

Le travail collectif des enseignants de l'éducation prioritaire

Team-work among teachers in primary education

Kollektive Arbeit der Lehrenden in Schulen im sozialen Brennpunkt mit „personalisierten Lernhilfen“

Michel Grangeat et Gregory Muñoz



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/2432>

DOI : 10.4000/formationemploi.2432

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2006

Pagination : 75-88

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Michel Grangeat et Gregory Muñoz, « Le travail collectif des enseignants de l'éducation prioritaire », *Formation emploi* [En ligne], 95 | juillet-septembre 2006, mis en ligne le 08 décembre 2009, consulté le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/2432> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2432>

Le travail collectif des enseignants de l'éducation prioritaire¹

Par Michel Grangeat et Gregory Munoz*

Les activités collectives des enseignants sont de plus en plus nombreuses. Au-delà de la bonne volonté, ou de la nécessité de dispositifs d'accompagnement ou de formation, quelles compétences sont nécessaires pour conduire efficacement et durablement ces activités collectives ?

En France, comme dans les pays économiquement développés, le système éducatif vise une meilleure efficacité et un plus juste accès à la réussite scolaire. La mission des enseignants s'écarte alors de la sélection d'une élite pour tendre vers la réussite de chaque élève. Cette orientation – plus forte encore dans les secteurs de l'éducation prioritaire où l'investissement des collectivités territoriales est important – devrait transformer le travail enseignant ; elle implique en effet plus de coopérations au sein de l'établissement et plus de partenariats avec les acteurs locaux.

Pour réussir cette transformation, compter sur l'implication des professionnels ne peut suffire ; pour les responsables du système éducatif, il importe d'ins-

¹ Cette recherche est menée par l'Observatoire des compétences professionnelles des enseignants dans les activités de coopération et de partenariat éducatifs (O2cpe) du Laboratoire des sciences de l'éducation UPMF – université Pierre Mendès France/IUFM – Institut universitaire de formation des maîtres – de Grenoble. Elle est cofinancée, dans le cadre de la politique de la Ville, par l'État (ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche) et la Communauté de communes de l'agglomération de Grenoble.

* Michel Grangeat est maître de conférences en sciences de l'éducation. Il est membre du Laboratoire des sciences de l'éducation (LSE-EA 602) de l'université Pierre Mendès France et de l'Institut universitaire de formation des maîtres de Grenoble. Ses recherches portent sur le développement professionnel dans les métiers des relations humaines (e.g. enseignement, formation, santé). Elles s'appuient sur les modèles méthodologiques et théoriques de la psychologie ergonomique, de la didactique professionnelle et de la sociologie du curriculum. Il a notamment publié : Grangeat M. (2004), Effets de l'organisation de la situation de travail sur les compétences curriculaires des enseignants, *Revue Française de Pédagogie*, 147, pp. 27-42 ; Grangeat M. (2006), « Formation continue et développement des compétences des enseignants », *Éducation Permanente* », pp. 166, 171-188.

Grégory Munoz est maître de conférences en sciences de l'éducation. Il collabore aux travaux du LSE et à ceux de l'Association de recherche sur le développement des

...

compétences (ARDECO) ; ex-coordonateur de projet de formation européen sur la pédagogie de l'alternance, il œuvre depuis dix ans sur la formation professionnelle. À partir de l'analyse de systèmes formels ou informels de développement des compétences, il a notamment publié : Munoz G. (2006) « Filiations et ruptures en didactique professionnelle », *Education Permanente*, n° 166, pp. 87-103. Munoz G. et Perche G. (2006), « Les savoirs identifiés en bilan de compétences : éléments de compétences critiques ». Journée d'études *Usages sociaux de la notion de compétence : quels savoirs ? Quels individus ?*, Centre national des arts et métiers, Paris, mars.

taurer des dispositifs d'accompagnement ou de formation pouvant soutenir cet accroissement des activités collectives. Cependant, les compétences nécessaires aux enseignants pour conduire efficacement et durablement de telles activités sont largement méconnues. La présente étude vise donc à jalonner ce nouveau champ.

Nous précisons d'abord la mission prescrite aux enseignants français en matière de coopérations et de partenariats. Ensuite, après avoir élaboré une démarche pour analyser ces activités collectives, nous présenterons des résultats tirés d'entretiens avec des enseignants d'un secteur d'éducation prioritaire (Cf. encadré 1).

