme une cellule indépendante des autres, les critères d'évaluation restent implicites et, au bout du compte, les élèves socialement proches de la culture scolaire sont favorisés (Barrère, 2003). Ce vide organisationnel laisse le champ libre à la représentation méritocratique-égalitaire.

Néanmoins, sur ce plan de l'établissement, les études sociologiques ont mis en évidence l'existence de représentations alternatives qui orientent les manières de penser et d'agir au niveau du collectif. Une récente enquête de Felouzis et Perroton (2007), portant sur 512 questionnaires avec des enseignants de 18 lycées, identifie une mobilisation collective des acteurs permettant de définir de nouvelles normes professionnelles afin d'aller à l'encontre des mécanismes les plus huilés des inégalités scolaires, à condition que l'objectif de l'établissement soit de favoriser la réussite de tous, y compris des élèves les plus faibles. Ces normes définissent l'établissement mobilisé, celui valorisé dans les contextes sociaux difficiles, les secteurs de l'éducation prioritaire sur lesquels s'adosent mes recherches. En analysant les monographies de tels établissements publiées par van Zanten, Gropsiron, Kherroubi et Robert (2002), je dégage un modèle en sept dimensions encadrant l'activité collective.

1- Prévalence d'une logique d'adaptation des activités d'enseignement à la spécificité du contexte, dans le respect des dimensions éthiques du métier. Chez les enseignants interrogés, il persiste peu de traces de discours enthousiastes par lesquels la réalité éprouvante du métier serait transfigurée grâce à l'innovation. En revanche, cette logique d'adaptation ne se confond pas avec la mise en place de stratégies de survie ou fuite car les pratiques sont souvent reliées à des valeurs de justice qui les transcendent.

2- Appui sur le collectif des collègues afin de développer les compétences professionnelles, de faire face aux difficultés, surtout dans les situations où ces dernières sont manifestes. Sont concernés les problèmes d'indiscipline, l'image de l'établissement ainsi que l'intégration des professionnels débutants. Le travail collectif apparaît comme un levier efficace pour avoir prise sur les aspects de la

réalité qui dépassent le cadre de l'action individuelle. L'observation directe des pratiques des collègues et les interactions quotidiennes avec eux contribuent à l'élaboration, par chacun, de compétences professionnelles adaptées au contexte.

3- *Combinaison de rencontres formelles et d'échanges informels afin de réguler l'action collective*, d'influer sur les personnes sans les contrôler. La recherche commune des solutions aux problèmes professionnels s'appuie sur les dispositifs collectifs, issus des rencontres formelles, mais elle passe, le plus souvent, par des échanges directs, en prise avec l'action. Ces échanges ne se limitent pas à la simple transmission de savoir-faire ponctuels mais incluent les valeurs communes du collectif, telles que l'éducabilité ou l'intégration de tous les élèves. L'expertise est ainsi construite en situation, à travers des conseils, des contradictions ou des rappels aux décisions prises qui émanent du collectif.

4- *Rôle décisif des personnels d'encadrement de proximité* (responsables d'établissement, conseillers pédagogiques et inspecteurs de circonscription), afin de donner sens à l'action, en référence à une éthique professionnelle renouvelée (i.e. encourager le passage de la représentation méritocratique-égalitaire vers la conception compensatrice-juste). Cette inscription des pratiques dans une perspective large, intégrée, complète et dépasse celle des enseignants qui, de la place qui est la leur, ont plutôt l'impression d'un morcellement des tâches et d'une succession de projets sans orientation stable.

5- *Existence d'un continuum entre les enseignants* qui sont en position de fuite, de repli, de fort désengagement, et ceux qui cherchent à faire face, à assumer leurs tâches avec sérénité et à transformer les situations de travail. Une place centrale est donnée à l'expérience au travail et, de ce fait, la compétence est comprise comme contextualisée et évolutive : les acteurs s'attachent à se remettre en question, à expérimenter de nouvelles stratégies d'enseignement, et à percevoir ces tâtonnements comme des fondamentaux de l'évolution professionnelle.

6- *Instauration d'une vision élargie du rôle professionnel* qui conduit à combiner les dimensions d'enseignement et d'éducation. Cet élargissement, consiste, d'abord, à dépasser le champ de la discipline pour tenir compte des activités qui se déroulent dans le contexte proche de l'enseignement, autrement dit

des activités d'accompagnement, de conseil et d'information qui se situent hors de la classe. Cependant, tout en donnant priorité à la dimension cognitive du rapport aux élèves, une attention est portée aux problèmes familiaux et sociaux.

7- Indétermination du cadre de coordination des actions individuelles et de régulation des actions collectives. Ce cadre n'ayant pas fait l'objet de décisions politiques et administratives cohérentes et conséquentes, l'implication des enseignants dans le travail collectif et dans l'évolution des compétences qu'il nécessite demeure dépendante de l'investissement de quelques personnes-clés, membres des équipes enseignantes, chefs d'établissement ou responsables locaux.

Construites en situation par les acteurs à partir de leur expérience, ces représentations s'érigent en modèles normatifs qui finissent par être appréhendés par eux comme des évidences qui ne se questionnent pas (Dupriez, Dumay, & Vause, 2007). Ces modèles constituent donc un puissant facteur de régulation des représentations individuelles et des mises en œuvre pratiques, quand bien même il existe souvent un écart, un découplage, entre ces normes telles qu'elles sont dites et telles qu'elles sont réalisées. Ici encore, pour les acteurs, il existe une tension entre le travail prescrit et les pratiques réelles, entre l'expérience acquise avec les pairs et les dispositifs de formation institutionnalisés, entre l'implication des acteurs dans le travail collectif et leur retrait sur les fonctionnements individuels. C'est dans cette tension que je situe mon étude du TCE.

1.2. Une description des pratiques collectives

Les aspects collectifs du travail enseignant s'imposent donc en partie aux acteurs comme un fait. Ce déjà-là dans lequel s'inscrivent les pratiques de l'individu est décrit par de nombreux travaux, notamment par l'étude de Tardif et Lessard (1999). À partir de leur texte, je suggère de délimiter l'espace professionnel dans lequel s'inscrivent les interactions que les enseignants entretiennent avec d'autres acteurs selon trois niveaux contigus.

1- Les collègues proches, sur le plan du travail ou des relations intersubjectives, procurent les occasions de collaboration les plus fréquentes et représentent un premier niveau du travail collectif. Dans l'enquête québécoise il s'agit de collègues exerçant dans le même degré (surtout dans le primaire) ou enseignant la

même matière (surtout dans le secondaire). Mon propre corpus de recherche conduit à compléter ce niveau par les élèves eux-mêmes et, dans une moindre mesure, leurs parents. De nombreux enseignants disent apprendre beaucoup sur leurs propres pratiques lors des interactions fréquentes conduites avec ces acteurs particuliers de l'activité enseignante.

2- *Les collègues avec qui la collaboration est utile pour rendre l'action individuelle plus facile* apparaissent à un second niveau. Afin de coordonner l'action sur le plan des acquisitions scolaires, il s'agit, prioritairement, des collègues des classes qui suivent immédiatement celle de l'individu ; le but de l'activité commune est alors de coordonner les attentes réciproques vis-à-vis des apprentissages, en fonction des programmes. Sur le plan de la gestion des comportements des élèves, il s'agit des collègues du même niveau ou du même établissement ; le but est alors de définir des règles communes, des modes d'action cohérents, qui puissent constituer des repères pour les élèves et, ainsi, faciliter l'instauration d'une ambiance de classe favorable aux apprentissages. C'est aussi à ce niveau que se situent les personnels spécialisés dans l'aide aux apprenants ou dans des matières scolaires spécifiques. La palette des modalités d'interaction entre les enseignants et leurs collègues spécialisés dans l'aide aux élèves en difficulté est très étendue : elle va de la simple répartition des rôles, limitée aux échanges de début et de fin de prise en charge, jusqu'à la préparation d'activités scolaires coordonnées et la coprésence dans la même classe. Si cette dernière modalité bouleverse forcément les pratiques individuelles, la première agit aussi : les manières de percevoir les apprenants évoluent à travers l'échange d'avis ou de conseils pratiques. Le même type d'interactions se noue avec les personnels chargés de la santé scolaire, de l'intervention sociale, de l'encadrement des élèves, de leur suivi psychologique ou de leur orientation, lorsque ces emplois existent. Ce niveau comprend, enfin, les spécialistes des matières plus ou moins complémentaires au cœur du métier enseignant, des disciplines artistiques ou sportives ou des langues étrangères. L'étude québécoise montre que le nombre de ces intervenants spécialistes va croissant ; et il en est de même dans certains secteurs en France sous l'impulsion des collectivités territoriales comme le révèle

l'étude de Garnier (2003). Les personnels de direction ou d'encadrement de proximité complètent ce niveau.

3- *Les acteurs de l'extérieur de l'établissement* constituent un troisième niveau, quasi illimité. Il regroupe les partenaires occasionnels des enseignants que sont les représentants de tous les métiers qui ont à voir, de près ou de loin, avec les contenus des apprentissages scolaires. L'étude de Garnier (2003) montre comment les enseignants estiment positif l'impact de la collaboration avec des spécialistes d'un domaine professionnel, en ce qui concerne les apprentissages scolaires, lorsque cette coopération s'inscrit dans un projet commun : les élèves donnent plus de sens aux acquisitions scolaires, ils les retiennent et les mobilisent mieux, lorsqu'ils peuvent les retrouver lors d'une expérience vécue dans le monde social ordinaire. Dans notre corpus, nous retrouvons les mêmes représentations et, en sus, nombreux sont les enseignants qui disent apprendre au cours de la conduite du projet, qui affirment que la fréquentation d'intervenants spécialisés, de professionnels experts d'un domaine, développe leurs propres compétences.

Ces collaborations dépendent des buts que se fixent les protagonistes de l'échange et de l'organisation du contexte de l'activité, comme le montre l'étude de Tardif et Lessard. Les interactions entre professionnels sont tributaires de leurs mobiles respectifs, de leur personnalité, de leur mode d'engagement dans l'établissement et, plus généralement, de leur rapport au métier. Elles dépendent aussi des contingences qui encadrent les activités enseignantes, notamment dans leurs aspects matériels et donc de l'organisation de la situation de travail. Ces contingences ont *une dimension topologique* : les interactions entre professionnels dépendent de l'emplacement des salles communes, de leur équipement, des personnes pouvant y travailler. Elles ont aussi *une dimension temporelle* : la richesse des discussions, notamment si elles sont informelles, est tributaire de l'étendue et de la fréquence des plages d'emploi du temps communes aux enseignants. Sans entrer en contradiction avec cette analyse, Barrère (2003) la complète d'une manière décisive. Elle montre que l'existence d'un travail collectif dépend aussi de son objet : si les questions vives que rencontrent les enseignants (i.e. l'évaluation et la gestion de classe) ne sont pas abordées, alors le travail collectif peine à prendre de la consistance. Je pense que l'hypothèse peut être faite

que des facteurs organisationnels peuvent jouer sur les représentations des acteurs : en aménageant les lieux et les temps communs et en proposant des objets à traiter ensemble qui soient proches du quotidien des classes et des préoccupations des acteurs, il devrait être possible de modifier le rapport au travail des individus, et notamment le rapport au travail collectif.

1.3. Un repérage des effets des pratiques collectives

Au total, cette section met en évidence la tension qui s'insère entre le travail collectif et les pratiques individuelles. Si cette tension est importante à étudier du point de vue des faits sociaux qu'elle implique, cette section montre qu'elle doit aussi être étudiée du point de vue des phénomènes cognitifs qu'elle induit. Ces questions sont essentielles car rien ne permet d'affirmer que toute collaboration conduit à des transformations des pratiques positives pour tous les apprenants.

2. Le travail collectif à l'échelle du curriculum

Étudier le travail collectif du point de vue du parcours des apprenants, du curriculum, constitue une approche qui complète la précédente. Ces recherches sont amorcées en France dans le début des années 1990, notamment à partir des travaux de Forquin (1989). Ces recherches s'organisent autour de trois des caractéristiques du curriculum : le *prescrit*, l'injonction d'enseigner faite aux professionnels ; le *réel*, ce qui est mis en œuvre dans les classes ; le *caché*, les effets invisibles ou implicites de l'expérience scolaire (Perrenoud, 1994). Ces caractéristiques sont en relation avec le TCE. La première concerne ce qui est requis officiellement des acteurs mais aussi ce que le collectif des enseignants détermine pour ses propres membres par l'intermédiaire des dispositifs et des projets communs. La seconde, qui concerne ce qui est réalisé en classe, découle, à la fois, des représentations des acteurs et de l'organisation collective de leur travail. La dernière touche aux effets de l'activité et donc à ceux des pratiques individuelles et du travail collectif. Afin d'approfondir la question des tensions mises à jour dans les sections précédentes, je vais m'intéresser au point de vue de la nouvelle sociologie du curriculum qui montre que le curriculum réel dépend de la relation entre les représentations des enseignants et le contexte interactionnel dans lequel s'inscrit leur activité.

2.1. D'un curriculum cellulaire à un curriculum intégré

Dans un texte qui fait référence, Bernstein (1975) caractérise le curriculum selon deux modalités qui, précise-t-il, ne dépendent pas de la nature intrinsèque des savoirs mais qui sont des constructions sociales : d'un côté, les savoirs sont isolés les uns des autres et ordonnés selon une stricte hiérarchie de valeur ; de l'autre, la coordination et l'interaction entre les contenus sont privilégiées. Sont ainsi déterminées deux manières de concevoir, de mettre en œuvre et de réguler les actions éducatives, tant au niveau de la configuration des contenus qu'à celui de la mise en œuvre des dispositifs d'enseignement. Bernstein applique cette catégorisation à l'organisation des systèmes éducatifs, à celle des établissements, aux pratiques de classe et aux conceptions des enseignants. Dans mes recherches (Grangeat, 2004, 2007b), ces modalités permettent de caractériser la manière dont les enseignants se positionnent vis-à-vis du travail collectif.

La première modalité, fermée, est caractérisée par : une délimitation stricte et une hiérarchisation des savoirs ; des relations professionnelles laissant peu de place aux initiatives collectives des enseignants et à l'autonomie des apprenants ; une évaluation normative régissant la progression dans le parcours scolaire. Cette modalité est dénommée collection par Bernstein, pour montrer que l'apprenant a, au long de son parcours, à collecter des acquis afin de répondre aux exigences de l'évaluation ; d'autres auteurs la qualifient d'insulaire (Young, 2001) ou de *cellulaire* (Tardif et Lessard, 1999). Cette dernière dénomination sera retenue ici afin de mettre l'accent sur la fragmentation de l'organisation scolaire.

La deuxième modalité, ouverte, est caractérisée de manière inverse : les savoirs sont coordonnés par l'étude de thèmes mobilisant plusieurs types de contenus (e.g. itinéraires de découverte du collège français) ou par l'harmonisation de plusieurs enseignements ayant un contenu identique (i.e. évaluations communes) ; les interactions entre enseignants sont recherchées afin de rendre les pratiques plus cohérentes ; les particularités des apprenants sont prises en considération, voire valorisées. Elle est qualifiée d'*intégrée*.

L'évolution des systèmes éducatifs, en ce qui concerne la scolarité obligatoire, est orientée vers le mode intégré mais cette évolution n'est pas sans dérives. De fait, Bernstein (1975) note qu'il est possible que, dans les évaluations, soient

privilégiées, de manière implicite et excessive, les caractéristiques personnelles des apprenants (e.g. comportement, culture, goût) au détriment des compétences cognitives objectives. Le mode intégré, touchant la personne et sa vie privée, pourrait alors s'avérer plus préjudiciable à certains apprenants que le mode cellulaire. Afin de l'éviter, il identifie quatre conditions :

- Renforcer, entre enseignants, la cohérence entre les pratiques d'enseignement et celles d'évaluation.
- Coordonner, entre enseignants, la mise en relation des conceptions intégrées avec les pratiques de classe correspondantes.
- Expliciter, entre enseignants et apprenants, ce qui est évalué et la forme de ces évaluations.
- Réguler le changement vers le mode intégré, par une direction collégiale qui pourrait impliquer aussi les apprenants.

Ces deux modalités curriculaires articulent l'organisation du travail enseignant, les pratiques d'enseignement et les conceptions des acteurs. Selon Bernstein (1975), si les enseignants ne partagent pas réellement l'idée d'intégration, alors au fond, certaines pratiques peuvent rester fermées et, de ce fait, nuire à l'ensemble du dispositif ; cependant, si les enseignants exercent dans un contexte régulé selon le mode intégré, alors ils pourront construire des repères qui les guideront vers des pratiques plus adéquates vis-à-vis de ce type de curriculum. C'est ainsi un lien entre l'organisation de la situation de travail, les représentations des acteurs à propos de leur mission et les pratiques réelles qui est mis en évidence.

2.2. D'un curriculum connecté à une organisation apprenante

Une troisième modalité, connectée, est définie par Young (1998) afin de dépasser les limites du mode intégré et de mieux prendre en compte la diversité des parcours scolaires, notamment les voies technologiques et professionnelles. Young (1998) suggère que ce curriculum du futur soit fondé sur la connexion entre les champs académiques et professionnels. Les représentations partagées par les enseignants et les acteurs sociaux jouent alors un rôle central.

La représentation la plus commune consiste à penser que le curriculum – en tant qu'ensemble d'objets de savoirs, de dispositifs d'enseignement et de parcours

scolaires – est un fait objectif, une réalité quasi physique qui s'impose à tous les acteurs. Cette représentation conduit à expliquer l'éventuel échec de l'élève uniquement en termes de causalité stricte : il ne peut être dû qu'aux déficiences de l'élève ou à un défaut d'enseignement. Pour Young, et en cela il s'oppose fortement aux conclusions de Bernstein, cette représentation est la même que le curriculum soit cellulaire ou intégré : pour l'apprenant, le parcours scolaire est toujours une suite de portails, qui s'ouvrent ou se ferment. Une représentation alternative consisterait à considérer le curriculum comme une pratique collective de construction de savoirs. De ce point de vue, le curriculum est perçu comme dépendant de la manière dont les enseignants, individuellement et collectivement, conçoivent leur mission, gèrent l'évaluation des acquis et établissent des différences entre les matières. Cette conception augmente la responsabilité des enseignants : l'échec de l'élève ne vient plus de causes externes au système puisque, par des adaptations adéquates, il peut être évité. Young (1998) attire cependant l'attention sur une dérive grave de cette représentation qui ne tient pas compte du fait que les savoirs scolaires sont des faits sociaux dans lesquels interviennent les points de vue des décideurs et de nombreux acteurs. Le découragement qui résulte de cette omission induit petit à petit le repli de l'établissement sur lui-même, aux dépens des élèves qui n'en respectent pas la norme. Les deux conceptions arrivent donc au même point.

Une autre voie, qui dépasse les deux précédentes, qui nécessite le passage à une réflexion d'un ordre supérieur, consiste, selon Young (1998 : 30-33), à explorer quatre pistes de changement. Premièrement, créer des *communautés de pratique rassemblant des enseignants et des chercheurs* afin de concevoir des théories plus proches des pratiques et des pratiques plus informées de théories. Deuxièmement, *relier les sites d'apprentissage* en impliquant, dans le processus éducatif, des personnes et des activités qui ne sont pas traditionnellement en lien avec l'école. Troisièmement, *créer des liens explicites entre les différents types d'apprentissage*, qu'ils soient réalisés dans la vie sociale, à l'école ou dans les entreprises. Quatrièmement, enfin, *prendre en compte le caractère éminemment politique et économique de l'éducation* qui fait que l'organisation même de l'école, la structuration et la hiérarchisation du curriculum, sont dépendantes de la

répartition des pouvoirs politiques, sociaux et économiques. Cette idée est reprise par Dupriez (2005) qui interroge le lien entre travail cellulaire des enseignants et sélection scolaire pour émettre l'hypothèse que d'une meilleure organisation du TCE résulterait une prise en compte plus équitable de la diversité des élèves.

Le modèle connecté implique une transformation du rôle des enseignants afin qu'ils établissent des relations de parité et d'apprentissage réciproques avec les autres intervenants de l'éducation. L'idée n'est pas de diminuer le rôle éducatif de l'école mais de le transformer vers une sorte de « spécialisation intégrative » (Young, 2001). Celle-ci est fondée sur la conduite de partenariats avec d'autres organisations, partageant des buts communs, dans le respect des apports de chaque lieu d'apprentissage. Ce curriculum connecté implique donc un changement important de l'organisation du travail enseignant afin de favoriser un dépassement des cloisonnements organisationnels, ce que le sociologue britannique nomme un apprentissage étendu (*expansive learning*), en se référant aux études conduites par Engeström (2000, 2001).

En conséquence, selon Young (1998), concevoir le curriculum comme connecté permet de *transformer l'établissement scolaire en une organisation apprenante qui stimule l'apparition de processus d'apprentissage étendus chez les acteurs*. Cette conception renforce le rôle du collectif dans l'adaptation des conceptions et des pratiques professionnelles des individus, celui de la résolution de problèmes professionnels par des confrontations entre divers spécialistes et, enfin, celui des rythmes et des temps longs permettant au collectif de progresser. L'enquête de Barrère (2003) aboutit aux mêmes conclusions : les interactions entre enseignants peuvent provoquer une diversification des démarches allant dans un sens plus favorables aux élèves en difficulté.

2.3. Un lien entre l'organisation scolaire et le rapport au métier

Au total, ces études montrent que les modes d'organisation des établissements scolaires interrogent et transforment les manières d'être au métier des enseignants et leurs pratiques. En allant vers un modèle connecté, ces transformations favoriseraient une meilleure prise en compte des particularités des apprenants, notamment en accordant une plus grande importance à des sources

d'apprentissage souvent ignorées : la vie de la cité et le monde économique. Ces études dégagent une piste stimulante pour l'étude du TCE.

3. L'importance du rapport au métier et de l'organisation du TCE

Cette revue de littérature met l'accent sur l'importance du rapport au métier et de l'organisation du TCE. Elle montre l'existence d'un lien entre les conceptions enseignantes et la manière dont est structuré l'établissement. Il ne serait guère possible de mettre en pratique des conceptions ouvertes sur les coopérations, dans un contexte morcelé et, à l'inverse, une institution connectée à son environnement favoriserait l'élaboration de conceptions plus collectives du métier. Ces réflexions débouchent ainsi sur deux perspectives de recherche. La première consiste à décrire les conceptions des acteurs, leurs modèles normatifs, les constructions intellectuelles qui encadrent leurs actions, leur donnent du sens et de la valeur. La deuxième consiste à identifier les effets de l'organisation du curriculum, des établissements et des secteurs scolaires, sur les représentations et les pratiques. Je poursuivrai ces deux pistes conjointes tout au long de cette note.

Ce sont ces questions que j'ai explorées, à l'occasion de la direction d'une étudiante dans la rédaction de son mémoire de maîtrise puis de DEA, selon la dénomination en vigueur à l'époque. Il s'agit de caractériser les conceptions des enseignants vis-à-vis des dispositifs d'accompagnement scolaire mis en place, pour leurs élèves, par la collectivité territoriale. Ces conceptions sont mises en évidence à partir d'entretiens avec les enseignants. Elles sont décrites comme se répartissant sur un continuum allant du refus de prise en compte de ce dispositif – identifié comme une conception cellulaire – jusqu'à des attitudes plus ouvertes pouvant conduire l'enseignant à participer au dispositif – correspondant à une conception connectée. La question consiste à identifier l'existence d'un lien entre ces conceptions et les résultats des élèves. Ces derniers sont repérés à partir des bulletins scolaires (notes et appréciations). L'étude montre un lien entre des conceptions ouvertes et une prise en compte plus juste des élèves, notamment dans la rédaction des annotations sur les bulletins. Néanmoins, cette recherche, exploratoire, montre surtout que la piste est prometteuse mais que la poursuite de son investigation nécessite un affinement des concepts et des méthodologies.

Chapitre II - Les tâches collectives requis des enseignants

Comprendre l'activité professionnelle implique une analyse du prescrit afin d'étudier les dynamiques personnelles en référence à un attendu général. Cette étude de ce qui est requis des enseignants, en ce qui concerne le travail collectif, dépasse les cadres nationaux. Je vais donc organiser ma réflexion en deux parties : l'une concerne plus particulièrement le TCE en Europe, l'autre en France².

1. La prescription dans les pays européens

Le TCE prend une importance croissante, comme le note Maroy (2006) dans une revue de question sur les évolutions récentes du métier enseignant en Europe. Il montre que quatorze pays européens sur trente analysés ont modifié la définition du temps de travail enseignant en ajoutant, au volume d'heures d'enseignement, un temps supplémentaire dédié à d'autres activités, tel le travail en équipe ; de plus, trois pays définissent une masse globale comprenant, sans précision de volume, l'enseignement et le travail au niveau de l'établissement ; enfin, neuf pays indiquent un nombre d'heures d'enseignement et un temps global de référence à respecter ; seuls quatre pays décomptent la prescription uniquement par le temps d'enseignement. Il note cependant que dans tous les pays, les enseignants sont supposés se coordonner entre eux et collaborer activement dans différents domaines (e.g. évaluation interne de l'école, préparation du programme, plan d'activité de l'école). Il montre aussi que les tâches que l'enseignant est susceptible de pouvoir assumer regroupent les caractéristiques du travail collectif et celle du praticien réflexif : stimuler les processus d'apprentissage des élèves, faire face à des classes hétérogènes, travailler en équipe, s'impliquer dans l'organisation de l'école. On retrouve donc les normes professionnelles mises en

² Ce chapitre se réfère plus particulièrement à deux de mes publications :

Grangeat, M. (2004). Effets de l'organisation de la situation de travail sur les compétences curriculaires des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 147, 27-42.

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.

évidence dans le chapitre précédent. Un écart entre la prescription et les pratiques est cependant noté par l'auteur qui cherche alors les raisons du faible développement du travail collectif, notamment en France et en Belgique. À partir des études de Barrère (2002 ; 2003) ou de Rayou et van Zanten (2004), il écarte l'explication par l'individualisme des enseignants car ces derniers, et en particulier les nouveaux, ne se positionnent pas contre le travail collectif. De ces études, il retient plutôt trois facteurs prédominants :

- *L'organisation scolaire* qui n'incite guère au travail collectif surtout si les conditions matérielles, spatiales et temporelles ne sont pas adaptées.
- *Les normes collectives* qui privilégient le *statu quo* et l'autonomie de l'enseignant dans sa classe, lorsque l'organisation du travail est cellulaire.
- *L'inadéquation des objets du travail collectif formel* qui, souvent, ne concernent pas les questions auxquelles sont confrontés les enseignants.

Maroy (2006) pense que pour convaincre les enseignants de mettre en œuvre des modèles de professionnalité fondés sur le travail collectif, il ne suffit pas d'augmenter le temps de présence des enseignants. Il faut aussi que l'organisation du travail et les dispositifs collectifs soient centrés sur les problèmes professionnels auxquels sont confrontés les acteurs dans leur activité habituelle.

Le problème du TCE s'organise donc ainsi autour de trois grandes questions : l'organisation du travail enseignant ; les normes collectives et les représentations à propos du TCE ; la nature des objets du travail collectif. Le fait que ce problème soit international incite à la conduite de recherches intégrées dans des réseaux transnationaux. C'est ce que j'ai commencé à mettre en œuvre par l'intermédiaire d'échanges avec l'université de Sherbrooke (Québec), celle de Stirling (Écosse) ou lors de congrès de l'EERA (Grangeat, 2006a ; Gray, & Grangeat, 2007).

2. La prescription en France

En France, le travail prescrit aux enseignants est disséminé dans quantité de textes et il est difficile d'en certifier l'analyse exhaustive. Les missions qui sont assignées aux enseignants sont formalisées dans trois textes différents : deux circulaires assez anciennes (n°94-271, du 08/12/1994, pour les enseignants du

primaire et n°97-123, du 23/05/ 1997, pour ceux du secondaire) et l'annexe du cahier des charges des IUFM (Arrêté du 19/12/2006). Elles sont aussi spécifiées, de manière implicite, dans les prescriptions, concernant l'enseignement en général, fournies par le code de l'éducation, par la loi sur l'école qui le modifie et par les nombreux textes qui en découlent. À ces textes généraux, il convient d'adjoindre ceux qui concernent des situations spécifiques comme les secteurs d'éducation prioritaire. Cette dispersion des prescriptions favorise la persistance des représentations du travail enseignant fondées sur l'élitisme et la méritocratie et participe vraisemblablement de l'écart entre prescrit et réel souvent repéré.

Les missions prescrites peuvent être organisées en deux catégories, selon qu'elles concernent le travail des professionnels de l'enseignement entre eux ou avec des acteurs externes à l'établissement.

2.1. Le travail collectif entre les acteurs de l'établissement

Les coopérations entre enseignants sont organisées par différents conseils regroupant les enseignants d'un même cycle ou d'une même discipline ou d'un même établissement, pour le primaire comme le secondaire. Il s'agit de rencontres assez codifiées, dans leur organisation et leur fonction, et dont l'impact sur les représentations et les pratiques individuelles est vraisemblablement réel ; ce qui reste à vérifier par la recherche. À côté de ces rencontres formelles, de nombreux dispositifs génèrent des interactions moins organisées mais ciblées sur un élément particulier du cursus : tel ensemble de contenus qu'il s'agit de coordonner, tel groupe d'apprenants qui nécessite un suivi spécifique. Dans mon corpus de recherche, leur effet apparaît fréquemment.

2.1.1. La coordination des enseignements

Les programmes officiels incitent les enseignants à prendre en compte les disciplines qui sont proches de la leur, et de ce fait, à porter attention à l'ensemble du parcours scolaire. Je vais étayer mon propos sur l'exemple des programmes des disciplines scientifiques au collège car il semble significatif des changements actuels dans la conception officielle de l'enseignement (BO Hors série 5-2005). D'autres textes auraient pu être cités, notamment ceux qui définissent le socle commun de connaissances et de compétences devant être maîtrisées par tous les

élèves en fin de scolarité obligatoire. Tous vont dans le sens d'une plus grande articulation entre les professionnels de l'enseignement. L'avantage du programme pour les matières scientifiques, c'est que, dans un texte introductif assez court, il rend très explicite cette prescription faite aux enseignants de dépasser le simple cœur du métier (i.e. transmettre un contenu disciplinaire à un groupe classe) afin de tenir compte des acteurs éloignés et des longues temporalités de l'école.

L'objectif de la mission enseignante concerne le long terme puisqu'il ne vise rien de moins que la représentation que se fait l'apprenant de sa place dans le monde actuel. Il requiert une coordination des attentes des enseignants, en ce qui concerne les thèmes et les notions traitées, le lexique et les démarches mises en œuvre. Cette harmonisation des enseignements au collège, s'inscrit dans le cadre de l'articulation du premier niveau du secondaire avec l'école primaire, tant au niveau des méthodes que des contenus. De plus, afin de relier plusieurs séances de classe, un canevas de séquence est préconisé. Ce dernier n'est pas immuable mais définit quelques points de passage obligés devant régler l'avancée de la séquence autour de phénomènes collectifs (i.e. l'appropriation par les élèves du problème choisi par l'enseignant ; la formulation d'hypothèses explicatives, de protocoles de résolution possibles ; l'échange argumenté autour des propositions élaborées).

La temporalité de la séquence est rythmée par plusieurs modalités d'évaluation. La première, la vérification des acquis, s'appuie sur le passé, sur les résultats des expériences scolaires antérieures et donc sur l'action des collègues ayant agité précédemment dans le parcours de l'apprenant. La dernière, le bilan terminal, se projette sur le futur de l'élève, par l'intermédiaire d'éventuelles activités de soutien et d'accompagnement mais aussi par celui du bulletin scolaire, du livret individuel de compétences et du conseil de classe. La coordination des actions sur l'axe du déroulement du temps, en diachronie, n'est pas la seule qui soit préconisée dans les textes officiels. Une coordination dans le cours même de l'action, en synchronie, est également requise. L'enseignement des disciplines proches, en effet, doit être harmonisé autour de savoirs ou de thèmes communs et chaque discipline doit, de plus, se coordonner à d'autres matières, comme les TICE ou les langues vivantes. Enfin, ces temporalités intriquées ne concernent pas

uniquement le temps scolaire mais aussi celui de l'élève et de sa famille, à travers le travail personnel et son suivi. Ici aussi, le TCE est sollicité.

2.1.2. Le suivi des élèves

De nombreuses interactions se construisent également au cours des activités tournées vers le suivi du parcours scolaire des apprenants. Ainsi, les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté, comme le PPRE, instaurent des coopérations complexes qui font interagir, avec l'élève, différents types de professionnels et ses parents (BO, 31-2006). Des interactions avec les secteurs de la vie scolaire (BO, 35-2005) ou de l'orientation professionnelle sont également encouragées (BO, 5-2007) ; elles impliquent de nombreuses coopérations avec des intervenants variés, notamment à l'intérieur de l'établissement.

Dans l'éducation prioritaire, du fait des particularités des publics concernés, ces modalités sont soutenues par des dispositifs spécifiques qui nécessitent plus de collaboration entre professionnels. Dans le texte, toujours actuel, qui fixe les attentes nationales dans ce domaine, ces dispositifs sont représentés par : le programme personnalisé de réussite éducative et le livret de compétences ; la découverte du monde professionnel et l'entretien d'orientation scolaire ; le renforcement de la coopération avec les familles et du partenariat avec les intervenants locaux (BO n° 14-2006).

2.2. Le travail collectif des enseignants avec les acteurs externes à l'école

Sur le plan de la coordination avec l'extérieur de l'école, enfin, deux catégories d'acteurs apparaissent : les parents des élèves et les professionnels avec qui les enseignants peuvent conduire des partenariats. Ici encore, des textes précisent l'organisation de leurs interactions avec les enseignants.

Le code de l'éducation – une ordonnance qui encadre les textes de loi – inscrit les relations avec les parents d'élèves dans le champ de la communauté éducative, c'est-à-dire de l'ensemble de tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à la formation. Une organisation précise des relations avec les parents des élèves est indiquée, notamment en termes de transmission des informations relatives aux apprentissages et aux comportements scolaires de leurs enfants ou des modalités des rencontres parents-enseignants (BO, 31-2006).

Les relations avec les acteurs exerçant à l'extérieur de l'établissement sont, ici encore, nombreuses et variées. L'un des textes qui en donne l'idée la plus précise est celui qui énonce les compétences à maîtriser par les enseignants, en fin de formation initiale ou en poste (BO, 1-2007). Il est précisé que le professeur, débutant ou expérimenté, est capable d'inscrire sa pratique professionnelle dans l'action collective de l'école ou de l'établissement. Il s'agit, d'une part, de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves ; et d'autre part, de conduire des partenariats avec les services de l'Etat (culture, emploi, justice, police, environnement et développement durable, défense...) ou des collectivités territoriales (associations, musées et autres institutions culturelles).

Ce champ des partenariats avec l'extérieur est plus large et plus exigeant en ce qui concerne les secteurs de l'éducation prioritaire. La délimitation du travail collectif devient alors plus ténue, les frontières du partenariat ne pouvant être fixées qu'au niveau local, en fonction des projets des diverses institutions. Il s'agit pourtant d'une part essentielle du TCE, au moins sur deux points. Le premier, c'est que de nombreuses collectivités territoriales procurent d'importantes ressources, en personnels, en lieux, en temps et en financement, pour conduire des partenariats. Le deuxième, c'est que les apprentissages scolaires ne dépendent pas que des activités initiées par l'enseignant, loin s'en faut, puisque nombre d'institutions locales interviennent dans ce champ.

2.3. Un environnement très étendu

L'étude des textes officiels permet de retrouver les trois niveaux d'interaction tirés de l'étude de littérature. Cependant elle ne lève guère l'impression de flou dans la prescription. Cela tient d'abord à ce que souvent les mesures officielles s'accumulent sans, vraisemblablement, simplifier le travail sur le terrain : ainsi, le conseil pédagogique, instauré dans le secondaire en 2007, vient se surajouter aux instances déjà existantes, multipliant les temps de rencontres formelles. De fait, les dispositifs d'accompagnement du changement ne sont pas prévus, ou alors ils ressortent de la libre initiative de quelques individus ou des convergences de conjonctures locales. Enfin, certaines mesures, qui initient du travail collectif,

comme le livret de compétences consultable tout au long de la scolarité de l'élève, parfois par internet, ne sont pas sans soulever des problèmes professionnels et éthiques qui sont rarement débattus. Il existe donc là un vaste de champ de controverses, de débats et de réflexions, qu'il n'y a pas lieu de traiter dans cette note mais qui influe sur les représentations des acteurs.

Au total, ces prescriptions confirment le fait que le TCE concerne l'organisation harmonisée des contenus d'enseignement, la mise en œuvre concertée des dispositifs d'apprentissage et la régulation des parcours des apprenants, autrement dit la conduite du curriculum. Elles confirment aussi l'inscription du TCE dans un espace professionnel organisé en niveaux contigus qui représentent autant d'opportunités d'interactions potentielles. Elles confirment, enfin, que cet espace est structuré autour des deux axes au moins : l'un, topologique, concerne les lieux et les dispositifs de l'activité collective ; l'autre temporel, concerne les rythmes et les parcours qui régissent les apprentissages.

3. Trois dimensions structurant le TCE

En référence à l'étude de la littérature précédente, à celles des textes prescriptifs, à plusieurs périodes d'investigation en établissement et à l'analyse de nombreux entretiens avec des enseignants, je me suis attaché à élaborer un cadre d'étude sur lequel appuyer des investigations empiriques. Ce cadre d'étude, je l'ai appelé « référentiel » afin de montrer qu'il sert à repérer les activités propres au TCE et, aussi, à comprendre comment les acteurs se positionnent par rapport à ces activités (cf. Tableau 1). Ce référentiel est organisé autour de trois dimensions correspondant chacune à un but qui oriente des actions relatives aux trois objets composant le curriculum (i.e. les contenus, les dispositifs et les parcours).

La première dimension concerne la *cohérence* de l'activité de l'enseignant avec celle d'autres professionnels ou de partenaires. Il s'agit de comprendre comment les acteurs font pour : échanger et harmoniser les contenus enseignés ; coordonner les dispositifs d'aide aux élèves et se rapprocher des partenaires ; participer aux actions liées au projet d'établissement et à son pilotage.

La deuxième concerne la *congruence* entre les activités d'enseignement, individuelles ou collectives, et les particularités des apprenants. Il s'agit de comprendre les manières de : varier les situations de classe et proposer des buts adaptés aux élèves ; diversifier les tâches des élèves et décroisonner les classes ; situer les apprenants dans un parcours de réussite et, pour cela, repérer les compétences qu'ils maîtrisent.

Buts	Objets	Actions
<i>Cohérence</i> des activités de classe sur une longue durée.	Contenus	échanger à propos des pratiques professionnelles. harmoniser les activités d'enseignement entre collègues.
	Dispositifs	coopérer avec tous les intervenants de l'établissement. associer les partenaires de l'école dans certaines activités.
	Parcours	participer à un projet collectif visant les apprentissages. piloter les activités ou les dispositifs collectifs.
<i>Congruence</i> entre activités de classe et particularités des apprenants.	Contenus	varier les situations d'apprentissage dans la durée. proposer des buts selon les particularités des apprenants.
	Dispositifs	diversifier les situations d'apprentissage dans un même temps. décloisonner les sections selon la diversité des apprenants.
	Parcours	situer les apprenants vis-à-vis des activités scolaires. détecter les compétences de chaque apprenant.
<i>Pertinence</i> des activités de classe vis-à-vis des objectifs curriculaires.	Contenus	observer les effets des activités sur les apprenants. constater la variabilité des activités proposées aux apprenants.
	Dispositifs	élaborer des instruments d'évaluation des effets des activités. consigner les effets des activités sur les apprenants.
	Parcours	distinguer les pratiques maîtrisées ou à améliorer. élargir le répertoire d'activités proposées aux apprenants.

Tableau 1 : Un référentiel pour l'étude du TCE

La troisième concerne la *pertinence* des activités d'enseignement vis-à-vis des objectifs du parcours scolaire, tels qu'ils sont fixés individuellement ou collectivement. Il s'agit de comprendre comment les acteurs font pour : observer les effets des activités d'enseignement sur les apprenants et constater la variabilité de leur propre activité ; élaborer des instruments d'évaluation des effets de leur activité et consigner ces constats afin de les utiliser ultérieurement ; distinguer les pratiques qui sont à améliorer et élargir le répertoire de celles qui sont maîtrisées.

Ces trois dimensions contribuent à organiser le champ du TCE. C'est en me fondant sur ce référentiel que j'ai conduit les études relatives au TCE qui ont supporté mes récentes publications ou communications scientifiques.

Chapitre III - Le travail collectif dans les professions autres que l'enseignement

Les réflexions précédentes permettent de définir le TCE et d'identifier des faits sociaux qui contribuent à spécifier sa mise en œuvre. Cependant, comme l'indiquent Samurçay et Rogalski (1993) à propos de l'étude du travail collectif dans les domaines de l'industrie ou des services, ces études sont un appui mais elles ne suffisent pas pour étudier la relation entre les spécificités de la tâche, ce qui est à faire par le sujet, ce qui est attendu de lui, et celles de son activité, c'est-à-dire les démarches intellectuelles, les processus cognitifs, qui sont mis en jeu par ce sujet en vue de réaliser cette tâche. Leur article – avec d'autres de la même époque, dans le cadre de la psychologie ergonomique (Leplat, 1993) – marque le début des recherches sur le travail collectif qui visent à comprendre les mécanismes cognitifs qui permettent aux acteurs de conduire leur activité.

Je vais interroger le cadre d'analyse, les méthodes et les résultats des travaux ergonomiques, menés dans le champ de l'industrie, du commerce, de l'agriculture ou des services, afin d'envisager leur extension à l'étude du TCE. À cette fin, ce chapitre³ s'organise en deux parties : l'une, à partir du cadre de la psychologie ergonomique et de la didactique professionnelle (DP), délimite le champ de l'étude, définit le travail collectif et décrit son organisation ; l'autre, à partir du modèle du *Work Process Knowledge* (WPK), s'intéresse aux interactions entre acteurs au sein du travail collectif. L'articulation entre ces deux perspectives conduira à réfléchir aux apports du modèle du cours d'action qui considère l'activité professionnelle comme une totalité dynamique, irréductiblement individuelle et collective, impliquant l'acteur dans sa globalité (Theureau, 2006a).

³ Ce chapitre se réfère plus particulièrement à deux de mes publications :

Grass, A., Grangeat, M. & Allenet, B. (2007). Analyser l'activité de médecins hospitaliers pour concevoir la formation : le cas de la prescription de neuroleptiques. *@ctivités*, 3 (4), 30-45. [<http://www.activites.org/v4n1/grass.pdf>]

Grangeat, M. & Gray, P. (2007). Factors influencing teachers' professional competence development. *Journal of Vocational Education and Training*, 59 (4), 485-501.

L'objectif consiste à préciser mon objet de recherche en référence à ces approches portant sur le travail en entreprise. Tout en étant attentif aux différences entre ce champ professionnel et celui de l'enseignement ou de la formation, je pense qu'il y a beaucoup à tirer de ces approches, à condition de considérer l'enseignement et la formation, non pas comme un art ou une vocation, mais comme un travail, un métier (Barrère, 2003 ; Durand, 1996).

1. Délimiter le champ du travail collectif

L'étude du travail collectif s'est d'abord centrée sur la coopération au sein d'équipes restreintes (Savoyant, & Leplat, 1983). Dans un deuxième temps, ont abordées des situations dans lesquelles le travail concerne des effectifs plus larges, faisant interagir des acteurs issus de plusieurs spécialités, appartenant souvent à différents organismes, déterminés par un projet commun dans lequel ils sont amenés à partager des connaissances ou des ressources (Boreham, Samurçay, & Fischer, 2002 ; Trognon, Dessagne, Hoch, & al. 2004). Ces études s'intéressent aux aspects collectifs du travail afin de rendre compte des processus qui influencent l'activité des individus (De Terssac, & Rogalski, 1994).

1.1. Délimiter l'objet « travail collectif »

Depuis les réflexions de Schmidt (1991) jusqu'aux plus récentes (Trognon, & al., 2004), le travail collectif n'implique pas nécessairement une équipe, une communication en face-à-face ou même une régularité : il est déterminé par l'existence d'une mission ou d'un projet commun ou par la nécessité de partager des connaissances ou des ressources. Le plus souvent, il traverse les frontières de spécialités et comporte des partenariats avec l'extérieur. Dans la plupart des cas, les relations entre les acteurs sont explicitement établies mais elles peuvent aussi se construire dans l'action elle-même.

Le travail enseignant – je me cantonne à l'enseignement primaire et secondaire – correspond à cette définition : la manière dont les différentes disciplines sont coordonnées et hiérarchisées influe sur l'activité des acteurs, comme sur le rapport aux savoirs des élèves ; les activités de classe découlent, en partie, de décisions prises au niveau de l'équipe, de l'établissement ou des collectivités locales ainsi

que des échanges avec divers partenaires, comme les parents ou les agents culturels. Ces aspects de l'enseignement, même s'ils ne se traduisent pas par un travail d'équipe au sens strict, sont fondés sur des interactions entre acteurs, souvent formalisées dans les textes officiels ou les projets locaux.

1.2. Le travail collectif est sous-tendu par plusieurs fonctions

Dès le départ, les études ont cherché à identifier les fonctions du travail collectif afin de comprendre comment l'individu peut composer avec ce type de situation. Selon Schmidt (1994), trois fonctions régissent le travail collectif. Ces fonctions sont reprises depuis, et jusqu'aux écrits actuels, sans modifications importantes.

La première est *augmentative* lorsque la mission nécessite la contribution de plusieurs agents aux compétences assez semblables. Dans cette forme de travail collectif, les acteurs ont à travailler ensemble parce qu'un seul d'entre eux ne suffirait pas pour accomplir la tâche. L'enjeu c'est l'harmonisation entre les acteurs afin de faire en sorte que le service rendu soit équivalent, quelle que soit la personne qui l'assume.

Cette fonction concerne les enseignants d'un même cycle à l'école primaire ou d'une même discipline au collège. Elle concerne aussi l'ensemble des enseignants d'un même niveau scolaire répartis dans plusieurs établissements alimentant un établissement de niveau supérieur (e.g. des écoles et un collège). En formation initiale, la même fonction joue avec les enseignants stagiaires qui ont affaire à plusieurs formateurs, notamment au cours des visites de stage : ces formateurs ont à mettre en place des dispositifs assurant aux formés qu'ils seront traités de manière semblable quel que soit leur accompagnateur (Numa-Bocage, 2007 ; Specogna, 2007b). Cette fonction se rapporte à la dimension de *cohérence* du référentiel du TCE (cf. Tableau 1) : il s'agit de comprendre comment les enseignants parviennent, ou pas, à ce que leurs actions et celles des autres acteurs adoptent des démarches et des finalités compatibles entre elles.

La seconde fonction est *intégrative* si plusieurs agents, de compétences différentes, partagent une finalité commune, même sans avoir les mêmes objectifs à court terme. Il s'agit de toutes les situations complexes qui nécessitent l'intervention d'acteurs issus de plusieurs métiers. L'enjeu, ici, c'est la qualité de

l'articulation entre les différents intervenants de manière à ce que les actions des uns soutiennent celles des autres, ou du moins qu'elles ne les contrecarrent pas trop, tout en préservant les spécificités et les finalités professionnelles de chacun.

Concernant le TCE, cette fonction correspond à l'activité des enseignants et les acteurs du système éducatif extérieurs à l'établissement (e.g. cadres hiérarchiques ou intermédiaires, conseillers et formateurs). Elle correspond, aussi, aux enseignants et aux professionnels extérieurs au système éducatif auxquels ils peuvent faire appel pour compléter leur activité (e.g. professionnels des secteurs psychologique ou social ; intervenants spécialisés ; professionnels du monde économique et social). La question de l'articulation des activités est d'importance, également, du fait de la multiplication des personnes intervenant dans les apprentissages scolaires, que cela soit dans l'école ou en dehors. Cette fonction se rapporte à la question de la *congruence* (cf. Tableau 1) : il s'agit de comprendre comment les acteurs peuvent se mettre d'accord afin que leurs interventions concourent, en se dynamisant les unes les autres, à la réussite ou au progrès scolaires de chaque apprenant, quelles que soient ses particularités.

Une troisième fonction, *débat*, consiste à réduire, grâce au débat, les erreurs produites par la centration sur le point de vue d'un seul agent. Cette fonction se rapporte aux situations de conception d'un nouveau dispositif, de prise de décisions d'action, d'anticipation de stratégies ou de bilan de réalisations. L'enjeu pour la personne, ici, c'est de rester, tout à la fois, critique et disponible aux suggestions et questions d'autrui afin de les utiliser comme des ressources pour son propre développement professionnel.

Concernant l'enseignement, cette fonction sous-tend les situations de conception d'activités communes, de programmations ou d'évaluation, de conduite de projets d'établissement ou de partenariats. Elle joue aussi dans les moments de réflexion sur les pratiques et dans les échanges entre les nouveaux enseignants et les tuteurs ou formateurs chargés de les accompagner dans les débuts de leur expérience professionnelle. Les recherches qui portent sur ces questions, en les abordant comme une modalité de travail collectif, montrent que la qualité de ces rencontres se joue sur l'émergence, ou non, d'un processus de co-construction de

significations entre le tuteur et le débutant ; même si celles-ci restent partagées de manière plus ou moins partielle (Vinatier, 2007). Concernant le TCE, cette fonction se rapporte ainsi à la question de la *pertinence* (cf. Tableau 1) : il s'agit de comprendre comment, par le débat et les échanges, l'enseignant transforme ses compétences, élargit son répertoire de savoir-faire.

1.3. Le travail collectif est organisé selon plusieurs formes

Les formes qui organisent le travail collectif dépendent de deux orientations et de trois structures (Rogalski, 1994). Selon la prédominance de l'une au de l'autre, les acteurs peuvent construire des interactions pertinentes ou en être empêchés.

La première orientation, *verticale*, correspond aux situations dans lesquelles l'agent se voit déléguer une tâche par un supérieur hiérarchique. En éducation, elle se retrouve dans la plupart des réunions formelles qui régissent la vie des établissements : les réunions obligatoires (e.g. conseils de classe, rencontres avec les familles), les instances de concertation (e.g. assemblée des personnels), les activités liées à la rédaction du projet d'établissement, les stages de formation. Barrère (2003) montre comment le style de leadership exercé par le chef d'établissement joue sur l'accueil fait aux tâches collectives et leur réalisation. L'enjeu c'est l'identification de la fonction de chacun dans l'organisation du travail, le mode de transmission des informations entre acteurs, la redéfinition de la tâche effectuée par les responsables de l'action et, surtout, la possibilité de discuter des injonctions douteuses. Ces enjeux sont d'une importance capitale dans les métiers où leur négligence conduit à l'accident et, de ce fait, de nombreux programmes de recherche et de formation ont été implantés dans ces secteurs à risque (Maggi, & Lagrange, 2002). En éducation, ces questions sont surtout abordées dans les recherches sur les personnels intermédiaires, tels que les chefs d'établissement, les coordonnateurs de l'éducation prioritaire ou les conseillers pédagogiques. Elles représentent une piste de recherche à poursuivre.