DES COOPÉRATIONS ET DES PARTENARIATS PRESCRITS

En France, le travail prescrit aux enseignants est disséminé dans quantité de textes et il est difficile d'en garantir l'analyse exhaustive ; ainsi, c'est un décret de 1950 qui régit les obligations des enseignants, exclusivement en fonction des heures de cours dispensées. Afin de préciser cette prescription, trois types d'écrits officiels, abordant les activités nécessitant coopérations et partenariats, sont analysés ici : des textes à portée générale², les référentiels métiers³ et des textes spécifiques à un type de personnel⁴.

Trois dimensions du travail collectif des enseignants ressortent de ces textes (Cf. encadré 2) : la cohérence avec l'activité d'autres professionnels de l'établissement ou du territoire ; la congruence, l'adaptation avec les particularités de chaque élève ; la pertinence

² Outre la loi sur l'école, les programmes et leurs documents d'accompagnement, il s'agit du Code de l'Éducation (ordonnance 13-07-2000) et des textes de préparation de rentrée (e.g. : circulaire 2004-015).

³ Les trois textes principaux concernant les missions des enseignants du primaire (notes de service 1994-271, 1994-280) et du secondaire (circulaire 1997-123) sont anciens au regard des évolutions du système éducatif ; ils sont appelés à être modifiés.

⁴ Les textes pris en compte ici concernent l'évaluation des personnels de direction (note de service 2004-142), les enseignants spécialisés (circulaire 2004-026) et l'éducation prioritaire (circulaire 2003-133).

Encadré 1

Un terrain propice pour l'étude du travail collectif

L'éducation prioritaire, objet de politiques spécifiques depuis 1981, reste une notion difficilement saisissable, comme l'indique la synthèse de Kheroubi et Rochex (2004). Elle fait référence à une activité d'enseignement située dans un contexte spécifique en raison du grand nombre d'élèves ayant des difficultés importantes liées à leurs caractéristiques socio-économiques. Cependant, cette définition masque les disparités entre secteurs prioritaires, entre établissements et entre classes. La plupart des recherches sur les ressources destinées à ces zones montrent que, souvent, celles-ci sont attribuées pour décharger les classes, sans cohérence ni contrôle. Cependant, quelques études auprès d'établissements mobilisés montrent qu'il est possible d'organiser une collaboration entre les classes et les acteurs territoriaux. Ces travaux mettent en évidence le rôle critique du rapport de l'enseignant à son activité professionnelle mais, selon ces auteurs, peu de recherches portent sur ce sujet. L'intérêt d'étudier l'éducation prioritaire tient donc à l'importance des politiques qui leur sont destinées, à la variabilité des situations couvertes et au manque de données sur les compétences des enseignants concernés.

avec les objectifs du projet collectif. Ces dimensions, qui requièrent chacune la coordination de l'enseignant avec d'autres acteurs, structurent l'analyse des activités, menée dans la présente étude.

Cependant, l'absence de prescriptions facilement accessibles au personnel et la prégnance de représentations sociales du travail enseignant fondées sur l'élitisme et la méritocratie induisent une large rupture entre les injonctions nationales et la réalité des fonctionnements locaux. Cette rupture pourrait tenir, en partie, à une méconnaissance des compétences professionnelles nécessaires aux enseignants pour mener à bien les activités de coopération et de partenariat ; cette recherche vise donc à les caractériser.

TROIS NIVEAUX D'ORGANISATION DU TRAVAIL COLLECTIF DES ENSEIGNANTS

Dans une analyse sociologique des politiques d'éducation, van Zanten (2004) montre comment une

combinaison de méritocratie et d'égalitarisme constitue un élément fondateur, une partie du noyau dur du métier d'enseignant. Toutefois, avec l'allongement de la scolarité obligatoire pour toutes les catégories sociales, cet élitisme républicain est supplanté par l'idéal de la réussite de chacun (Dubet et Duru-Bellat, 2000). Cette évolution du métier nécessite, à la fois, la prise en compte des spécificités individuelles des élèves et un pilotage 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, dans le but d'améliorer l'offre éducative et la réussite scolaire⁵.