La deuxième orientation, *horizontale*, correspond aux situations gérées sans préoccupations hiérarchiques. Elle se retrouve dans la plupart des démarches collectives en enseignement : les échanges informels (e.g. temps de pause, préparation du matériel de cours) ; l'enseignement dans la classe, avec un collègue

ou un partenaire ; les actions avec d'autres acteurs, à l'extérieur de l'établissement. L'enjeu c'est la coordination des contributions individuelles, des actions et des représentations, la distribution de l'information entre les acteurs, la répartition des charges de travail et leur synchronisation dans le temps et dans l'espace (Trognon, *et al.* 2004). Mes recherches se situent dans ce cadre.

Sont également définies trois structures qui sous-tendent le travail collectif et se combinent avec les trois fonctions précédentes (Rogalski, 1994).

La *collaboration* décrit les situations où les acteurs ont la même tâche prescrite. C'est le cas des enseignants d'une même discipline. Cette structure est alors très proche de la fonction augmentative mais l'on peut imaginer la collaboration entre des personnes ayant des compétences différentes, comme un intervenant extérieur et un enseignant partageant la même activité. L'enjeu de ces situations réside en l'élaboration d'un système de représentations commun aux acteurs afin qu'ils attribuent des significations compatibles aux événements qu'ils gèrent ensemble.

La *coopération distribuée* intervient lorsque les buts immédiats des acteurs sont distincts, que leurs tâches sont différentes, mais que leurs activités convergent vers l'atteinte d'un même objectif, vers l'accomplissement d'une même mission. C'est le cas des enseignants d'un même établissement ou d'un même secteur qui sont censés contribuer ensemble aux progrès des mêmes apprenants. L'enjeu des situations, c'est la distribution et la synchronisation des tâches entre des individus qui doivent se sentir responsables de l'activité collective, comprendre la fonction de leur activité dans le processus de travail global.

La *coaction* ou *coprésence* caractérise les situations de partage d'un espace de travail ou d'un ensemble de ressources. Les activités s'effectuent en parallèle mais une forte dépendance existe cependant entre les acteurs. En éducation, on pense aux activités en salles spécialisées (e.g. gymnase, TIC) dans lesquelles plusieurs enseignants exercent en même temps ou en partageant du matériel. La salle des professeurs représente aussi un des lieux de cette coaction. L'enjeu consiste, pour chaque acteur, à comprendre et contrôler les effets de sa propre action sur celle d'autrui, à déterminer s'il s'agit d'une aide ou d'une gêne et, dans ce cas-là, à tenter de la minimiser.

1.4. Vers une définition opérationnelle du TCE

Au total, ces recherches permettent de préciser les éléments constitutifs du TCE, ses fonctions et ses formes d'organisation. La distinction entre les différents aspects du TCE qu'elles induisent autorise la conduite de recherches.

De fait, deux étudiantes de Master1 dont j'ai dirigé le mémoire ont exploré une situation de coaction entre une enseignante et une intervenante extérieure spécialisée dans les activités scientifiques. Leur étude montre comment les deux professionnelles non seulement cherchent à ne pas perturber l'action de l'une par celle de l'autre mais comment elles parviennent, essentiellement par des échanges de regards et des déplacements dans la salle de classe, à renforcer leurs actions respectives. L'étude fait ainsi apparaître une structure dominante de collaboration, les deux professionnelles œuvrant très nettement pour atteindre des objectifs communs, référés à une représentation partagée de la situation. Elle met aussi en évidence des moments de coopération distribuée, chacune reprenant sa spécificité, dans le but principal de ne pas troubler les enfants quant au rôle de l'enseignante ou de profiter des compétences spécifiques de l'intervenante spécialisée. Ici encore, cette étude exploratoire reste à compléter par des investigations plus approfondies.

Il reste que le cadre d'analyse des recherches étudiées dans ce chapitre peut être interrogé. De fait, même si elle autorise des recherches, la définition du travail collectif proposé semble très large, trop peut-être pour être transférée dans le domaine éducatif. On pourrait se demander, en effet, ce qui ne relève pas du travail collectif dans l'enseignement. Pour répondre à cette question, il faut revenir aux conclusions précédentes. En effet, la conception équitable-juste – qui est prévalente dans les pays industrialisés et qui privilégie l'intégration des enseignements, voire la connexion des établissements avec leur environnement, afin d'assurer des acquis de base à tous les apprenants – fait que la part collective du métier est de plus en plus importante. La définition donnée ici correspond donc bien à l'enseignement. Si elle laisse une impression de généralité excessive, c'est donc pour d'autres raisons.

L'une tient à l'articulation de cette définition générale avec celle des éléments constitutifs du travail collectif. Ces derniers délimitent clairement des facettes du travail collectif mais, ici encore, un doute s'installe car il apparaît rapidement que ces éléments constitutifs jouent souvent en même temps dans la réalité du travail, même s'ils le font avec plus ou moins d'intensité selon les situations. Toutes ces catégories s'interpénètrent donc et je me demande si le fait de les séparer ainsi ne fait pas perdre le sens de l'activité collective. Le danger est réel, comme dans toute approche analytique. Le but qui est le mien n'est donc pas de reprendre une typologie, aussi scientifiquement assise soit elle, pour la plaquer sur les situations d'enseignement. Mon idée consiste plutôt à distinguer les différents aspects d'un phénomène qui est complexe – donc qui lui-même renvoie au chercheur du pluriel et de la diversité – afin de mieux comprendre comment les personnes qui sont impliquées dans ce type de travail s'adaptent et transforment leur activité afin de ne pas subir les situations, afin d'accomplir leurs tâches et d'atteindre leurs objectifs, de manière pertinente et durable. Mais il s'agit aussi de permettre aux chercheurs d'identifier des facteurs qui contribuent à former et à transformer le système que représente le TCE. Je pense donc qu'un programme de recherche sur le TCE doit aborder ces catégories en les distinguant mais il doit aussi, d'une certaine manière, les maintenir reliées. Il s'agit d'une condition pour comprendre les phénomènes complexes qui interviennent dans le jeu entre le collectif et l'individuel, sans en perdre le sens en les découpant en unités trop réduites et sans perdre les résultats à travers une approche trop globale. Cependant, la raison principale tient à ce que ces définitions n'apportent guère en ce qui concerne la place des acteurs, la manière dont ils construisent leur espace professionnel personnel à l'intérieur de l'espace collectif, dont ils suscitent et entretiennent les interactions qui nourrissent, à la fois, le collectif et l'individuel, dont ils gèrent les tensions mises en évidence précédemment. Je me suis donc intéressé à une autre perspective, plus globale, plus *holistique*, développée par le modèle dit *Work Process Knowledge* (WPK) issu de plusieurs recherches européennes dans les milieux de l'industrie et des services (Boreham, 2004a).

2. Capitalisation de l'expérience et culture collective

Le modèle WPK est fondé sur le constat que la plupart des professionnels exercent dans des situations complexes et indéterminées qui exigent, à la fois, de partager de l'information et de comprendre les conceptions d'autres acteurs à propos d'une même situation. Ce constat conduit à une nouvelle perspective sur les phénomènes liés au travail collectif. Cette perspective est documentée par de nombreuses recherches de terrain, dans différents pays et différents métiers. Elle n'entre pas en contradiction avec l'approche précédente mais vient la compléter ; certains chercheurs jouent d'ailleurs des deux modèles (Boreham, Samurçay, & Fischer, 2002 ; Rogalski, 2004a). Dans la mesure où les caractéristiques des situations décrites sont proches de celles des situations d'enseignement, telles qu'elles ont été mises à jour dans les sections précédentes, je pense que l'étude du TCE avec ce modèle est envisageable. Elle a, de fait, été mise en œuvre dans une recherche de Reeves et Boreham (2006) et un article de Grangeat et Gray (2007). Les études conduites dans le cadre du modèle WPK montrent que, dans ce type de situations, les acteurs ont besoin de comprendre, à la fois, en quoi leur activité est transformée sous l'effet des perturbations surgissant dans le travail et comment leur propre action est inscrite dans la globalité du processus de travail.

2.1. Résoudre collectivement des problèmes professionnels

Le modèle WPK vise à appréhender les phénomènes liés à l'élaboration et à l'extension des compétences professionnelles dans les organisations où le travail collectif occupe une place centrale (Boreham, 2002a ; Boreham, 2004a ; Fisher, & Boreham, 2004). Il s'intéresse aux connaissances relatives au processus de travail qui permettent à l'individu de franchir les limites de sa propre tâche afin de prendre en considération celle de ses collègues et de ses partenaires. Ces connaissances sont, à la fois, actives et construites collectivement par les acteurs durant la résolution des problèmes professionnels qu'ils rencontrent.

2.1.1. Des connaissances actives, issues de la résolution de problèmes

Ces connaissances du processus de travail sont *actives* dans la mesure où elles sont directement mobilisables pour améliorer la pertinence de l'action. Elles se définissent ainsi en opposition aux connaissances *inertes*, transmises en formation

mais difficilement réinvesties au travail. Cependant, il ne s'agit pas pour autant de simples savoir-faire, de connaissances procédurales, car les WPK incorporent les acquis issus de la formation, les savoirs académiques, avec ceux qui sont tirés de l'expérience directe. Le modèle WPK cherche donc à dépasser l'opposition entre ces savoirs car la conduite des activités complexes nécessite une synthèse entre des connaissances issues de la pratique et des savoirs théoriques.

Selon ce modèle, dans les activités qui sont fondées sur la connexion des multiples tâches et des différents acteurs qui constituent la globalité du processus de travail, les connaissances utiles sont adossées à une sorte de dialectique entre les savoir-faire appris sur le lieu de travail et les savoirs théoriques issus de la formation et de la prescription. Elles sont intégrées dans l'action même et, de ce fait, sont à la fois, implicites et explicites : elles font partie de la manière collective d'appréhender de métier, de réaliser les tâches, de considérer la tâche d'autrui, et de la manière dont sont formalisés l'histoire de l'institution, l'organisation du travail, la répartition des responsabilités. De ce fait, ces WPK ne peuvent pas être construites par l'application de simples routines : elles émergent lors de la résolution collective de problèmes professionnels (Boreham, 2002b).

2.1.2. Des connaissances construites collectivement

De telles connaissances sont construites durant le travail, comme le montrent les nombreuses investigations sur lesquelles est fondé ce modèle (Boreham, *et al.* 2002 ; Fisher, *et al.* 2004). Elles sont issues de la résolution collective de problèmes professionnels et notamment des efforts des acteurs pour dépasser les contradictions qui surgissent entre ce que prédit la théorie, ce que stipulent les prescriptions et ce que montre la réalité à laquelle ils sont confrontés.

Cependant, dans des situations complexes et dynamiques les professionnels ne peuvent donner un sens à leur activité, ni uniquement pour leur propre compte, ni en ne comptant que sur eux-mêmes. Dans ces situations, les recherches relevant du modèle WPK montrent que les acteurs ont besoin des ressources incluses dans une structure collective. Cette dernière peut prendre la forme d'une session de formation centrée sur la résolution collective de problèmes professionnels, comme le montrent Rogalski, Plat et Antolin-Glen (2002). Elle peut, aussi, prendre la

forme de discussions informelles, d'échanges sur le lieu de travail même car cette communication latérale, comme la qualifie Boreham (2002a), est souvent le seul moyen disponible aux acteurs pour surmonter les difficultés inattendues et changeantes propres aux situations complexes. De ce fait, selon ce modèle, ces connaissances sont construites, à la fois, individuellement et collectivement, en référence aux ressources disponibles aux acteurs dans la situation.

2.2. Entretenir une base de connaissances commune

Ces connaissances du processus de travail sont donc, à la fois, composites et partagées. De ce fait, elles ne peuvent pas être supportées uniquement par les représentations mentales des individus. Les conclusions des recherches dans le cadre du modèle WPK montrent que ces connaissances sont, à la fois, incluses dans les interactions sociales entre les acteurs, dans leur manière de parler du travail, de donner sens aux événements professionnels du quotidien, et inscrites dans les artefacts qui structurent ces interactions, les comptes-rendus d'activité, les bases de données, les forums thématiques sur intranet, etc.

2.2.1. Des connaissances adossées à la culture professionnelle

La culture professionnelle représente un premier appui pour l'élaboration des connaissances WPK. Par l'intermédiaire des verbalisations, des échanges, des discussions et des débats, les acteurs construisent une réalité qui a du sens pour eux. Plusieurs études citées par Boreham (2004b) montrent qu'une des réponses typiques face aux événements qui bousculent les habitudes, qui sortent du routinier tout en faisant partie du quotidien des situations complexes, est une discussion spontanée entre les acteurs. Cette discussion ne porte pas immédiatement sur les solutions techniques au problème rencontré. Elle porte sur les sentiments, sur la manière dont chacun réagit à la situation, sur la définition des limites des rôles professionnels de chacun. Cette réinterprétation collective des événements est la voie par laquelle les acteurs tentent de donner du sens à ce qui arrive ; en cela elle participe au maintien de l'identité professionnelle. C'est dans un second temps que les solutions techniques sont discutées. Les connaissances forgées, dans le groupe, au cours de ces moments de crise, sont constitutives, sur le long terme, de la culture professionnelle.

2.2.2. Des connaissances supportées par des artefacts

Les outils du travail constituent un deuxième appui pour le développement professionnel. Plusieurs études mettent l'accent sur le fait que le développement des connaissances WPK est appuyé sur les artefacts (e.g. des bases de données, des cahiers de bord) qui gardent trace des réflexions, des projets et des réalisations des acteurs (Boreham, 2002a ; 2004a ; 2004b). Sous certaines conditions, ces artefacts peuvent constituer progressivement des instruments, incorporés à l'activité, appropriés par les acteurs (Rabardel, 2005). Ils forment ainsi des ressources partagées dans lesquelles les acteurs, individuellement ou collectivement, pourront puiser pour surmonter des problèmes nouveaux pour eux. Ces ressources participent à l'élaboration des connaissances WPK dans la mesure où elles permettent aux acteurs de se référer, à la fois, à leurs propres savoir-faire, individuels ou collectifs, à l'expérience collective telle qu'elle est conservée dans les artefacts et aux savoirs académiques, dont l'accès peut être facilité par ces mêmes artefacts (e.g. fichiers spécifiques, liens internet).

Dans les études citées ici, ces artefacts sont numériques et reposent sur les TIC sous la forme de bases de données ou de forums thématiques ; ils prennent aussi la forme de documents écrits ou d'objets du monde physique (e.g. maquette, tableau). Ces études conduisent à reconnaître que l'activité est guidée par les dispositifs matériels dans lesquels sont inscrites l'expérience et la culture du collectif et non pas uniquement par les représentations des acteurs.

2.3. Une synthèse entre savoirs d'action et savoirs théoriques

Au total, l'intérêt du modèle WPK pour l'étude du TCE réside en trois éléments.

2.3.1. L'articulation entre culture de métier et savoirs académiques

Le modèle WPK montre l'importance de la culture professionnelle, des savoirs de métier dans l'élaboration des compétences. D'autres approches mettent également en évidence cet enracinement des compétences dans la manière collective de penser et d'agir le métier. L'originalité du modèle WPK repose sur l'articulation, qu'il montre nécessaire, entre la culture construite sur le lieu de travail, les savoirs académiques, théoriques, et les ressources matérielles dont disposent les acteurs. Les auteurs montrent, d'ailleurs, que, dans la réalité d'un

nombre croissant de métiers, les agents ont non seulement à réaliser une tâche, une production, mais aussi à enseigner à leurs collègues et à les accompagner dans leurs apprentissages, et ceci d'une manière de plus en plus officielle (Boreham, & Morgan, 2004 ; Fuller, Hodkinson, Hodkinson, & Unwin, 2005).

Pour l'étude du TCE, je pense que ce modèle ouvre une piste importante, en complément des études précédentes. De fait, les acteurs – enseignants, décideurs, formateurs ou chercheurs – disposent ainsi de plusieurs leviers pour modifier ou comprendre le travail collectif. Ils peuvent, en effet, jouer sur l'implantation de dispositifs favorisant l'intégration des savoirs de la recherche et des connaissances pratiques ou permettant de penser autrement les problèmes professionnels.

2.3.2. L'articulation entre apprentissages informels et formels

Le modèle WPK montre aussi que l'une des ressources les plus importantes pour transformer la culture professionnelle, et donc les compétences des acteurs, c'est le renforcement des processus qui permettent de passer des connaissances implicites aux savoirs explicites. Les connaissances tacites sont inscrites dans la culture collective et dans les manières de faire des acteurs, surtout des experts selon Dreyfus et Dreyfus (1986). Par nature, elles ne sont pas enseignables mais elles peuvent être transmises à travers les échanges et les explicitations sur le lieu de travail. En effet, le modèle montre qu'il est insuffisant de confronter l'apprenant à une pratique, même experte, pour que ses compétences se développent. C'est l'accompagnement de l'expérience par des verbalisations, par des mots posés sur les choses et les actes, qui permet de passer à un savoir explicite. Mais, dans ce modèle il n'y a pas opposition entre les apprentissages informels inscrits dans le travail, et les savoirs formalisés à propos du travail. Il s'agit plutôt d'un continuum dans lequel un rôle moteur est joué par les relations entre les individus, à travers la réflexion commune, l'évaluation mutuelle des actions, ou l'analyse de cas (Fischer, & Boreham, 2004 : 32-33).

Pour l'étude du TCE, cette caractéristique paraît fondamentale. En effet, elle met l'accent sur la puissance des apprentissages informels au sein du collectif et sur leur transformation en savoirs partagés reliés aux savoirs théoriques. Elle permet ainsi de penser et d'étudier des formations qui articulent les savoirs d'action,

notamment ceux qui se développent dans le cours du travail collectif, avec des savoirs issus de la recherche, ceux qui tentent de modéliser, pour les rendre plus distanciés des contingences locales, les phénomènes liés au travail.

2.3.3. *L'articulation entre mobiles individuels et organisation collective*

Le modèle WPK montre, enfin, que l'individu isolé ne peut pas tout faire, que l'on ne peut pas attendre tout de lui, car la nature des connaissances de chacun, le niveau de maîtrise des compétences professionnelles, dépend de l'organisation du travail collectif dans lequel s'inscrit l'activité individuelle. De ce constat, somme toute assez banal, découle une idée nouvelle introduite par le concept de WPK et qui consiste à penser que les professionnels ont besoin de comprendre non seulement les aspects techniques de leur mission mais surtout le processus entier dans lequel s'inscrivent cette mission et les actions qu'ils ont à assurer. Ceci implique de considérer chaque professionnel, non plus comme l'exécutant d'une tâche parcellaire et faiblement articulée à celle de ses collègues, mais comme membre à part entière d'un système étendu. Dans un tel système la connaissance est détenue en partie par les individus mais aussi par le collectif des professionnels, les artefacts et l'organisation elle-même (Boreham, 2002a).

Il est évident que le modèle WPK n'est pas le seul à avoir formulé une idée semblable. De fait, les auteurs anglophones se réfèrent souvent au modèle de l'apprentissage étendu (*expansive learning*) tel qu'il est élaboré par Engeström (2001) et plus généralement à la théorie de l'activité de Leontiev (1975). Je ne les détaillerai pas ici mais soulignerai l'idée qu'en retiennent les théoriciens du modèle WPK. Pour eux, ces théories montrent qu'une part significative des connaissances et de l'expertise d'un groupe de travail est inscrite, est incorporée, dans les artefacts qui médiatisent l'action des individus et qui déterminent la circulation de l'information entre eux. Associés aux missions confiées aux individus, aux stratégies d'action préconisées et à l'organisation du travail, ils contribuent à la culture professionnelle. Potentiellement, tous ces aspects de la culture professionnelle peuvent permettre aux acteurs de travailler ensemble, de coordonner leurs activités et d'attribuer une signification commune aux événements auxquels ils ont à faire face. Il manque cependant un élément moteur, que ces auteurs situent dans la volonté des agents de dépasser les frontières entre

les personnes, les équipes, les services et les institutions afin d'instaurer des pratiques sociales, des interactions entre les individus, qui vont générer des apprentissages sur le lieu de travail. Pour eux, à partir de leurs recherches empiriques, ce qui déclenche ce mouvement c'est, le plus souvent, le sentiment que le système qui régit leur activité (*activity system*) est incapable de leur permettre d'atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés ou qui leur ont été fixés. De nouvelles démarches pratiques, de nouveaux moyens d'agir, émergent alors de la réflexion collective à propos des problèmes professionnels rencontrés.

Le modèle du *cours d'action*, élaboré par Theureau (2004 ; 2006a), adopte une perspective, du point de vue du sujet, qui partage quelques points, importants pour mon propos, avec les approches précédentes. Pour lui, l'activité professionnelle constitue une *totalité dynamique*, qui implique l'acteur dans sa *globalité* (i.e sans séparer émotion, attention, perception, action, communication et interprétation), qui *change continuellement* (i.e. du fait de l'expérience acquise par les acteurs au cours de l'activité même et des changements dans leur situation que cette activité implique), irréductiblement *individuelle et collective* (i.e. même l'activité de l'acteur isolé comporte des aspects collectifs), *incorporée et située* (i.e. cette activité se situe dans l'interaction entre acteur, conceptions et situation) et *cultivée* (i.e. cette activité peut mettre en jeu toute l'expérience et toutes les connaissances des acteurs, individuellement et collectivement, et pas seulement une connaissance de la tâche en terme de savoir-faire) (Theureau, 2000 : 181-182). L'un des éléments central de ce modèle est l'idée de *couplage structurel* entre l'acteur et son environnement. Ce couplage, cette interaction asymétrique, fait que l'acteur interagit avec les seuls éléments de l'environnement qui lui sont pertinents en fonction de sa structure interne du moment. Ainsi, l'acteur tire de la situation, dans laquelle le collectif joue un rôle central, des in-formations, autrement dit des éléments formés/déformés de l'intérieur en fonction de ses attentes (Theureau, 2006b : 101-104).

Pour l'étude du TCE, ces approches renforcent l'idée d'un facteur qui pourrait se révéler actif dans le développement professionnel : *le rapport de la personne à sa situation de travail*, la manière dont elle pense son activité. Du côté des acteurs, l'hypothèse peut ainsi être faite que les enseignants pourraient élaborer une

conception étendue de leur travail, élargir leur espace professionnel en direction de leurs collègues et de leurs partenaires, s'ils pensent qu'une nouvelle organisation de leur travail peut leur offrir les moyens d'améliorer la *cohérence* de leurs actions, de renforcer la *congruence* de leurs enseignements et des particularités des apprenants et d'augmenter la *pertinence* de leurs savoir-faire. Du côté de l'environnement, on peut supposer qu'en proposant aux acteurs la possibilité de réfléchir collectivement, de débattre et de confronter les points de vue à propos des problèmes professionnels du quotidien, l'organisation de la situation de travail pourrait contribuer à transformer leur système d'attentes, leur rapport à cette situation, et donc leurs activités et les effets de celles-ci sur les apprenants. Cette perspective correspond aux finalités du TCE telles qu'elles ont été développées précédemment.

3. Deux approches complémentaires du TCE

En résumé, deux approches complémentaires du TCE ont été dégagées dans ce chapitre. La première vise à identifier des facteurs qui spécifient le travail collectif. Elle permet de conduire des études qui visent, soit à décrire des dispositifs de formation ou des modalités d'organisation du travail collectif, soit à identifier leurs résultats pratiques ou leurs effets sur les acteurs. Cette approche est importante pour permettre aux chercheurs de se repérer dans la multiplicité des interactions qui composent le travail collectif. Cependant, si elle est trop poussée, cette approche peut conduire à perdre la signification des phénomènes observés, particulièrement en éducation où l'interaction des différents facteurs est grande. Une approche complémentaire met alors l'accent sur les acteurs eux-mêmes, sur les modifications de leur espace professionnel, son extension ou son repli, en fonction de l'organisation du travail collectif et du rapport qu'ils entretiennent à la situation dans laquelle s'inscrit leur travail. Cette approche est importante lorsque les démarches de recherche et de formation sont proches et qu'elles visent à fournir une aide aux acteurs pour agir de manière plus pertinente, à leur proposer des opportunités pour développer leur expertise. Elle conduit à préciser la notion d'espace professionnel esquissée précédemment.

La variation de l'étendue de l'espace professionnel pris en compte par l'acteur pour réguler son activité a été particulièrement étudiée par Leplat (1997, 2000) qui observe que, dans les systèmes complexes et continus – dans lesquels on inclut l'enseignement – les agents peuvent redéfinir leur tâche en manipulant les frontières du sous-système dont ils ont la charge. L'agent peut se limiter à la région centrale de la tâche prescrite, au cœur de son métier, à son noyau dur. Il peut aussi prendre en compte la région périphérique de sa tâche afin d'en faciliter la réalisation. Il peut, enfin, tirer parti d'informations et d'interactions situées dans un contexte plus lointain afin de parfaire le diagnostic, la planification et la régulation de son action ; c'est la communication latérale du modèle WPK. Toutes ces études montrent qu'un lien étroit existe entre la qualité de la réalisation de la tâche et la prise en compte de son environnement : l'action est mieux comprise lorsqu'elle est inscrite dans le système entier, dans le processus de travail ; elle est plus pertinente lorsque l'acteur peut tirer parti d'informations prises dans l'environnement, proche ou lointain, de son activité. En reprenant les réflexions précédentes, il apparaît que l'espace professionnel du TCE peut être organisé en trois niveaux contigus :

- Le *noyau dur* du métier, consiste à enseigner une discipline à une classe et à interagir lors des réunions obligatoires relatives au suivi des élèves.
- La *région périphérique* consiste à tenir compte des disciplines proches, de quelques partenaires de l'établissement et du parcours scolaire immédiat.
- L'*environnement élargi* consiste à connecter l'activité des enseignants à celle d'autres acteurs exerçant dans la zone d'influence de l'établissement.

Ces trois niveaux d'interactions sont *complémentaires*, ils forment un *continuum* mais ne sont pas équivalents. Leur fréquentation respective détermine une part des compétences de l'agent, de ses représentations et de la pertinence de son action.

Conclusion : Définir le TCE, problématiser son étude

Le TCE représente l'ensemble des tâches conduites collectivement par les personnels du système éducatif en vue d'atteindre les missions qui leur sont attribuées. Lorsque ces missions consistent à garantir l'atteinte d'un certain niveau d'acquisition par tous les apprenants – en référence à un socle commun de connaissances et de compétences, comme dans le système français – alors le TCE recouvre presque l'ensemble des activités enseignantes de la scolarité obligatoire. Néanmoins, le TCE ne représente pas un ensemble indifférencié et inorganisé d'actions diverses et variées. De fait, il s'inscrit dans un espace professionnel organisé en trois niveaux et structuré par au-moins deux axes, l'un topologique et l'autre temporel. Des interactions spécifiques peuvent être décrites à l'intersection de ces axes avec chacun des trois niveaux précédents. Au cours de cette partie, un troisième axe a été simplement esquissé : celui de la réflexivité, de la prise de distance par rapport à l'ici et au maintenant de l'action (cf. Figure 1).

Les trois niveaux qui organisent le TCE s'ordonnent depuis le noyau dur du métier, où se situe l'identité enseignante de base, jusqu'à l'environnement élargi, où s'initient les partenariats les plus variés. Le niveau intermédiaire correspondant à celui des interactions dans l'établissement. Cette organisation en trois niveaux permet d'identifier les interactions qui sont initiées et suivies par les acteurs et de spécifier leurs représentations à ce propos. L'axe des lieux et des dispositifs débute dans la classe, lors de la coopération avec un intervenant extérieur ou lors de la réalisation d'une activité conçue collectivement (e.g. une évaluation commune). Il se poursuit dans l'établissement, lors des coactions dans les salles spécifiques ou autour des ressources partagées, lors des réunions ou des projets collectifs. Il se prolonge hors de l'établissement, à travers les dispositifs d'accompagnement scolaire, les partenariats avec diverses institutions et corps de métier. L'axe des temporalités, celui des rythmes et des parcours, débute avec le temps de l'action d'enseignement proprement dit, celui qui est directement perceptible, celui de la simple séance de classe. Il se poursuit au niveau de l'année scolaire et du cycle. Il s'étend, enfin, vers la prise en compte des parcours scolaires et des projets des apprenants.

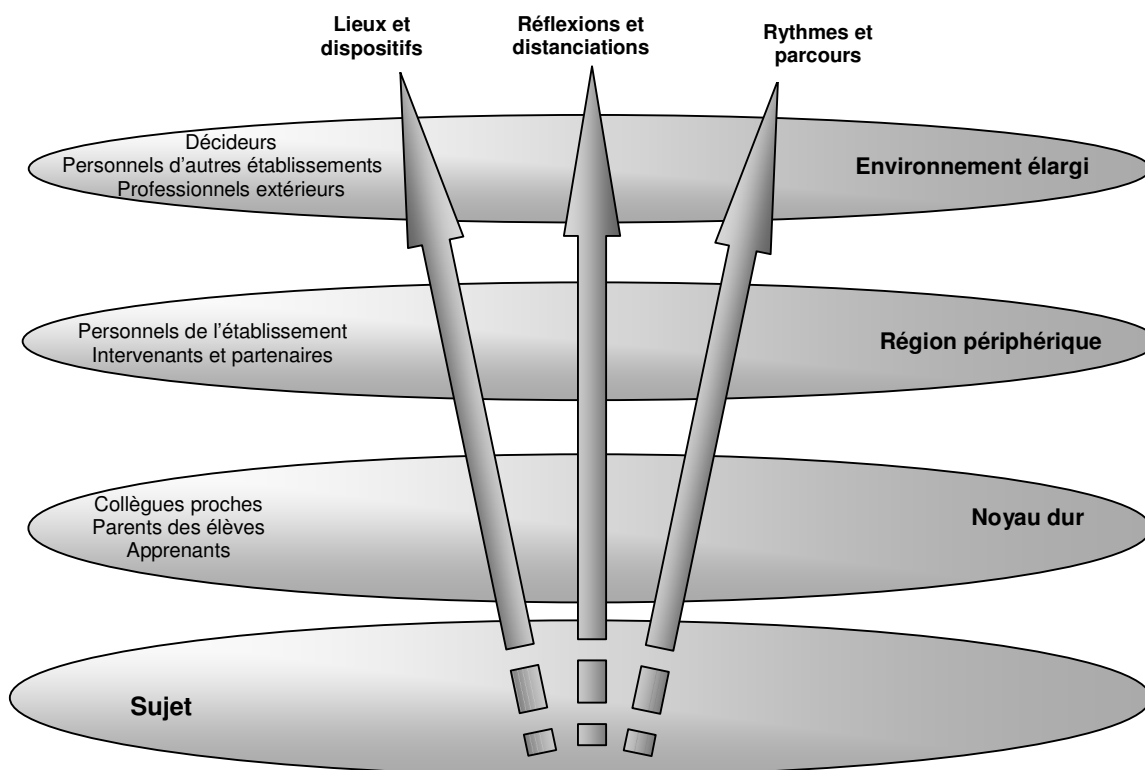


Figure 1 : L'espace professionnel du TCE

La classe et la séance de cours représentent ainsi le lieu et le moment qui font base, qui semblent tenir tout l'ensemble. De fait, on peut penser qu'il n'est guère utile de mener des projets collectifs très élaborés si le moment des séances en classe n'est pas pertinent pour chaque élève. Cependant, si cette représentation est largement partagée, je pense qu'elle n'est pas totalement adéquate car ce temps de la séance de classe dépend de rythmes plus longs dans lesquels il s'inscrit. La question est alors de savoir s'il est possible, et jusqu'à quel point, d'être pertinent sur des séances isolées lorsque l'élève ne peut pas donner de sens à son parcours scolaire et éducatif, lorsqu'il ne trouve aucune cohérence entre les différents temps dans l'école et hors de l'école. Pour répondre à ces questions, compter principalement sur la bonne volonté des individus revient à maintenir le *statu quo*. En effet, comme tous les autres professionnels, les enseignants ne peuvent affronter de manière isolée ces questions complexes pour lesquelles les réponses ne sont jamais définitives. L'organisation du TCE devrait donc jouer sur la possibilité de construire un espace professionnel élargi.

Cette première partie montre, en effet, que l'espace professionnel du TCE n'est pas uniquement un donné qui s'impose à tous les acteurs car il est aussi construit par eux, au moins en partie. Les études convergent pour mettre en évidence le fait que les limites de l'espace professionnel peuvent être manipulées, réduites ou étendues, par les acteurs. Cette transformation résulte de facteurs bien identifiés. Le premier, c'est les conceptualisations des acteurs, issues de leur expérience personnelle ou collective et des représentations sociales liées au métier. Le second, c'est la nature du cadre de travail, la qualité de l'organisation du TCE. Les études montrent que lorsque cette organisation favorise les échanges à l'intérieur de l'établissement et entre l'établissement et son environnement, alors les acteurs sont conduits à prendre en compte les activités de plus d'intervenants. Ces interactions permettraient de réaliser l'action de manière plus pertinente, et, dans le cas de l'éducation, de considérer l'hétérogénéité des apprenants non pas comme une gêne mais comme une richesse. Cependant, ces études montrent que favoriser les échanges est insuffisant : dans une situation complexe, caractérisée par l'extrême variabilité des événements à traiter, un appui est apporté aux professionnels par la capitalisation des expériences. Il ne s'agit pas de thésauriser pour reproduire à l'identique des solutions passées mais, à l'inverse, de créer un répertoire de savoirs et de savoir-faire, ouvert aux acteurs, afin qu'ils puissent bâtir de nouvelles démarches d'action en s'appuyant sur l'expérience collective. Encore une fois, c'est alors l'organisation du TCE qui semble décisive.

Toute la question qui s'ouvre à la réflexion consiste à comprendre comment les acteurs construisent, partagent et étendent cet espace professionnel plus ou moins institutionnellement organisé. Comment, à travers le déroulement des expériences professionnelles et face aux événements de la vie des établissements, ils se repèrent dans cet espace, comment ils étendent ou restreignent leur point de vue. En fait, il s'agit de s'intéresser à l'évolution des compétences professionnelles des individus et, tout particulièrement, à leur développement dans et par les interactions collectives.

Partie B - Comprendre les rapports entre acteurs, situation et activité collective

Introduction : Des dispositifs de formation souples et ouverts

La finalité de mes recherches consiste à étudier le TCE afin de concevoir des dispositifs de formation aux activités collectives qui soient suffisamment souples et ouverts pour permettre aux acteurs de développer leurs compétences, tout en respectant leur autonomie. Les réflexions menées précédemment permettent d'avancer dans ce sens puisqu'elles conduisent à étudier la transformation des compétences, leur développement, sous l'effet combiné de l'organisation de la situation et des particularités des acteurs. Dans cette partie, je vais préciser ces éléments afin d'identifier des dispositifs de formation adéquats pour le TCE.

Le premier chapitre vise à définir la notion de compétences professionnelles dans une perspective de professionnalisation. Les compétences seront donc vues comme des repères du développement professionnel, et non pas comme une norme appliquée aux acteurs. Le second chapitre permet de préciser la question du développement professionnel. Ce dernier sera défini comme la transformation de l'organisation du réseau de significations qui est construit par les individus au travail et qui leur permet de quitter des conduites empiriques, par tâtonnements, afin d'adopter des manières de faire plus distanciées et réfléchies. Le troisième chapitre permet de réfléchir aux dynamiques et aux dispositifs d'une formation au TCE. En mettant en perspective mes recherches, je préciserai la place de l'informel dans la formation, à travers le rôle des régulations métacognitives dans le travail enseignant, puis je dégagerai les principes de dispositifs de formation visant, à travers des dynamiques d'accompagnement et de partenariat, à permettre aux acteurs de modifier leurs conceptualisations.

Chapitre I - Les compétences professionnelles et leur rapport avec les situations de travail

En abordant la question du TCE, je me suis heurté aux problèmes posés par la définition des compétences professionnelles et de leur rapport avec l'organisation des situations. Je vais traiter ces problèmes successivement dans ce chapitre⁴.

1. Les conceptualisations, structures des compétences

La première question que j'ai dû résoudre a été celle de la caractérisation des compétences professionnelles mises en jeu par les activités collectives. J'ai abordé cette question en posant que, au moins dans un premier temps, les compétences liées au travail collectif pouvaient être définies comme celles afférentes à toute autre activité. Dans la littérature, j'ai observé fréquemment le même point de vue (Leplat, 1994). C'est celui que je développe dans cette section, d'abord autour de la question des compétences professionnelles puis de la notion de modèle opératif développée par Pastré (2005). Cette notion permet de comprendre l'oscillation entre extension et réduction de l'espace professionnel.

1.1. Les compétences professionnelles, repères du développement

La difficulté de la définition des compétences professionnelles, dans le champ de l'éducation, repose sur une confusion entre deux types de compétences : celles des élèves dans les activités scolaires et celles des professionnels au travail. Ce glissement entre les deux univers est manifeste dès le début de l'ouvrage de référence écrit par Joannaert (2002). Elle conduit à des problèmes quasiment insolubles, largement exposés dans l'ouvrage coordonné par Dolz et Ollagnier

⁴ Ce chapitre se réfère plus particulièrement à trois de mes publications :

Grangeat, M. (2006). Formation continue et développement des compétences des enseignants. *Education Permanente*, 166, 171-188.

Grangeat, M., Rogalski, J., Lima, L., & Gray, P. (soumis). Analyser le travail collectif des enseignants : effets du contexte de l'activité sur les conceptualisations des acteurs. *Revue Française de Pédagogie*.

Grangeat, M., & Gray, P. (submitted). Teaching as a collective activity: analysis, current research and implications for teacher education. *Journal of Education for Teaching*.

(2002) et dont le titre, *l'énigme de la compétence en éducation*, évoque parfaitement la perplexité de nombre de chercheurs. Ici, je ne discuterai pas les dangers ou le bien fondé de cette confusion et de ce trouble et resterai centré sur la question qui est celle de cette note, celle des compétences professionnelles. Je vais donc me référer aux champs de la psychologie ergonomique et de la didactique professionnelle. Néanmoins, même dans ces champs, la notion de compétence, dans la mesure où elle est souvent associée à une gestion normative des carrières professionnelles, n'est pas exempte de distorsions par rapport aux visées de cette note. Comme je l'ai évoqué précédemment, c'est bien dans le sens où il s'agit de repères dans l'évolution professionnelle du sujet et de virtualités actualisables selon l'organisation de la situation que je vais parler de compétences.

1.1.1. Les compétences, un ensemble composite mais structuré

La première définition des compétences à faire consensus, dans le champ de l'ergonomie, est formulée par de Montmollin (2001/1984) pour qui, avant tout, les compétences sont plurielles : la compétence au singulier relève, en effet, soit d'une trop grande généralisation (i.e. l'agent serait compétent pour toutes sortes de tâches), soit d'une vision déterministe de l'intelligence au travail (i.e. l'agent serait déclaré définitivement compétent pour telle tâche, comme le diplôme le déclarerait qualifié pour un emploi). Ce point de vue permet de privilégier l'aspect dynamique du concept afin de concilier à la fois l'identification des compétences et leur développement par la formation et l'expérience.

[Les compétences représentent des] *ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures standards, de types de raisonnement, que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau. [Ainsi, elles] sédimentent et structurent les acquis de l'histoire professionnelle ; elles permettent l'anticipation des phénomènes, l'implicite dans les instructions, la variété dans la tâche.*

de Montmollin, 2001 : 11-12

Cette acception peut paraître, au premier abord, beaucoup trop composite pour être opérationnelle. De fait, elle comporte, à la fois, des éléments observables – les savoir-faire ou les procédures standards – et d'autres qui ne le sont pas – les savoirs ou les types de raisonnements. De plus, elle réfère à des savoirs stabilisés, sédimentés mais qui peuvent être mobilisés dans des situations nouvelles et

instables, dans lesquelles il s'agit d'anticiper les phénomènes et de faire face aux variations du contexte de travail. Enfin, elle implique, d'un côté, les prescriptions issues des décideurs, et, de l'autre, l'improvisation, l'invention propre à l'agent dans la conduite de son activité. Derrière cet aspect hétérogène, émergent cependant trois questions qui permettent de préciser le concept autour de trois relations : tâche/activité, observable/explicitable, routine/adaptation.

La relation tâche/activité structure les questions relatives à l'articulation entre ce qui est à faire, ce qui est prescrit, et ce qui est réalisé finalement, aux yeux de l'agent ou selon un point de vue externe. Selon de Montmollin (2001/1984) ce qui est prescrit inclut la tâche et l'organisation du travail et altère les compétences : si la tâche est organisée de manière absurde, alors seront générées des compétences structurées de manière absurde. Se retrouve ici une idée forte du modèle WPK : certes l'analyse psychologique, cognitive, des compétences du sujet est importante car c'est toujours l'individu qui agit mais, tout en restant libre, son activité est influencée, est limitée ou dynamisée, par l'organisation de la situation de travail et notamment par les aspects collectifs de cette organisation. Les caractéristiques de la situation sont donc aussi importantes pour comprendre les compétences et leur développement que les spécificités des acteurs.

La relation observable/explicitable structure les questions portant sur l'identification des compétences. Il s'agit d'une question, à la fois, ontologique et méthodologique. L'idée forte de l'approche ergonomique, c'est que l'activité dépasse toujours ce qui est observé dans l'ici et le maintenant de l'action : ce qui est constaté, lors d'une action donnée, d'une performance, n'est que le reflet des choix de l'acteur en fonction du diagnostic qu'il porte sur sa situation présente et de ses objectifs à plus ou moins court terme. Comprendre les compétences professionnelles combine donc deux approches : l'observation de ce qui est réalisé et l'explicitation de ce qui est pensé par l'acteur à propos de ce qui est réalisé. L'implication de cette conclusion est d'abord méthodologique : elle conduit à combiner des données d'observations avec des verbalisations. Mais elle est surtout ontologique. En effet, l'approche adoptée ici considère que le sujet ne peut pas être, en quelque sorte, résumé aux moments et aux conclusions d'une observation nécessairement partielle de son activité, d'une performance. Le

système de pensées de l'acteur, le modèle opératif qui guide les actions observables, étant nécessairement plus vaste que ce que la personne peut en montrer durant l'observation, il convient donc de l'autoriser à l'explicitation. Le dispositif de formation, tout comme la démarche de recherche, devront donc comprendre un accompagnement permettant cette explicitation.

La relation routine/adaptation structure les questions relatives au développement des compétences professionnelles. Elles découlent du fait que, avec l'expérience, les personnes tendent à constituer leurs savoir-faire en routines qui progressivement se ferment à la possibilité de prendre en considération les nouveautés ou les imprévus qui surgissent dans la situation. L'expertise consiste alors à combiner l'efficacité, par l'automatisation d'une certaine part de l'action, et son adéquation, par la vigilance aux particularités des situations et des individus qui y sont impliqués. Ces questions sont importantes dans le champ de l'éducation. L'approche sociologique les traite sous l'angle des normes professionnelles, comme cela a été vu lors de la première partie précédente ; cette partie les aborde sous l'angle des processus, avec la perspective ergonomique.

1.1.2. La compétence ne se résume pas à la performance

La seconde définition reconnue dans le champ de l'ergonomie est celle de Leplat (2001/1991). Les compétences, définies selon quatre caractéristiques, sont :

- *Finalisées* : elles caractérisent la mise en jeu de connaissances en vue de la réalisation d'un but dans une situation donnée.
- *Apprises* : elles s'acquièrent par un apprentissage qui peut être de nature diverse, formelle ou non.
- *Organisées* : elles se constituent en unités, plus ou moins coordonnées, hiérarchisées et étendues, orientées vers la réalisation d'un objectif.
- *Inobservables* : elles représentent une notion abstraite, hypothétique, mais peuvent être approchées à partir de leurs manifestations (i.e. démonstration, verbalisation, explicitation).

Cette définition complète la précédente en mettant l'accent sur les processus d'élaboration et de développement des compétences professionnelles. Elle insiste

sur le fait que la compétence est à distinguer de la performance : un même individu peut posséder plusieurs types de savoir-faire pour la réalisation d'une même tâche ; ces savoir-faire n'étant pas tous aussi faciles à mettre en œuvre, l'individu peut commencer à mobiliser ceux qui lui sont peu coûteux et faire appel aux autres seulement en cas d'échec. Sous une contrainte forte (e.g. le temps, l'évaluation) l'observation de l'agent peut laisser croire à une activité peu réfléchie, de routine, alors que dans une autre situation, sans cette contrainte, le même sujet peut être capable d'innover une solution originale. Cette définition éclaire le positionnement épistémique que j'ai discuté précédemment : non seulement les compétences dépassent la performance observée mais la situation dans laquelle se déroule l'action – y compris la présence d'un tiers observant – modifie la performance, la part observable des compétences. Cette définition devrait donc modifier la posture de tout tiers externe – observateur, tuteur, formateur ou chercheur – dans le sens d'une plus grande attention portée aux processus de conceptualisation individuel, à la face cachée des compétences.

1.2. Le modèle opératif, pour orienter l'activité

Dans une deuxième étape de mes réflexions, du fait de l'importance des aspects cognitifs des compétences, je me suis intéressé au modèle de la didactique professionnelle (DP) qui met l'accent sur les conceptualisations.

Selon Pastré (2005), deux processus sont constitutifs des compétences professionnelles : l'un, cognitif, dépend de la formation et conduit à construire des savoirs théoriques sur le fonctionnement du système (i.e. la conduite de la classe ; les processus d'apprentissage) ; l'autre, pragmatique, découle de la réalisation de l'activité, de l'expérience. Ces deux processus se rejoignent dans l'élaboration de ce que Pastré (2004a) appelle un concept pragmatique et qui ressemble fort à ce que j'ai présenté à propos du modèle WPK. L'originalité du modèle DP c'est d'intégrer ces concepts pragmatiques à la constitution d'un modèle opératif qui assure l'orientation de l'activité dans son ensemble (Pastré, 2005 : 74-79). Ce modèle opératif repose sur deux activités cognitives conjointes.

La première est une activité de *signification*. L'acteur donne du sens à certains indices, à certains détails, dans le cadre de l'élaboration du diagnostic de la

situation nécessaire pour conduire son action. Elle est rendue possible parce que les indices repérés dans la situation sont reliés à des savoirs théoriques et à des connaissances pratiques. Cette activité varie selon l'expérience. À partir de ses observations de terrain, Pastré (2005) conclut que les experts, lorsqu'ils se trouvent dans une situation connue, prélèvent très peu d'informations dans la situation : ils se contentent de quelques indices, pour établir leur diagnostic et réguler leur action. À l'inverse, afin d'élaborer un modèle opératif pertinent, les novices, ou les experts en situation nouvelle, sont contraints de tenir compte de toutes les variables : ils donnent l'impression de se noyer dans les détails.

La deuxième est une activité de *catégorisation*. Elle résulte du fait que, pour l'acteur, toutes les situations de travail sont singulières mais qu'il ne peut réinventer de nouvelles solutions à chaque fois : l'action doit donc être articulée entre invariance et adaptabilité. Selon Pastré (2005), le concept de schème, tel que le conçoit Vergnaud (1996) permet de comprendre cette relation entre permanence et variation que j'ai abordée précédemment. Pour Vergnaud (1996), le schème est défini comme une unité identifiable de l'activité du sujet, qui correspond à un but particulier et se déroule selon une temporalité repérable. Cette organisation de l'activité est stable pour une classe de situations donnée ; l'action peut changer en fonction des paramètres de la situation mais son organisation générale reste similaire. Le schème est constitué de quatre éléments :

Les buts donnent aux schèmes leur fonctionnalité [...].

Les règles d'action constituent la partie générative du schème, celle qui engendre l'activité. Ce sont en fait des règles de conduite puisqu'elles engendrent l'action au sens strict [...] mais aussi la prise d'information et le contrôle.

Les invariants opératoires constituent la partie la plus cognitive du schème puisqu'ils consistent dans les concepts-en-acte et les théorèmes-en-acte qui permettent de sélectionner et interpréter l'information pertinente et de la traiter. [...]

Les inférences en situation sont nécessaires puisqu'aucune situation singulière n'est exactement identique à une autre et que la fonctionnalité du schème tient justement aux possibilités qu'il offre de tenir compte de ces singularités.

Vergnaud, 1996 : 285

Avec le développement des compétences, les schèmes forment des répertoires qui enrichissent les possibilités d'action, dans des classes de situations de plus en plus étendues. Ces répertoires de schèmes, reliés entre eux, constituent des réseaux de significations qui génèrent le modèle opératif du sujet (Vidal-Gomel, & Rogalski, 2007). Ils sont d'autant plus ramifiés et structurés que la situation de travail est complexe et qu'elle est maîtrisée par l'agent. En effet, dans une situation simple, le professionnel n'a pas besoin de recourir à des processus intellectuels coûteux en charge mentale ; en outre, si la situation est trop nouvelle ou si elle est toujours changeante, alors l'agent ne peut élaborer de stratégies et il est contraint de conduire son activité de manière empirique, au coup par coup.

1.3. Les conceptualisations, support des compétences

En résumé, les notions de schèmes, concepts pragmatiques et modèles opératifs apparaissent opérationnelles pour mes recherches : elles permettent d'identifier les manières de faire des personnes étudiées et aussi de prendre en considération leurs mobiles et ce qui fait que leur action a du sens pour elles. Ces notions permettent d'aller au plus près du sujet en essayant de ne pas plaquer sur ses conduites et ses modes de pensée des normes qui seraient extérieures et étrangères à la situation dans laquelle il agit. Définies ainsi, ces notions qui déterminent les compétences sont compatibles avec le point de vue que je cherche à adopter ici : comprendre comment les acteurs entretiennent des interactions dans leur espace professionnel afin d'agir de manière pertinente et durable.

Il est clair cependant que l'individu, dans une situation de travail habituelle, ne convoque pas ces représentations pour déclencher ou contrôler son action. Cependant, ces modèles opératifs ou leurs composants lui sont accessibles dans certaines situations (e.g. en formation, lors d'une étude de cas) et peuvent être explicités à un tiers (e.g. collègue, formateur ou chercheur). Dans cette mesure, dans les métiers fondés sur les relations humaines, lors de l'anticipation de l'action ou lors des réglages nécessaires face à un obstacle, il est vraisemblable que ce n'est pas toujours l'intuition, l'improvisation ou la routine qui prévalent mais, que la réflexion, l'activité conduite sur le plan des représentations, permet la mise en œuvre d'une action adéquate, ou qui tente de l'être.

2. Les situations, modulateurs des compétences

Les compétences apparaissent influencées, modulées, à la fois par la nature des situations et le rapport des acteurs à leur situation.

2.1. Agir dans une situation complexe et dynamique

Quatre types de situations déterminent les compétences (Pastré, 1999a).

Les situations où *le but et la démarche de l'action sont clairement déterminés*. Être compétent c'est alors savoir faire, appliquer le bon mode opératoire. Dans le monde des entreprises, la figure emblématique de cette modalité est l'artisan. Comme il existe une part d'artisanat dans le métier d'enseignant, il est probable que certains épisodes d'enseignement relèvent de ce type de compétence.

Celles où le but est clairement identifié mais où *il n'est pas possible de décrire un cheminement unique*. C'est le cas des activités qui visent à ramener à son état d'équilibre normal un système dérégulé, qu'il soit technique, biologique, humain ou social. Être compétent, c'est savoir comprendre afin de porter un diagnostic sur une situation et de la repositionner dans un état acceptable. Ces activités d'appréciation et de remédiation font partie des pratiques enseignantes.

Celles où *ni le but ni la démarche ne peuvent être complètement définis*. Ces activités comportent le plus souvent une large part collective. Un exemple type est celui d'un aiguilleur qui doit garantir, en lien avec ses collègues, la bonne circulation de tous les avions, ou les trains, entrant dans son champ d'action. Les compétences s'expriment alors par un savoir combiner afin d'arriver à une solution d'équilibre qui ne néglige aucune dimension importante de la situation. Les enseignants, dans la gestion de la diversité des élèves, se trouvent en situation de devoir combiner différentes variables (e.g. les acquis préalables, les rythmes d'apprentissage, les projets d'orientation), tout en tentant de n'oublier aucun aspect essentiel (e.g. se focaliser sur les élèves faibles aux dépens des autres).

Celles, enfin, où *ni le but ni la démarche ne peuvent être définis et où, de plus, le système réagit par lui-même à l'action, voire à l'inaction, de l'agent*. La plupart de ces activités sont collectives. Trois exemples prototypiques de ces situations sont le pilotage des avions de ligne, la conduite des centrales nucléaires et le monde

agricole (e.g. élevage, arboriculture, viticulture). Il s'agit de systèmes dynamiques qui nécessitent une large compréhension de la situation et une connaissance des phénomènes internes avec lesquels interagissent, de manière plus ou moins directe, les professionnels. Dans ces situations, être compétent c'est savoir : porter un diagnostic sur la situation ; décider d'une action ou décider de ne pas agir ; anticiper les conséquences de cette action ou de cette inaction ; coordonner son action à celle des autres acteurs. La formation vise alors à favoriser la conduite proactive afin d'éviter la survenue de déséquilibres qui deviendraient ingérables.

L'enseignement relève d'une situation dynamique pour trois raisons. D'abord, les comportements du système sont partiellement imprévisibles puisque ce dernier évolue en fonction de processus internes (e.g. le rapport au savoir des apprenants, le rapport au métier des professionnels, le climat de la classe ou de l'établissement) qui, eux-mêmes, sont influencés par l'action ou l'inaction des professionnels (e.g. les apprenants comprennent la notion bien après la fin de la séquence d'enseignement ; l'enseignant apprend sur lui-même et sur sa discipline tout en enseignant). Ensuite, l'atteinte des objectifs de l'activité (e.g. la réussite des apprentissages) ne peut jamais être observée directement : elle doit être déduite à partir d'informations prises dans la situation, à partir d'indicateurs qui doivent prendre sens pour les acteurs. Enfin, le travail étant largement collectif, les actions des différents acteurs sont liées, sans que chaque individu puisse être absolument certain des comportements, des finalités à court terme et des stratégies intellectuelles ou pratiques de ses collègues. Ce sont les raisons pour lesquelles les acteurs doivent construire, mutualiser et harmoniser des connaissances pertinentes quant au fonctionnement du système, de l'établissement, de la classe, des apprenants (e.g. la motivation, la mémorisation, la métacognition). Suite aux analyses de l'activité d'enseignants de mathématiques conduites par Rogalski (2003) ou par Robert et Rogalski (2005), ressortent deux caractéristiques des compétences professionnelles pertinentes dans ces situations.

Premièrement, l'enseignement nécessite une conduite proactive, réfléchie, de l'activité. Il ne peut pas être conduit uniquement au coup par coup, de manière empirique, sauf au risque de perturber durablement le système, la conduite de la classe et les processus d'apprentissage de certains élèves. Deuxièmement, l'un des

critères de l'expertise consiste à savoir suspendre l'action car, souvent, la réaction immédiate du professionnel conduit à perturber l'équilibre du système. L'expert est donc celui qui sait, selon les indices pris dans la situation et selon ses buts, agir ou inhiber son envie d'agir, de réagir. Les études dans ce type d'environnement montrent que, du fait que le système évolue de lui-même, les professionnels peuvent arriver à faire en sorte de résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés en jouant sur la dimension temporelle de l'activité et que ce choix est parfois préférable à celui de la réaction immédiate. C'est aussi ce que montre Goigoux (2002) en analysant la gestion des erreurs des élèves par une enseignante experte, dans le cas de l'apprentissage de la lecture.

Dans ces situations, la manière de prendre en compte les temporalités constitue un déterminant critique des compétences. De fait, Rogalski (2003), tout comme Bressoux et Dessus (2003), remarquent que les régulations en direct, celles qui se situent dans l'ici et le maintenant de la séance de classe, dépendent largement d'activités de réflexion et de planification menées en amont (i.e. préparation de la séance, organisation de la séquence, programmation de l'année, articulation avec les années qui la précèdent ou la suivent, cohérence avec d'autres disciplines). Elles dépendent aussi des activités de bilan menées en aval : les réflexions conduites en fin de séquence, les annotations faites sur les fiches de préparation pour garder trace de ces réflexions, les discussions avec des tiers et notamment avec les collègues, jouent sur les séances ultérieures. Ces activités de bilan participent de la capitalisation de l'expérience : en gardant trace, en mémoire ou par écrit, des activités passées, d'une part, le professionnel s'autorise à construire des stratégies nouvelles à partir de ses tentatives passées et, d'autre part, il se donne la possibilité d'échanger avec des tiers à propos de leurs activités réciproques. Mon corpus d'entretiens montre que, dans les secteurs d'éducation prioritaire, du fait des difficultés pouvant être rencontrées par tous, ces étapes donnent lieu à des interactions entre professionnels et font partie du TCE.

2.2. Les représentations opératives partagées

Le travail collectif mobilise des acteurs qui ont des buts communs ou qui partagent des ressources. Les recherches s'intéressent alors aux problèmes posés

par la coordination de leurs actions ou par celle de leurs représentations. Je vais me focaliser ici sur les problèmes de coordination des représentations. D'une part, comme le travail enseignant s'effectue souvent, au bout du compte, de manière individuelle, les questions de coordination des actions, même si elles sont importantes, n'apparaissent pas comme premières. D'autre part, depuis le début de cette réflexion, les représentations des acteurs, dans le cas de l'enseignement au moins, s'imposent comme un facteur essentiel de la qualité de leur activité.

Comme le travail collectif implique une pluralité d'acteurs ayant des savoirs et des compétences variés, ces derniers sont conduits à communiquer, à expliciter et à transmettre les informations qu'ils détiennent et les conclusions qu'ils en tirent. Ces échanges provoquent l'élaboration de représentations opératives partagées, de référentiels communs, qui, en interaction avec les modèles opératifs individuels, participent à l'encadrement et à la détermination de l'activité de chaque acteur et du collectif (Gibouin, 2004 ; Rogalski, 2005 ; Trognon, & al., 2004). Ces représentations opératives partagées comportent cinq caractéristiques.

Elles sont *organisées*. Les informations partagées par les acteurs, au cours de leur activité, s'organisent selon les déterminants du modèle opératif (Pastré, 2005) et des connaissances du processus de travail (Boreham, & al. 2002). Ces éléments, largement issus du collectif, participent à la conduite de l'activité.

Elles sont *dynamiques*. Leur évolution résulte d'une redéfinition continue de la tâche, réalisée par les acteurs, individuellement et collectivement (Leplat, 1994). Ce processus provoque une transformation de la tâche telle qu'elle est prescrite, d'un point de vue formel, en une tâche effective, telle qu'elle est pensée, mise en œuvre et évaluée par les acteurs. Cette redéfinition est largement connue dans les études sur les pratiques enseignantes.

Elles incluent *une part de doutes et d'incertitudes*. Les acteurs, surtout s'ils appartiennent à des institutions différentes, ne sont jamais certains des informations qu'ils partagent et du sens que chacun leur attribue. Ils se contentent, en principe, de représentations non pas identiques mais suffisamment compatibles entre elles pour permettre à chacun de comprendre comment l'autre traite les problèmes (Rogalski, 2005). En éducation, peu de recherches portent sur ces

questions, notamment en analysant l'activité conjointe de plusieurs professionnels avec un même groupe d'apprenants (e.g. collègues, intervenants extérieurs).

Elles comportent *des aspects internes et externes*. Lorsque les acteurs échangent des informations ou des impressions sur leur activité, ils rendent explicite leur propre système de représentations. Du fait de cette extériorisation, ce système devient un objet dont les autres acteurs peuvent s'emparer pour le transformer, pour se l'approprier et pour enrichir leur propre modèle opératif. Piot (2005b) montre l'importance de ces interactions dans le développement professionnel : la verbalisation de l'action, fréquente dans le quotidien scolaire, constitue une occasion de réflexion et de transformation des pratiques, sans que cette dernière soit nécessairement pertinente en l'absence de tiers externe à l'établissement.

Elles supposent *une régulation métacognitive*. Elle résulte de la grande instabilité du système qui réagit plus ou moins rapidement et violemment aux actions des professionnels, de l'incertitude partielle sur les effets de leurs actions, des contraintes de temps qui interfèrent avec leurs décisions et de l'impossibilité qu'ils ont de tout connaître du fonctionnement du système. Les acteurs sont ainsi obligés de focaliser leur attention, à la fois, sur les contraintes de la tâche en cours (i.e. la progression du cours, de la classe et des individus), sur l'environnement (i.e. le comportement des élèves, des collègues et des partenaires) et sur le contrôle de leurs propres actions (i.e. la prise de décisions en cours d'action). Ils investissent des ressources importantes dans cette régulation métacognitive car elle détermine la qualité de leur activité et de leur expertise (Valot, 2001).

2.3. Le rapport à la situation, pivot des compétences

En résumé, les conceptualisations des acteurs jouent un rôle central dans la nature et la conduite de l'activité. L'impact de ces processus est d'ailleurs mis en évidence, sur le plan des stratégies de l'enseignant individuel, par les recherches prenant pour objet les processus cognitifs qui produisent le jugement scolaire en les mettant en relation avec les comportements des enseignants et les acquis des élèves (Bressoux, & Pansu, 2003). En outre, la complexité de ces processus explique vraisemblablement une partie de la variabilité des pratiques qui selon Bru (1991) représente une caractéristique inhérente à la pratique enseignante.

Ces conceptualisations contribuent à déterminer le rapport à la situation. Certes, comme le montrent Clément et Vandenberghe (2000), les enseignants construisent des conceptions et des compétences différentes selon que la situation est organisée de manière cellulaire ou coordonnée. Cependant, comme le montrent les études de cas conduites par Hodkinson et Hodkinson (2003 ; 2004) ou Fuller *et al.* (2005), dans une même situation, selon la manière dont l'acteur ou le groupe d'acteurs conçoivent la situation, en fonction de l'expérience, des mobiles, des stratégies individuelles ou collectives, ce ne seront pas non plus les mêmes compétences qui seront actualisées. En conséquence, la situation et les acteurs sont reliés et liés dans un rapport étroit, dialogique, fait de complémentarités et d'antagonismes, qui dynamise ou ralentit le développement des compétences.

3. Les rapports acteurs/situation/activité

Au total, ce parcours de la littérature fait avancer la réflexion de manière assez décisive. En effet, il fait apparaître un système à trois pôles – l'activité collective, les acteurs et les situations – qui permet de comprendre un peu mieux les relations entre l'individu, son activité, notamment de conceptualisation, et la situation de travail dans laquelle cette dernière est inscrite.

La relation entre le pôle des acteurs et celui de la situation, est représentée par le rapport des acteurs à la situation. C'est une relation qui est souvent qualifiée d'engagement et que j'ai nommée « implication » dans mes travaux. Pour l'individu, cet engagement comporte trois valeurs : s'en tenir aux prescriptions strictes, au noyau dur du métier, en assistant uniquement aux réunions obligatoires ; investir la région périphérique, en participant à des activités collectives, notamment dans l'établissement ; se connecter à l'environnement élargi, en s'inscrivant comme responsable dans des projets qui coordonnent des acteurs de plusieurs institutions. Comme la prescription est très faible, en France, quant à l'implication des enseignants dans les projets collectifs, en sus de leurs obligations face aux élèves, celle-ci peut être considérée comme un indicateur du rapport à la situation. Cependant, toutes les situations de travail n'offrent pas les mêmes opportunités d'implication : selon que l'établissement fonctionne sous un mode cloisonné ou non, selon que l'environnement comporte des occasions de

partenariat ou non, l'enseignant pourra plus ou moins facilement s'impliquer dans des projets collectifs. Cette implication, cet engagement, dans un réseau d'interactions professionnelles se situe donc à l'interface entre les caractéristiques propres à l'acteur et celles de la situation d'exercice ; il s'agit bien d'un indicateur du rapport à la situation.

La relation entre les pôles situation et activité est une fonction de spécification. En effet, il ressort du parcours de la littérature que l'activité est différente selon que la situation est simple ou complexe, qu'elle se situe en environnement dynamique ou non. De plus, la situation comprend également les prescriptions et les artefacts qui, eux aussi, déterminent l'activité, au moins en partie. Enfin, en ce qui concerne les métiers de l'humain, et l'enseignement en particulier, les caractéristiques des destinataires de l'activité – qu'il s'agisse d'utilisateurs, de patients ou d'apprenants – et celles du secteur d'exercice – selon que l'action se situe en campagne, en centre ville ou en zone urbaine sensible – influence l'activité de manière déterminante également. Un autre élément essentiel qui découle de ce parcours de texte, et qui structure mes recherches, c'est que la situation d'enseignement relève de la gestion des environnements dynamiques. Dans ces situations, le professionnel compétent est celui qui, d'une part, anticipe, contrôle et réajuste ses actions en fonction de leurs effets et qui, d'autre part, possède une bonne connaissance des processus internes au système et, notamment, de leur évolution au cours du temps. Dans la pratique, l'expertise a certainement à voir avec la manière dont sont combinées, à la fois, la focalisation sur le présent de la classe, sur l'interaction directe avec le groupe d'apprenants, et sur la prise en compte d'échelles de temps qui débordent l'action en cours. Cette expertise tient donc à la manière dont les professionnels, individuellement et collectivement, se représentent leur situation et leur action.

La relation entre les pôles acteur et activité est une fonction de régulation. Le premier moment de cette régulation concerne la redéfinition de la tâche, de la mission. En suivant Leplat (1994, 1997), l'activité est en effet considérée comme l'élaboration, par les acteurs de leur propre tâche ; celle-ci étant définie comme le but à atteindre dans des conditions déterminées. Il s'avère que la tâche prescrite

est redéfinie par les acteurs, individuellement et collectivement, en fonction de leur formation, de leur adhésion aux objectifs, de la limitation de leur charge de travail et de leurs projets, personnels et communs. Cette transposition joue sur deux plans. Le premier, technique, répond à deux questions : Comment les professionnels peuvent-ils s'adapter à la prescription ? Quelle stratégie mettre en œuvre pour accomplir la mission ? Le second est organisationnel : Comment l'activité est-elle insérée dans une unité plus large ? Comment l'information circule-t-elle entre les différentes phases et les différents lieux du processus de travail ? De ce fait, les étapes suivantes concernent la conduite de l'action : son orientation, son exécution pratique, son contrôle et son ajustement en fonction des buts des acteurs. Il en résulte que l'activité exprime, en même temps, la tâche prescrite et les agents qui l'exécutent. Cependant, si les acteurs modifient leur tâche, régulent leur action, celles-ci les modifient en retour : en quelque sorte les acteurs et leur tâche se construisent mutuellement (Leplat, 1997 : 33).

L'activité professionnelle est donc couplée à des principes de construction de significations, de réalisations pratiques et de développement qui, au fur et à mesure de l'avancée de la tâche, en transforment le contexte, les acteurs et la situation. Les trois fonctions précédentes sont donc interdépendantes. L'espèce de déterminisme produit par l'organisation de la situation est, en effet, modulé par le rapport à cette situation qu'entretiennent les acteurs. De la même manière, le mode d'engagement de ces acteurs vient modérer ou exacerber les caractéristiques de la situation. Enfin, la qualité de l'action transforme la situation et la manière dont les acteurs la perçoivent. En conséquence, la combinaison des trois fonctions et des trois pôles de ce système fait qu'il y a toujours auto-production d'une forme singulière, d'une réponse originale, aux questions pratiques posées par le TCE. La mise en évidence de ce système renforce ainsi les pistes d'action, de formation et de recherche esquissées précédemment qui pourraient être fructueuses : au lieu de tenter de changer les acteurs, par plus d'enseignements, d'encadrements et de contrôles, il devrait être possible de compter sur leurs dynamiques propres, surtout lorsqu'il s'agit de personnes expérimentées, en cherchant plutôt à transformer les situations dans lesquelles s'inscrivent leurs actions, individuelles et collectives.

Chapitre II - Le développement des compétences professionnelles au TCE

Le chapitre précédent a permis de définir les compétences professionnelles dans la perspective épistémique de cette note : tout professionnel est un sujet en devenir et, de ce fait, le formateur, comme le chercheur, se doivent de repérer et d'accompagner, voire de préserver ou d'encourager, cette dynamique de développement. Dans ce chapitre, dans la ligne des choix précédents, je vais m'intéresser aux processus cognitifs qui sous-tendent cette dynamique des compétences professionnelles. Outre la nature de l'organisation des répertoires d'action en modèle opératifs, je retiendrai particulièrement trois marqueurs de développement : l'extension des temporalités et l'étendue de l'environnement professionnel qui sont prises en compte par l'acteur pour réguler son activité ; la distanciation à l'action qui soutient la conduite proactive de l'activité.

1. L'équilibration du modèle opératif

Dans la perspective qui est celle de mes recherches, le développement professionnel consiste, assez largement, en une transformation des systèmes de représentations qui participent au guidage de l'action pratique (Pastré, 1999b). Ce développement conduit les acteurs à mieux coordonner leurs interventions réciproques, à considérer la diversité des apprenants plutôt comme une richesse que comme un empêchement à travailler et, enfin, à s'attacher à approfondir leurs connaissances des processus qui régissent le système (e.g. les apprentissages, le fonctionnement des collectifs de travail). Cependant, dans certaines circonstances, cette transformation peut correspondre à une moindre pertinence de l'action. Dans la ligne de la première partie, ce recul correspond à un renferment strict sur le noyau dur du métier, sur un fonctionnement cellulaire, sur une organisation bureaucratique du travail calée sur la lettre des prescriptions et non sur l'esprit de la mission, des programmes d'enseignement. Il ne s'agit pas là d'un jugement normatif, qui ne s'inscrit nullement dans la perspective de cette note. Lors des entretiens menés au cours de mes recherches, ces renfermements correspondent souvent avec l'énoncé d'un malaise au travail, d'un stress important ; ils

n'apparaissent jamais comme un choix du sujet mais toujours comme la conséquence, souvent malheureuse, de circonstances perçues comme externes. Je vais donc approfondir la version positive des transformations des compétences professionnelles, celle qui est la plus courante, mais je garderai en tête, pour la traiter ultérieurement, l'idée selon laquelle des facteurs de développement sont à étudier afin de favoriser une orientation bénéfique des parcours professionnels.

1.1. Extension et organisation des savoirs-processus

Au cours de mes recherches, je me suis attaché à caractériser les modèles opératifs qui organisent l'activité des professionnels.

1.1.1. Définition de la notion de savoir-processus

J'ai recherché les éléments qui constituent les composants de base du modèle opératif. Ces constituants élémentaires sont représentés, pour chaque sujet, par les buts de l'action, les indices pris dans la situation et qui déclenchent l'action, les règles données pour conduire cette action et les connaissances qui justifient les choix d'action. Ces éléments sont assez proches des constituants du schème, tels que les définit Vergnaud (1996) et tels que je les ai caractérisés dans certaines de mes publications (Grangeat, & Besson, 2006 ; Grangeat, & Munoz, 2006). Au point actuel de ma réflexion, cette dénomination me paraît cependant moins pertinente, pour deux raisons principales. La première tient à la connotation très piagétienne du terme qui crée une confusion entre action et situation. En effet, le schème selon Piaget est attaché à une action motrice alors que le schème de Vergnaud est lié à une situation ; cette extension est très stimulante, intellectuellement parlant, mais elle est difficilement compréhensible si l'on ne maîtrise pas le cadre d'analyse de Vergnaud (lire à ce propos Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006 : 151-155). La seconde tient à l'aspect excessivement analytique que ce terme confère à la démarche de recherche. En effet, le schème étant un sous-élément de l'action, sa pertinence à expliquer l'expertise est elle aussi difficilement compréhensible. J'ai donc évolué dans ma manière de penser le développement professionnel, mettant l'accent sur le modèle opératif individuel et sur les représentations opératives partagées (Grangeat, & Gray, soumis ; Grangeat, Rogalski, Lima, & Gray, soumis). Il n'empêche que ces systèmes de

pensée sont appuyés sur des constituants élémentaires, ceux que j'ai énoncés plus avant. Pour sortir de cette difficulté, j'ai fait référence au modèle WPK car il inscrit le développement professionnel dans l'interaction entre le sujet et le collectif et qu'il tente de se tenir entre une démarche analytique, qui pourrait être trop simplificatrice, et une posture holistique, souvent excessivement globalisante. Dans cette mesure, je suggère de nommer savoir-processus les unités élémentaires des systèmes de pensées qui contribuent à guider les actions des individus, isolément ou collectivement, en combinant, d'un côté, des savoirs théoriques, des savoir-faire et des savoirs procéduraux, qui comprennent l'utilisation des artefacts, des ressources matérielles inscrites dans la situation, et, de l'autre, des buts qui sont issus des prescriptions et des mobiles personnels. Le savoir-processus, qui est une unité identifiable du système de représentations de l'activité du sujet, est constitué de quatre éléments :

- *Un indice* : l'information tirée de la situation par le sujet est jugée pertinente en fonction du but fixé, individuellement ou collectivement, et du moment de l'action. Il concerne le *quoi* repérer dans la situation (*e.g.* l'attention des apprenants décroche).
- *Un but et des sous-buts* : les anticipations qui représentent les mobiles de l'activité des acteurs, individuellement ou collectivement. Ils concernent le *pour quoi* de l'action (*e.g.* pour maintenir la concentration).
- *Une ou des règles d'action* : les stratégies d'action pratiques, déclenchées par l'indice et orientées par le but fixé, qui consistent à décider de l'action, à prendre de l'information sur son déroulement et à contrôler son aboutissement. Elles concernent le *comment* de l'action (*e.g.* organiser un travail en binômes).
- *Des connaissances de référence* : les connaissances, individuelles ou collectives, qui permettent de rapprocher une situation d'une autre, en tenant compte des similitudes et des singularités, afin de décider et de justifier une stratégie d'action. Elles concernent le *pourquoi* de l'action (*e.g.* changer d'activité relance souvent l'intérêt).

Cet élément constitutif des compétences représente bien un savoir car il peut se verbaliser, se discuter et se transmettre. L'élaboration de tels savoirs est au cœur des échanges entre pairs ou entre stagiaires et tuteurs, lorsque se posent entre eux des questions pratiques. Cet élément concerne bien les processus car les savoirs en question ne sont pas uniquement des savoir-faire qui ne seraient utiles que pour une conjoncture pratique donnée, mais prennent en compte la dynamique de la situation, son passé et son devenir, même sur un empan assez court.

Définir ainsi ces savoirs-processus recouvre plusieurs avantages. D'abord, au niveau des formations, j'ai constaté que l'idée est très opérationnelle : les formés comprennent plutôt facilement, pour l'avoir vécu eux-mêmes, comment se constituent ces unités de base et comment, avec l'expérience, elles forment des systèmes de pensées qui guident leurs actions. Au niveau des enseignements, ce petit saut épistémologique est très stimulant pour les étudiants car il conduit à interroger les études piagétienne et à redonner de la valeur à certaines de leurs conclusions. Ensuite, au niveau des recherches, cette notion permet de repérer les éléments constitutifs de l'activité des professionnels et de les organiser en unités plus larges. Il devient alors possible de comparer les sujets ou un même sujet à différents moments de son parcours (e.g. avant après une action de formation). Cette comparaison peut être qualitative, si la recherche vise à spécifier les constituants des savoirs-processus ; elle peut être quantitative en fondant l'étude sur leur dénombrement ou celui de leurs constituants.

Dans mes publications, j'ai utilisé les deux démarches, les combinant afin de comprendre au mieux les phénomènes liés à l'évolution des compétences professionnelles dans les activités collectives. Dans l'encadrement des étudiants, j'ai également joué sur les deux démarches, selon les personnes et le temps alloué à leur recherche. Lorsque ce temps est très court, avec des étudiants qui débutent dans la recherche, en master 1, la démarche qualitative permet d'identifier les savoirs-processus essentiels qui conduisent à esquisser un modèle opératif ; les résultats produits par les étudiants sont alors souvent très pertinents, de leur point de vue et de celui de l'enseignant-évaluateur. Lorsque ce temps est un peu plus long, en master 2, la démarche quantitative permet des comparaisons riches qui

produisent des conclusions parfois importantes, sur les plans pratiques ou heuristiques. Ainsi, l'article de Grass, Grangeat et Allenet (2007) – tiré du mémoire de Master 2 de Grass, encadré par Grangeat pour la part Sciences de l'Éducation et Allenet pour le côté Pharmacie – met en évidence le fait que l'expertise des médecins prescripteurs de neuroleptiques, qui sont des médicaments à risque si le suivi du patient est lacunaire, ne peut se construire sans l'appui du collectif et sans une organisation réfléchie de la situation de travail. Lorsque le temps est encore plus long, la combinaison des deux approches est souhaitable ; c'est ce que je mets en œuvre, actuellement, dans l'accompagnement d'une étude doctorale portant sur les formateurs en soins infirmiers (IFSI).

Dans la suite de ce chapitre, je reprendrai, en les reformulant, des études qui, à l'origine, utilisaient la notion de schème (Grangeat, & Besson, 2006 ; Grangeat, & Munoz, 2006). Je viserai à comprendre en quoi le développement professionnel est fondé sur une extension et une organisation des savoirs-processus.

1.1.2. Évolution des compétences au TCE

L'évolution des compétences suit un parcours relativement bien identifié quand bien même ce parcours n'est pas ordonné de manière stricte, en suivant le franchissement de stades imposés. Cette idée a été délaissée depuis longtemps au profit d'un parcours fait de sauts, de boucles et de retours en arrière mais dont quelques points fixes peuvent être décrits et explorés (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006 :154-155). Dans ce parcours, l'influence d'autrui joue comme une ressource, parfois comme une contrainte, pour le développement individuel.

1.1.2.a. Identifier les indices pertinents pour l'action

Ce parcours débute par l'identification, dans la situation de travail, des indices qui vont permettre au sujet de se repérer, de poser un diagnostic et de décider d'une action qui a du sens pour lui. Pour le novice – qui peut être un sujet expérimenté face à une situation nouvelle –, toute la difficulté de cette étape critique et de repérer l'information pertinente qui va initier l'action adéquate. Le rôle d'autrui est essentiel dans cet effort d'élaboration. Parmi ces personnes, en ce qui concerne les débutants, les tuteurs et les formateurs jouent des rôles spécifiques mais complémentaires. L'étude de Mayen (1999b ; 2000) montre que

le tuteur, par ses réponses aux questions éventuelles des stagiaires ou par les questions qu'il peut leur poser, leur permet d'identifier les indices pratiques qui vont déclencher une action routinière ou sa modalisation selon les particularités de la situation. Mais elle montre aussi toute la difficulté de cette interaction stagiaire-tuteur, chacun se sentant, en quelque sorte, menacé par l'autre ; le premier dans sa capacité à développer ses compétences et le dernier dans la pertinence de ses manières de faire et de penser. De fait, le passage à la discussion, sur le lieu du travail est incertain ; de même que le bénéfice que peuvent en tirer les débutants. La synthèse de Chaliès et Durand (2000) met d'ailleurs en évidence que la plupart des recherches sur ces questions débouchent sur une remise en cause de l'utilité du tutorat en formation initiale des enseignants : d'un côté, par manque de formation, les tuteurs sont exagérément prescriptifs et pragmatiques ; de l'autre, les formés sont conduits à masquer leur réel questionnement et à privilégier les pratiques conformes aux idées du tuteur. Il existe là une réelle piste de recherche sur ces micro-collectifs constitués par les enseignants-stagiaires et les formateurs ou tuteurs qui les accompagnent et les évaluent.

Dans mes résultats de recherche, je retrouve l'idée selon laquelle les enseignants débutants conduisent leur activité de manière plus empirique que distanciée. Un exemple est fourni par des éléments issus des transcriptions d'entretiens et qui composent des savoir-processus relatifs à la classe de situations consistant à « contrôler les effets des activités de classe » (cf. Tableau 1). Ils sont tirés de l'entretien avec deux enseignants débutants (moins de 35 ans) qui exercent depuis 2 ans au plus dans l'établissement. Les savoirs-processus, qu'ils soient en émergence, parce que leurs quatre composants ne sont pas tous repérables dans le discours, (cf. Tableau 2) ou complètement identifiables (cf. Tableau 3), sont déclenchés par un indice très saillant et connoté négativement : l'attention de la classe décroche, les notes sont mauvaises. Ces indices initient une action radicale : rectifier immédiatement, remettre en question la préparation. La règle d'action énoncée vise à corriger l'action initiale, en rétroaction. Les savoirs de référence renvoient à l'enseignant : effet de miroir, source de l'échec. La conduite est donc bien empirique. Des potentialités de développement existent cependant : attention

au plaisir à enseigner ; ouverture à des critères d'évaluation construits avec d'autres ; idée de temporiser la réponse, de savoir attendre.

Le rôle d'autrui semble essentiel dès les premières étapes du développement professionnel. De fait, dans Grangeat et Munoz (2006), on constate que les jeunes considérés comme novices, lorsqu'ils rencontrent une difficulté, afin d'élargir le répertoire des situations de travail maîtrisées, disent tous trouver au moins un collègue jugé plus compétent à qui exposer le problème et demander conseil. Il est remarquable que ce savoir-processus soit actif pour tous ces débutants (3/3 dans l'article cité), alors que leurs modèles opératifs sont très parcellaires (*i.e.* les savoirs-processus ne peuvent pas être regroupés en dimensions significatives) et comportent plutôt des savoirs-processus en émergence (*i.e.* un événement déclenche une action mais son but ne peut pas être explicité par le débutant). Il existe donc, dans ces interactions, un point d'appui pour un développement.

Indice 1	la classe n'est pas du tout réceptive.
Indice 2	moi-même, je ne prends pas plaisir à faire un cours.
Règle d'action	je m'efforce, tout de suite, d'essayer de rectifier.
Référence	les élèves, c'est un véritable miroir.

Tableau 2 : Savoir-processus émergent : constater les effets de l'action sur les comportements

Indice	la moyenne de la classe est mauvaise.
But	voir où en sont les élèves, les situer vis-à-vis des contenus d'apprentissage.
Règle d'action 1	j'essaie de construire des grilles d'évaluation avec les collègues du cycle. je compare deux évaluations (départ et fin ou décalée).
Règle d'action 2	je m'efforce de remettre en question la préparation de la séquence : aborder la notion d'une autre manière ou attendre avant de recommencer.
Référence	des manques de l'enseignant peuvent causer l'échec : la leçon a lieu trop tôt, il faut savoir attendre.

Tableau 3: Savoir-processus : constater les effets de l'action sur les acquisitions

1.1.2.b. *Élaborer des plans d'action étendus*

Le parcours du développement professionnel se poursuit par l'élaboration de savoirs-processus de plus en plus élaborés et nombreux. Lors de cette étape, c'est l'activité de catégorisation qui joue à plein : les savoirs-processus peuvent être regroupés selon des classes, organisées selon des dimensions, qui structurent le modèle opératif du sujet. Selon Wageman et Percier (2004), lors de ce processus de développement, deux types de connaissances sont mobilisées. D'abord, des métaconnaissances, c'est-à-dire des connaissances sur ses propres compétences

dans une situation donnée. En fait, plus le sujet est compétent, plus il parvient à estimer la pertinence des stratégies, des règles d'action, dont il dispose en fonction des particularités de la situation. Ensuite, des connaissances sociales, c'est-à-dire des connaissances à propos des rôles et des ressources de chaque membre de l'équipe par rapport à la mission. En fait, selon leur étude, plus le sujet est compétent, plus il est capable d'ajuster son action et la conduite de celle-ci par rapport au collectif. La conduite de l'action est alors réfléchie : le sujet se détache, se désenglué, de l'action immédiate pour construire des plans d'actions larges, qui investissent tout l'espace professionnel, en jouant sur des lieux et des temporalités variés. Cette extension lui confère une marge de liberté lui permettant de jouer plus soupagement avec les événements qui surgissent dans les situations quotidiennes et avec la diversité, l'hétérogénéité, des interlocuteurs (e.g. les élèves, les collègues, les professionnels extérieurs). Dans mes résultats de recherche, je retrouve ce développement dans le fait que l'activité des enseignants, telle qu'elle est verbalisée, semble de plus en plus organisée, de plus en plus adaptée aux particularités des classes et des élèves et de plus en plus ouverte aux coopérations.

En suivant l'exemple de la classe de situations consistant à « contrôler les effets des activités de classe », ce développement apparaît dans l'entretien avec une enseignante expérimentée (plus de 35 ans) exerçant depuis plus de 2 ans dans l'établissement. Le savoir-processus (cf. Tableau 4) est organisé autour d'indices identiques à celui des exemples précédents et aussi par leur inverse (i.e. hausse de l'attention des élèves) et s'inscrit dans des contextes temporels plus longs (i.e. projet regroupant plusieurs séquences). Le répertoire des règles d'action est plus large : ajustement en direct ou différé ; procédures adaptées selon les problèmes spécifiques rencontrés (i.e. reprise visant des types d'élèves). De plus, les règles d'action sont hiérarchisées en fonction de deux invariants dépendants l'un de l'autre (i.e. attitudes et résultats). Enfin, les connaissances de référence concernent, à la fois, les activités maîtrisées et celles qui restent à améliorer par le collectif des professionnels. Il y a donc, ici aussi, existence d'un développement potentiel.

Dans cet exemple, le collectif n'agit pas uniquement comme une ressource, il empêche même l'action puisque la personne interrogée dit se limiter à des évaluations sur les contenus, donc sur les savoirs académiques, parce que l'équipe dans laquelle elle est insérée ne peut consacrer aucun effort à dépasser cette modalité. Dans les entretiens, se retrouve souvent cette sorte d'action empêchée, du fait que la personne ne trouve pas, dans le collectif, les ressources nécessaires au dépassement des obstacles qu'elle rencontre. À mon sens, ce résultat ne va pas à l'encontre du travail collectif. Il met plutôt en évidence le fait que l'organisation du travail, la structuration de l'activité collective, constitue un facteur de développement des compétences professionnelles individuelles : si le travail collectif est peu structuré, du fait d'une trop rapide rotation des professionnels ou d'affectations forcées dans des secteurs difficiles ou d'absence de formation continue répondant aux nouvelles questions des professionnels, alors le développement est peu structuré, voire négatif.

But	- évaluer l'efficacité de l'enseignement.
Indice 1	- baisse ou hausse de motivation de la classe et des élèves face à la situation.
Règle d'action 1	- je m'efforce de modifier (raccourcir ou allonger) la durée de l'activité à l'intérieur d'une situation d'apprentissage de quarante minutes comme à l'intérieur d'un projet mené sur une journée ou plus.
Indice 2	- un gros problème, en revoyant les évaluations formatives (travail quotidien).
Règle d'action 2	- je m'efforce, le lendemain, de réexpliquer avec une petite situation de dix minutes. - de faire des groupes et de revenir sur le travail d'une façon différente.
Référence	- de toutes manières, les évaluations sur les contenus sont assez simples à concevoir, les évaluations de compétences sont beaucoup plus difficiles. - pour le moment, l'équipe pédagogique n'avance pas du côté de l'évaluation des compétences : dans l'urgence, pour mener la classe tous les jours sur la semaine, sur une période, il y a pas mal de choses à faire (coordonner les objectifs, les moyens, les intervenants, le programme, les projets en dehors de l'école, etc.) donc on ne change pas les pratiques d'évaluation.

Tableau 4 : Savoir-processus hiérarchisé : les effets sur les comportements et sur les acquisitions

Avec l'expérience, les interactions et la formation, les savoirs-processus incluent des lieux, des dispositifs et des temps qui dépassent celui de l'ici et du maintenant de l'action en cours. C'est alors une grande partie de l'espace professionnel qui est investie par l'action et qui est conceptualisée par les acteurs.

1.2. Le développement du modèle opératif

La réflexion précédente conduit à repérer la complexification des savoirs-processus sous l'effet du développement professionnel et leur organisation en modèles opératifs individuels puis en représentations partagées collectivement.

1.2.1. *Élaboration du modèle opératif du sujet*

Pour le sujet, ces éléments ne restent pas isolés et s'agrègent en ensembles qui s'organisent autour des grandes dimensions caractéristiques de l'activité. En cela, ils constituent le modèle opératif du sujet (Pastré, 2005). Celui qui sert d'exemple (cf.

Tableau 5) correspond à celui d'une enseignante reconnue comme experte par la méthodologie retenue ici ; elle est ancienne dans son établissement. Ce modèle est structuré autour des trois dimensions du référentiel du TCE (cf. Tableau 1) et regroupe les savoirs-processus identifiables dans les transcriptions de l'entretien conduit avec cette personne. Le résultat produit par ce type d'étude est cependant volumineux (2 à 4 pages pour un entretien de 30 minutes avec un expert). C'est pourquoi, ici, je ne développe qu'une des trois dimensions de ce modèle opératif, celle correspondant à l'axe « cohérence des actions des différents intervenants », les autres dimensions se développant selon la même modalité. La différence entre les modèles opératifs des experts et ceux des novices, réside dans le nombre de savoirs-processus étendus qui renseignent ses dimensions (Grangeat, & Besson, 2006). Ce résultat permet de rejoindre, avec les enseignants, les modèles construits pour comprendre le travail dans d'autres métiers.

1.2.2. *Élaboration des représentations opératives partagées*

De manière concomitante à ce développement individuel, les recherches mettent en évidence l'élaboration d'une représentation opérative partagée entre les acteurs, selon Rogalski (2005), ou d'un référentiel commun, selon Gibouin (2004), dont j'ai énoncé les caractéristiques au chapitre précédent. Il s'agit, soit de l'ensemble des modèles opératifs individuels, soit de leur partie commune, selon la perspective choisie pour l'étude. Dans cette mesure, surtout si l'étude porte sur des professionnels experts, cette représentation opérative partagée s'éloigne des particularités des individus pour prendre en compte les caractéristiques de la situation, et notamment de la prescription ; cette conception commune s'apparente alors à ce que Pastré (2005) nomme la structure conceptuelle de la situation.

Dimension 1 : cohérence des actions des divers intervenants

Savoir-processus 1.1 : La coordination avec des intervenants extérieurs

Savoir-processus 1.2 : La coopération dans l'école

Savoir-processus 1.3 : La coopération avec les familles.

Savoir-processus	La coordination avec des intervenants extérieurs
But	Pour réaliser un projet en commun
Indice 1	On monte un projet (spectacle) ensemble avec l'école : avec d'autres enseignants plus les intervenants
Règle d'action 1	On a besoin de se voir une grosse fois ensemble : pour déterminer le thème, fixer les objectifs, se répartir le travail, qui fait quoi. Les intervenants musique font faire toute la partie musicale, l'écriture de la musique. Les enseignants font écrire les textes. Ensuite les intervenants musique, danse etc. se réunissent entre eux, et les enseignants entre eux. Avant la date du spectacle, on a besoin de faire beaucoup de réunions, pour réajuster plein de choses.
Indice 2	On a besoin de prendre un temps en plus.
Règle d'action 2	On se voit à midi. On fait des réunions organisées avec tous les partenaires. Il y a des moments informels, comme on a des cours ensemble, alors, on se voit, on discute.
Référence	Coordonner, c'est beaucoup de travail en groupe, beaucoup de travail ensemble. On mange ici tout le temps, donc on se voit On ajuste en fonction de la nature du projet et des partenaires. Il y a beaucoup de partenaires qui gravitent autour de l'école en dehors du temps scolaire et avec qui on travaille : la maison des jeux, les associations du soir d'aide aux devoirs, enfin il y a plein de choses.

Savoir-processus	La coopération dans l'école
But	Pour échanger entre enseignants, c'est très informel
Indice 1	On est une bonne équipe, on s'entend bien, on a des classes qui communiquent
Règle d'action 1	Dans la cour de récré, on va s'échanger les classeurs. Sur le temps du repas où on va travailler, je vais demander une idée à ma collègue, elle de même.
Référence	C'est très informel : on ne prend pas un temps en particulier pour échanger.

Savoir-processus	La coopération avec les familles.
But	Inviter régulièrement les familles.
Indice 1	Avant chaque vacances,
Règle d'action 1	On a un samedi portes ouvertes sur un thème (dernièrement, c'était la semaine contre le racisme). On ouvre les classes, on montre ce que l'on a fait, la création de jeux, il y a des exposés et différents ateliers.
Indice 2	A Noël,
Règle d'action 2	On fait la fête de Noël, on le fait ensemble. On organise des soirées jeux et les parents amènent des goûters.
Référence	On échange beaucoup avec les familles parce que, en école primaire, on voit beaucoup les parents : ils viennent facilement et on peut avoir des rendez vous. On est une école assez ouverte et on invite souvent les familles.

Tableau 5 : Un modèle opératif (extrait concernant la dimension « cohérence »)

Au cours des recherches que j'ai conduites, c'est l'ensemble de tous les savoirs-processus présents dans les modèles opératifs individuels des enseignants identifiés comme experts qui ont été organisés et communiqués aux acteurs. L'objectif est de renvoyer de l'information quant aux pratiques de l'ensemble du collectif sur lequel porte l'étude. Celle-ci peut conforter des enseignants qui mettent en place des pratiques spécifiques mais qui, les entretiens le montrent, pensent être les seuls à tenter ces novations. Elle peut en stimuler d'autres, qui hésitent à se lancer dans ces pratiques. Elle peut enfin questionner les individus et les équipes lorsque les savoirs-processus explicités ne correspondent pas à leurs propres systèmes de représentations.

Dans une recherche portant sur l'élaboration de ces représentations, Piot (2005b) montre que ce processus se déroule au cours d'échanges formels et informels. Les temps de travail collectif formel visent à « inventer » l'équipe, à rendre possible un pilotage cohérent des actions des acteurs, en prise avec les divers composants de cet ensemble complexe qu'est l'établissement. L'étude montre cependant que les temps informels jouent un rôle déterminant. Ces moments d'échanges entre collègues sont l'occasion d'une mise en mots du quotidien. Ils permettent de partager les bonheurs et les colères mais aussi les questionnements et les doutes. Du fait de leur régularité et de leur permanence, ces échanges possèdent une force incomparable dans la formation de l'identité professionnelle et des représentations qui guident l'action. En cela, ils concurrencent les temps formels, ceux du travail en équipe prescrit comme ceux de la formation. Dans le quotidien du travail, ces moments informels sont souvent les seuls qui permettent d'aborder les questions de motivation, d'implication professionnelle. De ce fait, ils participent largement à l'élaboration et à l'étayage du rapport à la situation. Ces moments informels sont ainsi identifiés comme des ressources au service de la professionnalité.

La verbalisation de leur action professionnelle [par les enseignants], même dans un cadre non formel, permet de mettre en mot les savoirs habituellement non propositionnels, souvent qualifiés de pragmatiques, pratiques ou expérientiels. La verbalisation qui décrit ce qu'on a effectivement vécu et réalisé permet de transformer l'action [individuelle] en une ressource symbolique potentielle pour soi-même et pour autrui.

Piot, 2005b : 117

Les échanges informels, en complément des rencontres formelles, contribuent donc à l'élaboration de la représentation opérative partagée. L'écueil, c'est qu'en l'absence de tiers externe à l'équipe, de médiateur entre les acteurs de terrain, les savoirs de la recherche et les prescriptions, rien n'assure que cette représentation opérative partagée soit pertinente. Et ceci d'autant plus lorsque la mission est aussi complexe que celle confiée aujourd'hui aux professionnels des métiers de l'humain, en général, et aux enseignants en particulier. C'est la raison pour laquelle il importe de comprendre les facteurs qui influent sur l'élaboration de ces compétences au travail collectif afin de concevoir des dispositifs de formation et d'accompagnement adéquats et d'étudier leurs effets.

1.3. Penser la complexité du TCE

Au total, ces trois notions – les concepts de savoir-processus, de modèle opératif et de représentation opérative partagée – mettent en évidence trois phénomènes, déjà apparus précédemment : la concomitance entre le développement des compétences professionnelles et l'extension de l'espace professionnel pris en considération pour réguler l'action ; le rôle central joué par les processus de réflexivité ; la force des apprentissages informels, en prise directe avec l'activité professionnelle et le travail collectif.

Je précise à nouveau que ces notions représentent des instruments pour penser la complexité du réel du TCE car ces savoirs-processus et ces modèles opératifs ne sont pas conscientisables par les acteurs, sans l'intervention de tiers externes. Il reste, comme le montrent les études conduites selon le modèle du cours d'action (cf. Theureau, 2006b), que les acteurs ont une compréhension implicite de leur vécu, et notamment des choix qu'ils effectuent. Cette conscience pré-réflexive résulte du couplage structurel entre les acteurs et la situation, couplage qui les conduit à agir en fonction de leur système d'attentes. Elle les autorise ainsi à montrer, raconter et commenter leur activité. Je suis donc attentif à ne pas réifier ce qui représente avant tout un moyen d'investigation et de communication pour la recherche mais qui est, néanmoins, référé à une réflexion ontologique scientifiquement fondée.

2. Le développement des compétences pour l'activité collective

Selon le modèle WPK, les compétences professionnelles se construisent selon deux voies irrémédiablement intriquées (*inextricably interwoven*) : l'individuel et le collectif (Boreham, 2004a). Des investigations conduites dans de nombreuses professions, dont l'enseignement, la formation et le travail infirmier, Boreham conclut que, la somme de plusieurs compétences individuelles n'étant pas égale à une compétence collective, il est logique de penser que la compétence appartient aussi au groupe, à l'équipe, à la communauté ou au collectif. Il va dégager quatre principes étayant l'élaboration de cette compétence du collectif et au collectif.

- *Une attention consciente est portée aux interactions.* Chaque individu est conscient des effets de ses actions sur le reste de l'équipe et du système (i.e. appui ou gêne, accélérateur ou frein).
- *Une signification commune, partagée, est attribuée aux événements.* Face à un problème nouveau, l'effort du groupe porte sur une manière de s'accorder sur le sens donné aux événements, au regard de l'identité professionnelle des personnes concernées, et ensuite sur la recherche d'une solution technique.
- *La création d'une base de connaissances partagée permet de garder trace des activités et projet réalisés.* Pour surmonter les problèmes, l'effort du groupe vise à permettre à chacun d'appréhender et de développer, à la fois, le lexique commun, les « mots du métier », qui permettent l'échange et les ressources qui sont inscrites dans les outils professionnels communs.
- *La préservation du sens de l'interdépendance est une préoccupation permanente.* Il s'agit de dépasser la tendance au cloisonnement qui est propre à chaque institution. Dans ce but, l'effort du groupe porte sur la recherche de connexions larges entre services et entre individus.

Cependant, comme je l'ai esquissé précédemment, cette compétence du collectif doit être appréhendée avec précaution. Dans une synthèse de cette question, Rogalski (2005) insiste sur le fait que, dans la mise en acte de ce qu'elle nomme une « intelligence collective », le tout n'est pas la somme des parties, certes mais pour le meilleur et pour le pire. Dans le premier cas, l'intégration des individus au

collectif conduit à un dépassement des compétences individuelles. Dans le deuxième, des décisions et des actions absurdes, voire dangereuses, peuvent être mises en œuvre parce que les biais introduits par les individus se renforcent les uns les autres ou que l'organisation du collectif elle-même comporte ou induit de tels dérèglements. Elle attire alors l'attention sur trois principes qui nourrissent des contradictions qui sont pourtant constitutives du travail collectif.

- *La confiance entre les acteurs, à l'intérieur du collectif, est à la fois une nécessité et un risque.* En tant que nécessité, la confiance est à renforcer, notamment par la mise en avant des valeurs communes et des priorités partagées. Cela passe, par exemple, par l'incorporation d'indicateurs de crédibilité dans les éléments que les individus inscrivent dans les bases de données collectives ; sans cela, c'est la seule notoriété de celui qui a fourni la ressource qui fait office de validité. Ce qui induit l'existence du revers négatif de la confiance : la disparition du contrôle mutuel et réciproque de l'information transmise, des décisions prises ou de l'action engagée.
- *Le conflit est bénéfique au développement professionnel, s'il s'agit d'un conflit sur la tâche* et non d'un conflit relationnel. C'est le conflit modéré sur la tâche qui est associé à l'apparition et à la réalisation de solutions plus pertinentes. À l'inverse, le conflit personnel fait perdre de l'énergie et augmente le stress. De nombreux processus sociaux, liés à l'organisation du travail collectif, peuvent limiter l'apparition de conflits positifs : la peur de l'évaluation, la pression à la conformité, les barrières de transmission d'informations dans les communications « verticales » et « horizontales ».
- *La représentation opérative partagée est, à la fois, un élément de stabilité et une construction provisoire.* La part commune entre les acteurs est instable, puisque le système et le collectif évoluent, du fait de l'activité, par modification des prescriptions ou rotation du personnel. L'identité des représentations communes est un leurre et souvent, la compatibilité des représentations ou des manières de faire est suffisante si, au long de l'action, les moyens existent pour qu'elles puissent s'ajuster graduellement.

La part du collectif dans l'élaboration des compétences individuelles est donc essentielle. Cependant, comme Boreham (2004a), je ne voudrais pas ici accrédi-

l'idée qu'au bout du compte toute compétence serait collective. L'argumentation consiste plutôt à reconnaître la complexité qui caractérise tout travail d'aujourd'hui, et particulièrement les métiers de l'humain, dont l'enseignement est une petite part. Elle conduit aussi à reconnaître, que cette complexité réside dans le fait qu'une part de l'activité est sous la responsabilité de l'individu mais qu'une autre part, qui souvent recouvre largement, voire englobe, la première, ressort de la responsabilité du collectif. De ce fait, les compétences professionnelles ne peuvent pas être appréhendées en dehors et indépendamment de la compréhension de ce qu'est la culture professionnelle du collectif dans lequel s'inscrit l'activité de l'individu, de la culture du lieu de travail. Et réciproquement, la recherche et la formation peuvent jouer sur cette culture et sur cette organisation du collectif et du lieu de travail pour tenter de comprendre et de transformer les compétences individuelles.

3. La réflexivité, moteur du développement professionnel

Les réflexions précédentes permettent d'avancer sur trois points essentiels.

L'activité réflexive est le moteur du développement professionnel. Dans les activités collectives, la transformation des compétences est tributaire des processus de conceptualisation qui font que les acteurs reconstruisent sur le plan cognitif ce qui a été agi sur le plan des actions dans le champ social. Ces processus participent de l'élaboration des modèles opératifs individuels et des représentations opératives partagées, notamment sur quelques points nécessitant une efficace distanciation à l'action en cours. Il s'agit, d'abord, de parvenir à inhiber ou à différer des actions ou des réactions lorsque celles-ci conduiraient à déséquilibrer le système. Il en est de même en ce qui concerne la lutte contre les tendances au morcellement propres à chaque collectif. La maîtrise de ces actions « retenues », propres aux environnements dynamiques et au travail collectif, n'est pas une évidence. Il s'agit, ensuite, de réussir à jouer de manière équilibrée sur les contradictions inhérentes au fonctionnement du collectif, et notamment sur l'impossibilité dans laquelle est placé le sujet de tout savoir et de tout contrôler.

Ici encore, une grande distanciation est nécessaire. Dans cette mesure, il se confirme que la réflexivité constitue un troisième axe de l'espace professionnel.

Le développement des compétences pour les activités collectives peut être identifié aux processus permettant au sujet d'investir la totalité de son espace professionnel. Cette élaboration suit trois axes : les espaces ; les temporalités ; la réflexivité. Plus les acteurs peuvent jouer sur ces axes, plus leur activité peut s'adapter à la diversité, à l'incertitude, à l'hétérogénéité, inhérentes à l'agir pédagogique, en s'appuyant sur des informations tirées des interactions avec des personnes qui interviennent dans des lieux, des dispositifs ou des moments éloignés de l'action en cours ou du cœur du métier. Corrélativement, cette conduite est plus réfléchie, elle devient proactive et distanciée car les professionnels parviennent à se désengager des conjonctures, des conditions de l'ici et du maintenant de l'action en cours. L'expertise dans le TCE, consiste alors à pouvoir jouer sur ces trois axes, dans leur entier.

La part des processus informels est, au moins, aussi importante que celle des procédures formelles. L'organisation du collectif et, partant, sa culture constituent un substrat sur lequel se développent les compétences professionnelles individuelles. Certes, les caractéristiques de la personne, ses capacités et son expérience, modulent une autre part importante des compétences. Cependant, c'est dans la culture commune, dans la manière d'être du collectif face aux événements professionnels, que vont s'actualiser, se dynamiser, ou se refermer les compétences de l'individu. Cette culture résulte des formations et des échanges formalisés mais ces éléments sont concurrencés par les interactions quotidiennes, informelles, qui constituent, de par leur fréquence, une occasion majeure de développement professionnel.

Chapitre III - Des situations de travail formatrices

Ce que je vise à faire, dans ce chapitre, c'est à identifier les caractéristiques des situations reconnues comme formatrices. Mes recherches, comme d'autres, montrent que les interactions au sein du collectif et les activités quotidiennes constituent l'une des sources principales de développement professionnel et que les dispositifs formels n'interviennent que comme un complément aux yeux de bien des acteurs. De fait, pour élargir le répertoire des activités d'enseignement maîtrisées, les enseignants disent se retourner d'abord vers eux-mêmes, dans une posture réflexive, puis vers les autres, leurs collègues ou les partenaires extérieurs (Grangeat, & Gray, 2007 ; Piot, 2005b ; Rose, & Reynolds, 2007). Ma réflexion va donc d'abord porter sur ces aspects informels de la formation.

Cette réflexion s'inscrit cependant dans la perspective de Eraut (2004) pour qui il n'y a pas opposition entre les processus formels et informels, ceux-ci s'inscrivant plutôt dans un continuum avec lequel les décideurs, les formateurs et les chercheurs peuvent jouer. Je vais donc envisager des dispositifs qui pourraient se combiner, pour les dynamiser, avec les processus informels. Ce point est important car, comme le note Rogalski (2005), rien n'assure que le collectif, laissé seul à ses réflexions et ses jeux de pouvoir, aboutisse à une solution pertinente au regard de la mission fixée ; surtout si celle-ci bouscule les représentations sociales, les routines du métier et l'identité professionnelle des acteurs. C'est donc bien à l'articulation entre la dynamique opératoire issue des processus informels et la réflexion distanciée résultant de dispositifs formels qu'il faut réfléchir.

Dans une première section, je vais interroger les processus qui sous-tendent la formation informelle : la réflexivité et la métacognition. Dans une deuxième section, je questionnerai des dispositifs formels qui, en articulation avec les processus informels, sont susceptibles de dynamiser le développement professionnel. Dans ce chapitre, je me référerai à mes recherches récentes, que je reformulerai légèrement de manière à les inscrire dans la perspective des réflexions que cette note me conduit à mener.

1. La réflexivité dans les apprentissages informels

Je ne vais pas, dans cette section⁵, orienter ma réflexion sur la formation du praticien réflexif et l'instauration de dispositif d'analyse de pratiques. D'abord parce que ces questions ont été déjà largement traitées (Altet, 2002 ; Marcel, Olry, Rothier-Batzer, & Sonntag, 2002) et ensuite parce que mon interrogation porte sur la réflexivité lorsque ce processus se développe en situation de travail, sans dispositif externe. Je justifie ce choix par l'importance de cette réflexion sur son propre travail dont témoignent les enseignants. Cette réflexivité, dans la mesure où il s'agit d'une réflexion du sujet sur ses propres actions et sur ses propres processus cognitifs afin de les comprendre, recoupe largement le concept de métacognition, comme le montrent Lafortune, Deaudelin et Deslandes (2001).

1.1. La métacognition, un processus issu de l'activité collective

Les études sur la métacognition ont débuté, dans les années 1980, suite aux travaux de Piaget (1974, 1975) sur la prise de conscience, qu'il définit comme la prise d'informations par le sujet sur ses actions et sur les processus cognitifs qui les sous-tendent. Il s'agit, pour le sujet, de ne pas se contenter de réussir telle action dans telle situation mais d'en comprendre les ressorts afin de concevoir et de réaliser des actions plus pertinentes, adaptées à des situations variées, dans le présent et l'avenir. C'est dans ce champ que s'inscrivent ma thèse de doctorat (Grangeat, 1997a) et mes premières publications (Grangeat, 1997c, 1997d, 1999). La plupart de ces études portent sur les apprentissages scolaires (Grangeat, 1997b ; Lafortune, Hébert, & Jacob, 2000), parfois universitaires (Romainville, 1993), mais celles de Valot, Grau, et Amalberti (1993) mobilisent ce concept afin de comprendre les processus cognitifs qui permettent de réguler l'activité professionnelle, notamment dans la gestion des situations dynamiques.

⁵ Ce chapitre se réfère plus particulièrement à deux de mes publications :

Grangeat, M., & Besson, C. (2006). Analyse du métier d'enseignant sous l'angle des activités réflexives : conduite empirique ou proactive de l'activité ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 3, 17-31.

Grangeat, M. (soumis). L'enseignement : une activité empirique ou réfléchie ? *Recherche et Formation*.

Comme la plupart des activités professionnelles, surtout celles qui sont inscrites en situations dynamiques, sont des activités collectives, la focalisation de la recherche sur les processus individuels est dommageable, ici encore, à la compréhension des phénomènes qui régissent la conduite de ces activités. Par exemple, comme le montrent Hoc et Amalberti (1999), une verbalisation a, certes, une portée cognitive individuelle (i.e. elle accompagne le diagnostic) mais elle peut constituer aussi une activité de coopération à propos du contrôle de l'action (i.e. le diagnostic individuel est porté à la connaissance d'un pair afin d'en vérifier la validité, ou pour l'avertir de la difficulté, ou pour lui démontrer un raisonnement). Cette activité de coopération, cette interaction verbale, nourrit les processus métacognitifs des protagonistes de l'échange. Les phénomènes collectifs interviennent ainsi pleinement dans l'élaboration des processus métacognitifs, ceux qui permettent une conduite réfléchie de l'action.

1.2. Les régulations métacognitives, substrat de la conduite proactive

Les processus métacognitifs sont répartis en deux catégories : les uns produisent des métaconnaissances (i.e. des connaissances à propos du sujet apprenant, de la réalisation de la tâche et des stratégies à mettre en œuvre) ; les autres sous-tendent les régulations métacognitives, définies comme des processus d'anticipation, de suivi et de contrôle des activités cognitives. Seules ces dernières vont m'intéresser ici car elles sont à l'œuvre durant les activités professionnelles, notamment au niveau de leur conduite proactive.

Ces régulations métacognitives font l'objet d'une synthèse par Allal et Saada-Robert (1992). Ces auteures montrent que ces régulations, qui ne sont pas nécessaires face à toute perturbation, conduisent le sujet à une équilibration entre ses propres processus cognitifs stabilisés et les perturbations nouvelles inscrites dans la situation. Trois modes de régulation de l'action peuvent être mis en œuvre par le sujet : le maintien des processus cognitifs déjà installés, quitte à nier l'obstacle ; l'enrichissement des cadres de pensée antérieurs par adjonction d'une nouvelle situation maîtrisée ; la modification en profondeur des cadres de pensée et de leur organisation. Ces trois modes de régulation sont d'importance égale pour le développement du sujet. De fait, dans cette perspective, l'action est

première : la réussite, même sans la compréhension des raisons du succès, s'avère souvent suffisante. Mais ce type de réussite reste tributaire des conditions particulières de la situation. C'est donc pour détacher l'action des conditions canoniques, routinières, prévisibles, de la situation, que la compréhension et la conduite proactive doivent être recherchées.

L'actualisation de régulations métacognitives n'est donc pas toujours nécessaire, notamment si la tâche est jugée routinière par le sujet. Ainsi, Amalberti (2001) montre que tant que le contrôle de sa propre activité peut être réalisé de manière routinière, le professionnel expert va se contenter de fonctionner selon ses habitudes. En revanche, si la situation est jugée trop inhabituelle ou trop risquée, alors le sujet mettra en œuvre des processus mentaux de plus en plus coûteux. Ce phénomène peut être constaté avec les enseignants qui expliquent qu'ils ne préparent, par écrit, que les séances nouvelles pour eux et que, durant la séance de classe, ils ne consultent cet écrit que s'ils jugent ne plus se souvenir des stratégies qui avaient été anticipées. Dans cette progression, les régulations métacognitives sont actualisées lorsque le sujet doit arbitrer entre plusieurs alternatives pour faire face à des situations bloquées, lorsque les routines s'avèrent inefficaces, que l'auto-évaluation des résultats des procédures alternatives est négative et que l'interaction avec des collègues le pousse à justifier ses choix ou à en essayer d'autres. Elles sont donc stimulées par le collectif.

Cependant, l'actualisation de régulations métacognitives n'est pas toujours possible, notamment si la tâche est jugée trop instable, trop changeante, par le sujet et qu'il ne peut pas anticiper de stratégies. Dans les métiers autres que l'enseignement, Amalberti (2001) montre que dans ces cas-là, ces cas de perte de maîtrise, le sujet se replie sur un sous-espace du problème qu'il contrôle bien et que le reste de la situation est soit abandonné soit confié au collectif ou à un dispositif spécifique. De fait, lorsque la situation est jugée trop critique, des enseignants disent se centrer sur quelques élèves, ceux qui sont volontaires, afin d'atteindre leurs objectifs, au moins avec ceux-là. D'autres, souvent des débutants, disent confier le cas des élèves trop difficiles à certains collègues, souvent le professeur principal ou la personne dirigeant l'école. De même, les

entretiens des enseignants d'établissements sensibles ne montrent guère de modèle opératifs élaborés et font état de conduites plutôt empiriques, même chez les enseignants expérimentés ; la lecture des entretiens montre que cette sorte de défaillance tient à l'impossibilité dans laquelle ils sont de concevoir des plans, même à moyen terme, car les acquisitions et les comportements des élèves sont estimés trop changeants.

Fournir une aide très proche, très resserrée, aux sujets en situation difficile ne semble pas une solution adéquate pour accéder à une conduite réfléchie : les études rapportées par Amalberti (2001) montrent que ce type d'aide conduit à un faux sentiment de maîtrise ou à une perte de contrôle total. L'objectif, qui peut être celui d'une aide ou d'une formation, consiste plutôt à conduire la personne à ne pas vouloir travailler en « performance optimale », à lui faire accepter l'idée que toute activité en situation dynamique est toujours un « brouillon inachevé » et à l'accompagner dans la vérification qu'aucune dimension importante du problème n'a été oubliée (e.g. tel aspect de la notion ou de la compétence étudiée, telle catégorie d'apprenants). Dans les professions autres que l'enseignement, ces objectifs représentent des « paradoxes pratiques » pour reprendre l'expression d'Amalberti (2001) ; dans l'enseignement, il s'agit certainement de gageures, tant l'activité et l'identité enseignantes sont tournées vers la complétude, l'exactitude et la perfection dans la réalisation des tâches. C'est alors au niveau du collectif, en jouant sur la représentation opérative partagée ou la norme professionnelle, que l'aide ou la formation peuvent vraisemblablement agir.

1.3. Conditions d'accès aux régulations métacognitives

Au bout du compte, accéder à une conduite réfléchie, proactive, de sa propre activité dépend de trois facteurs :

- *Le sujet dispose d'un choix de réponses possibles afin de surmonter la perturbation.* Si la situation est trop floue ou trop changeante, ou si le sujet ne dispose pas de ressources, individuelles ou collectives, alors il ne peut anticiper plusieurs réponses parmi lesquelles il pourrait choisir. Or, c'est de ce choix que naît la réflexion sur l'action.

- *La situation stimule la comparaison entre ces réponses.* Si les buts ne sont pas assez précis ou si les résultats attendus sont mal définis, en termes de critères suffisamment fins et explicites, alors le sujet ne peut justifier ses choix stratégiques. Or, de cette justification résulte une transformation des connaissances sur l'action.
- *La médiation, d'un tiers ou d'un instrument, permet d'explicitier ces réponses.* Si le sujet n'a à répondre qu'à lui-même de ses choix et de leurs justifications, il est fort probable qu'il ne pousse guère sa réflexion, ou qu'à l'inverse celle-ci soit sans fin. C'est ici que le collectif intervient de manière incontournable dans les processus métacognitifs : soit directement, par l'explicitation à un pair, à un tuteur, à un formateur ou à un autre professionnel ; soit indirectement, par l'écriture de l'expérience, par la trace gardée des constats posés sur les résultats de l'action. Le sujet se détache alors de son seul point de vue personnel pour atteindre une réflexion distanciée et partagée. C'est donc, aussi et surtout, des interactions sociales à propos des problèmes professionnels partagés que découlent la réflexion sur l'action, les connaissances et les régulations métacognitives.

L'objectif de la formation, qui peut être fondée sur les processus informels, consiste alors à favoriser les interactions, verbales ou médiatisées, à propos des questions vives que les acteurs cherchent à résoudre. Toute la difficulté, pour le formateur ou le chercheur, est alors, comme le conclut Amalberti (2001), d'abandonner la propension à associer la réflexion sur les comportements professionnels avec un message d'insuffisance et de manque de fiabilité. Il est plus pertinent de chercher à adopter une posture compréhensive, qui cherche à identifier ou à promouvoir un fonctionnement cognitif qui, la plupart du temps, se révèle globalement pertinent et plutôt sophistiqué. Ici encore, il s'agit d'un défi pour la formation mais il s'agit aussi d'une posture, à la fois heuristique et éthique, essentielle dès que ce sont les métiers de l'humain qui sont objet de la recherche ou de la formation.

C'est alors l'organisation de la situation de travail qui peut être conçue de sorte à favoriser l'actualisation d'une conduite de l'activité plus réfléchie et plus

proactive, chez le sujet, et l'élaboration d'une représentation opérative partagée plus pertinente, au niveau du collectif. Il s'agit d'instaurer des espaces d'apprentissage, au sein de l'organisation du travail elle-même, comme l'indiquent Engeström (2001), Fuller et Unwin (2003) ou Mayen (1999a). À partir de ces études et des réflexions menées au cours de cette note, je suggère de définir cinq principes pour sous-tendre des situations de travail formatrices.

- *Confronter* les individus, dans un groupe, à des activités porteuses de problèmes professionnels et comportant des ressources pour les résoudre (e.g. pairs, base de données, forum de discussion sur internet, documentation, formateurs).
- *Organiser* une médiation avec autrui, des échanges centrés sur la réalisation et la conduite de l'action, sur les choix qui sont réalisés par les acteurs en fonction de leurs finalités (e.g. collègues, tuteurs, partenaires, groupes de réflexion, accompagnement par un tiers externe à l'institution).
- *Augmenter* la distance à l'action, la prise de recul par rapport au quotidien et aux routines (e.g. instauration de séances de retour sur activité ou d'étude de cas, rédaction d'un rapport, usage d'un référentiel d'évaluation négocié).
- *Étendre* le contexte de l'action considéré pour réguler l'action, la prise en compte de l'environnement (e.g. conception d'un projet traversant les frontières de spécialité, interactions avec des partenaires extérieurs).
- *Orienter* l'évaluation des compétences professionnelles vers des démarches formatrices et délimiter les moments normatifs (e.g. élaboration d'un référentiel d'évaluation commun ; identification des zones de réussite ; détermination d'objectifs de progrès).

Ces principes – qui sous-tendent les dispositifs que Barbier et Galatanu (2004) qualifient de « nouvelles formes de formation » – sont intéressants car ils visent à ouvrir des espaces spécifiquement conçus pour améliorer, à la fois, l'atteinte des objectifs collectifs (e.g. ceux du projet de l'institution) et le développement individuel (e.g. la professionnalisation des agents). Ils prennent souvent la forme d'un accompagnement dans la mesure où, afin de favoriser l'émergence de pratiques et de conceptualisations plus pertinentes, ils s'intègrent au projet d'une

institution (e.g. un collège, une circonscription), s'étalent sur plusieurs moments et impliquent des acteurs extérieurs (e.g. partenaires, formateurs, chercheurs). Les notions de projet, d'accompagnement et de partenariat semblent donc centrales.

2. Les dispositifs quasi formels en formation continue

C'est à la combinaison des modes informels et formels qu'il convient donc de réfléchir. J'ai abordé⁶ ces questions à travers l'accompagnement des individus ou des équipes et les projets en partenariat. Il s'agit de formation continue.

2.1. L'accompagnement des individus ou des équipes

Sans l'avoir formulé ainsi à l'époque, certaines de mes recherches portent sur l'accompagnement, sur les dispositifs consistant à se tenir au plus près des acteurs et de la situation étudiés afin d'en tirer des résultats qui, renvoyés aux acteurs, leur permettront de transformer leurs manières de penser et de faire.

2.1.1. La formation des tuteurs et accompagnateurs de stage

La formation des tuteurs et accompagnateurs de stagiaires est un cas particulier de formation continue mais cette question est néanmoins centrale dans le développement professionnel. L'une des raisons, je l'ai notée précédemment, c'est que l'accompagnement des stagiaires constitue l'une des premières expériences de travail collectif pour les débutants. Elle revêt donc une importance qui n'est pas uniquement de l'ordre du symbolique mais aussi de l'empreinte – l'imprinting de Morin (2001) – qui est créée par ces premiers pas et qui donne, en partie, la direction des développements professionnels ultérieurs. Une autre raison, je l'ai notée également, consiste à reconnaître que la plupart des études sur la question, dans de nombreux pays, aboutissent à l'idée que les tuteurs et accompagnateurs de stage ne sont pas assez formés. La dernière raison, seulement esquissée jusqu'à

⁶ Ce chapitre se réfère plus particulièrement à deux de mes publications :

Grangeat, M. (2007c). Argumentaire du symposium « Analyser le travail collectif des enseignants et des formateurs ». *Actes du Congrès international AREF*. Strasbourg : ULP.

Grangeat, M. (2006b). How do teachers learn and develop throughout their professional career? The case of French teachers in compulsory education and within an educational priority area. Paper presented at the European Conference on Educational Research (ECER), Geneva, Switzerland, *Education-line*

présent, c'est que la pratique du tutorat ou de l'accompagnement de stagiaires représente, en elle-même, une puissante opportunité de développement professionnel pour les tuteurs et accompagnateurs.

Dans mes actions de formation et mon parcours de recherche, je me suis intéressé aux questions du tutorat et du conseil à travers les contributions retenues dans le symposium « Analyser le travail collectif des enseignants et des formateurs » que j'ai organisé lors du congrès AREF 2007 de Strasbourg.

Ainsi, Specogna (2007b) s'intéresse à 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 d'entretien-conseil conduite entre le conseiller et le débutant. Elle montre en quoi et comment l'acte de conseiller dépend de la conception du conseil qu'ont les acteurs. Les différences proviennent du statut des visiteurs-conseillers mais découlent aussi du prescrit non officiel qui prend une large part dans le travail accompli. Ce prescrit non officiel semble être porté par un ensemble de croyances que les uns et les autres ont à propos du rôle de la visite, du fonctionnement de la classe, de la relation enseignant/enseigné, de la relation au savoir et, aussi, des attentes du destinataire privilégié du compte-rendu. Tous les acteurs visent à développer les compétences professionnelles des formés en leur livrant des conseils. L'étude met alors en évidence l'impact du regard évaluatif du visiteur qui ne permet pas une réelle situation d'échange coopératif entre ce visiteur et le visité : les actes prononcés proviennent des conseillers (plus de 70% des dires) et sont majoritairement directifs ; ils montrent le pouvoir du visiteur-conseiller sur le débutant-conseillé.

Les contributions de Vinatier (2007) et de Numa-Bocage (2007) montrent, cependant, que cet état de fait n'est pas inéluctable et qu'un accompagnement des formateurs et des conseillers peut conduire à l'élaboration de modèles opératifs plus pertinents que les systèmes de croyances sur lesquels s'appuient initialement ces acteurs. Un dispositif de « co-explicitation » entre chercheur et formateur peut susciter une conceptualisation de l'activité de conseil plus adéquate. L'étude des transcriptions d'entretiens-conseils montre comment les formateurs partent d'une conceptualisation en acte, collée à l'action en cours, pour arriver à une conception

réfléchi des situations de conseil, à travers les verbalisations et les explicitations suscitées par le dispositif de formation-accompagnement. Cependant, ce développement semble évoluer différemment selon la catégorie professionnelle d'appartenance du formateur. Ce résultat amène à s'interroger sur l'utilisation des compétences professionnelles antérieures des différents acteurs dans les situations étudiées, des compétences issues de leur formation, de leur expérience singulière et de leur culture collective.

Ces études poursuivent les réflexions menées plus avant dans cette note au sujet du tutorat. Elles précisent les perspectives de recherche sur cette question.

2.1.2. *L'accompagnement des équipes d'établissement*

L'étude peut porter sur des modes d'accompagnement qui se situent au plus près du fonctionnement des établissements. J'ai pu saisir deux opportunités d'investigation à ce sujet : l'une à travers la responsabilité pour l'Académie de Grenoble de la recherche confiée à l'INRP dans le cadre de la « *Charte pour l'école du XXI^e siècle* » ; l'autre par l'appui, en tant qu'expert scientifique, à un réseau Écoles-Collège de l'Inspection Académique de l'Isère.

2.1.2.a. *Des dispositifs sous-tendus par l'évaluation*

L'étude⁷ porte sur une démarche qui consiste à rassembler des formateurs de l'IUFM, des conseillers pédagogiques et du personnel d'inspection afin de les impliquer dans l'accompagnement des projets des écoles participant à l'opération « *Charte du 21^e siècle* ». Durant trois ans, les écoles et leurs accompagnateurs ont bénéficié de dispositifs de formation continue visant trois objectifs :

- *Concevoir un dispositif commun* : porter un diagnostic sur le fonctionnement scolaire ; identifier un problème relatif à l'amélioration des

⁷ Cette section se réfère à la partie empirique de deux de mes publications :

Grangeat, M. (2003). Effets de l'évaluation des dispositifs curriculaires sur les conceptions et les pratiques d'enseignants de l'école primaire, *Mesure et Évaluation en Éducation*, 26 (3), 61-83.

Grangeat, M. (2007b). Contribution d'une évaluation des dispositifs d'enseignement à la modification des conceptions professionnelles des enseignants. In M. Behrens (Ed.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 99-125). Montréal : Presses Universitaires du Québec.

apprentissages ou des conduites des élèves ; construire un dispositif harmonisé sur un cycle ou plusieurs afin de répondre au problème.

- *Réguler le dispositif* : concevoir les référentiels de l'évaluation ; évaluer le fonctionnement du dispositif afin de réguler l'harmonisation des actions ; évaluer les effets du dispositif afin d'en repérer l'influence sur l'école.
- *Mutualiser les acquis* : rédiger un compte rendu décrivant la démarche ; communiquer les résultats lors d'une journée rassemblant les équipes participant à la formation.

En fin d'opération, une étude par questionnaire est conduite (Grangeat, 2007b). En comparant les réponses des enseignants des écoles ayant participé à l'opération avec d'autres, volontaires pour répondre, cette étude montre que le dispositif de formation a contribué à modifier les conceptions des acteurs : les enseignants disent parvenir à se décentrer de leur point de vue initial afin de coordonner leurs activités dans un dispositif d'équipe, d'en évaluer les effets et de modifier leurs pratiques dans le sens d'une meilleure individualisation vis-à-vis des apprenants. Cette étude montre aussi qu'il est difficile pour des équipes enseignantes isolées d'avancer vers une conduite plus réfléchie des aspects collectifs de leur travail.

Au terme de cette recherche, il est apparu que la modification des conceptions professionnelles semble tenir à cinq caractéristiques du dispositif de formation :

- *Contractualisation de la formation*, pour toute l'équipe pédagogique et sur un moyen terme (3 ans) ; cette durée autorise les régulations et les interactions au sein du collectif.
- *Inscription du dispositif dans une démarche formative et interactive* qui s'intéresse aux conceptions, aux processus et aux produits de l'activité professionnelle (i.e. ce que pensent les enseignants, ce qu'ils tentent, ce qu'ils réussissent).
- *Reconnaissance des compétences professionnelles des formés* puisque ce sont les équipes, avec l'appui des formateurs et des accompagnateurs, qui choisissent le dispositif à évaluer et qui construisent les indicateurs de cette évaluation, pour leur établissement.

- *Appui sur une mise en problème des situations de classe et sur des écrits de référence* qui gardent trace des avancées et fixent les objectifs d'amélioration (i.e. les tableaux référentiels qui organisent les indicateurs de l'évaluation ; les comptes rendus à destination des autres écoles).
- *Interactions à l'intérieur d'un réseau d'établissements et entre acteurs différents* (i.e. formateurs, conseillers, inspecteurs et chercheurs).

Ces résultats m'ont conduit à étudier plus précisément les effets de la mise en réseau des établissements d'enseignement et de l'organisation de la situation de travail sur les compétences professionnelles.

2.1.2.b. Développer les interactions dans un réseau d'établissements

L'étude⁸ porte sur un réseau écoles-collège implanté dans un secteur scolaire rural, correspondant, pour les résultats de l'évaluation nationale à l'entrée au collège, à la moyenne du département où se déroule l'étude. Sur ce secteur d'enseignement ordinaire (SEO), un dispositif regroupe les enseignants et les cadres du collège et des écoles. Il vise à améliorer la cohérence du parcours scolaire, l'intégration de tous les élèves et l'harmonisation institutionnelle. Pour cela, les enseignants et les personnels d'encadrement ont la possibilité de participer à des ateliers de réflexion et d'action pédagogiques ou didactiques, voire de prendre des responsabilités dans la conduite de ces ateliers ou du réseau.

L'objectif de la recherche est de comprendre le rôle joué, sur les conceptions des enseignants, par l'implication dans le dispositif de formation, autrement dit dans un réseau d'interactions professionnelles. Les données sont recueillies par entretiens individuels semi-directifs, d'une durée de 30 minutes environ pour leur partie transcrite. Cette durée courte a été retenue pour deux raisons : obtenir l'accord d'enseignants peu enclins à prendre le temps de confier leurs conceptions

⁸ Cette section se réfère à la partie empirique de deux de mes publications :

Grangeat, M. (2004). Effets de l'organisation de la situation de travail sur les compétences curriculaires des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 147, 27-42.

Grangeat, M., (2007a). Caractériser les compétences des enseignants dans les interactions scolaires. In A. Specogna (Ed.), *Enseigner dans l'interaction* (pp. 168-196). Nancy : Presses universitaires de Nancy.

du métier, notamment ceux du groupe des enseignants qui ne participent pas aux activités du réseau (NR) ; éviter les rationalisations après coup, les discours convenus, masquant les conceptualisations (Bressoux, & Dessus, 2003).

Une première étude vise à caractériser la distanciation du professionnel à son activité et l'étendue de l'environnement de travail pris en compte pour la réguler (Grangeat, 2004). Une première analyse, quantitative, permet de distinguer nettement les trois groupes de l'échantillon. Les enseignants NR se situent essentiellement (4/5) dans les modalités correspondant à une faible distance à l'activité et à une prise en compte réduite de l'environnement. Les enseignants responsables de la conduite d'activités du réseau (RR) se placent essentiellement (4/5) dans des modalités ouvertes. Aucun enseignant NR ne se situe dans la catégorie connectée ; aucun enseignant RR ne se situe dans la catégorie cellulaire.

Les enseignants RR indiquent nettement que c'est la participation aux réflexions et aux actions des ateliers du réseau qui a induit une prise de conscience de la nécessité d'élargir leur espace professionnel et leur répertoire de savoir-faire. Dans les entretiens, apparaissent trois éléments déclencheurs de l'évolution des conceptions : sentir la nécessité d'une harmonisation des enseignements au niveau du parcours scolaire ; percevoir la diversité des élèves comme potentiellement positive ; avoir la possibilité de mener une réflexion approfondie sur les activités professionnelles. Dans les discours des enseignants NR, isolés, les sources du renouvellement des pratiques existent mais s'avèrent conjoncturelles, aléatoires : l'intégration d'un nouvel instrument, la rencontre d'un collègue, la consultation d'un site internet, l'écoute d'une conférence. Le pilotage empirique de l'activité est alors privilégié, qu'il soit immédiat ou reporté d'une année sur l'autre. Cette étude met en évidence le rôle de l'organisation de la situation de travail sur la transformation des conceptions vis-à-vis des activités collectives. L'implication dans un réseau d'interactions sociales dynamise le développement professionnel.

Une deuxième étude porte sur les savoirs-processus explicités dans les entretiens (Grangeat, 2007a). Elle consiste à identifier les règles d'action concernant l'articulation des activités conçues par l'enseignant et des particularités des apprenants (cf. Tableau 1, dimension 2) ; cette dimension, de congruence, est

choisie car elle mobilise des interactions cruciales vis-à-vis de la qualité des enseignements. Chaque règle d'action correspond à une assertion dont la fréquence est comptabilisée dans les transcriptions des entretiens des enseignants appartenant à chacune des quatre modalités identifiées lors de l'étude précédente ; celles qui se répartissent sur le continuum cellulaire/coordonné. Pour chaque modalité, deux groupes sont distingués selon que les enseignants sont impliqués dans le dispositif de formation continue, ou qu'ils sont isolés.

L'étude montre que le champ des interactions que l'enseignant entretient avec les composantes de la situation de travail est variable d'un individu à l'autre. Toutefois, cet élargissement et cette structuration du champ des interactions ne s'effectuent pas aléatoirement : ici encore, l'étude montre que plus l'enseignant a l'occasion d'agir de manière concertée avec des personnels du secteur scolaire où il exerce, plus il se situe vers le pôle ouvert, connecté, et plus il dit maîtriser un répertoire varié d'interactions permettant de surmonter les problèmes liés aux particularités des apprenants. Cette étude montre, cependant, que le champ de ces interactions se structure et s'élargit à partir d'un noyau dur de règles d'action, qu'il s'organise et se diversifie depuis une région centrale d'invariants qui semble commune aux enseignants. Elle montre enfin que ces organisateurs de l'activité ne sont jamais des repères directement accessibles aux acteurs car il s'agit toujours d'un rapport qu'ils doivent inférer : rapport à l'effort nécessaire pour apprendre, à la discipline enseignée ou aux types de savoirs à maîtriser. Ce résultat confirme l'hypothèse selon laquelle enseigner relève d'une activité complexe inscrite dans un champ dynamique d'interactions multiples et, donc, que les conceptualisations des professionnels occupent une place critique dans la qualité de l'offre scolaire.

2.2. Les projets en partenariat avec l'environnement de l'établissement

Des résultats précédents découle l'hypothèse selon laquelle le développement professionnel – approché par la transformation des conceptualisations – est en partie déterminé par l'organisation de la situation de travail, et notamment par la possibilité, pour les acteurs, de s'impliquer dans un réseau d'interactions professionnelles. Cette conclusion m'a permis d'explorer les effets de la conduite de projets en coopération, entre enseignants, ou en partenariat, entre eux et

d'autres institutions. L'opportunité m'a été procurée par une recherche que j'ai conduite avec l'appui conjoint de la communauté de commune de l'agglomération de Grenoble et des instances rectorales, dans le cadre de la politique de la ville⁹. Étale sur trois années, ce projet O2cpe a mobilisé une dizaine de chercheurs.

2.2.1. Favoriser l'implication des acteurs

Comme dans les études précédentes, le recueil de données est réalisé par des entretiens semi-structurés individuels qui visent à faire expliciter les modalités des actions relatives au TCE. Leur partie exploitable, transcrite intégralement, dure 30 minutes. Un questionnaire permet de qualifier l'implication de l'enseignant dans un réseau d'interactions professionnelles selon trois niveaux : assister seulement aux réunions obligatoires, ne pas s'inscrire dans un réseau (NR) ; participer à des réalisations collectives (PR) ; s'intégrer comme responsable dans un réseau, dans des projets qui coordonnent les activités des acteurs de plusieurs institutions (RR).

2.2.1.a. Élargir le champ des partenariats

Une première étude¹⁰ vise à caractériser les savoirs-processus et les modèles opératifs des enseignants, en ce qui concerne les aspects collectifs de leur travail. Cette caractérisation s'effectue selon les deux axes caractérisant le développement des compétences : la distanciation à l'action et l'extension de l'environnement de travail pris en compte. Elle vise à comprendre le positionnement de l'enseignant, sur un continuum entre les modalités cellulaire et connectée. Les données sont recueillies auprès de 30 enseignants de secteurs d'éducation prioritaire (REP). Les résultats montrent que l'activité des novices est centrée sur la maîtrise du noyau dur du métier (ici : transmettre un contenu, tenir sa classe) et que, à partir d'un certain âge, dans les contextes professionnels difficiles, les compétences se referment. Ce résultat rejoint celui obtenu précédemment avec la même démarche

⁹ Un ouvrage – destiné principalement aux enseignants, responsables locaux et formateurs – paraîtra en juin 2008 et fera le compte-rendu de cette recherche :

Grangeat, M. (s.p. 2008). *Enseigner : une activité collective. Démarches de coopération et de partenariat dans l'éducation prioritaire*. Paris : CNDP.

¹⁰ Cette section se réfère à la partie empirique de :

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.

appliquée à l'échantillon de 15 enseignants du secteur ordinaire (Grangeat, 2004). La suite de l'étude vise à caractériser l'activité des experts, en centrant l'analyse sur l'identification des savoirs-processus dans les discours des 7 enseignants de la modalité connectée ; ces enseignants sont dits « experts », ceux de la modalité cellulaire étant dits « novices ». Les savoirs-processus sont identifiés à partir d'une analyse manuelle du contenu de chaque entretien. Les modèles opératifs sont structurés selon les trois dimensions de *cohérence*, *congruence* et *pertinence* utilisées dans les recherches précédentes (cf. Tableau 1).

L'étude montre que l'activité individuelle s'organise en tension entre des pratiques ouvertes aux coopérations et aux partenariats et des pratiques repliées sur le cœur du métier. Les enseignants qui ont des conceptions ouvertes ont à composer avec ceux qui s'en tiennent au noyau dur du métier. Comme ce sont souvent des débutants, et que dans l'éducation prioritaire la rotation des personnels est importante, cette tension semble réduire l'organisation et la portée des activités collectives ; en outre, elle accroît le stress au travail et doit ainsi favoriser le repli sur le noyau dur, au bout de quelques années de pratique.

2.2.1.b. Jouer sur les facteurs de développement

Une autre étude¹¹ vise à comprendre ce qui se joue à la fois dans les dispositifs de formation continue et dans les interactions informelles qui sont induites par l'implication de l'individu dans un réseau d'interactions professionnelles. C'est donc la dimension *pertinence* du référentiel qui est exploré (cf. Tableau 1). Afin d'étudier ce que disent les enseignants de leur manière d'élargir le répertoire de leurs pratiques professionnelles, dans chaque entretien ont été sélectionnées et dénombrées les règles d'action qui explicitent une manière d'apprendre au travail (e.g. Lorsque j'ai un problème en classe, je cherche un collègue plus expérimenté et lui demande un avis). L'étude porte sur les entretiens menés auprès de 60 enseignants exerçant dans les secteurs de l'éducation prioritaire (EP) de

¹¹ Cette section se réfère à la partie empirique de :

Grangeat, M. & Gray, P. (2007). Factors influencing teachers' professional competence development. *Journal of Vocational Education and Training*, 59 (4), 485-501.

l'agglomération de Grenoble : 36 exercent dans ce que l'administration nomme un réseau d'éducation prioritaire (REP) et 24 en secteur urbain sensible (ZUS).

Les enseignants EP disent apprendre surtout par eux-mêmes (59% des règles d'action). Néanmoins, d'autres sources d'apprentissages professionnels sont mentionnées : les autres enseignants (17%), les élèves (13%), les partenaires de l'école (7%). Les programmes de formation continue et les apports de l'équipe de direction ou de circonscription ne sont notés que de manière anecdotique (2%). Cependant, l'ensemble des enseignants ne dit pas élargir de la même manière le répertoire des pratiques professionnelles personnelles. Trois facteurs apparaissent.

L'expérience (qui combine l'âge et l'ancienneté dans l'établissement) joue un premier rôle différenciateur. Les sujets débutants sont plutôt centrés sur leur propre tâche : ils disent apprendre à partir d'indices pris sur le comportement et les résultats de leurs élèves dans leur discipline. Les sujets expérimentés (plus de 35 ans) disent compter également sur les réunions avec leurs collègues pour améliorer leurs pratiques : ils apprendraient lors de la conception de progressions ou d'évaluations communes, lors de rencontres avec des personnes d'autres établissements ou lors de la conduite de projets.

Les caractéristiques de l'environnement de travail (REP vs ZUS) apparaissent comme un deuxième facteur jouant sur l'élargissement des conceptions. Des différences importantes apparaissent entre les sujets de ces deux secteurs bien que la proportion de débutants soit semblable (9/24 vs. 12/36). La différence principale tient au fait que les sujets ZUS, comme les débutants, sont centrés sur l'observation de leurs élèves dans leur classe car ils ne peuvent que très difficilement prévoir d'un jour sur l'autre comment celle-ci va se dérouler. Cependant, les sujets ZUS disent plus souvent que les autres qu'ils élargissent leur répertoire de savoir-faire pendant la conduite de projets communs avec des intervenants extérieurs ou avec des partenaires associatifs. Ainsi, comme les sujets expérimentés, ils apprennent beaucoup grâce aux interactions avec d'autres professionnels. La situation ZUS génère donc des conceptualisations spécifiques.

Les opportunités offertes par l'organisation de la situation de travail constituent un troisième facteur de modification des conceptions professionnelles. Les sujets

NR comptent principalement sur eux-mêmes pour améliorer leurs enseignements. À l'inverse, pour les sujets RR, les équipes représentent des ressources pour surmonter les difficultés professionnelles : ils disent échanger des méthodes avec leurs collègues d'autres établissements et interrogent leurs élèves sur la pertinence de ces démarches ; ils déclarent utiliser aussi les TIC et notamment l'internet, les programmes de formation continue et les échanges avec les équipes de direction ou de circonscription. Dans ce sens, les sujets NR apparaissent centrés sur le cœur du métier alors que les RR semblent tirer profit d'interactions variées dans le cadre d'un environnement de travail très élargi.

Au total, cette étude montre que l'implication dans un réseau d'interactions professionnelles ne détermine pas une norme qui définirait les bonnes pratiques, et par glissement les bons enseignants. Au contraire, conformément à l'élaboration de l'espace professionnel définie précédemment, cette implication détermine les conditions qui permettent aux enseignants de conduire leur activité de manière proactive et réfléchie. La souplesse conférée à la conduite de classe leur permet, vraisemblablement, de considérer alors beaucoup plus positivement la diversité, l'hétérogénéité, des apprenants.

2.2.1.c. Favoriser l'implication dans de larges interactions

L'étude¹² finale, fondée sur l'ensemble des 96 entretiens, confirme et précise les résultats précédents. Elle explicite, également, la démarche suivie. Elle apporte ainsi des compléments importants à la question des compétences au TCE.

Premièrement, cette étude, conduit à préciser le contenu de cet espace professionnel du TCE selon 18 objets (O) que l'on peut ordonner en 5 dimensions (D) (cf. Tableau 6). Ces dimensions et ces objets peuvent être identifiés par une analyse du discours assistée par un logiciel. Ici le logiciel Tropes a été choisi parce qu'il permet aux chercheurs de le paramétrer en fonction de la

¹² Cette section se réfère à :

Grangeat, M., Rogalski, J., Lima, L., & Gray, P. (soumis). Analyser le travail collectif des enseignants : effets du contexte de l'activité sur les conceptualisations des acteurs. *Revue Française de Pédagogie*.

problématique de recherche : ce n'est pas l'outil qui détermine la recherche, même s'il l'influence nécessairement.

Afin de mettre en évidence, sur un effectif important, des facteurs de contexte pouvant jouer sur les conceptualisations des acteurs a été construite une variable numérique – nommée CC, comme conceptualisation des activités collectives – représentant cet aspect central des compétences au TCE. De l'analyse précédente et des résultats des études antérieures, il s'ensuit que cette variable combine l'étendue de l'environnement de travail pris en compte par l'acteur avec l'équilibre de son positionnement et sa distanciation à l'activité.

Objets (O)	Dimensions (D)
notions abordées en cours tâches requises de l'élève élèves considérés comme des individus	le cœur du métier (Met)
acquisitions des élèves dispositifs ou outils communs problèmes professionnels identifiés	les processus d'apprentissage (App)
périodes de l'année scolaire cohortes prises en charge par les enseignants établissements ou étapes du cursus	la temporalité de l'enseignement (Tem)
actions de l'enseignante, de l'enseignant manières de penser son activité conclusions des réflexions professionnelles manières de penser son parcours professionnel participation aux actions de formation	l'activité réflexive (Ref)
espaces et temps des discussions informelles équipes disciplinaires ou pédagogiques intervenants extérieurs ou collectivités locales espaces et temps des échanges formels	le collectif des professionnels (Col)

Tableau 6 : Objets et dimensions de l'espace professionnel du TCE

L'étendue est renseignée, pour chacune des cinq dimensions (D), par la quantification des occurrences et des cooccurrences des objets (O) identifiées dans les transcriptions des entretiens. Cette étendue est modulée selon l'équilibre et la distanciation afin de constituer un score (CC), indicateur de la conceptualisation par l'acteur des activités relatives au TCE. Au total, l'étude permet d'analyser un

aspect des compétences enseignantes pour les activités collectives : leur dimension de conceptualisation, explicitée par les acteurs au cours des entretiens. Comme l'ont montré les études précédentes, ces conceptualisations apparaissent dépendre de facteurs bien identifiés : l'âge, l'expérience et, surtout, l'implication dans un réseau d'interactions professionnelles.

Les résultats vont dans le sens des conclusions précédentes mais ils les précisent. D'une part, il existe un impact du contexte de l'activité sur les conceptualisations de l'acteur. D'autre part, un continuum apparaît entre les différentes régions de l'espace professionnel enseignant : l'expertise dans les activités collectives se confirme comme consistant à savoir maîtriser, à la fois, la centration sur les acquisitions scolaires et la prise en considération large de l'action des divers intervenants de l'éducation. Deux facteurs de développement apparaissent.

L'expérience professionnelle constitue un premier facteur. L'âge influe sur les conceptualisations, d'abord positivement puis négativement : c'est entre 35 et 45 ans que les scores CC des sujets traduisent une représentation opérative des activités collectives qui soit, à la fois, plus large et mieux structurée. L'ancienneté a une influence aussi puisque, pour trois des cinq dimensions des activités collectives, ce score est au plus haut entre 2 et 5 ans d'exercice dans un même lieu. De fait, la lecture des entretiens montre comment les jeunes enseignants sont engagés dans un difficile processus d'élaboration de connaissances professionnelles cohérentes avec leurs représentations du métier et avec leurs perceptions de la réalité de la classe. Elle montre aussi le désarroi d'enseignants reconnus comme experts dans un secteur ordinaire mais qui se vivent en échec lors de leurs débuts dans un établissement sensible. Elle montre enfin le découragement, le sentiment de perte de pouvoir d'agir, de certains enseignants, proches de la fin de carrière, ancrés dans un même établissement, quand ils sont confrontés à la multiplication des adaptations de pratiques rendues nécessaires par la montée en puissance du travail collectif. Ces résultats font apparaître deux populations – les jeunes et les plus anciens – qui pourraient bénéficier d'actions d'accompagnement ou de formation continue spécifiques. Ils dégagent aussi une

piste de recherche concernant l'évolution des conceptualisations et des compétences dans les activités collectives, au début et à la fin de la carrière.

Le rapport entre la situation de travail et les acteurs joue un rôle plus important que celui de l'expérience. De fait, il se confirme que lorsque les enseignants ont l'opportunité de s'impliquer dans un réseau d'interactions professionnelles, leur score CC, leur niveau de conceptualisation, est supérieur, sans plus aucun impact de l'âge. La lecture des entretiens met en évidence comment ces enseignants, jeunes ou anciens, trouvent des ressources pour développer leurs compétences professionnelles à l'intérieur des activités et des projets collectifs mis en place par les instances du système éducatif ou par les acteurs locaux. Ils expliquent fréquemment comment, à travers la coopération avec des collègues ou des partenaires extérieurs, ils ont révisé leurs jugements à propos de certains apprenants classés comme étant en difficulté ou comment ils ont introduit, dans leurs démarches d'enseignement, des ressources visant à améliorer l'équité dans la réussite des apprentissages scolaires.

L'étude conduit donc à chercher à transformer l'organisation du travail des enseignants afin de favoriser les interactions autour de problèmes professionnels partagés par les acteurs et d'augmenter ainsi la distanciation à l'action et l'étendue de l'environnement de travail pris en compte pour la réguler.

2.2.2. Instaurer des ateliers de réflexion sur l'activité collective

L'intégration, dans le temps de travail, de dispositifs de formation plus formels, sous la forme d'ateliers d'analyse de l'activité collective, regroupant des enseignants et des professionnels extérieurs, afin de chercher des réponses cohérentes aux problèmes rencontrés quotidiennement dans le métier, semble une perspective potentiellement efficace. La dernière étude porte sur les effets de la participation des enseignants à un dispositif de formation continue prenant la forme d'une série d'ateliers d'analyse des activités de coopération et de partenariat en éducation (A3cpe). Ces ateliers sont pluri-professionnels et pluri-expérientiels puisqu'ils regroupent des enseignants et des partenaires, des professionnels débutants et expérimentés.

Cinq regroupements de 90 minutes ont lieu dans l'année, un soir de semaine après les cours. L'objectif affiché consiste à renforcer la cohérence des activités collectives grâce à l'analyse de questions professionnelles apportées par les participants. Le déroulement des ateliers A3cpe s'inspire des quatre phases identifiées par Pastré (1999b) pour concevoir les moments de retour sur activité.

- *Choix de l'action à analyser* : Recueil d'actions qui posent question aux participants ; sélection d'une action ; rapprochement de celle-ci avec d'autres actions réalisées par les autres participants. Une action est retenue pour analyse si chaque participant peut la rapprocher d'une action semblable dans sa situation.
- *Construction de l'énigme* : Interactions dans le groupe afin de préciser les épisodes de l'action, ce qui, pour la personne, a déclenché l'action, les buts qu'elle s'était fixés et les savoir-faire qu'elle a mis en œuvre.
- *Élaboration d'une base commune de connaissances* : Explicitation et organisation, dans les épisodes de l'action décrite, des organisateurs de l'action (les déclencheurs, les buts et les savoir-faire mis en œuvre) ; explicitation, parfois par l'animateur, des savoirs de référence permettant de comprendre la situation.
- *Résolution de l'énigme et anticipations* : La personne ayant rapporté l'action précise l'apport de la séance, pour elle ; chaque participant indique des pistes d'action à court terme à partir des conclusions de l'analyse.

2.2.2.a. Éviter le repli sur le noyau dur

Une première analyse¹³ consiste à évaluer l'effet de ces ateliers sur les conceptualisations des enseignants. À cette fin, un échantillon de 8 enseignants a été constitué ; ils ont accepté de répondre à deux entretiens, en début et en fin d'année. Le suivi d'un groupe servant de contrôle a été tenté avec des enseignants qui, sans être fermés sur le noyau dur du métier, ne souhaitaient pas participer aux

¹³ Cette section se réfère à la partie empirique de :

Grangeat, M. (2007e). Quels savoirs sur et pour le travail collectif des enseignants ? *Actes du 6^{ème} colloque CDIUFM*. IUFM Nord-Pas de Calais : Arras.

ateliers. Dans les faits, il a été difficile à ces enseignants « contrôle » de tenir leurs engagements et seuls 2 d'entre eux ont accepté d'être interviewés en fin d'année. Avec la même démarche que pour l'étude précédente, portant sur les 96 enseignants, un score CC a été attribué aux entretiens.

Entre le début et la fin de l'année, les scores CC chutent pour 4 enseignants : les deux du groupe servant de contrôle et un enseignant du groupe A3cpe. Dans les entretiens avec ces enseignants, on lit un découragement ou un grand doute quant à l'implication dans le collectif. Les autres enseignants, participant aux ateliers, se répartissent selon deux modalités : 3 scores CC restent stables entre le début et la fin de l'année (l'écart est inférieur à 10%) ; 2 scores sont en forte croissance. Contrairement à l'étude précédente, aucune conclusion statistique ne peut être tirée mais ces résultats permettent de penser que, *a minima*, les ateliers A3cpe tendraient à éviter le recul de la prise en compte des aspects collectifs du métier qui apparaît en cours d'année. Ce qui constitue une hypothèse à vérifier lors de futures études. Il est possible cependant de confirmer l'impact du dispositif en recherchant dans les entretiens ce que disent les sujets interrogés à propos de l'apport des ateliers à leurs pratiques individuelles.

La distanciation, la prise de conscience des modes de fonctionnement personnels représente un premier effet des ateliers. Les enseignantes disent que les ateliers les ont encouragées : à se doter d'outils permettant de repérer l'impact de leur enseignement sur les élèves ou leur famille ; à créer leurs propres démarches d'enseignement en s'écartant des procédures fournies par les manuels. Cette prise de conscience concerne, aussi, les temporalités qui ponctuent l'unité thématique. Elles disent se rendre compte : que les élèves doivent être accompagnés dans le parcours qui va des premières séances d'introduction d'une notion jusqu'à l'évaluation finale des acquisitions individuelles ; que sans cet accompagnement, seuls certains élèves comprennent le sens de ce parcours, anticipent le contenu de l'évaluation, et donc la préparent de manière pertinente. Cette prise de conscience s'étend aux temporalités à long terme et notamment aux procédures d'orientation.

L'extension de l'environnement pris en compte pour réguler l'activité est un deuxième effet de la participation aux ateliers. En dépassant largement le noyau

dur du métier, cette extension conduit à prendre en considération les partenaires professionnels, les parents ou les collègues d'autres disciplines, parfois très éloignés. Cet élargissement conduit à comprendre que, malgré les différences de fonctionnement et de méthodes des différents partenaires, c'est bien un collectif qui partage une même finalité : la réussite des apprentissages pour chaque enfant ou chaque jeune, pris dans sa singularité.

Le rapport des enseignants à la situation est donc transformé par l'opportunité qui leur est offerte, du fait de l'organisation spécifique de la situation, de participer à des ateliers de réflexion pluri-professionnels et pluri-expérientiels. Il se confirme ainsi que l'ensemble constitué par les acteurs, la situation et l'activité représente un système sous-tendu par des relations dialogiques. Ainsi, selon le rapport que l'enseignant entretient avec son métier, il va plus ou moins s'engager dans des activités collectives. Toutefois, quand la situation est organisée de telle sorte que cette implication soit facilitée, alors ce rapport est transformé dans le sens d'une ouverture plus grande aux activités collectives. De la même manière, en créant une activité collective (e.g. dans leur participation aux ateliers A3cpe) les enseignants inventent de nouvelles activités collectives sous la forme d'une coopération avec les élèves à propos de l'évaluation des apprentissages et des enseignements, d'une harmonisation avec des collègues à propos de la programmation des enseignements ou de partenariats avec des professionnels d'institutions hors établissement. Cependant, les effets des ateliers A3cpe dont il est question dans ces entretiens, s'ils sont conformes aux réflexions et aux hypothèses formulées dans cette note, ne concernent que les pratiques déclarées.

2.2.2.b. *Des pratiques cohérentes avec les discours*

Une ultime analyse¹⁴ consiste à confronter le contenu du discours des enseignants interrogés avec leur pratique. En accord avec l'équipe du projet O2cpe, j'ai repoussé cette confrontation à la fin de la démarche car je voulais

¹⁴ Cette section se réfère à :

Grangeat, M., (s.p. 2008). Enseigner, former : avancer dans un espace de complexité. *Chemins de formation au fil du temps*, 12.

éviter que les faits observés dans les classes troublent l'analyse des conceptualisations des enseignants. Ce trouble aurait découlé, pour les chercheurs extérieurs à l'enseignement en secteur d'éducation prioritaire, de l'irréremédiable étrangeté des faits observés ou, pour ceux qui, par leurs fonctions de formateur, étaient beaucoup trop familiers de ces situations, de leur trop grande proximité avec le travail quotidien et de l'inévitable propension à porter des jugements négatifs sur l'activité des professionnels observés.

Les observations portent sur un moment qui pose problème au professionnel observé, sans pour autant qu'il se juge submergé, voire mis en difficulté, par la tâche concernée. En évitant d'étudier une séquence où les compétences incarnées dominent, le chercheur peut ainsi saisir l'organisation des savoirs-processus et du modèle opératif de l'acteur ; en lui permettant de commenter les traces de l'observation, le film, le chercheur peut aussi saisir le développement des compétences professionnelles, la manière dont évolue le rapport du sujet à une situation qui lui pose problème. C'est une séance concernant l'évaluation, et notamment le rendu des copies, qui est donc filmée.

Lors de l'autoconfrontation, le professionnel peut interrompre le visionnement à chaque fois qu'il souhaite préciser : en quoi tel l'épisode est réussi ou en quoi il est important pour lui ; en quoi tel incident, événement, a posé problème et les choix qui ont été faits pour le surmonter. L'inconvénient majeur de cette démarche, c'est la lourdeur des données produites puisqu'elle cumule les données de l'observation avec celles de la confrontation à l'enregistrement de l'activité ; d'autant plus que, souvent, il faut ajouter, comme dans cette étude, les données issues d'un entretien avec le professionnel. Dans cette mesure, seules trois enseignantes ont été observées et filmées durant 20 minutes, toutes ont participé aux ateliers A3cpe et sont catégorisées comme expertes.

Cette section s'appuie sur l'expérience d'une enseignante débutante ayant 3 années d'ancienneté. Au cours de la séance filmée elle s'efforce d'aménager la situation de sorte que les apprenants gagnent en autonomie en ce qui concerne sa matière, le français. À cette fin, elle prévoit : des ressources matérielles (fiches de synthèse dans les classeurs élèves, manuels) ; des appuis humains (échanges entre

élèves, aides personnalisées par l'enseignante); des aides à l'anticipation (explicitation des critères de réussite, annonce du contenu de l'évaluation finale). L'étude ne porte pas sur le contenu didactique de l'activité mais sur la manière dont l'enseignante la conduit et explicite ses mobiles et ses choix.

Cette personne pilote son action en jouant sur plusieurs registres qui se complètent tout en pouvant paraître opposés. De fait, son activité consiste à :

- Mobiliser des compétences incarnées lorsque la situation est routinière *et* anticiper son action lorsqu'elle maîtrise mal le contenu ou la stratégie.
- S'appuyer sur son passé d'élève *et* faire référence à sa formation.
- Suivre son intuition immédiate *et* prendre conseil auprès de collègues.

L'enseignante, par exemple, distribue les copies en prenant le temps d'un mot personnalisé et discret à chaque élève. Elle explique qu'elle pratique ainsi car elle était considérée comme mauvaise élève et s'est sentie humiliée lors du rendu de notes en public. Ce vécu l'empêche également d'organiser des confrontations par binômes, lors des corrections de copies, car elle ne veut pas que les élèves faibles soient stigmatisés par l'aide d'un pair plus compétent. Elle laisse cependant se développer des conversations entre certains élèves si cette entraide s'instaure de manière autonome, sans contraintes apparentes, et si elle ne perturbe pas la classe. Elle dit aussi organiser des binômes lors des séances de production écrite, car elle juge que les activités de conception peuvent profiter de l'écart de compétences entre élèves et que cela lui a été conseillé en formation initiale.

Cette personne oriente son action en fonction de buts à deux niveaux afin de produire des transformations de sa situation de travail. Elle vise à :

- Instaurer une ambiance de classe suffisamment calme pour permettre les apprentissages scolaires *et* préserver l'individualité des apprenants.
- Impliquer des adolescents dans une tâche pouvant paraître peu attrayante *et* faire en sorte qu'ils se sentent progresser.
- Faire apprendre aux élèves qu'elle a, à l'instant, sous sa responsabilité *et* tenir compte des interventions de ses collègues.

Par exemple, elle est intransigeante quant aux incartades de comportement des adolescents dont elle a la responsabilité mais, durant la séance observée, elle passe un moment assise à côté d'élèves en très grande difficulté afin de les aider dans leurs apprentissages. Lorsqu'elle est assise, elle disparaît, physiquement, au milieu de jeunes qui pour la plupart la dépassent d'une tête et qui ont l'apparence de ceux qui sont stigmatisés dans les médias car elle enseigne en quartier sensible. Il n'empêche que ces moments d'individualisation sont respectés par la classe qui, dans son ensemble, poursuit la tâche assignée. Cette tâche pourrait paraître inappropriée à des jeunes de quartiers en difficulté puisqu'il s'agit de conjuguer des verbes rares au passé simple et de vérifier leur orthographe dans un livre. Cependant, ils ont été prévenus que cette activité, sans nécessairement le recours du livre, constituera l'évaluation finale qu'ils auront à réaliser à une date qui a été fixée en commun en début de séance. Les élèves connaissent aussi les attentes, les objectifs et les critères de l'enseignante car celle-ci les a discutés et écrits au tableau. Ces adolescents, vraisemblablement soutenus dans une dynamique de progression, s'impliquent tout au long de la séance observée.

Cette personne, en réalisant son activité professionnelle, construit des connaissances sur sa propre manière de faire. Les réflexions dont elle fait état durant le visionnement de la vidéo montrent qu'elle a évolué durant l'année et qu'elle identifie des marges de progression. En outre, elle dit prendre des notes sur ses documents personnels afin d'améliorer ses prestations futures. Selon elle, de nouvelles connaissances professionnelles découlent aussi d'interactions avec ses collègues, souvent de manière informelle mais parfois à l'occasion de dispositifs spécifiques : ce sont les échanges lors du dispositif A3cpe qui lui ont fait comprendre le bénéfice que les élèves peuvent tirer d'une explicitation des attentes de l'enseignant. Elle explique que les apprentissages professionnels qui résultent de son activité, tout comme la progression des résultats des élèves qu'elle produit, modifient le fonctionnement de la classe au cours de l'année. Cette transformation, allant vers une meilleure prise en compte de la diversité des apprenants, de leur hétérogénéité, lui offre de nouvelles possibilités d'action en vue de soutenir encore plus leur réussite et leur autonomisation.

Au total, cette étude par observation met en évidence une forte cohérence entre les dires des enseignants, lors des entretiens, et leurs pratiques observées ; tout du moins sur le petit effectif concerné. Il me semble important de préciser cependant que cette cohérence existe si l'observateur ne s'en tient pas uniquement à ce qu'il voit mais qu'il prend aussi en compte les choix opérationnels opérés par le professionnel durant le moment observé et dans les séances antérieures ; en bref, s'il prend en compte le cours d'action (Durand, & Veyrunes, 2005 ; Theureau, 2006b). Dans le cas inverse, il est clair que l'observateur peut juger les pratiques discordantes avec le discours mais c'est oublier qu'en matière d'enseignement, comme de formation, les processus s'étendent sur de longues durées.

2.2.3. Une activité insérée dans un système

Au total, ces études montrent que l'activité enseignante ne peut pas être appréhendée uniquement en observant un moment isolé ou un seul élément de la performance : elle s'intègre dans un système complexe qui relie les acteurs et la situation dans laquelle s'inscrit leur activité avec les effets, objectifs et subjectifs, de leurs actions. Ces effets modifient, en retour, les acteurs, la situation et le rapport des acteurs à la situation. Les conceptualisations des acteurs, la manière dont ils pensent leur activité, dont ils l'anticipent, la contrôlent et la gardent en mémoire, joue alors un rôle central dans le développement professionnel.

Cependant, pour que ces transformations s'orientent positivement – vers un bénéfice pour les apprentissages de chaque apprenant, quelles que soient ses particularités – il apparaît que le support du collectif est nécessaire. L'échange entre professionnels, la consultation des ressources communes et la participation à des réflexions collectives à propos des problèmes professionnels stimulent le développement des compétences professionnelles qui sont nécessaires pour conduire une activité d'enseignement de qualité. Comme l'énoncent Le Boterf (2003) ou Leclercq (2003), l'expertise ne tient pas uniquement aux acteurs : ils doivent vouloir s'impliquer, certes, mais ils doivent pouvoir le faire grâce à une situation qui les y autorise. C'est ici qu'interviennent les dispositifs de formation.

3. Le rôle central du sujet et des processus de conceptualisation

Au final, ces dispositifs de formation, placés sur un continuum entre informel et formel, attribuent un rôle central au sujet et, notamment, aux processus de conceptualisation qui encadrent son activité. Parmi ces processus, ceux qui touchent à la réflexivité, qui provoquent des prises de conscience par les acteurs de leurs propres manières de faire, jouent le rôle de moteur du développement. La réflexion à propos des aspects collectifs du métier apparaît ainsi comme un facteur particulièrement actif dans l'émergence d'une activité pertinente. Dans ce processus de réflexivité, le collectif et son organisation jouent un rôle de stimulateur et de soutien. Stimulation, car c'est dans les écarts constatés entre les conceptions ou les pratiques des membres du collectif que surgissent les questions qui enclenchent la réflexion et le développement individuel. Soutien, car c'est dans la diversité des conceptions et des pratiques des membres du collectif que chaque professionnel va puiser les ressources pour sa propre évolution. Le collectif et son organisation représentent donc bien un champ d'action et d'étude, pour les décideurs, les concepteurs, les praticiens et les chercheurs.

Conclusion : Comprendre les processus qui sous-tendent le TCE

Au cours de cette deuxième partie, ma réflexion a donc avancé vers le cœur de la question des processus qui sous-tendent le TCE. Il est clair, cependant, qu'une seule catégorie de processus a été explorée : ceux qui régissent les conceptualisations qui déterminent l'activité collective et qui en résultent. Je n'ai pas abordé les questions de coordination des actions, moins centrales dans le cas du travail enseignant qui se déroule souvent de manière individuelle. Je n'ai pas abordé non plus les questions liées aux effets du TCE sur les acquisitions des apprenants, qu'il s'agisse de savoirs scolaires, de stratégies d'apprentissage, d'estime de soi ou de comportements sociaux. Ces deux pistes abandonnées ouvrent vers d'autres perspectives de recherche. Je vais néanmoins synthétiser les acquis des réflexions conduites au cours de cette deuxième partie.

1. Trois seuils pour le développement des compétences au TCE

La conceptualisation est fondée sur l'élaboration de savoirs-processus qui orientent l'activité professionnelle. Ces savoirs-processus sont constitués de quatre éléments en interaction : les buts qui orientent l'action ; les indices ou événements tirés de la situation qui déclenchent cette action ; les règles d'action qui en assurent la réalisation ; les connaissances de référence qui justifient les choix parmi l'ensemble des règles d'action potentiellement adéquates. Cette notion est en relation étroite, à la fois, avec celle de schème définie par Vergnaud (1996) et avec celle de connaissances du processus de travail de Boreham *et al.* (2002). Ces éléments cognitifs, ces savoirs d'action (Barbier, & Galatanu, 2004), s'ils demeurent isolés n'autorisent qu'une conduite de l'activité au coup par coup. Avec l'expérience et la formation, ils sont organisés et hiérarchisés en modèles opératifs, en répertoires d'actions, qui permettent aux acteurs d'anticiper et de réguler leur activité, en l'adaptant aux difficultés rencontrées, même nouvelles.

Le modèle opératif permet de catégoriser les situations autour des dimensions essentielles de l'activité professionnelle. Il permet de donner du sens aux actions en les associant à des entités plus larges : l'appropriation des artefacts, des outils et des objets, intégrés dans la situation de travail ; la prise en compte des longues

temporalités qui régissent le processus de travail en son entier ; les savoirs sur le métier. Le niveau de compétence de l'agent est alors fonction de l'organisation de ce modèle opératif : celui du novice est centré sur des indices et des règles d'action, sans vraiment de liaisons entre eux ; celui de l'expert est équilibré, à la fois étendu et organisé. Cependant, tous les modèles opératifs de tous les agents ne peuvent se construire indépendamment les uns des autres, de la tâche prescrite ou des savoirs de métier. On définit alors un modèle commun qui peut prendre deux aspects : celui de la structure conceptuelle de la situation, que l'on décrit à partir du point de vue des experts et de la prescription (Pastré, 2004b) ; celui de la représentation opérative partagée, quand on se place du côté de l'ensemble des acteurs et de leur savoirs d'action (Gibouin, 2004 ; Rogalski, 2005). Ce modèle commun permet de réguler le travail collectif.

La situation module le développement des compétences et donc des processus de conceptualisation. Dans le cas de cette étude d'une activité qui se place dans un contexte collectif, la nature du positionnement du professionnel au sein d'un réseau de collègues influe sur les compétences. Deux positionnements dans le collectif sont retenus ici, selon que le sujet se limite au noyau dur du métier, au cœur de la tâche prescrite, ou que, à l'inverse, il profite des interactions avec d'autres collègues ou d'autres services pour améliorer la pertinence de son action. Cependant, tout ne repose pas sur la bonne volonté de l'acteur : selon les opportunités inscrites dans la situation, chaque personne pourra plus ou moins facilement s'inscrire dans un réseau d'interactions professionnelles.

2. Le TCE modélisé selon une double boucle de régulation

Au total, ces aboutissements permettent de comprendre les relations et les interactions entre trois éléments du *contexte* de l'activité (cf. Figure 2) :

- Les *acteurs*, c'est-à-dire l'équipe des professionnels dans son ensemble, ou les individus au sein du collectif. Les acteurs sont différenciés selon : leurs représentations du métier ; les normes qu'ils se donnent ; leur culture professionnelle ; la nature de leurs expériences ; leur ancienneté dans la fonction ; leur niveau d'expertise.

- La *situation*, c'est-à-dire l'ensemble constitué par : les fonctions et les formes du travail collectif ; la tâche prescrite aux acteurs ; les artefacts qui leur sont proposés ou imposés ; la nature du secteur d'exercice et les caractéristiques des destinataires de l'action (e.g. apprenants, patients, usagers) ; l'organisation de la situation en termes de dispositifs d'accompagnement et de partenariats avec des institutions extérieures.
- Le *rapport des acteurs à la situation*. Ce rapport est dialogique. D'une part, si les acteurs perçoivent la situation comme organisée de manière cellulaire, bureaucratique, normative, ils auront tendance à concevoir des activités qui ne sont pas adéquates avec les objectifs du TCE. Réciproquement, s'ils perçoivent la situation comme ouverte, ils chercheront plutôt à coordonner leurs actions à celles d'autres intervenants. D'autre part, si la situation est volontairement organisée de telle sorte que soient favorisés l'élargissement du point de vue des acteurs, les interactions entre professionnels et les connexions avec les partenaires, alors les acteurs pourront plus facilement concevoir leur métier de manière plus ouverte, plus souple, plus respectueuse de l'hétérogénéité entre les personnes (e.g. collègues, professionnels extérieurs et destinataires de l'action).

Ces aboutissements permettent d'identifier deux *effets* de l'activité collective :

- Les *réalisations*, ce qui est produit par l'activité et qui est observable : les apprentissages et les évolutions des destinataires de l'action (e.g. acquisitions scolaires des élèves, savoir-faire professionnels des stagiaires) ; la maîtrise de nouvelles pratiques par les acteurs (e.g. gérer l'évaluation de manière formative) ; les réalisations des projets collectifs (e.g. manifestation culturelle, visite d'une entreprise) ; l'atteinte des objectifs de la mission (e.g. taux de réussite des apprenants).
- Les *connaissances*, ce qui est construit par les acteurs à propos de leur activité : l'élargissement et la structuration de l'espace professionnel du TCE ; la transformation des représentations et des conceptions, des savoirs-processus et des représentations opératives ; l'élaboration de métaconnaissances ; l'avancée vers une conduite réfléchie et proactive.

Enfin, ces aboutissements mettent en évidence *deux effets retours* : les effets de l'activité collective modifient le contexte du travail. Les acteurs se transforment et la situation change, ce qui modifie le rapport que les acteurs entretiennent avec elle et par répercussion leur activité et ses effets.

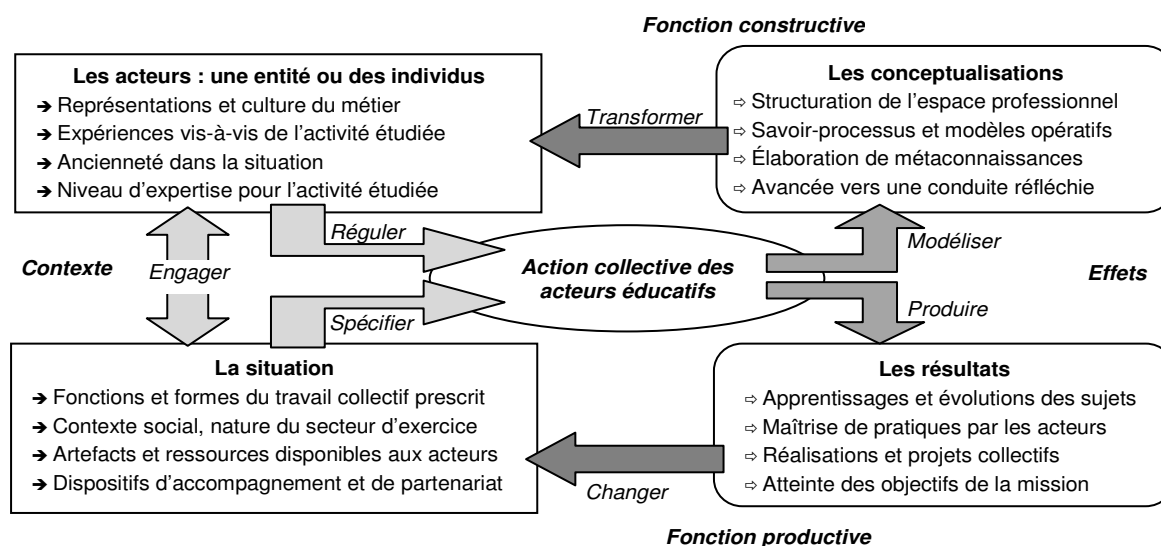


Figure 2: Modélisation du TCE selon une double boucle de régulation

En conséquence, le TCE peut être modélisé selon une double boucle de régulation liée à deux fonctions : l'une productive, concerne la part observable de l'activité, les réalisations ; l'autre constructive, concerne les conceptualisations des acteurs quant à leurs actions situées, les connaissances. Un tel modèle rejoint et s'inspire de ceux qui ont été proposés pour étudier d'autres métiers et qui sont reconnus pertinents pour comprendre, à la fois, les activités individuelles et collectives (Leplat, 1994 ; Rogalski, 2003 ; Samurçay, & Rabardel, 2004).

Ce modèle permet de repérer les recherches sur le TCE, tant au niveau des dispositifs testés qu'à celui des facteurs étudiés. Le contexte est défini par ses trois composants que sont les acteurs, la situation et l'activité ainsi que par les trois fonctions qui les relient : régulation (R), spécification (S), engagement (E) (cf. section 3 du chapitre I de la partie B). La fonction productive est définie par la production de résultats observable (P) et par son effet-retour, le changement (C) des caractéristiques de la situation de travail. La fonction constructive est définie

par les processus de modélisation (M) qui conduisent à des conceptualisations nouvelles et par son effet-retour (T) qui transforme les acteurs eux-mêmes. Chaque élément du contexte ou des effets comporte les variables qui ont été identifiées dans le début de cette section. Ce modèle permet de délimiter le champ de recherche : pour la recherche IFSI, par exemple, c'est en jouant sur S (instauration de groupes de réflexions) que l'on s'attend à une modification de M, les modèles opératifs des acteurs, et de P, la manière d'accompagner les étudiants dans l'alternance entre le stage et l'institut.

Ce modèle constitue donc une ressource pour la conduite et la direction de recherche. Il confirme également l'idée selon laquelle, pour modifier la qualité de l'activité et de ses effets, deux leviers sont disponibles : changer les acteurs ou transformer la situation. Ce deuxième levier est directement accessible, contrairement au premier. Il conduit à concevoir des dispositifs de formation, des modalités d'accompagnement ou des projets en partenariat qui, en modifiant le contexte de l'activité vont en modifier les effets et par répercussion les acteurs.

3. Un modèle insuffisant pour l'étude des métiers de l'humain

Suite aux recherches et réflexions précédentes, je suis cependant conduit à interroger la pertinence du modèle précédent quant à la compréhension des métiers de l'humain. Certes, il accorde une place centrale à l'acteur, au professionnel en tant que sujet capable, responsable de penser, d'agir et de construire ses propres connaissances (Rabardel, 2005). Cependant, il prend mal en compte le fait que les destinataires de l'action (e.g. les apprenants) conduisent eux aussi une activité qui est régie par les mêmes boucles de régulation que celle des acteurs professionnels : leur rapport aux savoirs et à la situation d'apprentissage est déterminant ; ils produisent des résultats tangibles (e.g. des devoirs, des mémoires de stage) tout en construisant des conceptions nouvelles (e.g. des métaconnaissances sur la manière de réussir telle tâche spécifique). Ces éléments, produits et construits, transforment le contexte de l'activité, celle des apprenants et celle des enseignants ou des formateurs. En conséquence, le travail enseignant est inséré dans ce que Poisson (1998), après B. Schwartz, nomme une activité « double piste » : l'activité de l'enseignant ou du formateur est, en bien des

aspects, semblable à celle des apprenants et, en sus, elle convoque l'expérience vécue par le professionnel lorsqu'il était lui-même élève ou étudiant ou formé. Il apparaît alors clairement que le modèle classique doit être aménagé en fonction de cette spécificité. Cela amène, d'une part, à tenir compte du monde des professionnels-enseignants et du monde des sujets-apprenants. Ces deux mondes paraissent organisés de manière suffisamment semblable pour être modélisés tous deux selon le même modèle de double boucle de régulation et les deux systèmes qu'ils constituent sont vraisemblablement reliés par ces deux mêmes boucles.

De cette complexité constitutive des métiers de l'humain, il résulte que les professionnels doivent être formés et accompagnés, afin d'éviter qu'ils se replient sur le noyau dur de leur métier et, donc, afin qu'ils parviennent à conduire leur activité de manière distanciée, réfléchie et proactive. Cette réflexion conduit à remettre en cause l'espèce de syncrétisme du modèle précédent en séparant distinctement les activités individuelles et collectives dans le cas des situations d'enseignement ou de formation. Les premières doivent être traitées de manière isolées car elles occupent la majeure partie du temps de travail des professionnels. Les secondes sont en articulation étroite avec les premières et les conditionnent fortement. En conséquence, le modèle devrait introduire un troisième niveau de compréhension et de modélisation, inter-relié aux deux précédents, qui est celui du collectif des acteurs, enseignants, formateurs ou autres professionnels. Ces trois mondes sont vraisemblablement organisés selon des modèles identiques qui restent à définir¹⁵.

Afin de comprendre cette sorte d'étagement, il est clair qu'il faut passer à un niveau de réflexion supérieur permettant de prendre en compte la complexité des systèmes qui ont été étudiés jusqu'ici. Tel est l'objectif de la troisième partie de cette note.

¹⁵ Cette question est au cœur d'un article soumis :

Briot, C., & Grangeat, M. (soumis). Comprendre le développement professionnel des formateurs en Soins Infirmiers dans les activités de suivi des étudiants. *Savoirs*.

Partie C - Changer de point de vue pour explorer d'autres perspectives de recherche

Introduction : Dépasser les modèles habituels

Ce début de troisième partie représente une étape critique dans cette note puisque les réflexions précédentes conduisent à chercher à dépasser les modèles habituels de l'analyse du travail enseignant. Il s'agit donc de tracer des axes structurants, tant au niveau épistémologique que méthodologique, afin de parvenir à conduire et diriger des recherches à propos des aspects collectifs du travail des enseignants ou des formateurs. Tel sera mon objectif dans cette dernière partie de la note. Auparavant, je vais mettre en perspective les réflexions et résultats des réflexions conduites jusqu'ici. Pour ce faire, je ne vais pas reprendre ce qui a été précisé dans les conclusions des parties précédentes mais plutôt retourner à une référence adoptée en début de note, celle des approches sociologiques dont j'ai dit l'importance pour l'étude du TCE. Je le ferai à travers un texte dans lequel Dupriez (2007) interroge les relations entre formes organisationnelles et formes de l'action éducative dans les établissements.

Historiquement le travail collectif n'est pas la forme privilégiée adoptée pour coordonner l'action des enseignants, notent Dupriez (2007) comme Maroy (1992). Cela tient à la conjonction de deux principes : une répartition des élèves et des enseignants sur la base de règles bureaucratiques imposées à tous ; une marge d'autonomie importante laissée aux enseignants dans la mise en œuvre de l'acte d'enseignement. Dupriez pointe cependant, comme je l'ai fait dans cette note, que les prescriptions récentes poussent les enseignants à plus de collaboration et appellent les établissements à se mobiliser pour construire, localement, un projet éducatif adapté aux caractéristiques locales. Il précise que cela ne reflète pas une adaptation conjoncturelle mais une transformation profonde de la manière de concevoir la coordination des actions dans le champ scolaire. Certes, il constate un écart entre les injonctions et la réalité des pratiques enseignantes mais ses travaux de terrain lui imposent de nuancer ce constat. Selon ses résultats, il existerait un lien étroit entre la capacité des établissements à stimuler un travail collectif et la nature de l'action pédagogique, des pratiques de classe. Comme je

L'ai fait dans cette note, il explique ce lien en référence aux travaux de Bernstein (1973). Il teste cette hypothèse à travers la comparaison entre deux écoles primaires ; son étude repose sur l'analyse des principaux documents relatifs aux projets d'établissement, sur des entretiens et sur quatre interventions avec les équipes enseignantes. Tout en précisant que les deux cas étudiés représentent les deux extrêmes d'un seul continuum, il conclut que :

Si le travail pédagogique est conçu comme une action ouverte, à mener à partir de l'environnement de l'école, en assumant la complexité des situations naturelles et les chemins sinueux de l'apprentissage des élèves, il requiert inévitablement de la souplesse, de la perméabilité entre les disciplines et les contenus d'enseignement, et de la concertation entre les enseignants. Et, réciproquement, un modèle pédagogique transmissif concevant l'apprentissage comme l'addition d'un certain nombre de séquences spécifiques, relativement isolées les unes des autres, requiert peu d'articulation.

Dupriez, 2007 : 31

Dans le contexte cellulaire, l'étude de cas montre qu'une concertation existe mais elle porte sur les dimensions externes du travail (i.e. répartition des contenus, choix des manuels, performances des élèves) et elle conduit à diviser encore plus le travail par une répartition des tâches. En revanche, dans le contexte ouvert, connecté, les débats et les projets portent sur les processus qui sous-tendent les apprentissages scolaires (i.e. méthodes d'enseignement, modes d'implication des élèves) et visent à dégager des solutions communes aux problèmes rencontrés par l'établissement, par le collectif. Ces normes et ces formes professionnelles ne sont pas que des conceptions, des éléments de la culture du collectif, car l'étude de cas montre qu'elles conduisent à réagir de manière radicalement différente face à l'hétérogénéité des apprenants, à ce que Dupriez nomme les incertitudes pédagogiques et que j'ai nommé la diversité des situations de travail. Il conclut que le modèle cellulaire repose sur des solutions individuelles consistant à confier ces élèves à des spécialistes, voire à les orienter vers des structures de relégation, vers des cellules en marge du système ; il ne conduit pas à traiter collectivement des problèmes posés par les élèves en difficulté. Dans le modèle ouvert, ces difficultés d'apprentissage sont l'objet de réflexions et de solutions collectives conduisant à solliciter les différentes facettes de l'apprenant. En passant du cas

des établissements observés à ceux des systèmes éducatifs, Dupriez range le système français dans les modes fermés, qui visent à construire un élève à partir de l'arrachement à sa communauté locale à travers l'accès aux savoirs abstraits et décontextualisés. Il range les systèmes d'Europe du Nord sur le pôle inverse et il remarque qu'il ne s'agit certainement pas d'une coïncidence si, dans ces pays, les formes plus intensives et plus variées du TCE reposent sur une organisation du travail qui suscite la collaboration, tant au niveau spatial que temporel : existence de bureaux pour les enseignants et de salles de réunion ; définition d'un horaire de travail enseignant qui dépasse celui des heures de présence face à la classe.

En conséquence, cette étude retrouve, par d'autres voies, les aboutissements énoncés dans les conclusions des deux parties précédentes : promouvoir « *une école ouverte sur son environnement* » ; assumer « *la complexité des situations naturelles* » d'apprentissage ; faire « *appel à la créativité* » des enseignants ; stimuler un « *travail collectif plus intensif* » ; organiser le travail dans ses aspects matériels (Dupriez, 2007 : 33). Au cours de cette note, je pense cependant avoir dépassé ce propos à travers : la définition et la spécification des composants de l'environnement scolaire ; le recours à un modèle du développement professionnel ne reposant pas uniquement sur la créativité des individus ; l'identification de facteurs favorables au travail collectif, au niveau de l'établissement ou du secteur scolaire. Il reste que les deux démarches débouchent sur le même constat : dynamiser et structurer le TCE implique de redéfinir le travail enseignant. Ce qui nécessite de passer à un autre niveau de réflexion, « *assumant la complexité des situations naturelles et les chemins sinueux de l'apprentissage* », selon la citation de Dupriez (2007) faite plus haut. Tel sera le but de cette partie qui va ouvrir sur des perspectives et des postures de recherche nouvelles.

Cette partie sera construite autour de trois chapitres. Le premier concerne la question de l'engagement de la personne dans sa formation, de la construction ou du soutien de sa professionnalisation et de son individuation, notamment en ce qui concerne la formation initiale. Les suivants concernent la place du sujet dans la recherche, les choix méthodologiques et épistémiques qui découlent des modèles développés au cours de cette note.

Chapitre I - Les enjeux de la formation au TCE

Au cours de ce chapitre, je réfléchirai, d'abord, aux questions posées par l'engagement de la personne dans sa formation, notamment en ce qui concerne la formation initiale, un enjeu pour les IUFM et les départements des Sciences de l'Éducation. Toutefois, la conception de la formation est assez peu traitée par les études se référant aux modèles que j'ai mobilisés jusqu'alors. Comme le montre l'un des premiers textes qui présente la démarche DP dans son entier, à partir d'une collaboration de plusieurs chercheurs, cette approche tend essentiellement à « *utiliser la situation de travail comme moyen d'apprentissage systématique, [à travers] l'apprentissage par simulation, par l'étude de cas ou par retour d'expérience.* [Dans cette mesure, les recherches DP vont porter sur] *les effets comparés de l'apprentissage sur le tas et de l'apprentissage transposé [ou] par générateur de situations-problèmes ou [par] simulateur pleine échelle* » (Pastré, 2004a : 14). Ces cadres théoriques ne se révèlent donc pas très pertinents pour mon propos et je vais me référer aux recherches sur l'ingénierie des formations, notamment en alternance.

1. Ingénierie de l'alternance et formation des enseignants

Les transformations institutionnelles en cours et les prescriptions actuelles en ce qui concerne la formation des enseignants justifient l'intérêt pour les études sur l'ingénierie des formations en alternance.

1.1. Les changements dans la formation des enseignants

La formation des enseignants se trouve en profond changement depuis le début des années 1990, marquées en France par la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). Certes, ces changements sont lents mais la direction est assez clairement donnée : celle de l'instauration d'une formation reconnue par un diplôme de niveau master, inscrite, vraisemblablement, dans le cadre d'un master professionnel à large spectre et concernant les métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (cf. contribution de la CDIUFM du 21/09/2007). Cette direction dépasse le cadre national puisqu'elle s'inscrit, en

fait, dans une perspective européenne et des tendances lourdes, qui surpassent les conjonctures politiques de tel pays à tel moment. Dans toute l'Europe, en effet, la formation des enseignants du primaire et du secondaire inférieur – qui représente le domaine de mes recherches et de cette note – participe de ce qui est appelé le « modèle simultané » : la formation professionnelle, théorique et pratique, est assurée en même temps que les cours de formation générale, la part de la formation professionnelle étant la plus importante. De plus, l'une des tendances fortes semble être de rapprocher la formation des enseignants de leurs employeurs ou des situations d'emploi. Certains pays encouragent ainsi les écoles à s'engager dans des partenariats avec les établissements universitaires pour former les futurs enseignants (cf. INRP, Lettre d'information de la VST du 13/12/2005). De fait, en France, la formation des enseignants est déclarée, dans les textes officiels, comme une formation en alternance (cf. arrêté du 19/12/2006). C'est à l'intérieur de cette perspective-là que je vais inscrire ma réflexion concernant la place du sujet dans sa formation, notamment initiale. En conséquence, je ne me fonderai pas sur le fonctionnement des IUFM actuels mais je me situerai dans le cadre, plus prospectif, d'une analyse des démarches et des dispositifs qui devraient être questionnés, voire instaurés, pour la formation des enseignants. Bien évidemment, je me tiendrai au sujet de cette note, c'est-à-dire au TCE.

1.2. La complexité des processus de formation

Deux approches de l'ingénierie des formations en alternance sont possibles, selon Clénet (2002). La première « standard » est celle qui vient en premier lieu à l'esprit et qui, de ce fait, représente la conception traditionnelle. Elle est fondée sur des cadres prescrits qui déterminent des cahiers des charges, des programmes et des contenus, des périodes qui se succèdent, des référentiels de compétences et des échéances d'évaluation. La seconde, dite de l'« invention », prend acte du fait que, dans l'alternance comme dans tout fait social, et encore plus dans tout phénomène lié aux apprentissages, le rapport des acteurs, à la situation de formation et à la situation de travail, détermine les conceptions et les compétences qui seront construites au cours de la formation. En conséquence, l'ingénierie ne cherchera pas à faire appliquer une solution optimale, toujours externe aux

acteurs. Au contraire, elle visera à aménager la situation de telle sorte que les acteurs, qui de toute manière s'accaparent et transforment cette situation, soient amenés à produire des réponses convenables, selon Clénet (2003), suffisantes selon Amalberti (2001). Cette posture n'est en rien minimaliste.

[Cette posture] doit plutôt être comprise comme une réponse adaptée à l'environnement apportant une satisfaction subjective à celui qui fait le travail, compte tenu de ses buts, du contexte, et de ce qu'il sait faire. La notion de « suffisance » est reconsidérée à chaque exécution, et n'est pas contradictoire avec une performance très élevée et un coût cognitif élevé.

Amalberti, 2001 : 108

Cette convergence, entre le courant des études ergonomiques et celui de l'ingénierie de la formation, renforce la conception dite de l'invention qui sera prévalente dans cette note. Elle permet de positionner, dans la même perspective, les modèles développés précédemment pour comprendre les dynamiques des compétences aux activités collectives avec ceux qui vont être mobilisés dans ce chapitre pour concevoir la formation correspondant à ces dynamiques. Selon cette conception, ce qui importe ce n'est pas tant de décrire l'alternance mais bien de comprendre ses processus internes, fondés sur les conceptions des acteurs en présence (i.e. apprenants, formateurs, tuteurs, responsables, concepteurs) et sur les fonctions que les dispositifs ont à générer (Clénet, 2003). Parmi ces fonctions de l'alternance, Clénet et Roquet (2005) en citent trois qui mettent en interaction les acteurs, les organisations et le monde professionnel. La *fonction apprentissage* est dirigée vers des jeunes et des adultes en mal d'école ou d'entreprise. La *fonction intégration* socioprofessionnelle vise les personnes en position d'exclusion. La *fonction qualification* concerne le développement professionnel et la gestion des ressources humaines par l'employeur. Toute la question est alors de déterminer en quoi la formation au métier enseignant relève de ces conceptions de l'alternance.

1.3. La formation des enseignants, une formation par alternance

À la suite des réflexions de cette note, je pense que, si la fonction de qualification correspond de manière assez évidente à l'alternance dans la professionnalisation des enseignants, comme dans toute formation universitaire professionnalisante, les deux premières en font partie aussi. La fonction intégration socioprofessionnelle est importante, en effet, car c'est elle qui permet

au débutant de s'insérer dans un réseau d'interactions qui va soutenir son développement. Ainsi elle provoque l'élargissement du répertoire des savoir-faire et le partage des représentations opératives permettant au collectif d'agir de manière pertinente et cohérente. En revanche, la fonction apprentissage semble, à première vue, totalement inapplicable à des personnes qui ne sont pas en mal d'école puisqu'elles veulent être enseignantes. La réalité suggère un autre point de vue : dans mes activités de formateur et de chercheur, à travers des séminaires d'analyse de pratiques ou des entretiens, j'ai constaté que bien des enseignants se considèrent comme ayant été un élève moyen, comme ils disent ; et j'ai quelques preuves empiriques que cette perception, profondément enfouie, transforme l'activité professionnelle de ces personnes, souvent de manière pénible pour elles. Je pense donc que cette fonction est également à activer dans les formations d'enseignants. D'autant que la plupart sont en mal d'entreprise...

La réflexion sur la formation en alternance à propos du TCE peut donc se poursuivre dans ce cadre. Pour ce faire, je vais étudier deux des fonctions de l'ingénierie des formations par alternance qui sont particulièrement pertinentes en ce qui concerne le TCE et qui, comme je l'ai montré au chapitre III de la partie B ressortent de mes recherches : l'accompagnement et les projets en partenariat.

2. La fonction d'accompagnement

Dans la ligne des réflexions précédentes, la fonction d'accompagnement occupe une place centrale.

L'apprentissage n'est pas seulement construction autonome de sens, mais interactions entre données "déjà-là", propres à l'individu, et les aléas, les "possibles" rencontrés ou l'information contenue dans l'environnement. [...] Dès lors la fonction accompagnement vise à aider à mettre en lien : des connaissances expérientielles ; des savoirs théoriques et méthodologiques ; des actions professionnelles finalisées. [...] Il s'agit d'autoriser un acteur en formation à produire-construire sa propre rationalité à travers ses actions-formations-recherches.

Clénet, 2001 : 149

Cet accompagnement se situe dans la perspective des conclusions énoncées précédemment : c'est en fonction des opportunités offertes par la situation,

notamment les possibilités d'interactions au sein du collectif, et selon leur rapport à cette situation, que les acteurs conduisent leurs actions, de manière singulière, à travers un ensemble de savoirs-processus reliant des connaissances issues de l'expérience personnelle, des connaissances propres au collectif et des savoirs théoriques estimés pertinents. Le microsystème formé-tuteur-formateur est ainsi un cas particulier de travail collectif. La fonction accompagnement consiste alors à aménager la situation de travail et à susciter la transformation du rapport des acteurs à cette situation, à travers le développement des aides humaines et des ressources matérielles. Celles-ci sont conçues de sorte à favoriser l'autodirection des apprentissages, l'autonomisation dans la conduite du développement professionnel, au sein des dispositifs de formation. Dans cette mesure, la fonction d'accompagnement ne se décrète pas, elle est à inventer, en partenariat avec les acteurs associés dans un projet commun de formation (Clénet, 2001).

Cependant, si cette fonction d'accompagnement concerne les stagiaires dans les débuts de leurs expériences professionnelles, dans le cadre des formations initiales, il apparaît assez naturellement qu'elle concerne aussi les enseignants en poste et notamment les formateurs qui accompagnent ces stagiaires. Il est clair qu'apparaît alors une sorte de perspective en double piste, en deux perspectives qui se déroulent en parallèle, tantôt indépendamment, tantôt en écho ou en conjonction : celle de l'accompagnement des formés, celle de l'accompagnement des formateurs. Je vais suivre les deux, successivement.

2.1. L'accompagnement des formés

En se fondant sur l'expérience de l'IUP des métiers de la formation, Clénet (2001) décline neuf clés de la pertinence de la fonction d'accompagnement. Je les indique ci-dessous en les transférant au cas des stagiaires des IUFM. Il s'agit de :

- 1- Accueillir chaque stagiaire individuellement* de manière à comprendre son parcours antérieur, sa démarche et son adéquation avec la formation.
- 2- Aider le stagiaire à négocier son statut et ses fonctions* dans l'établissement d'accueil de manière à lui permettre de trouver plus rapidement sa place de professionnel à part entière.

- 3- *Négocier un projet professionnel* entre le stagiaire, le tuteur professionnel et le formateur universitaire de manière à coordonner l'action de chaque acteur et de préciser leurs engagements réciproques.
- 4- *Donner l'occasion aux stagiaires de concevoir leur projet pédagogique*, leurs activités d'enseignement, avec un formateur, de manière à renforcer le lien entre actions, projets, réflexions et références théoriques.
- 5- *Permettre l'évaluation des situations par le stagiaire* de manière à l'aider à mieux comprendre l'effet de ses actions sur les apprenants dont il a la responsabilité, en termes d'acquisitions de savoirs et d'instauration de comportements pertinents.
- 6- *Mettre en forme les savoirs professionnels par l'énonciation orale et écrite* en s'appuyant sur des études de cas, de manière à établir un lien entre la vie des stagiaires et les conceptions professionnelles qu'ils construisent.
- 7- *Formaliser la réflexion dans des mémoires personnelles et dans un mémoire professionnel* de manière à transformer les expériences pratiques en savoirs professionnels pouvant être réinvestis dans des situations nouvelles ou inattendues.
- 8- *Aider les stagiaires à s'inscrire dans un réseau professionnel* de manière à leur permettre de penser leur propre professionnalité en articulation avec le monde professionnel dans son entier, notamment en termes d'évolution de carrière.
- 9- *Développer des coopérations autour du projet professionnel des stagiaires* en stimulant le travail coopératif, en facilitant les interactions avec des enseignants experts, en structurant des réseaux d'échanges, en optimisant l'accès aux bases de données et aux ressources documentaires.

Certaines de ces clés sous-tendent des dispositifs ou des moments de formation qui existent déjà dans les IUFM. Cependant, ces dispositifs sont rarement intégrés, reliés, dans un projet de formation qui permettrait aux stagiaires de construire leur professionnalité grâce à l'alternance (Merhand, Ronveaux, & Vanhulle, 2007). De fait, les conclusions de cette étude de littérature plaident en faveur d'une prise en

compte plus explicite de cet accompagnement dans les formations d'enseignants. L'État employeur a, par exemple, souhaité que chaque enseignant stagiaire du second degré obtienne, durant deux ans, un poste dans son académie de formation afin de garder actifs les contacts qui auraient été noués durant son année de formation en IUFM. Cette décision crée une situation propice au développement professionnel mais, à la suite des réflexions de cette note, je dirais qu'il reste maintenant à organiser cette situation de manière à ce qu'elle soit source d'apprentissages pour tous les enseignants débutants, et non fortuitement pour quelques uns. Dans les IUFM, ce sont alors les clés 8 et 9 de l'accompagnement qui devraient être activées ou renforcées. Il y a là une perspective de recherche intéressante parce qu'elle met en relation des professionnels de générations différentes et qu'elle mobilise des artefacts, notamment les bases de ressources partagées, dont l'importance est connue dans d'autres situations professionnelles.

Un tel accompagnement comporte un risque évident de dispersion et de dilution de la formation dans des échanges sans orientation ni délimitation. Afin d'éviter cette dérive, je suivrai Clénet (2001) qui le balise par trois principes :

- *Mettre les actions professionnelles en lien direct avec la réflexion*, de manière à les rendre valides, comprises, raisonnées, repérables théoriquement.
- *Agir et comprendre l'action professionnelle au sein d'un collectif*, avec les autres, de manière à les questionner en fonction de projets communs, de finalités partagées et de contextes spécifiques qui leur donnent sens.
- *Rendre les réflexions opératoires, les articuler à l'action*, de manière à leur donner forme, à permettre aux formés de relier les habiletés tirées de l'exercice professionnel avec les connaissances issues de la réflexion et les savoirs théoriques sur les pratiques.

L'efficacité de ce balisage, la congruence des situations de formation et des principes qui ont sous-tendus son organisation, tient alors, aussi, aux conceptions et aux compétences des formateurs eux-mêmes.

2.2. L'accompagnement des tuteurs et des formateurs

Comme les réflexions conduites au cours de cette note l'ont déjà montré, la transformation des conceptions et des pratiques des enseignants, ou des formateurs, ne se décrète pas. L'accompagnement des tuteurs et des formateurs peut alors être posé, lui aussi, comme un principe central des formations en alternance, au même titre que l'accompagnement des stagiaires.

2.2.1. La transformation des conceptions et pratiques des accompagnants

La fonction d'accompagnement participe à l'élaboration, d'une part, du modèle opératif du stagiaire et, d'autre part, du référentiel commun qui va permettre l'orientation et la régulation de l'activité collective, celle qui justifie et sous-tend l'action de tutorat ou de conseil. Cependant, comme je l'ai mis en évidence au cours de cette note, une disparité fondamentale déséquilibre le microcollectif que forment le tuteur, le formateur et le stagiaire. D'un côté, le stagiaire, tout occupé à élaborer quelques premiers savoirs-processus adéquats, tout au moins au tout début de son expérience, cherche à identifier les indices pertinents qui, dans la situation, pourraient renvoyer des informations utiles pour guider son action. De l'autre, les experts, souvent déstabilisés par les questions et les errements du stagiaire, cherchent à transmettre un savoir ou une expérience qui sont censés répondre aux difficultés pratiques qu'ils ont observées. Peut-on sortir de cette contradiction ou fait-elle partie des paradoxes de la formation ?

Les réflexions menées au cours de cette note renforcent l'idée qu'il n'y a aucune raison de se contenter de laisser en l'état cette situation si déséquilibrée. D'autant que les frustrations et les mécontentements qu'elle engendre, en colorant négativement les premières expériences professionnelles, dont elles sont concomitantes, risquent de conforter, chez les stagiaires, la conception méritocratique-égalitaire, la plus partagée et la plus simple à appliquer, aux dépens de la conception compensatrice-juste, qui est plus pertinente mais aussi plus complexe et exigeante. Il convient donc d'accompagner les formateurs et les tuteurs eux-mêmes dans la nécessaire transformation de leurs conceptions et de leurs pratiques. De fait, par un accompagnement adéquat, des études comme celle de Vinatier (2007) montrent que ces experts parviennent à comprendre, plus ou

moins rapidement, qu'il ne sert à rien de chercher à faire passer des messages ou des méthodes qui, au bout du compte, se révèlent n'être que des représentations supplémentaires qui viennent se plaquer sur celles déjà présentes.

Cet accompagnement des accompagnants, c'est en quelque sorte l'idée de Bernstein (1975) lorsqu'il précise que, sans dispositif adapté, il y a peu de chance pour que les enseignants quittent la conception et la pratique cellulaire de leur métier. C'est également la conclusion que tirent Beauvais, Boudjaoui, Clénet, & Demol (2007), à partir de l'étude de nombreux sites de formation, lorsqu'ils observent que les concepteurs de l'alternance – tout comme les formateurs lorsqu'ils conçoivent leurs interventions – restent parfois soumis à des conceptions de formation trop scolaires – au sens où les connaissances académiques transmises à l'institut de formation primeraient et impliqueraient les connaissances pratiques devant être acquises en stage. Ces conceptions tendent à les enfermer dans des jeux de double contrainte : les stagiaires sont sommés de devenir des professionnels autonomes et réflexifs mais, pour cela, ils doivent suivre un parcours de formation unique qui ne laisse que peu de place à la prise en compte de leur diversité et de leurs projets. Ces auteurs montrent que ces logiques contradictoires sont vécues douloureusement, parfois à la limite de ce qui est supportable, par les stagiaires mais aussi par de nombreux formateurs.

Pour sortir de ces contradictions qui traversent les formations en alternance, je pense, à la suite de Clénet et Roquet (2005), que l'accompagnement doit se fonder sur trois principes :

- *Comprendre les situations de formation dans leur environnement.* Il s'agit essentiellement de permettre à chaque formateur de comprendre comment son action est inscrite dans un processus plus large, dans la dynamique de l'activité collective. L'accompagnement vise alors l'*intégration*, dans une représentation opérative partagée, de la culture professionnelle du collectif avec les prescriptions et les artefacts déterminant les actions des individus.
- *Pointer les questions vives issues du quotidien du travail.* Il s'agit de mettre en valeur les actions pertinentes et d'interroger celles qui nécessitent d'être

transformées. L'accompagnement vise alors la *décision* à propos des choix stratégiques et opérationnels qui concernent l'organisation de la formation.

- *Opérer les transformations nécessaires.* Il s'agit de conduire le changement en privilégiant les solutions qui permettent les liaisons pertinentes entre les formateurs et entre les instances et lieux de formation. L'accompagnement vise alors la *régulation* des dispositifs et des activités de formation afin de garantir leur alignement avec les missions fixées pour et par le collectif.

Des recherches et des pratiques, il ressort que cet accompagnement n'implique pas de coûts exagérés qui le rejeterait au niveau des pensées généreuses mais inapplicables. Il requiert, en effet, environ cinq journées de formation réparties sur l'année et couplées à des évaluations, en direct à la suite des journées de formation et différée, six mois après l'intervention (Clénet, & Roquet, 2005).

2.2.2. Un accompagnement vers une meilleure qualité conçue

L'accompagnement des formateurs apparaît alors comme un accompagnement vers une meilleure qualité ; non pas une qualité prescrite, avec des normes à atteindre, mais une qualité conçue et réalisée par les acteurs. Cet accompagnement suppose de prendre en compte les tensions vécues en contexte, par les acteurs, concepteurs, formateurs ou stagiaires. L'une de ces tensions est celle qui joue entre la conception étroite de la formation, qui consiste à vouloir transmettre les bonnes pratiques à appliquer dans l'ici et le maintenant du terrain de stage, et la conception ouverte, étendue, qui cherche à prendre en considération la diversité des situations et des individus afin de placer les stagiaires en position favorable pour développer leurs compétences tout au long de leur vie professionnelle. À mon sens, cette tension est parmi les principales et c'est celle à laquelle je souhaite réfléchir ici parce qu'elle concerne l'objet de cette note à travers les articulations entre l'individu et le collectif, entre les connaissances issues du terrain et les savoirs académiques, entre l'état des compétences et les processus de leur développement.

De ces études, Clénet (2002) montre qu'une tendance, souvent mise en œuvre pour réduire les difficultés issues de cette tension, consiste à reproduire et à multiplier ce qui ne fonctionnait pas auparavant – en instaurant plus de bilans

individuels de formation, plus de séances d'analyse de pratiques, plus de lignes à renseigner dans les référentiels – comme si ce qui ne produisait pas d'effets à petite dose devait devenir efficace à doses massives et répétées. Il apparaît assez rapidement que cette solution est inopérante. Comme l'alternative consistant à revenir à une conception transmissive de la formation a montré elle aussi son inadéquation, une nouvelle voie, d'ordre supérieur, est à trouver.

En suivant Clénet, mais aussi Le Moigne (1999) et bien d'autres, je propose d'explorer la piste dite de l'« ingénium » c'est-à-dire de la capacité humaine à relier plutôt qu'à décomposer. Relier selon l'acception de Morin (1977), c'est-à-dire dans le sens où il ne s'agit pas seulement d'établir une connexion bout-à-bout, mais une connexion qui se fasse en boucle, qui à la fois informe et transforme le système. Cette piste découle des réflexions précédentes puisque cette reliance fonde la dynamique du développement professionnel telle qu'elle a été exposée plus avant : relier un indice pris dans la situation avec une action jugée convenable ; relier des savoirs-processus dans des plans plus larges qui permettent de construire mentalement l'action plutôt que de tâtonner au coup par coup ; relier les modèles opératifs des acteurs afin de construire un référentiel commun permettant de dépasser les représentations individuelles pour conduire de manière pertinente et durable les projets collectifs. Cette idée conduit à aménager des situations de formation qui favorisent une telle reliance en posant des repères utiles aux acteurs. Cette tension entre les conceptions étroite et étendue de la formation traverse tous les acteurs, apprenants, formateurs et concepteurs. La dépasser en cherchant à relier plutôt qu'à disjoindre conduit à compléter la fonction d'accompagnement par celles de partenariat et d'auto-formation.

3. L'autoformation et les projets en partenariat

Ces deux fonctions, autoformation et partenariat, sont interdépendantes. L'autoformation, dans le cadre de l'alternance, serait très aléatoire sans que des liaisons, des interactions, soient établies entre les acteurs de la formation, autour d'un même projet. Les partenariats et les projets qui les sous-tendent seraient vides de sens s'ils ne permettaient pas le développement des compétences professionnelles des acteurs et donc leur autoformation.

3.1. La fonction d'autoformation

Un premier principe à mettre en œuvre afin de dépasser les paradoxes de la formation consiste à étayer son organisation sur les processus de conceptualisation qui sous-tendent le développement professionnel des formés. Il s'agit, à la fois, de prendre en compte et de compter sur la manière dont progressivement, et toujours de manière singulière, ils relient trois mondes qui en début de formation sont mentalement, physiquement et parfois institutionnellement disjoints : celui du lieu de stage, celui de l'institut de formation et celui, personnel, des apprentissages.

3.1.1. Autoriser les formés à se transformer

De fait, il s'agit d'autoriser les formés – au double sens de leur laisser la possibilité de et de les rendre auteurs de – à construire leur propre rationalité, leur propre espace professionnel, celui qui donne de la signification à leur activité et qui en détermine la conduite plus ou moins réfléchie (Clénet, 2002 : 244-247). Il s'agit donc de développer une autoformation éducative fondée sur le continuum entre informel et formel identifié par Eraut (2004).

L'autoformation éducative désigne l'ensemble des aides matérielles et humaines explicitement mises en place au sein des institutions éducatives pour favoriser et environner les apprentissages autonomes. Il ne s'agit pas pour l'apprenant d'apprendre seul et sans formateur, mais d'apprendre dans des dispositifs ouverts en étant responsable de ses choix. La possibilité de choix personnels implique donc une ouverture de l'offre de formation, une partie des apprentissages étant en autoformation. [...] L'autoformation éducative est centrée sur le développement de l'autodirection des apprentissages en lien avec un projet et implique une contractualisation entre l'apprenant et un collectif de personnes ressources clairement identifié.

Poisson, 1998 :1

Cette notion, ainsi définie, semble peu réaliste. À la limite, elle semble, elle aussi, une douce utopie qu'il serait raisonnable d'abandonner. Certes. Mais les aboutissements des réflexions conduites au long de cette note indiquent tout le contraire : quoi qu'il advienne, les acteurs redéfinissent la prescription à leur main, aménagent leur propre espace professionnel, bâtissent leur monde pour y inscrire leurs actions, en fonction de leurs mobiles et de leurs conceptions. Les preuves empiriques de cet état de fait foisonnent et il est difficile de les ignorer. Ainsi, Numa-Bocage (2007) ou Specogna (2007b) mettent clairement ces faits en

évidence à propos de la manière, toujours singulière, dont chaque formateur d'IUFM rédige son compte rendu d'observation des stagiaires, quand bien même une forme commune a été prescrite. Les preuves empiriques sont nombreuses, également, qui montrent, à l'inverse, comment les acteurs peuvent, grâce au couplage de la formation et de la recherche se construire des mondes qui soient convenablement cohérents entre eux, qui soient suffisamment pertinents au regard de leur mission. Ces progrès dans la pertinence des activités collectives sont attestés par Beauvais *et al.* (2007) dans le cadre des formations initiales, par Andrews et Lewis (2002) dans celui de l'enseignement ou par la plupart des études inscrites dans le modèle WPK (Boreham *et al.*, 2002).

3.1.2. Pour changer, passer au multi-référencement

Cette autoformation, encore une fois, dépend, d'une part, de conditions contextuelles : le développement professionnel est dynamisé si l'environnement n'est pas uniquement prescriptif mais qu'il autorise le changement, la transformation des conceptions et la réalisation d'actions nouvelles. Mais elle dépend, aussi, d'autre part, du changement de regard que porte l'acteur sur ses propres idées et ses propres actions. C'est ce changement que j'ai étudié à travers les processus de métacognition et Clénet (1998), à la suite de ses recherches, va mettre l'accent sur un changement radical que ces processus opèrent chez l'acteur : le passage de l'auto-référencement de la réflexion, soi contre soi, au multi-référencement, soi et autrui.

Le changement ne peut se faire sans un minimum de transgression de ses propres références, et cela c'est peut être le plus difficile à réaliser car cette transgression est renoncement à une part de ses idées, de ses actions et de soi-même. [Ce changement peut se réussir] en s'ouvrant aux autres [...] et en s'ouvrant à d'autres référents (parfois théoriques).

Clénet, 1998 : 218

Pour favoriser cette transformation des conceptions et des pratiques, un certain nombre de processus peuvent alors être favorisés chez les acteurs (Clénet, 1998 : 218). Je propose de les regrouper en trois couples liés :

- *Se fixer des buts*, des objectifs à atteindre dans un temps plus ou moins proche, dans le cadre d'un projet. *Anticiper des projets* en tenant compte de ses propres cohésions internes (i.e. désirs, valeurs, besoins...).

- *Mobiliser des ressources* conceptuelles, méthodologiques et humaines, dans le cadre de l'accompagnement. *Réfléchir à la mobilisation de ces ressources*, à la façon dont elles sont requises afin d'en équilibrer l'usage.
- *Intégrer l'activité* professionnelle, celle du contexte du stage, comme une dynamique de développement professionnel et personnel. *Formaliser*, à l'oral et à l'écrit, les éléments critiques de ce développement.

L'autonomie de l'apprenant dans ses apprentissages professionnels est donc une question centrale pour les concepteurs de formation, pour les formateurs lorsqu'ils conçoivent des dispositifs et pour les chercheurs lorsqu'ils questionnent la formation. Cependant, prise de manière isolée, cette idée d'autoformation semble largement improbable. Son actualisation tient à son inscription dans un système cohérent, et notamment dans la manière dont sont conduits les partenariats entre les institutions de formation et les lieux de stage.

3.2. Le partenariat entre institution de formation et lieu de stage

Un deuxième principe permettant de sortir des paradoxes de la formation en alternance consiste, après avoir pris en compte les dynamiques internes à l'acteur, à aménager l'environnement des stagiaires et la nature des liens qui peuvent être tissés entre ces acteurs et leur environnement (Clénet, 2002 : 163). Il s'agit ainsi de jouer sur les trois pôles acteurs/situation/activité et sur les trois fonctions qui les relient et qui sous-tendent le travail collectif. En l'occurrence, ces éléments dépendent de la nature des partenariats.

3.2.1. Aménager des sites qualifiants

Dans le contexte des formations en alternance, les lieux de formation pratique deviennent des lieux d'acquisition de compétences. De ce fait, l'amélioration de la fonction apprenante des lieux de stage devient un enjeu important pour la professionnalisation et implique la transformation et la reconnaissance des lieux de formation pratique comme des sites qualifiants, comme des organisations apprenantes. Cette transformation et cette reconnaissance tiennent, à la fois, à la formation des personnels qui accueillent les stagiaires sur le terrain – des tuteurs, des référents, des conseillers – et à la création de partenariats interinstitutionnels.

Cette évolution vers une formation initiale appuyée sur deux types d'institutions, à visées académiques et/ou empiriques, est au cœur des changements dans plusieurs professions. C'est dans ce cadre-là que je participe régulièrement à la formation des tuteurs et des référents de stage pour les intervenants sociaux de la région Rhône-Alpes. C'est dans ce cadre-là que se situent les actions et les recherches analysées par Clénet (2002) et Beauvais *et al.* (2007) à propos des partenariats.

3.2.2. Développer l'écoute inter-institutions

Ce qui fonde la pertinence du partenariat en formation, c'est la capacité des acteurs et des institutions à s'écouter mutuellement et à respecter leurs logiques respectives, même si elles peuvent paraître contradictoires, tout en restant orientés vers l'objectif qui les rassemble : l'intérêt des jeunes ou des adultes en formation. Le partenariat est ainsi défini comme une dynamique de rapports construits sur des jeux singuliers d'acteurs et d'organisations aux finalités et aux buts à court terme parfois différents, aux représentations parfois opposées ; les jeux de pouvoir, les stratégies de négociation et les modalités d'engagement sont donc omniprésents. De fait, le partenariat n'est pas déterminé par un consensus sur une sorte de grand projet commun, mais plutôt par un compromis suffisant, convenable pour les différents acteurs. Un gage de réussite consiste alors à associer les personnes en formation à la conduite des partenariats et des dispositifs de formation (Clénet, 2002 : 140-143).

Conçu selon cette perspective, le partenariat représente l'une des modalités possibles du travail collectif. Ainsi, il sera pertinent sous cinq conditions, qui se réfèrent à la fois aux modèles issus des études ergonomiques et de l'ingénierie des formations en alternance :

- *Engagement* des acteurs et des organisations. Il s'agit de mettre en œuvre des alliances et des façons d'opérer visant à surmonter les problèmes professionnels rencontrés par les acteurs et les organisations du fait de la transformation du contexte culturel, social et prescriptif de leur activité.
- *Ajustements et coordinations réciproques* des conceptions et des manières de faire des acteurs et des organisations, au cours de l'action partenariale. Il

s'agit de garantir un niveau d'adéquation satisfaisant des dispositifs et des artefacts construits collectivement ou prescrits au collectif.

- *Reconnaissance de la dynamique de recherche de sens* qui sous-tend le partenariat dont le moteur principal ne semble ni la construction de réponses techniques ni l'économie de charge de travail. Il s'agit de soutenir tous les liens, les interactions, les occasions de développement personnel générés par le partenariat.
- *Vigilance par rapport à la tendance au repli sur soi et au morcellement institutionnel*, qui découlent inévitablement des jeux de pouvoir et des oppositions individuelles et organisationnelles. Il s'agit de reconnaître que le partenaire est parfois, sous certains aspects, l'adversaire mais que cette tension peut soutenir la dynamique partenariale si elle contribue à la recherche de sens.
- *Inclusion des destinataires de l'action à la conduite du partenariat* afin de tempérer la tendance à obtenir un accord du groupe des professionnels aux dépens des formés. Il s'agit de prendre en compte le fait que le partage du pouvoir de former ne se décrète pas et ne s'accepte pas nécessairement facilement, tant il remet en cause les représentations de la formation et les modes d'action en institution.

La nature de ces partenariats détermine alors vraisemblablement la possibilité, ou l'empêchement, qu'ont les stagiaires de relier le monde du stage et celui de l'institut, celui des connaissances expérientielles et des savoirs académiques. Cette liaison sera faible si ce partenariat est ténu ou s'il est régi par une hiérarchisation entre la pratique et la théorie ; elle pourra se construire et se renforcer si ces partenariats sont organisés.

4. La place du sujet dans la formation

Comme l'indique Clénet (2002 : 233-238) cette ingénierie des formations par alternance, fondée sur l'accompagnement, vise à développer les aides, humaines et matérielles, et à tisser des liens, entre les personnes et entre les institutions. C'est à ces conditions qu'il est envisageable de favoriser l'autodirection des

apprentissages au sein des dispositifs éducatifs, qu'ils soient d'enseignement ou de formation. Cette idée d'aménagement des situations de formation, afin de transformer les conceptions et les compétences, recoupe ce que j'ai dit à partir des travaux de Leplat (1997) sur l'articulation entre situation et activité : si l'organisation de la situation est absurde, alors l'activité des acteurs sera vraisemblablement absurde. Qu'il s'agisse de stagiaires en formation ou de professionnels installés, dans les deux cas, les acteurs construisent leur activité et leurs compétences en relation et par rapport à la situation et à son organisation.

Chercher à obtenir un impact direct sur les compétences professionnelles à travers les dispositifs formels correspond à la conception étroite de la formation : la réalité montre que c'est cette vision qui est infondée. Chercher à transformer les situations pour favoriser la modification des conceptions et des compétences des acteurs, en comptant sur leurs dynamiques d'apprentissage propres, est, au bout du compte, une position plus réaliste ; en tout cas la seule qui puisse s'appuyer sur des preuves empiriques. Si les concepteurs, les décideurs, les formateurs, voire les chercheurs, peuvent transformer cette organisation, alors ils peuvent jouer sur ce rapport et donc sur les conceptions et les compétences des professionnels.

Il reste qu'il n'est pas toujours simple de combiner ces deux aspects de la formation professionnelle : construction des personnalités, des individualités, et organisation de situations efficaces, pertinentes. Comme le concluent Beauvais *et al.* (2007) à la suite de leurs actions et de leurs recherches : les gains en qualité passent largement par des conceptions plus ouvertes et complexifiées des décideurs et des concepteurs qui doivent, d'une part, agir avec discernement pour se décentrer des cadres prescrits et des contraintes perçues ; et, d'autre part, intervenir avec retenue pour concevoir, construire et conduire des organisations de formation qui s'avèrent convenables localement. Selon Stevenson (2000), cela se traduit par l'invention de dispositifs qui génèrent des liens entre les trois mondes de l'apprenant : l'institut de formation, le lieu du travail et les apprentissages personnels, dans tous les domaines de la vie professionnelle et privée. Pour ces raisons, les décideurs et les concepteurs ont à inventer des formes d'accompagnement souples, respectueuses des singularités, des contextes expérientiels et des cultures des acteurs de la formation.

Chapitre II - Les choix méthodologiques

D'importantes questions, concernant les aspects méthodologiques de la recherche sur le TCE, naissent des réflexions précédentes. Ces questions sont centrales car il semble difficile d'aboutir à un niveau de réflexion qui vise à prendre en compte la complexité du TCE et des processus de formation correspondant sans y adjoindre des démarches d'investigation qui soient cohérentes avec ces cadres. Je discuterai tout particulièrement la question du niveau d'analyse retenu pour mener la recherche, afin de préciser la part du collectif et celle de l'individu. J'interrogerai, ensuite, le type de données recueillies et les modalités de ce recueil, soit par observation, soit par entretien, afin de préciser la manière d'identifier les compétences professionnelles. Une troisième question concernera le volume et la lourdeur des données à traiter. Je réfléchirai, alors, à la validité de démarches qui permettraient de renforcer les résultats des recherches, par exemple en touchant de plus larges populations.

1. Le niveau choisi pour analyser l'activité collective

Le niveau d'analyse retenu constitue une première question à discuter. Selon Rogalski (2005), deux approches sont à distinguer :

- Le collectif est considéré comme une entité et l'on cherche essentiellement à comprendre les modalités de son efficience.
- Le collectif est considéré comme un contexte à l'intérieur duquel se transforment les acteurs et l'on cherche à comprendre leur évolution.

À partir de ces deux cas, deux types d'étude peuvent être identifiés : celles des caractéristiques de l'activité du collectif ou des individus ; celles des transformations du collectif ou des individus. En conséquence, les questions de recherche se regroupent en quatre catégories (cf. Tableau 7).

1.1. Le collectif comme une entité

Si l'étude porte sur le collectif des professionnels vu comme une entité active, la recherche peut suivre deux orientations, qui ne sont pas exclusives l'une de l'autre mais qui ne sont pas équivalentes pour autant. Elles concernent :

- Les modalités de fonctionnement du groupe, la manière dont sont organisées les interactions et intégrées les actions de chaque individu afin d'atteindre les buts communs.
- La transformation de l'activité du collectif, sous l'effet de différents facteurs tels que le temps, l'organisation du travail, la formation ou l'expérience des acteurs qui le composent.

De nombreux exemples de ce type de recherche sont produits par les études en milieu industriel (Béguin, 2005) ou dans les services comme les pompiers ou l'aviation (Rogalski, Plat, & Antolin-Glen, 2002). Dans l'enseignement, il n'y a pas vraiment d'études qui adoptent ce point de vue ; ce qui trace une piste de recherche, notamment sur le co-enseignement, ses démarches et ses effets.

1.2. Le collectif comme contexte

Si l'étude porte sur les individus qui réalisent le travail collectif, deux orientations semblables existent. Elles concernent :

- Les compétences professionnelles, les conceptualisations et les pratiques, des acteurs du collectif, selon leur expérience, leurs conditions d'exercice ou les modalités d'organisation du travail.
- La transformation des compétences de chaque individu à travers la participation à une activité collective donnée, qui peut être un dispositif de formation.

La plupart des recherches sur le TCE qui ont été référencées dans cette note adoptent l'un ou l'autre de ces points de vue ; je ne les reprends donc pas ici.

La question que posent ces études est celle de l'articulation entre deux niveaux d'activité : celle du collectif et celle de l'individu en lien avec ce collectif dont il s'agit de comprendre les interactions réciproques. Dans cette note, j'ai mis en évidence un système constitué par l'organisation de la situation de travail,

notamment dans ses aspects collectifs, les particularités des acteurs, notamment dans leur rapport à la situation, et les caractéristiques de l'activité, notamment l'existence de partenariats ou d'accompagnements. Quelques facteurs propres au système et qui transforment les conceptions et les pratiques des acteurs ont alors été identifiés. Cette perspective de recherche reste à approfondir.

Cependant, assez vite, émerge une autre question portant sur les relations entre ces activités des professionnels et celles des apprenants, ici encore sur le plan des individus et du collectif. Cette question fait apparaître plusieurs niveaux d'interactions – les professionnels et les apprenants, le collectif et l'individuel – qui sont entremêlés et constituent vraisemblablement chacun un système, semblable au précédent. Ces systèmes ne sont pas indépendants : ainsi, une hypothèse très répandue dans le champ de la formation consiste à penser qu'il y aurait une relation de similarité entre la manière dont est vécue la formation et les pratiques d'enseignement. Cette question n'a pas été étudiée spécifiquement dans cette note mais elle transparait dans les conclusions de mes recherches : le fait d'être impliqué dans des groupes de réflexions et d'échanges, dans lesquels la diversité des points de vue est une ressource, conduit les enseignants à avoir des conceptions et des pratiques pour lesquelles l'hétérogénéité des apprenants n'est pas irrémédiablement une gêne. Il s'agit encore d'une perspective à poursuivre.

1.3. Quatre perspectives de recherche combinées

Ces réflexions conduisent à quatre catégories de recherches combinées (cf. Tableau 7). Mes recherches et mes publications abordent les questions liées à la colonne 2, celle qui concerne les individus dans le collectif. Outre les perspectives ouvertes précédemment dans cette section, une étude intéressante, portant sur la colonne 1, serait d'étudier l'activité du collectif formé par les formateurs chargés de la formation en IUFM et par les tuteurs qui accueillent des enseignants en stage dans leur établissement ou qui les suivent tout au long de leur première année d'enseignement. Le fonctionnement de ce collectif est peu documenté et il me semble qu'il existe là un enjeu pour la formation des enseignants ; cet enjeu pose des questions que les conclusions de la présente note permettraient d'explorer de manière convenable.

Cette catégorisation représente un premier point fixe pour la conduite et la direction de recherche dans la mesure où elle permet de situer l'étude dans un faisceau de questions donné. Ce qui permet d'éviter la perte de sens, à la fois, par trop grande centration sur une question très limitée et par confusion entre les divers aspects du problème traité.

	Le collectif des professionnels considéré comme une entité active	Les individus qui conduisent une activité au sein du collectif
Les caractéristiques des acteurs ou de l'activité collective en fonction de la situation	Les modalités de <i>fonctionnement</i> du collectif : circulation de l'information, régulation de l'activité, partage des ressources, culture commune, maintien de la cohérence et de la cohésion. Les <i>performances</i> collectives selon les caractéristiques des acteurs, de l'activité ou de la situation : effets de l'action, modalités d'atteinte des buts du collectif, au niveau des connaissances construites ou des réalisations produites.	Les <i>conceptualisations</i> des acteurs : savoirs-processus, modèles opératifs, représentations opératives partagées, règles d'action, buts, régulations métacognitives. Les <i>performances</i> , selon les caractéristiques des acteurs, de l'activité ou de la situation : effets de l'action, modalités d'atteinte des buts individuels et/ou communs, au niveau des connaissances construites ou des réalisations produites.
Les transformations des acteurs ou de l'activité collective en fonction de la situation	Les <i>évolutions</i> de l'activité du collectif sous l'effet de l'activité des individus ou de la situation : modification des stratégies, adaptation du contexte de l'activité.	Le <i>développement</i> des compétences des individus sous l'effet de l'activité collective ou de la situation : conceptualisations et performances.

Tableau 7 : Quatre catégories pour l'étude du travail collectif

2. La nature des données recueillies

La manière d'identifier les compétences professionnelles et leur développement, autrement dit le type de données recueillies et les modalités de ce recueil, constitue une deuxième question. Des réflexions précédentes, découle l'idée selon laquelle les conceptions des agents relatives à leur métier, les connaissances qu'ils construisent sur leur domaine d'intervention, peuvent être considérées comme des parties intégrantes des compétences professionnelles. Des recherches dont la synthèse a été faite ici, il résulte aussi que l'étude des pratiques enseignantes

comporte, en sus de leur observation, l'analyse des significations que les individus donnent à leurs actions.

Au cœur de l'élaboration des compétences se trouvent alors des processus de conceptualisation qui déterminent l'efficacité de l'action et, ainsi, caractérisent le niveau d'expertise de l'agent (Pastré, 2002). Il reste que ces conceptualisations ne sont pas aisément accessibles aux chercheurs. La difficulté est encore supérieure lorsque l'étude porte sur le travail collectif puisqu'il met en jeu plusieurs agents, dans des espaces et des temps différents (Weill-Fassina, & Benchekroun, 2000). Cependant, ces pluralités inhérentes à la situation font que le travail est nécessairement régulé par les échanges verbaux. Ces verbalisations, appuyées sur la manière dont chaque acteur conceptualise son activité, jouent un rôle essentiel pour le développement professionnel dans le cadre du collectif. En effet, ces interactions langagières à propos du travail contribuent à l'élaboration d'un système de référence commun, d'une culture professionnelle partagée, qui organise l'action du groupe et des individus (Boreham, 2002 ; Gibouin, 2004 ; Rogalski, 2005). En conséquence, dans le cadre de l'étude du travail collectif, ce discours dans et sur l'activité représente un accès possible à la compétence et à l'expertise des acteurs (Bru, 2004 ; Trognon, *et al.*, 2004). Ceci est encore plus prégnant dans les métiers comme l'enseignement ou la formation qui sont largement fondés sur la communication (Altet, 2002 ; Piot, 2005b).

Dans cette note et dans mes publications, j'ai pu montrer que l'analyse d'explicitations sur l'activité, recueillies par entretien, représente un moyen pour comprendre les structures cognitives et opératives des enseignants à propos de leur travail collectif. J'ai pu esquisser aussi comment les résultats tirés de l'analyse des verbalisations – recueillies durant l'activité ou après, par un entretien – complètent ceux qui sont issus de l'observation des pratiques. J'ai mis en évidence comment le seul appui sur l'observation ne peut suffire à caractériser les compétences enseignantes ; il en serait de même quant à la référence unique aux résultats des élèves. La question est alors celle de la combinaison de ces différentes données afin de répondre au problème de la recherche.

Peu de réflexions méthodologiques existent à propos de cette articulation mais celle proposée par Durand et Veyrunes (2005) est particulièrement éclairante. Ces deux auteurs s'inscrivent dans le modèle du cours d'action de Theureau (2006b), une perspective relativement proche de celle que j'ai développée ici. Elle est donc particulièrement pertinente pour éclairer les points fixes, les éléments critiques, permettant de conduire et de diriger des recherches. Cette démarche est caractérisée par cinq principes de base :

- Considérer l'enseignement comme un travail.
- Orienter la recherche vers la conception de dispositifs d'aide aux acteurs.
- Centrer la recherche sur l'activité réelle des individus au travail.
- Étudier les modes de décision, de raisonnement et d'engagement des individus comme étant reliés au contexte de leur apparition.
- Considérer que l'environnement de l'individu offre des ressources pour la cognition et l'action, à travers le couplage activité-situation.

Dans cette perspective, l'activité est considérée comme étant organisée par l'émergence d'un ordre tel que « *des configurations isolables, répétées ou stables soient reconnaissables (e.g. faire l'appel, dicter un exercice)* » (Durand, & Veyrunes, 2005 : 49). Ces unités élémentaires correspondent à la plus petite unité de sens pour l'acteur. L'ensemble des unités, par concaténation, construit le flux d'activité. Par enchaînements et enchâssements, il est donc possible de les regrouper en unités plus larges qui constituent des séquences ou des séries. L'analyse, qui accorde un primat au point de vue de l'acteur, procède donc de deux mouvements complémentaires : une démarche analytique de déconstruction de l'activité globale et une démarche de reconstruction de la dynamique qui génère l'activité signifiante.

De cette perspective, qui considère que toute activité est organisée, résulte une posture de recherche qui, en fin de compte, se révèle assez exigeante et qui a été évoquée dans cette note à propos des constats d'Amalberti (2001). Cette posture consiste à respecter la valeur des pratiques de chaque sujet et donc d'abandonner la propension à porter un regard négatif, un jugement d'insuffisance et de manque

de fiabilité, sur les comportements professionnels. Il s'agit la d'un deuxième point fixe pour faciliter la conduite et la direction de recherches.

2.1. Recueillir des données d'explicitation de l'activité

Dans la perspective de Durand et Veyrunes (2005), de ces considérations de départ découle une démarche d'investigation qui suit deux grandes étapes. La première comporte trois phases permettant de recueillir des données :

- *Une pré-enquête*, de type quasi ethnographique, porte sur l'organisation et la signification de l'activité des acteurs afin de préciser les objets d'étude et de conception.
- *Une observation* permet d'enregistrer du matériel qui servira de support au commentaire de leur activité par les acteurs.
- *Des entretiens d'autoconfrontation* ouvrent un accès au point de vue de l'acteur observé.

Les données recueillies sont donc de deux ordres : des faits, qui sont filmés, et des verbalisations à partir du visionnement de ces faits.

Concernant les verbalisations, le chercheur s'attache à obtenir des commentaires, des récits, des explicitations du vécu de l'action ; parallèlement, il s'efforce d'éviter les généralisations et les justifications. De ce fait, une grande importance est apportée à la nature des relances du chercheur lors des entretiens : généralement, elles doivent être neutres et concerner les faits observés ; parfois, elles peuvent pointer les discordances dans les propos de l'acteur afin de le pousser à préciser sa pensée. Les deux auteurs ne le mentionnent pas dans leur article mais, dans ce cas-là, il paraît essentiel que le chercheur ne mette pas le professionnel observé face à ses propres contradictions avec une relance du type : « *Mais vous m'aviez dit tout à l'heure que... alors que maintenant vous dites que...* ». Afin de centrer l'entretien sur la compréhension des processus qui régissent les modes de décision, de raisonnement et de conduite de l'action, il me semble plus pertinent d'utiliser des relances du type : « *Je ne comprends pas bien, je croyais, tout à l'heure que... et maintenant, il me semble que...* ». D'après mon expérience, et Vermersch (2004) ou Blanchet et Gotman (1992) vont dans le même sens, ces relances, centrées sur la mise en problème de la situation,

contribuent à éviter le refuge de l'acteur dans les généralisations, les justifications et les rationalisations *a posteriori* que la démarche tente précisément d'éviter.

De fait, comme le précisent Durand et Veyrunes (2005), en citant Clot (1999), la situation d'autoconfrontation fait émerger une activité spécifique à l'intérieur de laquelle les effets d'adressage du discours de l'acteur vers le chercheur sont notables. Outre les conditions propres de l'entretien d'autoconfrontation (i.e. explicitation du contrat de communication, nature des relances, possibilité offerte à l'acteur de pouvoir revenir sur son activité), les deux chercheurs vont donc prendre des précautions, au moment du traitement des données d'autoconfrontation, qui vont conduire à « *éliminer des éléments qui ne relèveraient pas nettement de l'explicitation de la subjectivité de l'enseignant* » (Durand, & Veyrunes, 2005 : 52). Il n'empêche que toutes ces données ne recouvrent jamais la totalité de l'expérience ou de l'activité. Les deux auteurs précisent alors que des inférences et des interprétations, à partir de la totalité du corpus (i.e. la pré-enquête, les différents enregistrements de la même personne) et des connaissances du chercheur sur le domaine étudié sont nécessaires pour combler les vides laissés par l'autoconfrontation.

Dans la conduite et la direction de recherche, cette lacune constitue un réel obstacle susceptible de réduire la validité des résultats. Ce danger est d'autant plus prégnant lorsque le chercheur ou l'étudiant enquête sur ses propres pratiques ou sur un champ qu'il connaît bien. Une solution pour réduire cette lacune consiste à renforcer la fidélité des données tirées du terrain de recherche et à contrôler, en en gardant trace, les différentes transcriptions qui en sont faites. Il s'agit, par exemple, de conserver les vidéos des observations et les tableaux qui ont servis à les découper en épisodes, les résumés des épisodes qui ont permis de les nommer, le décompte des différentes catégories d'épisodes pour chaque entretien, etc. La tentation du chercheur de combler, par des inférences, les vides laissés dans les données est ainsi quelque peu limitée.

Ce suivi des inscriptions qui garde trace de la recherche est une question centrale, notamment dans les démarches qualitatives. Il constitue un troisième point fixe pour la conduite de recherche.

2.2. Traiter les données issues des verbalisations

La seconde étape de la démarche de Durand et Veyrunes (2005) consiste à traiter les données. Ici quatre phases sont identifiées :

- *Construction de protocoles à deux volets.* Sont organisés en deux colonnes, d'une part, les transcriptions intégrales des verbalisations et comportements observés et, d'autre part, les commentaires de l'acteur ainsi que les relances du chercheur, lors de l'autoconfrontation. Ces transcriptions sont ordonnées et repérées par le minutage du déroulement de l'action observée.
- *Identification des unités élémentaires de l'activité* à partir du protocole à deux volets et d'un questionnement relatif à : ce que fait l'acteur, avec qui il communique, sur quoi il se concentre, ce à quoi il pense, ce qu'il ressent. Des conventions très précises sont appliquées pour identifier et nommer ces différents composants des unités élémentaires.
- *Construction du récit réduit de l'activité.* Les unités élémentaires sont articulées à des structures plus larges qui en restituent la signification. Elles comportent différents éléments : l'engagement, le faisceau des attentes de l'acteur, ce qu'il vise ; les anticipations, les attentes potentielles, autrement dit les hypothèses faites par l'acteur sur la suite des événements en fonction des expériences et actions passées ; le référentiel, la culture de l'acteur, c'est-à-dire l'ensemble des connaissances susceptibles d'être mobilisées à un instant donné ; le représentamen, ce qui fait signe pour l'acteur, ce qu'il prend en compte dans la situation, à un moment donné, en fonction des éléments précédents (i.e. engagement, anticipation, référentiel).
- *Construction de séquences* à partir de l'enchaînement ou de l'enchâssement de plusieurs unités élémentaires. Ces séquences sont déterminées soit parce que plusieurs unités élémentaires concourent à l'atteinte d'un même but, soit parce qu'elles découlent d'indices, de signes, identiques ou liés.

L'ensemble de ces éléments ne peuvent pas toujours être identifiés, comme le précisent les deux auteurs, mais la démarche permet de décrire l'activité singulière d'un acteur en situation. L'étape finale consiste à modéliser qualitativement l'activité de tous les acteurs observés. Elle s'appuie sur le repérage des fréquences

d'apparition des séquences. Le degré de généralité des résultats dépend alors de la taille et de la diversité de l'échantillon analysé.

Cette modélisation est assez proche des représentations opératives telles qu'elles sont comprises dans cette note, c'est-à-dire comme des repères construits par les acteurs, individuellement et collectivement, et qui contribuent à orienter leurs actions dans un environnement complexe et dynamique. Elle représente pour moi un quatrième point fixe méthodologique.

2.3. Une démarche qui vise à respecter les professionnels

Cette démarche propose donc une manière d'aborder le problème de l'articulation entre les données d'observation et celles d'entretien. Le cadre théorique du cours d'action de Theureau n'est pas celui que j'ai adopté pour mes recherches et cette note. Il n'empêche qu'il existe des points de convergence :

- *Un appui sur des entretiens qui visent l'explicitation du vécu de l'action.* Une différence est alors à discuter quant à la pertinence relative des entretiens qui utilisent le support de l'enregistrement de l'action et ceux qui se réfèrent uniquement aux conceptions de l'acteur interrogé. Les travaux de Vermersch (2004) ou celles de Trognon *et al.* (2004) montrent que la discussion ne peut se trancher aisément.
- *Une articulation entre approche analytique et holistique.* La différence à discuter concerne les catégories d'analyse afin d'interroger la pertinence réciproque des unités élémentaires et des séquences avec celle des savoirs-processus et des représentations opératives. En fait, la différence ne semble pas irréductible, des similarités apparaissant de manière assez évidente entre les deux approches, comme je l'ai évoqué plus haut. Il est donc plus intéressant de discuter de l'équilibre entre l'analyse et la globalité, car le danger qui guette les deux approches est celui de la perte de sens par excès d'analyse. Il est clair aussi que l'écueil de la démarche holistique, dans le sens de la prise en compte de la globalité du système, est le même : la perte de sens, mais par excès de généralité ou de complexification, cette fois. Pour éviter ces biais, les deux démarches se sont donné une même limite :

produire des résultats ayant du sens pour les professionnels observés et, donc, organiser les interactions entre les chercheurs et les sujets de l'étude.

Au total, cet aboutissement constitue un autre point fixe pour la conduite de futures recherches, en référence à une démarche éprouvée. Il permet de nourrir la réflexion sur ces recherches afin d'attirer l'attention des futurs chercheurs sur la signification de leur approche, notamment en ce qui concerne le respect des conceptions, des compétences et des savoir-faire des professionnels qui sont impliqués par l'étude. Ce respect ne veut pas dire compromission. Il s'agit simplement d'une posture forte consistant, dans la ligne des réflexions de Latour (2007), à suivre et à chercher à comprendre les interactions construites par les acteurs en situation plutôt qu'à les faire entrer dans des modèles prédéfinis.

3. Le mode de recueil des données sur les conceptualisations

Le volume et la lourdeur des données à traiter forment une troisième question qui découle de la précédente. En effet, qu'il s'agisse de recueil par entretien ou par observation, le poids des données à traiter limite considérablement la taille des populations sur lesquelles portent les enquêtes et, de ce fait, peut obérer la généralisation des résultats. Dans mes publications, pour réduire les données issues des entretiens et pour les traiter, j'ai opté pour deux méthodes. D'une part, j'ai retenu uniquement les savoirs-processus, les organisateurs de l'activité, et je les ai groupés en modèles opératifs et en référentiels communs (Grangeat, & Besson, 2006 ; Grangeat, & Munoz, 2006). En cela, comme je l'ai montré dans la section précédente, ma démarche est assez proche de celle de Durand et Veyrunes (2005). D'autre part, j'ai construit une variable numérique qui représente le niveau de conceptualisation de l'individu dans les activités étudiées (Grangeat, 2004 ; Grangeat, 2007d ; Grangeat, Rogalski, Lima, & Gray, soumis). C'est cette démarche pour approcher les compétences que je souhaite discuter ici.

3.1. Les produits de la conceptualisation comme données de recherche

Cette variable tient compte du fait que les processus de conceptualisation se trouvent au cœur du développement des compétences. Cette dimension centrale des compétences au TCE est évaluée en fonction de l'étendue et de l'organisation

de l'espace professionnel pris en compte par chaque acteur pour réguler son activité. Cette étendue est définie sur un continuum entre deux pôles : d'un côté, la centration sur le cœur du métier, la discipline et la classe ; de l'autre, l'ouverture vers les coopérations et les partenariats. L'analyse des textes officiels, de la tâche prescrite, et celle des entretiens menés avec les enseignants de l'enquête ont conduit à caractériser cet espace professionnel du TCE selon 18 objets (O) que l'on peut ordonner en 5 dimensions (D) (cf. Tableau 6). Cependant, cette étendue ne peut pas suffire à caractériser le développement.

Premièrement, les experts se montrent capables de jouer, à la fois, sur une conduite de l'activité fondée sur une large prise en compte de l'environnement et, lorsque la situation le réclame, sur un repli sur le cœur du métier et ses procédures de base. Ainsi, ce qui fait l'expertise dans le TCE, serait vraisemblablement de parvenir, à la fois, à interagir avec de nombreux partenaires et à se concentrer sur les acquisitions scolaires. L'étendue de l'espace professionnel est donc modulée selon l'équilibre entre ses différentes dimensions (D) : déséquilibre en cas de focalisation sur un aspect du travail (e.g. les projets collectifs au détriment des activités dans la classe) ; équilibre lorsque ces dimensions sont conçues avec une importance comparable.

Deuxièmement, du côté des novices, les études montrent une sorte d'engluement dans le faire, une dépendance aux conditions nominales de l'action ; à l'opposé, les experts paraissent suffisamment détachés de l'action pour parvenir à distinguer les différents éléments de la situation de travail afin d'ajuster leur activité aux événements présents ou probables. La distanciation à l'action vient donc également moduler l'étendue de l'espace professionnel du TCE : l'engluement est repéré par l'impossibilité qu'aurait le sujet de se dégager de son propre point de vue ou d'une perception excessivement globale de son activité ; le détachement est le fait de percevoir ses propres actions en relation avec celles d'autrui.

Le mode de recueil et de traitement des données sont ainsi dans la ligne des conclusions de l'étude de littérature. Cette harmonisation est peu évidente à construire mais elle est essentielle pour donner sens à la recherche et aux publications qui l'accompagnent. Cette intrication entre ce que l'on nomme partie

théorique et partie empirique constitue, pour moi, un cinquième point fixe méthodologique pour la direction de recherche.

3.2. Un indicateur numérique de la conception du TCE

La variable numérique représentant le niveau de conceptualisation de l'espace professionnel du TCE par chaque acteur combine l'étendue de l'environnement de travail pris en compte par ce dernier avec l'équilibre de son positionnement et sa distanciation à l'activité. L'étendue est définie, pour chaque dimension (D), par la quantification des occurrences et des cooccurrences des objets (O) identifiées dans les transcriptions des entretiens. Cette étendue est modulée selon l'équilibre et la distanciation afin de constituer un score (CC), indicateur de la conceptualisation par l'acteur des activités conduites dans le cadre du TCE.

Toutes ces données sont issues d'un traitement des transcriptions assisté par le logiciel Tropes car ce dernier présente deux avantages essentiels : l'appui sur une théorie visant à comprendre, par le discours, l'univers cognitif du sujet ; la liberté laissée au chercheur dans l'interprétation des résultats, seule l'analyse étant assumée par le logiciel (Ghiglione, Landré, Bromberg, *et al.*, 1998). De fait, comme il s'agit de traiter les transcriptions des entretiens sans perdre l'organisation des connaissances du sujet, un décompte et une analyse lexicographiques ne peuvent convenir. Pour la même raison, le logiciel choisi assiste le travail de recherche mais il ne le remplace pas : c'est toujours le chercheur qui pilote l'analyse et non l'artefact, le logiciel. De fait, par de nombreuses lectures du corpus des transcriptions d'entretiens et par de fréquents retours vers les acteurs de l'investigation, je me suis attaché à configurer convenablement le logiciel Tropes afin d'avoir un accès fiable à la manière dont les sujets de l'échantillon (N=96) conceptualisent leur activité.

En sciences humaines, surtout lorsque la recherche est essentiellement qualitative, la fiabilité des résultats ne peut être appréciée qu'à la condition que les démarches de collecte et de traitement de données soient convenablement explicitées. Cette explicitation des étapes allant du recueil de données jusqu'à la production de résultats représente un sixième point fixe méthodologique.

3.3. La fiabilité de la démarche

Il me semble avoir atteint une certaine fiabilité, dans le traitement des données et dans les conclusions, que je peux argumenter en deux points.

La démarche employée permet d'identifier des enseignants comme étant des experts et les autres, comme étant des novices, en fonction du score affecté à chaque transcription. Le retour aux entretiens, qui permet de dégager les modèles opératifs des experts et des novices, par exemple pour les comparer, montre la validité de la démarche : les résultats des études qualitatives portant sur les savoirs de métiers ainsi identifiés s'inscrivent dans des résultats tirés d'autres études, dans d'autres métiers ; ils produisent des informations qui éclairent les pratiques enseignantes. Cette question de l'identification des experts reste, cependant, toujours difficile en éducation, comme le montre Crahay (2002) : cela tient au fait que, souvent, la qualité d'expert est attribuée à des enseignants parce qu'ils sont chevronnés (e.g. les enseignants impliqués depuis longtemps dans l'établissement), qualifiés (e.g. les maîtres-formateurs), innovants (e.g. les volontaires pour un projet, qu'il soit initié ou non par l'administration), voire conformes aux attentes du chercheur. Une autre difficulté tient aussi à la tendance des enseignants à ne jamais se sentir expert ou, à l'inverse, à être reconnus comme tels du simple fait de leur force de conviction, de leur charisme. La démarche employée dans mes recherches vise à dépasser ces obstacles en se fondant sur une analyse qui fait subir le même traitement à toutes les transcriptions. De ce fait, conformément aux résultats d'études portant sur d'autres métiers, dont cette note a rendu compte, certains débutants, dans certaines situations, se retrouvent experts pour un type de tâche ; la réciproque étant vraie pour les expérimentés.

La démarche employée combine participation des acteurs et position de tiers des chercheurs. Comme le montrent Durand et Veyrunes (2005) ou Donnay et Charlier (2002), au delà du mode de traitement des données, la recherche en éducation, pour être valide, doit respecter quelques principes essentiels :

- *Inscrire l'investigation dans une temporalité respectueuse du rythme d'évolution des acteurs, à partir d'une contractualisation entre ces acteurs et*

les chercheurs ; dans le cas de la plupart de mes recherches, dont les plus récentes, une durée de 3 ans est instaurée.

- *Réfléchir à la participation des acteurs à la recherche*, soit dans le cadre d'un comité de pilotage, soit dans les modalités de restitution des résultats. Dans mes travaux, ces deux modalités sont mises en œuvre, mais c'est la restitution des résultats partiels qui joue un rôle essentiel dans la validité des résultats : ces moments permettent de vérifier que les produits de la recherche participent de l'accompagnement des acteurs.
- *Inscrire la recherche dans un travail d'équipe entre chercheurs* afin de confronter les démarches et les résultats. Dans mon parcours, les nombreuses communications que j'ai effectuées ainsi que les symposia et séminaires que j'ai initiés ou à l'organisation desquels j'ai participé ont contribué à éprouver la réfutabilité de mes travaux.
- *Le chercheur, à travers toutes ces interactions et confrontations, garde une position de tiers*. Les acteurs de terrain ne sont pas des complices, ils n'ont pas le dernier mot non plus, mais leur point de vue contribue à enrichir la démarche de recherche. En conséquence, ce n'est pas un accord parfait sur les résultats qui est visé : il suffit que les acteurs les trouvent plausibles et stimulants pour que l'articulation acteur-chercheur ait atteint son but.

Tout cela fait que le recueil et le traitement de ces données s'avèrent très lourds. À partir du corpus de transcriptions constitué lors de mes investigations, il est vraisemblable qu'un questionnaire puisse être construit et testé afin de cerner plus aisément les conceptualisations des enseignants à propos de leurs activités collectives. Cette démarche permettrait de conduire des recherches sur de plus larges populations et donc d'identifier avec plus de fiabilité, peut être, les effets de l'expérience professionnelle, du secteur d'exercice ou de l'organisation du contexte de travail sur les compétences professionnelles. Il y aurait là une piste de recherche intéressante qui permettrait de valoriser un peu plus l'important corpus recueilli, transcrit et mis en forme. Cependant, arrivant à la fin de cette note, je ne suis pas certain de la validité des résultats ainsi produits, le questionnaire éloignant la recherche du vécu, toujours singulier, de l'activité.

3.4. Perspectives pour de futures recherches

Je pense que pour renforcer la validité de ces résultats, une piste consiste à conserver un positionnement au plus près des acteurs et à chercher à étendre le domaine d'étude vers d'autres situations. Une extension pourrait être envisagée en direction d'autres métiers qui sont fondés sur des interactions humaines et qui ont un but d'apprentissage. C'est une piste que j'ai commencé à explorer à travers la direction d'une recherche sur les formateurs en IFSI. Une seconde piste serait d'explorer les effets de l'accompagnement et des partenariats à propos de deux questions esquissées au cours de cette note. Pour l'une, il s'agirait de comprendre les conditions d'un fonctionnement pertinent du collectif formé par les stagiaires, les tuteurs et les formateurs. Pour l'autre, il s'agirait d'étudier les effets de ce type d'activité collective sur les conceptions et les pratiques des tuteurs d'enseignants stagiaires, des formateurs et des stagiaires eux-mêmes. La question serait de comprendre dans quelle mesure ces dispositifs collectifs conduisent à reconnaître l'hétérogénéité, des stagiaires ou des élèves, non pas uniquement comme un gêne mais aussi comme une richesse.

Il s'agit là de perspectives pour de futures recherches.

Chapitre III - La place du sujet dans la recherche

Trois problèmes, qui se rapportent aux significations que le chercheur attribue à l'objet même de sa recherche, parcourent les réflexions précédentes. Ces problèmes doivent être discutés ici afin de préciser une posture de recherche qui sera une sorte de point fixe épistémologique et éthique lors des travaux futurs et notamment des directions de recherche.

1. La complexité des situations d'enseignement

Le fait que le travail des enseignants et des formateurs soit analysé comme étant inscrit dans une situation complexe et dynamique constitue un premier problème. Il s'agit de distinguer précisément les caractéristiques de cette complexité, notamment par rapport à celles du « compliqué ». Il en est de même par rapport à l'aspect dynamique de l'objet de recherche.

1.1. Comprendre la complexité

Comme le montre Le Moigne (1999 : 4-11), en se référant à Morin (1977), la complexité n'est pas la complication. En effet, cette dernière peut toujours, même si cela est parfois difficile, se réduire à des constituants simples ou à des configurations signifiantes (e.g. un écheveau embrouillé se révèle être un nœud marin). En revanche, la complexité ne peut pas être simplifiée, au risque d'en détruire l'intelligibilité, mais elle peut être modélisée, afin d'en construire une meilleure compréhension. La complexité est, en effet, définie comme :

Un enchevêtrement d'interactions en inter-relations. [...] C'est pourquoi le concept de Système, entendu comme un enchevêtrement intelligible et finalisé d'actions interdépendantes [est] adopté pour décrire la complexité. [Il est pertinent] pour exprimer la conjonction de deux perceptions antagonistes : un phénomène que l'on perçoit dans son unité, ou sa cohérence, ou son projet [...] ET dans ses interactions internes entre composants actifs dont il constitue la composition résultante.

Le Moigne, 1999 : 24-25

Une telle définition confère à la notion de système une fécondité certaine, pour deux raisons. La première est l'appui sur une épistémologie constructiviste qui fait qu'un système complexe est un système construit par l'observateur qui s'y

intéresse (Le Moigne, 2007). La proximité de cette idée avec celle de construction de l'espace professionnel du TCE par l'acteur, qui sous-tend cette note, est alors tout à fait intéressante pour soutenir la réflexion que je mène ici. La deuxième, c'est qu'elle inscrit l'étude du compliqué et du complexe dans un continuum partant des phénomènes complètement décomposables, contenant les phénomènes quasi-décomposables en unités signifiantes élémentaires (nommées des implexes) et aboutissant aux phénomènes de haute complexité, indécomposables sans mutilation (Le Moigne, 1999 : 24-25). Toute la difficulté de la modélisation de ces systèmes complexes réside en deux points critiques : conserver la combinaison, la composition, les effets de reliance, entre les différents éléments du système étudié ; déterminer quel est le niveau d'analyse minimal, celui des implexes, au-delà duquel l'intelligibilité des phénomènes observés est perdue. Encore une fois, cette manière de réfléchir la complexité recoupe des questions posées par la compréhension de l'activité enseignante et du TCE.

La distinction entre complexe et dynamique est plus difficile à trancher. La notion d'environnement dynamique, en référence à l'ergonomie, tient à plusieurs caractéristiques : la complexité de la situation ; le degré élevé d'incertitude quant aux effets de l'action ; l'apparent paradoxe constitué par le rôle « actif » de l'inaction des acteurs dans ce type d'environnement ; et, surtout, le fait que la situation se transforme sous l'effet des processus internes qui régissent le système notamment en réaction à l'action ou à l'inaction des acteurs. À première vue, cette définition correspond à celle de la complexité :

Ce n'est pas tant la multiplicité des composants, ni même la diversité de leurs interrelations, qui caractérisent la complexité d'un système [...] c'est l'imprévisibilité potentielle (non calculable a priori) des comportements de ce système, liée en particulier à la récursivité qui affecte le fonctionnement de ses composants ("en fonctionnant ils se transforment"), suscitant des phénomènes d'émergence certes intelligibles, mais non toujours prévisibles.

Les comportements observés des systèmes vivants et des systèmes sociaux fournissent d'innombrables exemples de cette complexité. [...]. Edgar Morin, à partir de 1977 ("La Méthode", T. I) établira le "Paradigme de la complexité" qui assure désormais le cadre conceptuel dans lequel peuvent se développer nos exercices de modélisation des phénomènes que nous

percevons complexes ("point de vue") : une complexité à la fois organisée et, récursivement, organisante.

Diebolt, 2007

En fait, seule la première partie de la définition de la complexité est identique à celle de l'environnement dynamique. La seconde, n'existe pas totalement dans les études en ergonomie. De fait, la « complexité organisée » peut être considérée comme une base des études que j'ai interrogées dans les sections précédentes : sans elle pas de recherche possible. En revanche, la « complexité organisante » semble étrangère à ce cadre d'analyse. À la réflexion, cependant, il n'en est rien puisque c'est de cette complexité même que les acteurs – tant bien que mal et à travers des phénomènes longs et eux-mêmes complexes ; ceux-là même qui ont été étudiés au long de cette note – construisent des modèles d'intelligibilité de leur activité. Les deux notions s'éclairent donc l'une l'autre : complexe et dynamique sont à distinguer en tant qu'il s'agit de qualité d'un environnement ou d'une situation de travail et complexité en tant qu'il s'agit d'un paradigme permettant de penser les situations et les environnements complexes et dynamiques précités. Il en résulte qu'une certaine compatibilité existe entre les deux approches.

Dans cette mesure, le paradigme de la complexité permet d'avancer sur des questions qui traversent les réflexions conduites dans cette note, y compris les réflexions méthodologiques du chapitre précédent. La première avancée concerne les fonctions de reliance : ce sont vraisemblablement de telles fonctions qui soutiennent les processus de développement professionnel dans les activités collectives. Les démarches de recherche ont donc à identifier, préserver et stimuler les dynamiques de mise en relation des éléments de la situation, des institutions et des acteurs entre eux. La seconde avancée concerne le niveau d'analyse en dessous duquel l'intelligibilité des systèmes étudiés est perdue. Il n'y a vraisemblablement pas de niveau absolu car ce niveau des constituants élémentaires de l'activité est construit par les acteurs de la recherche en fonction de leur projet. En tout cas, il apparaît que la détermination du niveau d'analyse représente une question centrale à poser dans chaque conduite de recherche.

1.2. Modéliser la complexité

Une seconde question concerne la modélisation qui a été faite des systèmes étudiés et sa capacité à en construire une intelligibilité, une compréhension plus grande. Je vais m'appuyer pour discuter ces points sur le modèle de l'articulation d'un système complexe en neuf niveaux tel que le propose Le Moigne (1999 : 58-64) à la suite de Simon (1991). Il s'agit pour moi de mettre en perspective les conclusions des chapitres précédents afin d'en renforcer le sens en les reliant dans un modèle explicatif d'ordre supérieur. J'aborde donc les neuf points du modèle.

- 1- *Le phénomène est identifiable, différenciable dans son environnement.* C'est ainsi que le TCE a été défini pour lui-même et par opposition aux autres aspects du métier enseignant. C'est aussi ainsi que l'activité a été identifiée dans sa relation avec la situation.
- 2- *Le phénomène est perçu comme étant actif.* Il est présumé faire quelque chose. De fait, le TCE, parce qu'il sous-tend des activités spécifiques, produit des effets de deux sortes : sur les résultats des apprenants et sur les conceptions et compétences des enseignants. J'ai peu abordé le premier type d'effet, en faisant référence à mes propres travaux, le laissant comme piste pour de futures recherches ; je l'ai étudié, en revanche, à travers les travaux de Clénet (2002) sur l'ingénierie des formations en alternance. J'ai étudié en profondeur le deuxième type d'effet, en référence aux études de la conceptualisation et du développement des compétences et dans la mise en perspective de mes recherches. Le TCE est donc un système opérant.
- 3- *Le phénomène est perçu par quelques formes de régularité.* Le modélisateur postule l'existence d'un dispositif de régulation interne qui confère une certaine stabilité et une certaine invariance au système étudié. Dans les études sur lesquelles je viens de réfléchir, ces dispositifs de régulation ont été définis à plusieurs niveaux inter-reliés. Au niveau micro, celui de l'acteur, il s'agit des processus liés à la conceptualisation de l'espace professionnel du TCE. Au niveau méso, celui du collectif ou celui de l'établissement, il s'agit, d'une part, des interactions informelles et, d'autre part, des différents dispositifs que j'ai inscrits dans le cadre de la formation continue. À ce

niveau, mais en lien avec le niveau macro, celui des institutions et de l'environnement social, interviennent les phénomènes liés au curriculum et aux modèles normatifs des acteurs.

- 4- *Le dispositif de régulation du système produit des formes intermédiaires, des informations, des artefacts, qui assurent l'intermédiation de la régulation.* Ces formes intermédiaires, en ce qui concerne le TCE, peuvent être comprises, d'une part, comme les processus de réflexivité et de métacognition qui produisent de l'information à destination de l'acteur à propos de son propre fonctionnement. Elles peuvent être comprises, d'autre part, comme les processus régissant les représentations opératives partagées ou les connaissances du processus de travail.
- 5- *Le système traite les informations produites par les dispositifs de régulation.* Il s'agit d'un système qui transforme des informations produites par le système. Il s'agit-là des fonctions des éléments vus en point 4 : les processus de métacognition qui produisent des métaconnaissances, ceux de conceptualisation qui produisent des représentations opératives. Ces systèmes contribuent à la prise de décision d'action du fait même de la manière dont ils sont élaborés.
- 6- *Le système mémorise de l'information afin de pouvoir s'y référer ultérieurement.* Ici encore différents niveaux ont été étudiés au cours de cette note : celui de la mémorisation personnelle des métaconnaissances et des savoirs-processus constituant les modèles opératifs ; celui des artefacts, et notamment des bases de données partagées, qui capitalisent l'expérience collective.
- 7- *Le système coordonne ses décisions d'action.* Il s'agit toujours de nombreuses décisions d'action prises à chaque instant. Au niveau de l'acteur, ce système est représenté par la réflexivité à propos de l'action, par les processus métacognitifs ; j'ai montré cependant que ces processus ne sont mis en œuvre que dans des circonstances particulières (i.e. obstacle inattendu et résistant ; présence d'un tiers pour qui il est nécessaire ou demandé d'explicitement l'activité). La plupart du temps, ce sont l'habitude, l'intuition et

les compétences incarnées qui coordonnent les actions. Au niveau méso, la culture commune, les représentations opératives partagées jouent ce rôle, ici encore de manière plus ou moins tacite. Enfin, à la jonction entre méso et macro, c'est la manière dont est organisé le TCE qui détermine la manière dont sont coordonnées, ou pas, les actions des différents sous-systèmes composant le collectif.

- 8- *Le système peut devenir capable d'élaborer de nouvelles formes d'action, peut produire de nouvelles conceptions.* Ce phénomène a été plusieurs fois abordé dans cette note, à travers les conceptions produites par différentes configurations du curriculum, modes d'organisation du collectif, dispositifs de formation, d'accompagnement ou de partenariat. Ces nouvelles conceptions interagissent alors avec le reste du système et le transforment.
- 9- *Le système est parfois capable de se finaliser lui-même.* Cette idée a été abordée aussi, notamment à partir de la notion d'autoformation. Elle concerne particulièrement la question de l'autonomie du sujet que j'aborde dans la section suivante.

1.3. La complexité, constitutive du TCE

Au total, la complexité est constitutive du TCE et de son étude, elle est à la base de mon objet de recherche. L'enjeu consiste donc, d'une part, à éviter de le découper en unités simples mais vides de sens et, d'autre part, à élaborer un modèle qui permette aux acteurs (i.e. aux praticiens, décideurs, formateurs et chercheurs) d'amplifier leur raisonnement et d'anticiper les conséquences de leurs projets. Ceci constitue pour moi deux points fixes épistémologiques et éthiques.

2. Le rapport du sujet à la situation

Le fait que les compétences professionnelles soient décrites comme étant dépendantes du rapport du sujet à la situation de travail et que, en conséquence, dans le travail collectif, c'est la représentation opérative partagée qui est au centre des compétences pose un deuxième problème.

2.1. Place du sujet dans la recherche

Une première question concerne la place du sujet dans la recherche, tant dans le recueil de données que dans la modélisation qui découle des résultats ; en cela ce problème est complémentaire du précédent. Cette question ne se résume pas à une opposition entre recherche qualitative ou quantitative dont la stérilité a été maintes fois démontrée, tant leurs canevas de recherche et d'analyse des résultats peuvent parfois être proches (Miles, & Huberman, 2003 : chap. 3). Elle touche, en revanche, à la part des sujets de l'étude dans le canevas de recherche, qui n'est pas nécessairement la même dans les deux démarches. En ce qui me concerne, il est clair que ce qui a permis, à la fois, d'élaborer la problématique générale qui oriente mes travaux et d'isoler progressivement les indicateurs qui spécifient mes démarches, ce sont de longues périodes d'immersion dans la situation des professionnels étudiés. Il apparaît aussi que je me suis efforcé de capter les données sur les perceptions de ces acteurs locaux, en tentant de mettre en suspens les préconceptions personnelles, afin de développer une compréhension globale, systémique, de la manière dont ces personnes, dans des contextes spécifiques, pensent leur activité et gèrent les situations quotidiennes. Enfin, je me suis attaché à rendre compte de l'avancée des travaux, au fur et à mesure de mes différentes études, afin de faire en sorte que les conclusions, dans leur aspect pragmatique au moins, puissent servir aux sujets de l'étude pour mieux penser leur activité. Dans cette mesure, mes études correspondent aux caractéristiques des recherches qualitatives telles que les définissent Miles et Huberman (2003 : 21-22, 554).

Cette recherche qualitative vise alors à produire des formes d'intelligibilité qui soient convenables aux yeux des acteurs, c'est-à-dire viables dans la durée, qu'il s'agisse de méthodes, de savoirs, de modes d'interventions, de modèles, ou d'artefacts de tous ordres. Elle s'appuie pour cela sur une référence éthique qui comprend et intègre une dimension pragmatique et une dimension épistémique. La première vise à relier l'énoncé du faire et la manière de le penser, de le modéliser. La deuxième pose la question des cadres de références qui soutiennent la dimension pragmatique afin de jauger ce qui vaut, pour qui et pour quoi faire. L'éthique, c'est alors rechercher la valeur de l'agir humain situé, immédiat,

temporalisé, réfléchi (Clénet, 2007 : 66-68). C'est ce cadre qui fait que la conduite de la recherche s'attache à préserver ou à nourrir l'autonomie des acteurs.

Dans ce sens, l'autonomie n'est pas un fait, un état, un don, mais une dynamique, un construit personnel et progressif. Ce principe était constitutif de mes premiers travaux (Grangeat, 1999), il le reste et en cela je rejoins Clénet (2002 : 75-84) lorsqu'il énonce que l'autonomie se construit, à la fois, contre et avec les savoirs, l'environnement, notamment humain, et la personne elle-même.

L'autonomie se construit par rapport aux savoirs. L'autonomie est, en effet, une acquisition qui nécessite non pas d'ingérer des connaissances inertes mais, plutôt, de construire et de co-construire des connaissances actives. C'est cette spécificité des savoirs professionnels, notamment dans le collectif, qui est apparue dès les premiers chapitres de cette note.

L'autonomie se construit par rapport à l'environnement, notamment humain. Elle représente, en effet, pour l'acteur inséré dans le système qu'il forme avec son environnement, la « *capacité fondamentale à être, à affirmer son existence et à faire émerger un monde qui est signifiant et pertinent pour lui tout en n'étant pas prédéfini à l'avance* » (Theureau, & Donin, 2006 : 221). L'autonomie est ainsi un processus qui joue non pas sur des relations de dépendance, qu'il s'agirait d'amoindrir, mais sur des couplages structuraux car l'objet et le sujet de la connaissance se spécifient mutuellement (Maturana, & Varela, 1994). De fait, selon le paradigme de l'enaction (Varela, 1989), chacun des acteurs entretient une relation asymétrique avec son environnement (matériel, culturel et social), en ce sens il interagit seulement avec ce qui, dans cet environnement, est pertinent pour son organisation interne à l'instant considéré. Ainsi, selon Theureau et Donin (2006), les acteurs interagissent à chaque instant avec un environnement signifiant à l'émergence duquel ils ont eux-mêmes contribué. Il y a donc, à travers ces interactions, une relation de codétermination entre les structures internes des acteurs et les structures externes de l'environnement. Cette codétermination explique vraisemblablement le rapport entre organisation de la situation et conceptions des acteurs qui a été mis en évidence au cours de cette note. Cependant, précisent Theureau et Donin (2006), du fait que cette codétermination

est asymétrique, le système formé par chacun des acteurs et l'environnement considéré n'a pas de bornes spatiales et temporelles, ni de contenu qui soient déterminables *a priori*. Ces éléments dépendent des acteurs et de leur expérience et varient constamment, non seulement du fait des interactions qui se déroulent en son sein, mais aussi du fait des interactions entre chaque acteur et d'autres environnements, qui participent à la constitution de sa culture et de son histoire. Cette manière de voir le couplage acteurs/environnement correspond plutôt bien avec la conception de l'espace professionnel du TCE auquel aboutit cette note.

L'autonomie se construit par rapport à soi-même. Par abandon, déconstruction et reconstruction des représentations et des connaissances antérieures, par dépassement de l'auto-référencement, l'autonomie est une transformation qui conduit à faire émerger un monde convenable pour l'individu et pour son environnement. Ce dépassement c'est tout l'enjeu de l'accompagnement, pour les enseignants débutants, pour ceux qui sont en poste ou pour les formateurs.

Cette conception de la recherche, adossée au principe d'autonomisation des acteurs, est pour moi un autre point fixe essentiel. Ses conséquences sur la démarche de recherche ne sont pas toujours faciles à respecter mais elle agit comme un repère pour la conduite de recherche.

2.2. L'élaboration d'un monde commun

Une deuxième question tient à ce que le modèle de l'activité collective construit dans l'étude établit une connexion entre la conduite de l'action et l'élaboration de connaissances. Cette idée n'est pas nouvelle. Les travaux de Piaget (1975, 1977) ou ceux de Maturana et Varela (1994) montrent qu'il s'agit d'une relation de circularité : chaque connaissance fait émerger un monde, dans lequel de nouvelles modalités d'action provoquent l'élaboration de nouvelles connaissances et ensuite la construction d'un nouveau monde. Toutefois, précisent ces auteurs, ce monde n'est pas *le* monde mais *un* monde que nous faisons émerger avec les autres. Cette idée oblige à adopter une attitude de vigilance vis-à-vis de la tentation de la certitude qui fait affirmer une construction comme une vérité, souvent absolue, au détriment de la vérité et du monde construit par autrui. La seule possibilité pour coexister, si les acteurs souhaitent coexister, est alors pour eux d'adopter une

perspective plus large, d'un ordre supérieur à partir duquel les acteurs s'accordent sur l'émergence d'un monde commun (Maturana, & Varela : 1994 : 239-240).

Cette notion de monde n'est pas une simple métaphore : il s'agit en partie d'une conformation de l'environnement, d'un agencement opérationnel qui est nécessaire à l'action car tout professionnel construit son monde et l'acteur ne peut être un bon professionnel sans avoir construit un monde qui convient à son activité (Béguin, 2005). Dans le champ des Sciences de l'Éducation, cette notion est proche de celle d'espace professionnel des enseignants tel que l'a proposée Piot (2005a) ou tel que je l'ai spécifiée dans cette note. Cependant, et particulièrement dans le cadre du travail collectif, l'enjeu est alors de construire un monde commun aux différents acteurs ; un monde, qui ne soit pas uniforme mais qui permette à chacun d'avoir conscience des positions relatives au sein du groupe et de considérer positivement cette diversité.

Cette conclusion conduit à être attentif à concevoir des dispositifs de formation qui permettent au sujet de construire un espace qui lui soit propre tout en étant intégré, coordonné, aux mondes des autres et au monde commun. Il s'agit là d'un dernier point fixe qu'il me semble important de mobiliser pour diriger des recherches tout en préservant l'autonomie des différents acteurs impliqués.

Conclusion : Perspectives et postures de recherche

Cette partie met en évidence la posture délicate, mais stimulante, induite par l'étude du TCE, tant sur les plans éthiques, épistémiques que méthodologiques. D'une part, en suivant Varela (1989), il s'agit de se tenir entre une posture analytique, qui découpe le réel afin d'en tirer des principes de fonctionnement, et une posture holistique, qui aborde la complexité des phénomènes étudiés en tentant de s'élever à un niveau de compréhension supérieur afin d'assurer des résultats ayant du sens pour les acteurs. D'autre part, en suivant Jeffroy, Theureau et Haradji (2006), il s'agit de reconnaître qu'il est impossible de comprendre l'articulation entre des activités individuelles et une activité collective en dehors de sa relation avec la situation matérielle et sociale dans laquelle elle s'inscrit. L'une des difficultés du problème, et son intérêt, tient à ce que cette situation s'organise en deux niveaux inter-reliés : celui qui est interne au collectif considéré et celui qui lui est externe. En conséquence, c'est une approche nécessaire mais difficile à réaliser et qui n'en est qu'à ses débuts que de comprendre l'articulation entre l'activité individuelle et l'activité collective, en essayant de donner forme à cette articulation même (i.e. en récusant la tentation d'occulter l'activité de l'individu ou celle du collectif), tout en reliant l'activité individuelle et l'activité collective à la matérialité de leurs conditions de réalisation (i.e. en tenant compte des effets de l'organisation matérielle du travail sur l'activité des personnes et du collectif). Une telle approche est cependant essentielle pour comprendre les processus d'émergence d'une réussite collective, les conditions de l'atteinte d'une mission commune, en relation avec la manière dont les individus font face aux événements, aux incertitudes et aux imprévus inscrits dans la situation à laquelle ils sont confrontés. C'est cette posture que je tente de tenir, après et avec d'autres, lors de la conduite ou de la direction de recherches sur le TCE.

1. Les effets comparés de deux modalités de débats entre formateurs

Cette approche me sert de guide dans la conduite d'une recherche doctorale à propos de l'élaboration des compétences professionnelles des formateurs en

Institut de Formation en Soins Infirmiers (IFSI). Cette étude part du principe que la formation, tout comme l'enseignement, est d'abord un travail. Elle est centrée sur l'analyse d'une activité reconnue comme critique par les professionnels : les entretiens avec les étudiants afin de développer chez eux les capacités d'auto-évaluation. Les formateurs bénéficient de groupes d'échanges à propos de cette activité particulière. C'est l'évolution de leurs compétences qui est étudiée.

La tâche menée par les formateurs auprès des étudiants, la conduite d'entretien-conseil, est étudiée parce qu'elle tient un rôle central dans la professionnalisation des étudiants. Cette dernière est en effet principalement fondée sur le développement du contrôle de sa propre activité par le futur infirmier. Pour ces professionnels, ces processus d'autocontrôle sont cruciaux puisqu'ils travaillent la plupart du temps seuls, sans la vérification d'un tiers, alors qu'ils effectuent des gestes professionnels qui peuvent être à haut niveau de risque pour le patient et pour eux-mêmes. De ce fait, les formateurs mettent en œuvre de nombreux dispositifs visant la formation de praticiens réflexifs, notamment à travers des activités d'autoévaluation. Ces dispositifs suscitent une activité que l'on qualifie de critique pour les formateurs. En effet, ils doivent impliquer les étudiants, dès le début de leur formation, dans ces activités d'autoévaluation afin que ces derniers ne les perçoivent pas comme une tâche à laquelle ils doivent se soumettre mais qu'ils les identifient comme un processus décisif de leur professionnalisation. L'évolution des compétences professionnelles des formateurs vis-à-vis des activités liées au développement des processus réflexifs des étudiants représente ainsi un important objet d'étude.

Cependant, au delà des compétences de chaque formateur, la conception et l'activité des professionnels au sein du dispositif de formation sont inévitablement le résultat d'un travail collectif. Outre les aspects qui sont communs au métier enseignant et que j'ai déjà exposés, les IFSI sont organisés en promotions d'année d'étudiants et, dans les textes, ce sont des équipes de formateurs qui ont la responsabilité de conduire la formation. Il apparaît ainsi que la question de recherche porte sur l'élaboration des compétences des formateurs à travers leurs activités collectives et donc sur les facteurs sociaux qui influent cette élaboration.

Dans les premières phases de l'accompagnement de la personne qui conduit cette recherche, et qui pratique elle-même le genre d'activité qu'elle étudie mais dans un autre IFSI, je pense avoir suivi trois objectifs conjoints :

- Lui permettre de prendre du recul par rapport à la tâche étudiée de manière à ce qu'elle en perçoive toutes les composantes, notamment en allant au delà de la focalisation sur celles qui posent le problème pratique le plus saillant : les activités d'auto-évaluation.
- La soutenir et la guider dans une exploration du terrain lui permettant de recueillir des données exploitables. En effet, repérer une évolution des compétences professionnelles nécessite une durée conséquente et donc un recueil de données initiales dès les premiers moments de la recherche.
- Lui donner l'occasion de se confronter à des modèles et des démarches différentes de ses savoirs académiques initiaux afin d'élargir ses propres compétences de chercheur. Au cours de cette phase, j'ai tenté d'être suffisamment ouvert à ses suggestions et à ses résultats intermédiaires afin de lui permettre de laisser advenir des modèles explicatifs novateurs.

C'est ainsi qu'il est apparu une spécificité liée à cette étude qui s'avère centrée sur la compréhension de processus réflexifs à deux niveaux :

- L'analyse de l'activité des formateurs, conduite par le chercheur, afin de comprendre la construction de leurs compétences professionnelles, en particulier les facteurs permettant ou non ce développement. Ces facteurs sont recherchés au sein du collectif des formateurs.
- L'analyse de l'activité des étudiants, conduite par le formateur lui-même, puisqu'elle est au centre de l'activité d'entretien-conseil retenue pour conduire l'analyse des compétences des formateurs.

Cependant, l'activité d'entretien-conseil comporte elle-même deux activités intriquées. La première est celle qui est directement organisée par le formateur. Elle se situe au cœur de la relation entre le formateur et l'étudiant dans un processus qui vise à générer un auto-questionnement de l'étudiant à propos de ses pratiques, des indices qu'il prend dans la situation, des buts qu'il se donne, des règles d'action qu'il met en œuvre, des savoirs auxquels il se réfère et des

ressources qu'il mobilise. Il s'agit d'une situation qui permet de faire émerger les savoirs-processus et qui vise à en améliorer l'organisation dans le modèle opératif de l'étudiant. La seconde dépend de l'étudiant. En effet, la situation pédagogique initiée par le formateur n'a d'existence que parce qu'elle s'appuie sur la pratique professionnelle de l'étudiant. Or, ces pratiques de soins infirmiers sont elles-mêmes, en partie, des activités d'apprentissage élaborées en direction et auprès du patient dans le cadre de l'éducation à la santé. Si la modélisation de la situation adopte le « triangle pédagogique » de Houssaye (2000), alors l'étudiant occupe le pôle de l'enseignant et le patient celui de l'apprenant. Comme le montre Leclercq (1999), toute la complexité de l'agir pédagogique réside alors dans le fait qu'il s'agit, à la fois : d'expliquer quelque chose à une personne ; de la mettre en situation de s'expliquer cette chose ; et, enfin, de l'expliquer avec elle. C'est d'ailleurs parce que l'étudiant sera lui-même l'initiateur d'une telle situation pédagogique qu'il accédera à un niveau expert, professionnalisant.

Au total, il apparaît que l'activité étudiée fait jouer trois niveaux de formation, trois « triangles pédagogiques » intriqués. Le niveau central est celui de l'activité d'entretien-conseil conduite par le formateur avec un étudiant en difficulté ; c'est elle qui est l'objet de la recherche. Le niveau inférieur – non pas en valeur mais parce qu'il constitue le soubassement du niveau précédent – est celui généré par l'étudiant en stage, lorsqu'il se place dans une posture d'éducation du patient, ou tout du moins de compréhension de la démarche de soin par et avec le patient ; c'est notamment parce que cette posture est parfois délicate que l'étudiant peut se trouver en difficulté et donc nécessiter un entretien-conseil spécifique. Le niveau supérieur est celui du collectif des formateurs, collectif qui se place sur le pôle enseignant du triangle pédagogique, chaque formateur, en tant qu'individu, étant alors sur le pôle apprenant. Ce niveau, celui de l'organisation de la situation de travail collectif, c'est celui qui est, en quelque sorte, manipulable par la démarche de recherche ; en tout cas, c'est le seul qui soit à portée du chercheur, des concepteurs de formation ou des décideurs.

De cette modélisation découle l'hypothèse principale de la recherche. Elle consiste à penser que le développement des compétences professionnelles des

formateurs serait modifié, en positif ou en négatif, par l'instauration d'interactions sociales entre les formateurs. L'idée consiste à instaurer des groupes de réflexion sur les pratiques professionnelles (GRPP) appuyés sur la verbalisation des démarches mises en œuvre par les participants du groupe au cours d'un entretien-conseil. Deux groupes contrastés, comportant trois formateurs chacun, sont constitués. L'un, de type « consensus », regroupe des formateurs choisis parce que leurs systèmes de conceptions de départ respectifs sont proches. L'autre, de type « conflit », regroupe des formateurs dont les systèmes initiaux sont différents. Les GRPP sont animés par un tiers – la chercheuse ou un équivalent – qui garantit que le conflit reste cantonné à la tâche. L'hypothèse opérationnelle est que le groupe « conflit » provoquerait un changement positif du modèle opératif des acteurs plus important que celui occasionné par le groupe « consensus ».

Ce changement est repéré à travers deux types d'analyse : celle des observations d'un entretien-conseil, filmé ; celle des explicitations du formateur confronté à la trace filmée de son activité. Les films des entretiens-conseils de départ sont également utilisés comme support de travail des GRPP. En fin de processus, un nouvel entretien-conseil filmé et une nouvelle autoconfrontation simple, individuelle, permettent d'identifier l'évolution du formateur.

Cette première phase de l'accompagnement a, je pense, autorisé la doctorante à modifier son cadre de pensée initial – en bousculant et en modifiant un modèle du triangle pédagogique notoirement connu et reconnu par les étudiants – et son rapport à la situation étudiée – en reconnaissant la part du collectif dans une activité que les praticiens voient toujours comme individuelle. Elle lui a ainsi permis de prendre conscience de l'enjeu de sa démarche personnelle et donc de la regarder avec sérieux. Elle semble alors dans une posture favorable pour retourner sur le terrain des pratiques afin d'y récolter une nouvelle série de données.

2. L'accompagnement et la considération de la diversité

Une autre perspective de recherche qui, aujourd'hui, me semble parmi les plus prometteuses et les plus urgentes, consiste à comprendre comment, dans la

période de l'enseignement obligatoire, les enseignants, et notamment ceux qui débutent, agissent et pensent leur activité en direction des apprenants en difficulté.

Cette question est centrale pour les apprenants comme pour les enseignants, comme le conclut l'enquête menée, à partir de 1400 questionnaires auprès d'enseignants des écoles et des collèges, par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) à propos de leurs manière de réagir face à la grande difficulté scolaire (cf. Les dossiers de la DEPP, 182, 2007) :

Les enseignants du premier comme du second degré ont des représentations semblables de la grande difficulté scolaire [...].

Qu'ils se déclarent combatifs, dévoués ou fatalistes face à la [ce phénomène], la plupart [d'entre eux], sans négliger le reste de la classe, souhaitent être en mesure d'apporter eux-mêmes des réponses à des besoins perçus comme multiples et qui les amènent à modifier leurs pratiques quotidiennes ainsi que leur relation à l'élève.

Il importe donc de prêter une attention particulière, d'une part à la manière dont les professeurs des écoles et de collège s'investissent pour appréhender l'élève en grande difficulté dans sa globalité, ajuster l'enseignement sans baisser le niveau d'exigences, rendre confiance et motiver, établir un dialogue avec les familles, d'autre part à ce qu'ils suggèrent pour aménager le groupe classe et le temps scolaire, diversifier les apprentissages, évaluer différemment... Si des pratiques semblent parfois concerner autant la simple difficulté que la grande difficulté scolaire - la frontière, il est vrai, est floue entre ces deux champs -, on s'arrêtera finalement à ce constat : aucun enseignant ne sort indemne de côtoyer des élèves pour qui venir, réussir à l'école n'a pas de sens.

Do, 2007 : 91

Cette question est centrale, également, pour la qualité et les effets des politiques publiques. Ces élèves sont perçus comme étant ceux qui ne s'inscrivent pas dans un parcours classique, ordinaire, celui qui mène au baccalauréat général et qui représente l'expérience scolaire de la quasi-totalité des enseignants du primaire et du collège. La plupart des enseignants (78%) jugent, en effet, avoir été de bons ou de très bons élèves et presque tous (90%) ont obtenu un baccalauréat général (cf. Les dossiers de la DEPP, 179, 2006). Comme une sorte de conséquence de cette expérience personnelle, une orientation précoce des élèves très en difficulté vers des structures particulières est jugée « très efficace » par plus de la moitié des professeurs des écoles (55%) et près des deux tiers de ceux des collèges (63%) (cf. Les dossiers de la DEPP, 182, 2007). Or ce système de représentations est sans

rapport avec le fonctionnement du système actuel : d'une part, il n'y a pas de réorientation possible puisqu'aujourd'hui 100% des élèves de 6^o parviennent en 3^o ; d'autre part, la voie qui mène au baccalauréat général n'est pas la plus fréquentée puisque 40% des élèves de 3^o s'orienteront vers la voie professionnelle et que, parmi les autres, 33% suivront la voie conduisant au baccalauréat technologique (cf. indicateurs 21-02 et 21-04, État de l'école, 2007). Il apparaît aussi que, selon l'enquête DEPP citée, une part importante des enseignants (38% au primaire ; 40,1% au collège) trouvent la grande difficulté scolaire « inéluctable » ou « ingérable ». Cette représentation de la difficulté et de son traitement participe vraisemblablement au fait que 17% des élèves français quittent le système éducatif sans aucun diplôme (cf. Note d'information, 08-05, DEPP, 2008). Mieux comprendre les conceptualisations et les pratiques des enseignants face à la difficulté scolaire apparaît donc essentiel.

Des perspectives de réorientation de ces trajectoires scolaires existent cependant, puisque les enseignants sont tout de même nombreux (38%) à penser que la grande difficulté scolaire est « inacceptable » et à la considérer comme un défi à relever. Parmi les suggestions faites par les professionnels pour relever ce défi, l'amélioration du travail collectif enseignant et de son organisation apparaît, dans l'enquête DEPP 2007, comme la ressource majeure pour les enseignants des écoles (38%) ou du collège (59,5%). Ce qui est perçu comme une aide c'est le fait de pouvoir réfléchir ensemble à des dispositifs nouveaux (i.e. adapter les procédures d'évaluation, ouvrir les classes pour créer des regroupements adaptés), se référer à des professionnels spécialisés et renforcer les relations avec les institutions inscrites dans l'environnement de l'établissement (i.e. les dispositifs de l'accompagnement scolaire, l'articulation entre l'école, le collège et le lycée, professionnel notamment). Cette conception s'inscrit directement dans la ligne des réflexions et des conclusions de cette note.

Afin d'aborder cette vaste question avec une approche viable, je suggère de limiter le problème à celui des conceptualisations et pratiques des enseignants débutants. L'importance des phénomènes d'empreinte des premières expériences sur le reste du parcours professionnel peut suffire à justifier ce choix. Il s'agirait d'explorer le fonctionnement du microcollectif constitué par l'enseignant stagiaire

en formation initiale (S) et les deux formateurs chargés de son accompagnement, le tuteur (T), ou conseiller pédagogique, et le formateur de l'IUFM (F). L'objet de recherche c'est l'évolution des pratiques et des conceptualisations des nouveaux enseignants (S) concernant la prise en compte de la diversité des apprenants (A) au cours de leur première année d'enseignement. La question est de comprendre l'effet d'une activité collective sur cette évolution. Cette activité serait un dispositif, prenant la forme d'ateliers de réflexion commune entre S, T et F à propos de la prise en compte pratique de la diversité des élèves. Ces ateliers de réflexion reposent sur des études de cas apportées par S et T et portant sur les pratiques d'évaluation et de prise en compte de la diversité des A ; ces études de cas peuvent aussi prendre la forme d'autoconfrontation à des enregistrements filmés des pratiques de classe. Ces ateliers regroupent des nouveaux enseignants, des tuteurs et des formateurs exerçant soit en collège et en lycée professionnel, soit en collège et en fin d'école primaire. Le groupe expérimental (GE) participe à 5 ateliers dans l'année. Un groupe contrôle (GC) ne participe pas aux ateliers.

Il s'agirait de savoir si la participation aux ateliers provoque des prises de conscience conduisant les nouveaux enseignants (S) à considérer de manière plus positive la diversité des élèves (A) : élargissement du répertoire d'actions disponibles concernant les pratiques de classe, notamment celles qui concerne l'évaluation, et la prise en compte de la diversité des élèves (A). Les pratiques déclarées lors d'un entretien sont comparées à celles qui sont observées en classe, qui sont explicitées après l'observation et qui sont identifiées dans les documents de préparation des séquences d'enseignement. L'étude devra vérifier aussi les effets sur les élèves (A), surtout ceux qui sont en difficulté en début d'année, en termes de résultats scolaires et de concept de soi. Outre les ateliers de réflexion sur les pratiques, l'accompagnement serait complété par des échanges autour des résultats partiels, voire autour des indicateurs de l'évolution des conceptualisations et la contribution au rapport final. Cette idée de recherche intéresse d'autres équipes, notamment européennes, et un projet regroupant des universités de 6 pays est en cours d'élaboration sous le pilotage de l'université de Trondheim en Norvège.

Conclusion générale : Une modélisation du TCE

En conclusion, je vais rassembler, de manière synthétique, les différents aboutissements qui ont été mis au jour au cours de cette note. Je ne vais pas reprendre les conclusions partielles terminant chaque partie de la note mais je vais tenter de modéliser le TCE afin d'en permettre une compréhension meilleure. Ma visée consiste à dépasser la description des phénomènes constituant le TCE afin de tenter de mettre en évidence les relations entre eux, les dynamiques qui orientent l'activité collective.

1. Le TCE, un réseau d'interactions à entretenir

Le TCE recouvre un réseau d'interactions construites et entretenues, par chaque sujet, par chaque enseignante ou enseignant, avec une diversité d'autres acteurs, qui se situent à différents niveaux institutionnels. Cette variété d'interactions potentielles, qui rend difficile l'exploration du TCE, peut néanmoins être organisée selon trois axes et trois niveaux (cf. Figure 3). Ce réseau d'interactions entre en jeu dans la réalisation des actions d'enseignement, il participe à leur conceptualisation et il contribue à l'élaboration des régulations métacognitives permettant de les conduire de manière réfléchie. C'est ce que le modèle représente par trois ellipses sur le plan du sujet. Il est vraisemblable que ces trois composants jouent aussi, plus ou moins, à tous les niveaux d'interaction : les équipes de travail, les groupes d'appartenance et les corps de métier génèrent des actions ou développent des conceptualisations qui leur sont spécifiques. Ces produits de l'activité commune ont un effet sur les compétences des individus mais leur mode d'élaboration, en ce qui concerne le collectif, n'a pas été étudié dans cette note.

2. Les compétences, un repère dans la dynamique personnelle

Ces trois composants de l'activité – l'action, la conceptualisation, et la métacognition – déterminent la qualité des compétences professionnelles du sujet vis-à-vis des activités collectives. De fait, soit l'action est pilotée de manière

empirique, soit des conceptualisations permettent de dresser des plans d'action d'ensemble, soit des régulations métacognitives autorisent une conduite proactive de l'activité.

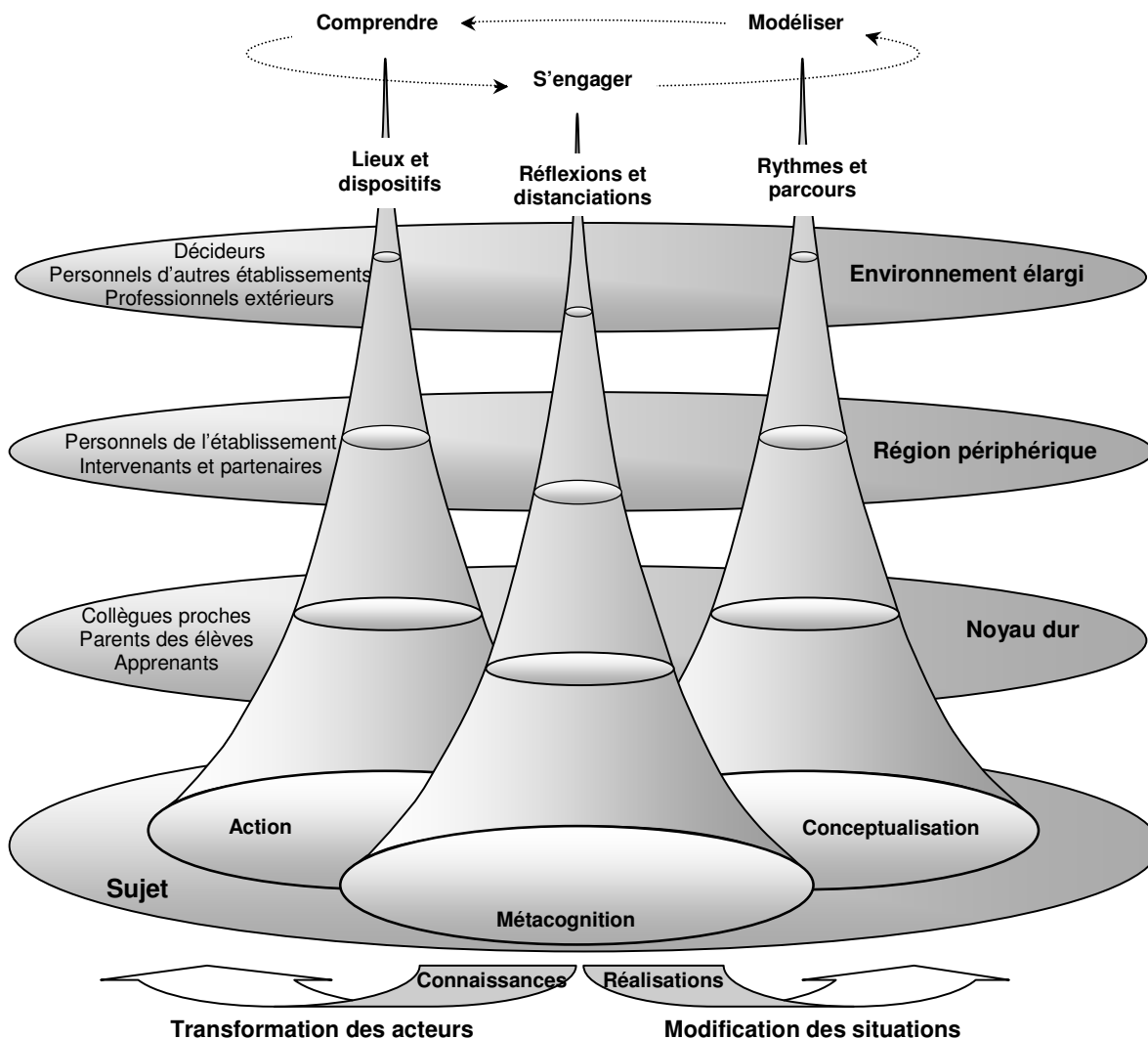


Figure 3 : Le travail collectif enseignant comme système complexe

Ces composants sont d'importance égale mais seule la conduite proactive permet de prévenir les déséquilibres du système qui provoquent des fonctionnements rapidement ingérables, tant au niveau du groupe d'apprenants que du collectif des professionnels. Elle conduit aussi à considérer plus positivement les perturbations inhérentes à tous les métiers de l'humain et, en ce qui concerne l'enseignement, à gérer avec plus de souplesse l'hétérogénéité des apprenants, et vraisemblablement

celle des collègues. Cette régulation métacognitive est donc souvent requise même si elle est coûteuse en énergie mentale. C'est une des raisons pour lesquelles, au terme de cette note, il apparaît peu réaliste de laisser le sujet seul face aux défis personnels posés par l'élargissement des compétences professionnelles. Durant les premières années de l'expérience et à l'approche de la fin de carrière, notamment, des dispositifs d'accompagnement, sous forme de projets communs ou d'ateliers d'analyse de l'activité collective, peuvent soutenir, renforcer ou relancer la dynamique du développement personnel.

Les compétences professionnelles, selon l'acception que j'ai mobilisée dans cette note, ne représentent pas uniquement et principalement des standards à atteindre ou des normes appliquées au sujet. Elles représentent surtout des virtualités pouvant être actualisées selon les opportunités inscrites dans la situation : il ne s'agit donc pas tant de chercher à évaluer les compétences du sujet que de lui permettre de se saisir des ressources partagées qui lui sont proposées par l'organisation du travail afin d'agir de manière plus pertinente et plus durable. Cette acception semble beaucoup plus intéressante pour tous les acteurs, quel que soit leur niveau d'intervention. En effet, elle les conduit à agir en ingénieurs, à chercher à relier ce qu'ils peuvent modifier dans la situation avec les mobiles, les connaissances et les savoir-faire des autres acteurs. Cela renforce l'idée que le sujet ne peut pas être tenu comme seul responsable de l'élaboration de ses compétences, d'autant plus si celles-ci concernent l'activité collective. Au cours de cette note j'ai pu montrer que les interactions conduites entre les professionnels en charge d'une même mission, entre les acteurs d'un même projet, nourrissent le développement professionnel : elles participent à l'élaboration des représentations opératives, des connaissances pour agir, en permettant, notamment, de construire des savoirs sur le processus de travail dans son ensemble. Dans le modèle, ces phénomènes sont représentés par des sortes de pastilles à l'intersection des axes du développement professionnel et des niveaux d'interaction.

3. Trois niveaux d'interaction

Ces interactions s'organisent selon trois niveaux qui, au sortir de cette note, apparaissent comme un continuum sur lequel l'acteur-expert parvient à jouer.

L'enjeu du début de carrière consiste à parvenir à élaborer des rencontres sur les trois niveaux ; celui de la fin de carrière est de les maintenir actifs et adaptés aux nouveautés. Sur chacun de ces niveaux, le sujet interagit avec des personnes différentes :

- Des collègues proches, les apprenants et, surtout à l'école, les parents des élèves ; c'est le niveau du noyau dur du métier, celui qui est, à la fois, l'aune et la base des compétences enseignantes.
- Des personnels de l'établissement, des intervenants extérieurs et des partenaires de projets spécifiques ; c'est le niveau de la région périphérique du métier, celle qui caractérise la mobilisation de l'établissement, l'engagement du collectif pour la qualité de l'enseignement.
- Des personnels d'autres établissements, des professionnels extérieurs, des décideurs du champ éducatif, tous concernés par le parcours des apprenants ; c'est le niveau de l'environnement élargi du métier, celui qui comporte de nombreuses informations permettant de donner du sens à l'expérience scolaire de tous les apprenants, quelle que soit leur spécificité ou leur hétérogénéité.

L'acteur devrait s'appliquer à conduire des interactions à ces trois niveaux, avec les importances relatives dues à l'éloignement du cœur du métier. C'est la raison pour laquelle, sur le modèle, les axes structurant le développement ont la forme de cônes, générant des interactions de surface plus réduite. Mais, au sortir de cette note, il apparaît que l'engagement requis pour entretenir ces liaisons, ce réseau d'associations, ne dépend pas que du sujet : il dépend largement de l'organisation de la situation de travail. Selon que celle-ci offre ou non des opportunités d'engagement, le sujet pourra plus ou moins facilement interagir à différents niveaux afin de construire des connaissances étendues du processus de travail, du parcours curriculaire des apprenants. Cette idée est représentée par l'alignement à l'intérieur des trois cônes verticaux du modèle : si les connexions s'établissent convenablement, le long de l'un des axes au-moins, alors c'est tout l'équilibre du système qui est renforcé. Par exemple, si les décideurs ménagent du temps ou des dispositifs pour permettre la conduite de réflexions communes entre

professionnels, alors le sujet peut s'emparer de cette opportunité pour entretenir des régulations métacognitives. Ici encore, cet aboutissement est plutôt stimulant pour les décideurs ou les formateurs qui ont ainsi à concevoir des dispositifs qui autorisent les acteurs à développer leurs compétences professionnelles et qui respectent leur irréductible autonomie dans ce domaine.

4. Trois axes structurants

Ces interactions se distinguent et s'organisent autour de trois axes qui structurent le développement, l'élaboration de l'espace professionnel du TCE :

- Les lieux et les dispositifs concernent l'aspect topologique du travail collectif : la qualité des salles de rencontre, la nature des outils techniques permettant le travail commun, la visibilité des dispositifs de suivi des apprenants participent de l'élaboration des compétences professionnelles.
- Les rythmes et les parcours concernent les temporalités du travail collectif : les moments quotidiens qui organisent la vie scolaire et les échéances qui rythment le parcours des apprenants, le plus souvent déterminées au niveau collectif, jouent sur l'activité enseignante.
- Les réflexions et les distanciations concernent la réflexivité qu'implique le travail collectif : elles résultent des rencontres informelles, des échanges construits ou des actions de formation.

L'expertise consiste à jouer sur ces trois axes le long du continuum des différents niveaux d'interactions. Il s'agit, par exemple, de modifier un dispositif d'évaluation, en proposant l'aide d'un recueil de formules à certains élèves dont le parcours est difficile, car on sait, par les collègues qui vraisemblablement en auront la responsabilité dans les années proches, que cette modalité leur sera alors imposée par les méthodes d'enseignement.

La formation professionnelle, formelle ou informelle, passe par l'aménagement de situations propices à la construction de ces longues perspectives le long de ces axes. L'axe topologique, celui des lieux et des dispositifs, est directement lié à l'action du sujet, au faire. Sur cet axe, l'enjeu du développement professionnel consiste à comprendre le sens de cette action : il s'agit de dépasser le noyau dur de

l'ici de l'action, des événements inscrits dans un seul espace-classe, afin de comprendre comment cette action individuelle est intégrée dans un processus combinant de nombreux dispositifs et faisant intervenir une diversité d'acteurs. L'axe des temporalités, celui des rythmes et des parcours, est relié aux conceptualisations, aux processus d'élaboration d'une représentation de l'action. Le long de cet axe, l'enjeu du développement, c'est de parvenir à modéliser les temporalités du travail collectif enseignant : il s'agit de quitter des pratiques calées sur le maintenant de l'action, sur le temps d'enseignement, afin de construire un modèle qui intègre le passé et le devenir des différents acteurs de l'action pédagogique (i.e. les différents types d'élèves, les familles, les intervenants, les partenaires). L'axe des réflexions et distanciations, enfin, est lié aux régulations métacognitives : il s'agit de prendre suffisamment de distance avec l'ici et le maintenant de l'action pour parvenir à conduire l'activité de manière proactive, autrement dit en anticipant et en adaptant des stratégies qui évitent de corriger sans cesse les erreurs produites par une trop grande centration sur l'action enseignante individuelle (i.e. chercher à transmettre sans faire apprendre, évaluer pour contrôler sans autoriser à réguler les apprentissages, privilégier un contenu sans le relier à celui d'autres matières scolaires ou à ses applications dans le monde hors de l'école). L'enjeu, pour la personne, consiste à gérer sa manière de s'engager, son niveau d'implication, sans se désespérer à force de vouloir rester coûte que coûte sur le noyau dur du métier et sans s'épuiser en se perdant dans des projets spécifiques trop éloignés de la mission collective. Cette idée est représentée par la boucle qui, en haut dans le modèle, relie les trois axes du TCE par les processus comprendre, modéliser et s'engager.

5. Un système qui se transforme

Ce modèle, en trois niveaux d'interaction et trois axes structurants, représente un système complexe. Deux raisons justifient ce point de vue. Premièrement, le TCE s'inscrit dans un réseau d'interactions à l'intérieur duquel chaque acteur construit son propre monde professionnel, et si possible, un monde commun avec les personnes qui interagissent dans son environnement, tout au moins des mondes compatibles entre eux. C'est ce que je viens de montrer. Deuxièmement, le TCE

génère deux sortes de composants qui vont, en retour, modifier le système lui-même. D'une part, le TCE produit des réalisations concrètes, observables : les élèves apprennent, les projets aboutissent, l'organisation de l'établissement trouve une forme plus adaptée aux objectifs du collectif. D'autre part, le TCE permet aux acteurs de construire des connaissances nouvelles : les représentations deviennent plus adéquates, l'environnement de travail s'élargit, une culture d'établissement tournée vers les apprentissages professionnels se crée. Ces réalisations et ces connaissances transforment le contexte de travail, les acteurs et les situations, ce qui provoque d'autres conceptualisations et la possibilité d'aborder d'autres réalisations, plus complexes. Ce système n'est donc pas figé, il s'informe et se transforme lui-même. Ces processus sont représentés dans le modèle par les deux boucles qui forment la base du système.

6. L'accompagnement, une part du TCE

Cependant, la version positive de l'évolution n'est pas assurée. En effet, le collectif se comporte de manière assez semblable aux individus : s'il est laissé seul à ses intuitions et à ses tentatives, il est fort possible que, face aux tâtonnements et aux efforts nécessaires au dépassement des routines, il se replie sur lui-même et en revienne à un fonctionnement qui privilégie la vie de l'institution aux dépens du développement de tous les apprenants, quelles que soient leurs particularités. C'est la raison pour laquelle, *l'accompagnement*, en tant qu'il inclut un tiers externe dans les réflexions et les réalisations communes, joue un rôle central dans le développement professionnel, dans l'avancée vers plus d'expertise, pour les individus comme pour les collectifs.

Cette fonction d'accompagnement garantit l'orientation de la dynamique générale du système. Cet accompagnement vise, en effet, à aider les acteurs à relier, dans le cadre de leurs actions professionnelles situées et finalisées, leurs connaissances expérientielles, leurs savoirs de métier, avec les savoirs théoriques et méthodologiques et la connaissance des prescriptions. Il s'agit, d'une part, de mettre en valeur les actions pertinentes et d'interroger celles qui nécessitent d'être transformées. Il s'agit, d'autre part, de conduire le changement, en privilégiant les solutions qui permettent les liaisons pertinentes entre les acteurs et entre les

institutions partenaires dans un projet commun ou un dispositif de formation. De fait, il s'agit de permettre à chaque acteur de comprendre comment son action est inscrite dans un processus plus large, dans la dynamique de l'activité collective. Cet accompagnement participe ainsi à l'élaboration des représentations opératives individuelles et collectives.

Chercher à aménager les situations collectives pour favoriser la transformation des conceptualisations et des savoir-faire des acteurs, en comptant sur leur dynamique d'apprentissage propre, apparaît alors comme une position assez réaliste et stimulante en ce qui concerne l'ingénierie des formations dans les métiers de l'humain. Si les concepteurs, les décideurs, les formateurs, voire les chercheurs, peuvent modifier cette organisation, alors ils peuvent jouer sur la nature des interactions entretenues par chaque acteur et donc sur les compétences des professionnels. Au sortir de cette note, il apparaît que cette position concerne tous les aspects de la formation, formelle ou informelle, initiale ou continue. Identifier les effets des transformations de l'organisation du travail collectif sur les acteurs et leurs compétences professionnelles représente un objet de recherche aux multiples facettes dont la compréhension nécessite de nombreuses études.

7. Conduire des recherches sur le TCE

Au final, cette note permet d'avancer quelque peu sur les problèmes posés par la conduite et la direction des recherches sur le TCE. Certes, cette exploration reste délicate, du fait de la diversité des acteurs impliqués dans le travail collectif et de l'intrication des facteurs qui influent sur l'activité professionnelle et ses effets. Tous les spécialistes du domaine reconnaissent cette difficulté qui est, à la fois, d'ordre conceptuel et méthodologique, épistémique et éthique. Au cours de cette note, je ne prétends pas avoir levé ces obstacles mais j'espère avoir contribué à les identifier et à les délimiter, tout du moins en ce qui concerne le travail enseignant.

Les réflexions auxquelles a donné lieu cette note ont permis d'éclairer ce que j'ai appelé des points fixes pour la conduite et la direction de recherche. Ces repères représentent, pour le directeur de recherche, des indices permettant de porter un diagnostic en temps réel sur les démarches heuristiques et de les réguler en

anticipation. Ils ont été explicités dans la partie précédente et je ne les reprendrai pas ici. J'insisterai uniquement sur celui qui constitue un principe essentiel, à la fois, pour la conduite et la direction des recherches sur le TCE. Il s'agit de la posture consistant à rechercher et à respecter la valeur des conceptualisations et des pratiques des acteurs et donc, en abandonnant la propension à porter un jugement négatif sur ces attitudes et ces comportements professionnels, à comprendre en quoi ils sont, ou non, suffisants, convenables, dans la situation étudiée. Au cours de cette note, en autorisant l'articulation entre les recherches en ergonomie et en ingénierie des formations en alternance, cette posture exigeante a permis de mieux comprendre les dynamiques qui sous-tendent le TCE. Elle occupe donc une place centrale. Mais son importance est plus grande encore.

Les recherches sur le TCE ont, en effet, la particularité de mettre en résonance l'objet de recherche avec la démarche des chercheurs eux-mêmes, puisque ceux-ci sont impliqués dans un travail collectif ordonné selon plusieurs niveaux contigus, qui vont du microcollectif constitué des étudiants et du directeur de recherche, au laboratoire puis au réseau interuniversitaire. La direction de recherche sur le TCE ne peut pas éluder cette interrelation des systèmes propre à ce type de recherche. Afin de surmonter cet obstacle, quelques perspectives émergent de cette note.

Tout d'abord, il s'agit d'éviter de perdre l'étudiant-chercheur dans les méandres et le réseau des interactions et des dynamiques impliquées par l'activité collective. C'est à cette fin que les définitions et modélisations partielles développées dans cette note sont utiles (cf. Figure 1, Figure 2). Insérées dans le modèle général sur lequel s'appuie cette conclusion (cf. Figure 3), ces modèles permettent de sérier les questions traitées et de délimiter le champ exploré. L'idée n'est pas de plaquer sur les situations et les acteurs ces catégories abstraites – les formes et fonctions du travail collectif, les moments du développement professionnel, etc. – mais de les utiliser comme des références permettant aux étudiants-chercheurs de réaliser leur recherche tout en apprenant sur la démarche de recherche. D'une part, ces modèles permettent de penser qu'il est possible et intéressant, pour des étudiants de maîtrise, par exemple, d'identifier la nature ou la transformation des savoirs-processus, voire des modèles opératifs, de quelques acteurs dans une situation collective donnée. D'autre part, ils permettent de penser qu'une personne en

études doctorales, déjà nourrie d'une forte expérience professionnelle, aura tout avantage et intérêt à chercher à suivre les interactions qui sont construites par les acteurs eux-mêmes, au sein du système que représente le travail collectif, dans son entier. Dans les deux cas, il s'agit de comprendre, et de faire comprendre, que les acteurs étudiés tiennent le rôle principal dans le cours d'action, que ce sont eux qui parviennent à faire face à leur situation, quotidiennement, avec ou sans le chercheur. Il importe donc que la démarche de recherche relie deux exigences égales : assurer la fiabilité des résultats produits et procurer des opportunités d'aide aux acteurs afin qu'ils comprennent mieux leurs conceptualisations et leurs pratiques. Concernant le TCE en particulier, et les métiers de l'humain en général, la recherche elle-même constitue alors l'une des ressources du développement professionnel. Ce qui, à mon sens, représente l'un de ses intérêts.

Ensuite, et cela est aussi important, il s'agit d'accompagner l'étudiant-chercheur dans le processus d'autoformation qui est le sien, non seulement comme tout apprenant, ce qui serait trivial, mais surtout, et de manière plus cruciale, comme chercheur sur les processus d'autoformation générés par le travail collectif et dont la force a été mise en évidence dans cette note. De fait, personnellement, au sortir de cette note, du fait des processus de transformation personnelle engendrés par sa rédaction et par l'accompagnement scientifique dont j'ai pu bénéficier, il me semble que j'ai parcouru un chemin très proche de celui décrit dans cette conclusion. Ce parcours conduit vers une meilleure prise en compte, à la fois, des différents acteurs de la recherche, des lieux et des dispositifs collectifs qui font qu'une recherche passe d'un plan individuel à celui d'une communauté scientifique, des temporalités qui permettent aux modélisations d'émerger, et enfin, des distanciations et réflexions qui autorisent à quitter l'ici et le maintenant de l'exploration de l'objet de recherche pour l'inscrire de manière plus réfléchie dans des projets plus larges. Il est probable que ce parcours soit inhérent à l'objet de recherche lui-même. Une part d'accompagnement du développement personnel est ainsi inscrite dans la conduite et la direction des recherches sur le TCE.

Mon souhait est alors de pouvoir suivre ce parcours, avec d'autres acteurs, chercheurs et étudiants. Quand bien même il reste toujours singulier et personnel.

Bibliographie

- Allal, L., & Saada-Robert, M. (1992). La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situations scolaires. *Archives de psychologie*, 60, 265-296.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- 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.
- Amalberti, R. (2001). La maîtrise des situations dynamiques. *Psychologie Française*, 46 (2), 107-118.
- Andrews, D. & Lewis, M. (2002). The experience of a professional community: teachers developing a new image of themselves and their workplace. *Educational Research*, 44 (3), 237-254.
- Barbier, J.M., & Galatanu, O. (Eds.) (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Paris : L'Harmattan.
- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du travail*, 44, 481-497.
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes : PU.
- Beauvais, M., Boudjaoui, M., Clénet, J., & Demol J.N. (2007). Accompagner la qualité de l'alternance éducative. Pragmatique, épistémologie et éthique de la conception. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle, *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Béguin, P. (2005). Concevoir pour les genèses professionnelles. In P. Rabardel & P. Pastré (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (pp. 31-52). Toulouse : Octarès.
- Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control (vol.1)*. Londres : Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control (vol.3)*. Londres : Routledge and Kegan Paul.

- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue Française de Pédagogie*, 150, 87-141.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan
- Boreham, N. (2002a). Professionalization and Work Process Knowledge in the UK's national health service. In N. Boreham, M. Fisher & R. Samurçay (Eds.), *Work Process Knowledge* (pp. 171-182). London: Routledge.
- Boreham, N. (2002b). Transforming vocational curricula with work process knowledge. In P. Kamarainen, G. Attwell & A. Brown (Eds), *Transforming on learning in Education and Training: Key qualifications revisited* (pp. 208-217). Luxembourg: CEDEFOP.
- Boreham, N. (2004a). Orienting the work-based curriculum towards work process knowledge: a rationale and a German case study. *Studies in Continuing Education*, 26 (2), 209-227.
- Boreham, N. (2004b). A theory of collective competence: challenging the neo-liberal individualisation of performance at work. *British Journal of Educational Studies*, 52 (1), 5-17.
- Boreham, N., & Morgan, C. (2004) A socio-cultural analysis of organizational learning, *Oxford Review of Education*, 30 (3), 307-325.
- Boreham, N., Samurçay, R., & Fischer, M. (Eds) (2002). *Work process knowledge*. London: Routledge.
- Bressoux, P., & Dessus, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. In M. Kail & M. Fayol, (Eds.). *Les sciences cognitives et l'école* (pp. 213-257). Paris : PUF.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.
- Bru, M. (2004). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. In M. Jean-François (Dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (pp. 281-299). Paris : L'Harmattan.

- Chaliès, S., & Durand, M. (2000). Note de synthèse : L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et formation*, 35, 145-180.
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000) Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.
- Clénet, J. (1998). *Représentations, formations et alternance - être formé et / ou se former*. Paris : L'Harmattan.
- Clénet, J. (2001). L'accompagnement en formation universitaire professionnalisante : pour aider à relier les connaissances, *Pratiques de formation / Analyses, expérience et formation*, 143-157.
- Clénet, J. (2002). *L'ingénierie des formations en alternance, "pour comprendre c'est-à-dire pour faire"*. Paris : L'Harmattan.
- Clénet, J. (2003). L'ingénierie en formation(s) : appliquer et/ou concevoir ? *Éducation Permanente*, 157, 63-75.
- Clénet, J., & Roquet, P. (2005). Conceptions et qualités de l'alternance. Modélisation d'une expérience régionale. *Éducation Permanente*, 163, 43-58.
- Clénet, J. (2007). Complexité de l'approche qualitative et légitimation scientifique pour une genèse des possibles : relier pragmatique, épistémique, et éthique... *Recherches qualitatives, Hors Série 3*, 59-75.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (2002). Enseigner, entre réussir et comprendre – Théories implicites de l'éducation et pensée des enseignants experts – Essai de recadrage socio-constructiviste. In J. Donnay & M. Bru (Eds), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 108-132). Bruxelles : De Boeck.
- De Montmollin, M. (1984). *Intelligence de la tâche*. Berne : Peter Lang.
- De Montmollin, M. (2001/1984). La compétence. In J. Leplat & M. de Montmollin (Eds), *Les compétences en ergonomie* (pp. 11-25). Toulouse : Octarès.

- De Terssac, G., & Rogalski, J. (Eds.) (1994). Le travail collectif. Numéros spéciaux. *Le travail Humain*, 54 (3-4).
- Diebolt, S. (2007) *Le petit lexique des termes de la complexité*. Retrieved 08/11/2007 from Le Réseau Intelligence de la complexité Website : <http://www.mcxapc.org>
- Do, C.H. (2007). Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants. Année scolaire 2005-2006. *Les Cahiers de la DEPP*, 182, 2007. <http://media.education.gouv.fr/file/91/3/4913.pdf>
- Dolz, J., & Ollagnier, E. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2002). Les dits et les non-dits de la recherche pédagogique. In J. Donnay & M. Bru (Eds), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 61-87). Bruxelles : De Boeck.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire, Pour un collège enfin démocratique*. Paris : Seuil.
- Dupriez, V. (2005). Le travail collectif comme forme de coordination locale : significations et limites. In J.F. Marcel & T. Piot (Eds.), *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants* (pp. 31-43). Paris : INRP.
- Dupriez, V. (2007). Quelles relations entre les formes organisationnelles et les formes de l'action éducative au sein des établissements. ? In J.F. Marcel & T. Piot (Eds.), *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants* (pp. 21-34). Paris : INRP.
- Dupriez, V., Dumay, X., & Vause, A. (Août, 2007) *Des normes d'établissement aux normes de classe: la construction locale des situations d'enseignement*. Communication présentée au Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation). Strasbourg: ULP.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Durand, M., & Veyrunes, 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

- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école – Genèse et mythes*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. (2007). L'évaluation de la qualité du contexte scolaire : dérive managériale ou exigence démocratique ? In M. Behrens (Ed.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 17-155). Montréal : Presses Universitaires du Québec.
- Duru-Bellat, M., & van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43 (7), 960–974.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Eraut, M. (2004) Informal learning in the workplace, *Studies in Continuing Education*, 26 (2), 247-273.
- Felouzis, G., & Perroton, J. (2007). Repenser les effets établissement : marchés scolaires et mobilisation. *Revue Française de Pédagogie*, 159, 103-118.
- Fischer, M., & Boreham, N. (2004). Work process Knowledge: origins of the concept and current development. In M. Fischer, N. Boreham & B. Niham (Éds), *European perspectives on learning at work – The acquisition of work process knowledge* (pp. 12-53). Luxembourg: CEDEFOP.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2003). Fostering Workplace Learning: looking through the lens of apprenticeship. *European Educational Research Journal*, 2 (1), 41-55.
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P., & Unwin, T. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concept in work place learning. *British Educational Research Journal*, 31 (1), 49-68.
- Garnier, P. (2003). Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariat à l'école élémentaire. Rennes : Presses Universitaires.
- Ghiglione, R., Landré, A., Bromberg, M., & Molette, P. (1998). *L'analyse automatique des contenus*. Paris : Dunod.

- Gibouin, A. (2004). Construction de référentiels communs dans le travail coopératif. In J.M. Hoc & F. Darses (Eds.), *Psychologie ergonomique : tendances actuelles* (pp. 119-140). Paris : PUF.
- Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 125-134.
- Grangeat, M. (1997a). *Différenciation, évaluation et métacognition dans l'activité pédagogique ; à l'école et au collège*. Thèse de doctorat non publiée, Lyon : Université Lumière.
- Grangeat, M. (1997b, 2^o édition 1999) (coord.) - *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF éditeur.
- Grangeat, M. (1997c, 2^o éd. 1999). La métacognition, un enjeu pour l'autonomisation. In M. Grangeat (coord.), *La métacognition, une aide au travail des élèves* (pp. 95-129). Paris : ESF.
- Grangeat, M. (1997d, 2^o éd. 1999). La métacognition, une clé pour des apprentissages scolaires réussis. In M. Grangeat (coord.), *La métacognition, une aide au travail des élèves* (pp. 153-172). Paris : ESF.
- Grangeat, M. (1999). Processus cognitifs et différenciation pédagogique. Dans C., Depover, & B., Noël, (Éds). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes* (pp. 115-127). Bruxelles : De Boeck.
- Grangeat, M. (2003). Effets de l'évaluation des dispositifs curriculaires sur les conceptions et les pratiques d'enseignants de l'école primaire, *Mesure et Évaluation en Éducation*, 26 (3), 61-83.
- Grangeat, M. (2004). Effets de l'organisation de la situation de travail sur les compétences curriculaires des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 147, 27-42.
- Grangeat, M. (2006a). Formation continue et développement des compétences des enseignants. *Éducation Permanente*, 166, 171-188.
- Grangeat, M. (2006b). How do teachers learn and develop throughout their professional career? The case of French teachers in compulsory education and within an educational priority area. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Geneva, Switzerland, *Education-line* [website : <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/157620.htm>].

- Grangeat, M. (2007a). Caractériser les compétences des enseignants dans les interactions scolaires. In A. Specogna (dir.). *Enseigner dans l'interaction* (pp.168-196). Nancy : Presses Universitaires.
- Grangeat, M. (2007b). Contribution d'une évaluation des dispositifs d'enseignement à la modification des conceptions professionnelles des enseignants. In M. Behrens (Ed.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 99-125). Montréal : Presses Universitaires du Québec.
- Grangeat, M. (2007c). Symposium « Analyser le travail collectif des enseignants et des formateurs ». Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation). Strasbourg: ULP [website : http://www.congresintaref.org/actes_site.php].
- Grangeat, M. (2007d). Des dispositifs visant à développer les compétences des enseignants dans les activités collectives. In : Symposium « Analyser le travail collectif des enseignants et des formateurs ». Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation). Strasbourg: ULP [website : http://www.congresintaref.org/actes_site.php].
- Grangeat, M. (2007e). Quels savoirs sur et pour le travail collectif des enseignants ? *Actes du 6^{ème} colloque CDIUFM* (2, 3 et 4 mai 2007), IUFM Nord-Pas de Calais : Arras [website : <http://www.lille.iufm.fr/fpu2007/IMG/pdf/Grangeat.pdf>].
- Grangeat, M. (s.p. 2008a). *Enseigner : une activité collective. Démarches de coopération et de partenariat dans l'éducation prioritaire*. Paris : CNDP.
- Grangeat, M., (s.p. 2008b). Enseigner, former : avancer dans un espace de complexité. *Chemins de formation au fil du temps*, 12.
- Grangeat, M. & Besson, C. (2006). Analyse du métier d'enseignant sous l'angle des activités réflexives : conduite empirique ou proactive de l'activité ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 3, 17-31.
- 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.
- Grangeat, M. & Gray, P. (2007). Factors influencing teachers' professional competence development. *Journal of Vocational Education and Training*, 59 (4), 485-501.

- Grangeat, M., & Gray, P. (submitted). Teaching as a collective activity: analysis, current research and implications for teacher education. *Journal of Education for Teaching*.
- Grangeat, M., Rogalski, J., Lima, L., & Gray, P. (soumis). Analyser le travail collectif des enseignants : effets du contexte de l'activité sur les conceptualisations des acteurs. *Revue Française de Pédagogie*.
- Grangeat, M., (soumis). L'enseignement : une activité empirique ou réfléchi ? *Recherche et Formation*.
- Grass, A., Grangeat, M. & Allenet, B. (2007). Analyser l'activité de médecins hospitaliers pour concevoir la formation : le cas de la prescription de neuroleptiques. *@ctivités*, 3 (4), 30-45.
- Gray, P., & Grangeat, M. (august 2007). *Teachers' collective work: theory and research in France and the UK*. Paper presented to the BERA conference: London. *Education-line* [website : <http://www.leeds.ac.uk/educol/>]
- Hoc, J.M., & Amalberti, R. (1999). Analyse des activités cognitives en situation dynamique : d'un cadre théorique à une méthode. *Le Travail Humain*, 62 (2), 97-127.
- Hodkinson, P., & Hodkinson, H. (2003). Individuals, communities of practice and the policy context: schoolteacher's learning in their workplace. *Studies in Continuing Education*, 25 (1), 3-21.
- Hodkinson, P., & Hodkinson, H. (2004). The significance of individuals' dispositions in workplace learning: a case study of two teachers. *Journal of Education and Work*, 17:2, 167-182.
- Houssaye, J. (2000). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire : le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- Jeffroy, F., Theureau, J., & Haradji, Y. (2006). *Relation entre activité individuelle et activité collective. Confrontations de différentes démarches d'études*. Toulouse : Octarès.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles : De Boeck.
- Lafortune, L., Deaudelin, C., & Deslandes, R. (2001). Formation à l'accompagnement dans une optique réflexive et métacognitive. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P.A Doudin & D. Martin, *La formation continue. De la réflexion à l'action* (pp. 45-71). Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.

- Lafortune, L., Jacob, S., & Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Sainte-Foy : PUQ.
- Latour, B. (2007). *Changer de société, refaire de la sociologie*. Paris : La Découverte.
- Le Boterf, G. (2003). L'ingénierie : concevoir des dispositifs dans des environnements complexes et évolutifs. *Éducation permanente*, 157 (4), 53-60.
- Leclercq, G. (1999). La communication et la relation pédagogique. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (481-498). Paris : Dunod.
- Leclercq, G. (2003). Former et se former à l'ingénierie de formation. *Éducation permanente*, 157 (4), 149-162.
- Le Moigne, J.L. (2007, 1^o éd. 1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : PUF
- Le Moigne, J.L. (1999). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod
- Leontiev, A. N. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du Progrès.
- Leplat, J. (1993). Ergonomie et activité collective. In F. Six & X. Vaxevanoglou, *Les aspects collectifs du travail*. (pp. 7-27). Toulouse : Octarès
- Leplat, J. (1994). Collective activities in work: some lines of research. *Le Travail Humain*, 57 (3), 209-226.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Leplat, J. (2000). L'environnement de l'action en situation de travail. In J.M. Barbier, Y. Clot, F. Dubet *et al.*, & al., *L'analyse de la singularité de l'action* (pp.107-132). Paris : PUF.
- Leplat, J. (2001/1991). Compétence et ergonomie. In J. Leplat & M. de Montmollin (Eds), *Les compétences en ergonomie* (pp. 41-53). Toulouse : Octarès.
- Leplat, J., & de Montmollin, M. (Eds) (2001). *Les compétences en ergonomie*. Toulouse : Octarès.

- Maggi, B., & Lagrange, V. (2002). *Le travail collectif dans l'industrie à risque. Six points de vue de chercheurs étayés et discutés*. Toulouse : Octarès.
- Marcel, J.F., & Piot, T. (2005). *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants*. Paris : INRP.
- Marcel, J.F., Olry P., Rothier-Batzer, E., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 135-170.
- 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. (1992). L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Éducation et Formation*, 228, 25-50 [consulté le 22/01/2008 sur http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_56_cref.pdf].
- 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.
- Maturana, H., & Varela, F. (1994). *L'arbre de la connaissance, Racines biologiques de la compréhension humaine*, Paris : Addison-Wesley.
- Mayen, P. (1999a). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente*, 139, 65-86.
- Mayen, P. (1999b). Les écarts de l'alternance comme espaces de développement des compétences. *Éducation Permanente*, 141, 23-38.
- Mayen, P. (2000). Interactions tutorales au travail et négociations formatives. *Recherche et Formation*, 35, 59-73.
- Merhand, F., Ronveaux, C., & Vanhulle, S. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (2003, 2^o éd.). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Morin, E. (1977). *La méthode. 1. La Nature de la Nature*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2001). *La méthode. 5. L'humanité de l'humanité. L'identité humaine*. Paris : Seuil.

- Numa-Bocage, L. (2007). Analyse de pratique et fonction du collectif de formateurs en formation professionnelle initiale des professeurs des écoles. In : Symposium « Analyser le travail collectif des enseignants et des formateurs ». *Actes du Congrès international AREF*. Strasbourg : ULP.
- Pastré, P. (1999a). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. *Formation Emploi*, 67, 109-124.
- Pastré, P. (1999b). L'ingénierie didactique professionnelle. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (403-417). Paris : Dunod.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 9-17.
- Pastré, P. (2004a). Introduction : Recherches en didactique professionnelle. In R. Samurçay & P. Pastré (Eds.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 1-13). Toulouse : Octarès.
- Pastré, P. (2004b). Le rôle des concepts pragmatiques dans la gestion de situations problèmes : le cas des régleurs en plasturgie. In R. Samurçay & P. Pastré (Eds.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 17-48). Toulouse : Octarès.
- 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.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Piaget, J. (1974a). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1974b). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration, problème central du développement*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. Paris : PUF.

- Piot, T. (2005a). L'extension de l'espace professionnel enseignant. In J.F. Marcel & T. Piot, *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants* (pp. 17-26). Paris : INRP.
- Piot, T. (2005b). Le travail entre enseignants hors de la classe à l'école élémentaire : la place des pratiques informelles. In J.F. Marcel & T. Piot, *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants* (pp. 105-118). Paris : INRP.
- Poisson, D. (1998,10-12 décembre). *Les enjeux de l'autoformation éducative en formation des Maîtres*. Communication lors du colloque « Pratiques d'autoformation dans la Société de l'information ». Dijon : ENESAD. [http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/pdf/innovation/stats/colloque graf98/Poisson.pdf. ; accédé le 11 mai 2007]
- Rabardel, P., (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel & P. Pastré (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (pp. 11-30). Toulouse : Octarès.
- Rayou, P., & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants: changeront-ils l'école?* Paris : Bayard.
- Reeves, 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. (2004a). Psychological analysis of complex work environments. In M. Fischer, N. Boreham & B. Niham (Éds), *European perspectives on learning at work – The acquisition of work process knowledge* (pp. 218-236). Luxembourg: CEDEFOP.
- Rogalski, J. (2004b). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions, *@ctivités*, 2 (1), 103-120.

- 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.
- Rogalski, J., Plat, M., & Antolin-Glenn, P. (2002). Training for collective competence in rare and unpredictable situations. In N. Boreham, R. Samurçay & M. Fischer (Eds), *Work process knowledge* (pp. 134-147). London: Routledge.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes, métacognition et performance à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Rose, J., & Reynolds, D., (September, 2007). *Teachers' perceptions of continuing professional development*. Paper presented at the annual conference of BERA, London.
- Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. Samurçay & P. Pastré (Eds.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse : Octarès.
- Samurçay, R., & Rogalski, J. (1993). Cooperative work and decision making in emergency management. *Le Travail Humain*, 56 (1), 53-77.
- Savoyant, A., & Leplat, J. (1983). Statut et fonction des communications dans l'activité des équipes de travail. *Psychologie Française*, 28 (3), 247-253.
- Schmidt, K. (1991). Cooperative work: a conceptual framework. In J. Rasmussen, B. Brehmer & J. Leplat (Eds.), *Distributed decision making. Cognitive models for cooperative work* (pp. 75-110). Chichester: Willey.
- Schmidt, K. (1994). Cooperative work and its articulation: requirements for computer support. *Le Travail Humain*, 57 (4), 345-366.
- Simon, H.A. (1991). *Sciences des systèmes. Sciences de l'artificiel*. Paris : Dunod.
- Specogna, A. (Ed.) (2007a). *Enseigner dans l'interaction*. Nancy : PU.
- Specogna, A. (2007b). Une pratique de formation professionnelle des enseignants du premier degré : la visite. In : Symposium « Analyser le travail collectif des enseignants et des formateurs ». *Actes du Congrès international AREF*. Strasbourg : ULP.
- Stevenson, J. (2000). Working Knowledge. *Journal of Vocational Education and Training*, 52 (3), 503-519.

- Tardif, M. (2005). Évolution de la scolarisation et développement du travail enseignant hors de la classe. In J.F. Marcel & T. Piot (Eds.), *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants* (pp. 17-26). Paris : INRP.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien – Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In J.M. Barbier, Y. Clot, F. Dubet et al., *L'analyse de la singularité de l'action* (pp.171-211). Paris : PUF
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2006a). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2006b). Les cours d'action et leur articulation collective. Dans G. Vallery & R. Amalberti (Eds.). *L'analyse de l'activité en ergonomie : Transformations et nouvelles perspectives*. (pp. 99-126). Toulouse : Octarès.
- Theureau, J., & Donin, N. (2006). Comprendre une activité de composition musicale : essai méthodologique sur les relations entre sujet, activité créatrice, environnement et conscience préreflexive dans le cadre du programme de recherche 'cours d'action'. In J.M. Barbier & M. Durand (Eds.) *Les rapports sujets-activités-environnements* (pp. 221-251). Paris : PUF.
- Troignon, A., Dessagne, L., Hoch, R., Dammerey, C., & Meyer, C. (2004). Groupes, collectifs et communications au travail. In E. Brangier, A. Lancry & C. Louche (Eds). *Les dimensions humaines du travail. Théories et pratiques de la psychologie du travail et des organisations* (pp. 415-446). Nancy : PU.
- Tupin, F. (2003). Jalons pour une problématique générale. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, 5-15.
- Valot, C. (2001). Rôles de la métacognition dans la gestion des environnements dynamiques. *Psychologie française*, 46 (2), 131-141.
- Valot, C., Grau, J.Y., & Amalberti, R. (1993). Les métaconnaissances : des représentations de ses propres compétences. In A. Weill-Fassina, P. Rabardel & D. Dubois (Eds.), *Représentations pour l'action* (pp. 271-293). Toulouse : Octarès.

- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- Van Zanten, A., (2004). *Les politiques éducatives*. Paris : PUF.
- Van Zanten, A., Grosperon, M.F., Kherroubi, M., & Robert, A. (2002). *Quand l'école se mobilise*. Paris : La Dispute.
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.M. Barbier (Eds.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Education permanente*, 160, 71-80.
- Vidal-Gomel, C., & Rogalski, J. (2007). La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences. *@ctivités*, 4 (1), pp 49-84
- Vinatier, I. (2007). Un dispositif de « co-explicitation » avec chercheur et maîtres formateurs ; la conceptualisation de l'activité de conseil. In : Symposium « Analyser le travail collectif des enseignants et des formateurs ». *Actes du Congrès international AREF*. Strasbourg : ULP.
- Vygotski, L. (1997/1934) *Pensée et langage*, suivi de Piaget, J. Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski. Paris : La Dispute
- Wagemann, L. et Percier, M. (2004). De la difficulté méthodologique à reconnaître une compétence complexe. Étude de l'acquisition d'une compétence de base dans l'entraînement initial à la conduite d'un processus continu. Dans R. Samurçay et P. Pastré (dir.). *Recherches en didactique professionnelle* (49-66). Toulouse : Octarès.
- Weill-Fassina, A., & Benchekroun, T.H. (Eds.) (2000). *Le travail collectif. Perspectives actuelles en ergonomie*. Toulouse : Octarès.
- Wittorski, R. (2004). Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse des pratiques. *Education permanente*, 160, 61-70.
- Young, M. (1998). *The curriculum of the future*. Londres : Falmer Press
- Young, M. (2001). Du "curriculum en tant que construction sociale" à la "spécialisation intégrative". *Revue Française de Pédagogie*, 135, 29-34.

Table des matières

Introduction générale : Contribution à un champ d'étude en devenir	1
1. Le TCE, un objet d'étude en éducation	2
2. Une étude référée aux théories de l'activité professionnelle	4
3. Des perspectives reliées à des questions épistémologiques	6
Partie A - Identifier les savoirs actuels sur les aspects collectifs du travail.....	9
Chapitre I - Les recherches sur les pratiques collectives des enseignants	11
1. Normes professionnelles et pratiques collectives	11
1.1. Les normes professionnelles au fil des transformations de l'école	12
1.1.1. <i>Les représentations de l'activité individuelle</i>	12
1.1.2. <i>Les représentations de l'activité collective</i>	14
1.2. Une description des pratiques collectives	17
1.3. Un repérage des effets des pratiques collectives	20
2. Le travail collectif à l'échelle du curriculum.....	20
2.1. D'un curriculum cellulaire à un curriculum intégré	21
2.2. D'un curriculum connecté à une organisation apprenante	22
2.3. Un lien entre l'organisation scolaire et le rapport au métier	24
3. L'importance du rapport au métier et de l'organisation du TCE.....	25
Chapitre II - Les tâches collectives requises des enseignants.....	27
1. La prescription dans les pays européens.....	27
2. La prescription en France	28
2.1. Le travail collectif entre les acteurs de l'établissement.....	29
2.1.1. <i>La coordination des enseignements</i>	29
2.1.2. <i>Le suivi des élèves</i>	31
2.2. Le travail collectif des enseignants avec les acteurs externes à l'école.....	31
2.3. Un environnement très étendu	32
3. Trois dimensions structurant le TCE	33
Chapitre III - Le travail collectif dans les professions autres que l'enseignement.....	35
1. Délimiter le champ du travail collectif	36
1.1. Délimiter l'objet « travail collectif »	36
1.2. Le travail collectif est sous-tendu par plusieurs fonctions	37
1.3. Le travail collectif est organisé selon plusieurs formes.....	39
1.4. Vers une définition opérationnelle du TCE.....	41

2. Capitalisation de l'expérience et culture collective	43
2.1. Résoudre collectivement des problèmes professionnels	43
2.1.1. Des connaissances actives, issues de la résolution de problèmes.....	43
2.1.2. Des connaissances construites collectivement.....	44
2.2. Entretenir une base de connaissances commune.....	45
2.2.1. Des connaissances adossées à la culture professionnelle.....	45
2.2.2. Des connaissances supportées par des artefacts	46
2.3. Une synthèse entre savoirs d'action et savoirs théoriques	46
2.3.1. L'articulation entre culture de métier et savoirs académiques.....	46
2.3.2. L'articulation entre apprentissages informels et formels	47
2.3.3. L'articulation entre mobiles individuels et organisation collective	48
3. Deux approches complémentaires du TCE.....	50
Conclusion : Définir le TCE, problématiser son étude	53

Partie B - Comprendre les rapports entre acteurs, situation et activité collective.....57

Chapitre I - Les compétences professionnelles et leur rapport avec les situations de travail 59

1. Les conceptualisations, structures des compétences.....	59
1.1. Les compétences professionnelles, repères du développement.....	59
1.1.1. Les compétences, un ensemble composite mais structuré.....	60
1.1.2. La compétence ne se résume pas à la performance	62
1.2. Le modèle opératif, pour orienter l'activité	63
1.3. Les conceptualisations, support des compétences.....	65
2. Les situations, modulateurs des compétences.....	66
2.1. Agir dans une situation complexe et dynamique	66
2.2. Les représentations opératives partagées	68
2.3. Le rapport à la situation, pivot des compétences	70
3. Les rapports acteurs/situation/activité.....	71

Chapitre II - Le développement des compétences professionnelles au TCE..... 75

1. L'équilibration du modèle opératif	75
1.1. Extension et organisation des savoirs-processus.....	76
1.1.1. Définition de la notion de savoir-processus.....	76
1.1.2. Évolution des compétences au TCE.....	79
1.2. Le développement du modèle opératif.....	83
1.2.1. Élaboration du modèle opératif du sujet.....	84
1.2.1. Élaboration des représentations opératives partagées	84
1.3. Penser la complexité du TCE.....	87
2. Le développement des compétences pour l'activité collective	88
3. La réflexivité, moteur du développement professionnel.....	90

Chapitre III - Des situations de travail formatrices.....	93
1. La réflexivité dans les apprentissages informels	94
1.1. La métacognition, un processus issu de l'activité collective.....	94
1.2. Les régulations métacognitives, substrat de la conduite proactive.....	95
1.3. Conditions d'accès aux régulations métacognitives.....	97
2. Les dispositifs quasi formels en formation continue	100
2.1. L'accompagnement des individus ou des équipes	100
2.1.1. <i>La formation des tuteurs et accompagnateurs de stage.....</i>	<i>100</i>
2.1.2. <i>L'accompagnement des équipes d'établissement</i>	<i>102</i>
2.2. Les projets en partenariat avec l'environnement de l'établissement	106
2.2.1. <i>Favoriser l'implication des acteurs.....</i>	<i>107</i>
2.2.2. <i>Instaurer des ateliers de réflexion sur l'activité collective.....</i>	<i>113</i>
2.2.3. <i>Une activité insérée dans un système</i>	<i>120</i>
3. Le rôle central du sujet et des processus de conceptualisation	121
Conclusion : Comprendre les processus qui sous-tendent le TCE	123
1. Trois seuils pour le développement des compétences au TCE	123
2. Le TCE modélisé selon une double boucle de régulation.....	124
3. Un modèle insuffisant pour l'étude des métiers de l'humain	127
 Partie C - Changer de point de vue pour explorer d'autres perspectives de recherche.....	 129
 Chapitre I - Les enjeux de la formation au TCE.....	 133
1. Ingénierie de l'alternance et formation des enseignants	133
1.1. Les changements dans la formation des enseignants	133
1.2. La complexité des processus de formation.....	134
1.3. La formation des enseignants, une formation par alternance	135
2. La fonction d'accompagnement.....	136
2.1. L'accompagnement des formés.....	137
2.2. L'accompagnement des tuteurs et des formateurs.....	140
2.2.1. <i>La transformation des conceptions et pratiques des accompagnants.....</i>	<i>140</i>
2.2.2. <i>Un accompagnement vers une meilleure qualité conçue.....</i>	<i>142</i>
3. L'autoformation et les projets en partenariat	143
3.1. La fonction d'autoformation	144
3.1.1. <i>Autoriser les formés à se transformer</i>	<i>144</i>
3.1.2. <i>Pour changer, passer au multi-référencement</i>	<i>145</i>
3.2. Le partenariat entre institution de formation et lieu de stage	146
3.2.1. <i>Aménager des sites qualifiants.....</i>	<i>146</i>
3.2.2. <i>Développer l'écoute inter-institutions</i>	<i>147</i>
4. La place du sujet dans la formation	148

Chapitre II - Les choix méthodologiques	151
1. Le niveau choisi pour analyser l'activité collective.....	151
1.1. Le collectif comme une entité.....	152
1.2. Le collectif comme contexte.....	152
1.3. Quatre perspectives de recherche combinées.....	153
2. La nature des données recueillies.....	154
2.1. Recueillir des données d'explicitation de l'activité.....	157
2.2. Traiter les données issues des verbalisations.....	159
2.3. Une démarche qui vise à respecter les professionnels.....	160
3. Le mode de recueil des données sur les conceptualisations.....	161
3.1. Les produits de la conceptualisation comme données de recherche.....	161
3.2. Un indicateur numérique de la conception du TCE.....	163
3.3. La fiabilité de la démarche.....	164
3.4. Perspectives pour de futures recherches.....	166
 Chapitre III - La place du sujet dans la recherche	 167
1. La complexité des situations d'enseignement.....	167
1.1. Comprendre la complexité.....	167
1.2. Modéliser la complexité.....	170
1.3. La complexité, constitutive du TCE.....	172
2. Le rapport du sujet à la situation.....	172
2.1. Place du sujet dans la recherche.....	173
2.2. L'élaboration d'un monde commun.....	175
 Conclusion : Perspectives et postures de recherche	 177
1. Les effets comparés de deux modalités de débats entre formateurs.....	177
2. L'accompagnement et la considération de la diversité.....	181
 Conclusion générale : Une modélisation du TCE	 185
1. Le TCE, un réseau d'interactions à entretenir.....	185
2. Les compétences, un repère dans la dynamique personnelle.....	185
3. Trois niveaux d'interaction.....	187
4. Trois axes structurants.....	189
5. Un système qui se transforme.....	190
6. L'accompagnement, une part du TCE.....	191
7. Conduire des recherches sur le TCE.....	192
Bibliographie.....	197
Table des matières.....	213
Index des figures et tableaux.....	217
Index des notions et des principaux auteurs cités.....	218

Index des figures et tableaux

Figure 1 : L'espace professionnel du TCE	54
Figure 2: Modélisation du TCE selon une double boucle de régulation	126
Figure 3 : Le travail collectif enseignant comme système complexe	186
Tableau 1 : Un référentiel pour l'étude du TCE	34
Tableau 2 : Savoir-processus émergent : constater les effets de l'action sur les comportements.....	81
Tableau 3: Savoir-processus : constater les effets de l'action sur les acquisitions.....	81
Tableau 4 : Savoir-processus hiérarchisé : les effets sur les comportements et sur les acquisitions	83
Tableau 5 : Un modèle opératif (extrait concernant la dimension « cohérence »)	85
Tableau 6 : Objets et dimensions de l'espace professionnel du TCE.....	111
Tableau 7 : Quatre catégories pour l'étude du travail collectif.....	154

Index des notions et des principaux auteurs cités

A

Accompagnement · 6, 14, 17, 25, 30, 32, 47, 53, 57, 62, 79, 87, 99, 100, 101, 102, 112, 115, 125, 127, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 146, 148, 149, 152, 165, 166, 172, 175, 179, 181, 183, 184, 187, 191, 192, 193

Activité · 3, 5, 9, 15, 18, 19, 27, 33, 35, 40, 42, 49, 53, 57, 59, 71, 73, 78, 83, 87, 90, 91, 94, 95, 103, 105, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 116, 119, 120, 123, 125, 126, 135, 136, 140, 141, 145, 146, 152, 154, 165, 166, 168, 169, 175, 177, 179, 184, 185, 186, 187, 189, 192

Auteurs cités

Amalberti · 94, 95, 96, 97, 98, 135, 156

Clot · 158

Engeström · 24, 48, 99

Leplat · 5, 35, 36, 51, 59, 62, 69, 72, 126, 149

Rabardel · 46, 126, 127

Apprenant · 1, 3, 9, 11, 14, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 29, 30, 31, 33, 34, 38, 40, 41, 47, 50, 53, 55, 67, 70, 72, 75, 77, 95, 97, 103, 105, 106, 110, 113, 117, 118, 119, 120, 123, 125, 127, 130, 135, 138, 143, 144, 146, 149, 153, 170, 180, 182, 184, 186, 188, 189, 191

C

Compétences professionnelles · 7, 12, 15, 43, 48, 55, 57, 59, 61, 62, 63, 67, 71, 75, 76, 78, 83, 87, 88, 90, 91, 99, 101, 102, 103, 104, 112, 113, 117, 120, 143, 149, 151, 152, 154, 155, 165, 172, 177, 178, 179, 181, 186, 187, 188, 189, 192

Complexe · 6, 7, 42, 55, 65, 72, 86, 87, 106, 120, 140, 160, 167, 168, 169, 170, 186, 191

Complexité · 4, 6, 7, 70, 87, 90, 116, 128, 130, 131, 151, 167, 168, 169, 172, 177, 180

Auteurs cités

Le Moigne · 143, 167, 168, 170

Morin · 100, 143, 167, 168

Simon · 170

Varela · 174, 175, 177

Conceptions · 1, 3, 11, 14, 16, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 38, 41, 43, 49, 50, 71, 84, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 109, 118, 121, 125, 127, 130, 133, 134, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 149, 153, 154, 156, 157, 160, 161, 166, 170, 172, 174, 175, * 178, 181, 183

Conceptualisation · 3, 4, 55, 57, 59, 63, 70, 71, 90, 99, 101, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 120, 121, 123, 124, 126, 127, 144, 152, 154, 161, 163, 165, 170, 171, 183, 184, 185, 186, 190, 191, 192

Auteurs cités

Pastré · 4, 59, 63, 64, 66, 69, 75, 76, 79, 84, 114, 124, 133, 155

Vergnaud · 4, 64, 76, 79, 123

Connaissances du processus de travail · 5, 35, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 61, 63, 77, 88, 145

Auteurs cités

Boreham · 5, 36, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 69, 88, 89, 123, 145, 155

Curriculum · 9, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 33, 34, 102, 104, 171, 172, 188

Auteurs cités

Bernstein · 21, 22, 23, 130, 141

Forquin · 20

Young · 21, 22, 23, 24

D

Dispositif de formation · 1, 6, 14, 17, 50, 57, 62, 87, 102, 103, 104, 106, 108, 113, 120, 121, 127, 137, 147, 152, 172, 176, 178, 192

Auteurs cités

Barbier · 99, 123

Leclercq · 120, 180

Dynamique · 67, 72, 90, 94, 95, 97, 168, 169

I

Ingénierie des formations en alternance · 7, 127, 133, 134, 135, 136, 138, 140, 141, 143, 146, 147, 148, 170

Auteurs cités

Beauvais · 141, 145, 147, 149

Clénet · 6, 134, 135, 136, 137, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 170, 174

Poisson · 127, 144

M

Métacognition · 57, 67, 70, 93, 94, 95, 96, 98, 145, 154, 171, 185, 186, 189, 190

Auteurs cités

Allal · 95
Valot · 70, 94

Modèle du cours d'action · 35, 49, 70, 87, 120, 155, 160, 193

Auteurs cités

Durand · 5, 36, 80, 120, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 164
Theureau · 35, 49, 87, 120, 155, 160, 174, 177

P

Partenariat · 2, 6, 24, 27, 31, 32, 36, 38, 53, 57, 72, 100, 106, 107, 108, 113, 116, 125, 127, 134, 136, 137, 143, 146, 147, 148, 152, 162, 166, 172

Pratiques · 3, 11, 14, 21, 22, 66, 69, 70, 129, 154, 164, 184

Auteurs cités

Altet · 3, 94, 155
Bru · 3, 70, 155
Tupin · 3

Professionnel expert · 19, 47, 64, 68, 84, 86, 96, 102, 108, 112, 124, 138, 140, 162, 164, 180, 188

Professionnel novice · 64, 79, 81, 84, 107, 124, 162, 164

R

Représentation opérative · 69, 76, 84, 87, 89, 90, 97, 99, 112, 124, 125, 136, 141, 154, 160, 171, 172, 187, 192

Auteurs cités

Béguin · 152, 176
Gibouin · 69, 84, 124, 155

S

Savoir-faire · 1, 3, 16, 39, 44, 46, 49, 50, 55, 60, 62, 63, 77, 78, 105, 109, 114, 125, 136, 161, 187, 192

Savoir-processus · 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 105, 107, 117, 123, 125, 137, 140, 143, 154, 160, 161, 171, 180, 193

Situation de travail · 1, 3, 6, 16, 19, 22, 27, 49, 61, 64, 65, 71, 79, 81, 94, 98, 104, 105, 106,

109, 113, 118, 123, 126, 130, 133, 134, 137, 152, 162, 169, 172, 180, 188

Auteurs cités

Mayen · 4, 76, 79, 99

T

Tâche · 3, 9, 12, 16, 27, 34, 35, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 51, 53, 60, 61, 63, 69, 70, 72, 73, 89, 95, 96, 97, 109, 111, 117, 118, 119, 124, 127, 130, 162, 164, 178, 179, 181

Travail collectif · 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 12, 15, 17, 19, 20, 21, 27, 28, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 48, 50, 59, 68, 69, 83, 86, 87, 89, 90, 100, 101, 107, 110, 112, 114, 124, 129, 131, 137, 146, 147, 152, 155, 172, 176, 178, 183, 186, 189, 190, 192, 193

Auteurs cités

Fuller · 47, 71, 99
Rogalski · 4, 5, 35, 36, 39, 40, 43, 44, 59, 65, 67, 68, 69, 76, 84, 88, 93, 110, 124, 126, 151, 152, 155, 161
Schmidt · 36, 37
Weill-Fassina · 5, 155

Travail collectif enseignant · 1, 2, 4, 5, 7, 9, 11, 17, 20, 24, 25, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 46, 47, 49, 50, 51, 53, 54, 57, 59, 68, 73, 84, 87, 91, 107, 110, 111, 123, 125, 126, 129, 131, 134, 136, 151, 152, 161, 162, 163, 168, 170, 171, 172, 175, 177, 185, 189, 190, 191, 192

Auteurs cités

Barrère · 2, 5, 12, 15, 19, 24, 28, 36, 39
Dupriez · 2, 17, 24, 129, 130, 131
Garnier · 2, 19
Grangeat · 11, 21, 27, 28, 35, 43, 59, 76, 79, 81, 84, 93, 94, 100, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 110, 114, 116, 128, 161, 174
Marcel · 2, 94
Maroy · 2, 27, 28, 129
Piot · 2, 3, 70, 86, 93, 155, 176
Tardif · 2, 11, 17, 19, 21

Travail enseignant · 1, 2, 9, 11, 14, 17, 18, 22, 24, 27, 28, 29, 36, 57, 69, 123, 127, 129, 131, 135, 170, 178

Auteurs cités

Bressoux · 4, 68, 70, 105
Crahay · 13, 14, 164
Duru-Bellat · 11, 12, 13, 15
Goigoux · 68
van Zanten · 2, 11, 12, 15, 28

Le travail collectif enseignant

Comprendre l'activité professionnelle pour
concevoir la recherche et la formation

Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger les Recherches

Résumé : Cette note de synthèse concerne le travail collectif enseignant (TCE), question que j'ai explorée au cours de mes recherches, à l'occasion d'enseignements à l'université et à travers la conduite de travaux d'étudiants. Trois objectifs sont poursuivis : 1/ comprendre les conceptualisations et les pratiques professionnelles spécifiques que le TCE génère chez les acteurs ; 2/ préciser la nature des situations de travail ou des dispositifs de formation qui sont propices à l'émergence de systèmes de représentations et de savoir-faire pertinents, ceux qui correspondent aux objectifs des acteurs et du curriculum ; 3/ identifier des postures et des démarches de recherche qui rendent possible l'étude du TCE en identifiant et en soutenant les dynamiques de développement professionnel propres aux acteurs et aux collectifs. La note comporte trois parties, référées à mes publications. La première vise à élaborer un cadre conceptuel permettant d'étudier l'enseignement comme un travail collectif faisant interagir de multiples acteurs au long du parcours éducationnel des apprenants. La deuxième concerne, d'abord, les conceptualisations et savoir-faire professionnels mobilisés au cours de ce travail collectif puis leur transformation sous l'effet des interactions sociales, celles qui sont inscrites dans le quotidien ou provoquées par un dispositif de formation. La troisième partie trace des cadres méthodologiques et épistémologiques permettant d'approfondir l'étude du TCE. La conclusion générale rassemble les aboutissements des réflexions et des recherches mises au jour au cours de la note afin de poser des principes pour la direction de futures recherches.

Mots clés : métier enseignant, travail collectif, compétences professionnelles, situation, développement professionnel, complexité, systèmes, formation, alternance.

Michel Grangeat

Maître de conférences à IUFM de l'Académie de Grenoble
Laboratoire des Sciences de l'Éducation (E.A. 602)
Université Pierre-Mendès-France – Grenoble 2 – France