Cependant, l'établissement scolaire n'est pas structuré pour imposer l'évolution vers plus d'équité (Duru-Bellat, 2002). Les limites de son fonctionnement sont connues : le temps de travail est défini par

⁵ Cf. Loi d'orientation et de programmation pour la ville et la rénovation urbaine (Loi 2003-710, annexe 1-5).

Encadré 2

Trois dimensions du travail collectif prescrit aux enseignants

1 – La *cohérence* de l'activité de l'enseignant avec celle d'autres professionnels ou de partenaires. Il est demandé : d'échanger et d'harmoniser les contenus enseignés ; de coordonner les dispositifs d'aide aux élèves et de se rapprocher des partenaires ; de participer aux actions liées au projet d'établissement et à son pilotage. Il est demandé aux personnels de direction comme aux enseignants du premier et du second degré d'assurer des liens avec l'environnement de l'établissement.

2 – La *congruence* entre les activités d'enseignement et les particularités des apprenants. Il est demandé : de varier les situations de classe et de diversifier les tâches des élèves ; de proposer des buts adaptés aux élèves et de décloisonner les classes ; de situer les apprenants dans un parcours de réussite et, pour cela, de repérer les compétences qu'ils maîtrisent. Le Code de l'Éducation précise que l'enseignement est adapté à la diversité des élèves par une continuité éducative au cours de chaque cycle et au long de la scolarité. Les enseignants spécialisés dans l'aide aux élèves en difficulté ont pour mission de servir de ressource à leurs collègues afin de développer, dans toutes les classes, une pédagogie différenciée.

3 – La *pertinence* des activités d'enseignement vis-à-vis des objectifs du parcours scolaire. Il est demandé aux enseignants d'observer les effets des activités d'enseignement sur les élèves et d'élaborer des instruments d'évaluation de ces effets ; de constater la variabilité de leur propre activité et de consigner ces constats afin de les utiliser ultérieurement ; de distinguer les pratiques professionnelles qui sont à améliorer et d'élargir le répertoire de celles qui sont maîtrisées. La circulaire de rentrée 2004 incite les personnels d'encadrement à concevoir des plans de formation visant, à partir des besoins exprimés, à développer les compétences individuelles et collectives des personnels : travailler en équipes pluridisciplinaires ou pluricatégories ; monter, conduire et évaluer un projet.

le temps d'enseignement ; la ligne hiérarchique est tenue ; le projet collectif encadre faiblement l'activité professionnelle quotidienne ; le travail s'effectue de manière isolée, avec une marge d'autonomie individuelle considérable. Dès lors, 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 final, les élèves socialement proches de la culture scolaire sont favorisés.

Cette organisation cellulaire des établissements est fréquente (Tardif et Lessard, 1999). Elle est fondée sur trois caractéristiques : transmettre des contenus académiques ; contrôler les apprentissages dans des dispositifs normatifs ; orienter les élèves sur des parcours scolaires cloisonnés. Cette organisation est efficace pour promouvoir une élite mais ne conduit pas nécessairement à plus d'équité (Crahay, 2000).

Un mode d'organisation plus ouvert tend alors à s'imposer. Il est caractérisé de manière inverse : décloisonner les savoirs à faire acquérir ; coordonner les interventions des enseignants afin de rendre leurs activités plus cohérentes ; respecter les particularités des élèves. Ce mode, appelé « *intégré* » (Bernstein, 1975 ; Tardif, 1999), n'est pas en soi équitable. Des recherches menées dans le cadre de la sociologie du *curriculum* montrent qu'il comporte trois dérives essentielles : privilégier les caractéristiques personnelles des élèves (comportement, culture, goût) au détriment de leurs compétences cognitives objectives ; maintenir les pratiques d'évaluation normatives ; orienter les élèves en fonction du seul parcours scolaire classique (Kherroubi et Rochex, 2004 ; Rousier-Fusco, 2003).

Afin de prendre en compte la diversité des parcours scolaires, et notamment les voies technologiques et professionnelles, un troisième mode est caractérisé. Qualifié de « *connecté* » par Young (2003), il vise à faire en sorte que l'établissement ne reste pas isolé dans l'environnement social et économique : les apprentissages peuvent avoir lieu en dehors de l'école car les connaissances tirées de l'expérience sont essentielles ; des interactions sont instaurées entre différents sites d'apprentissage (c'est-à-dire établissements, associations, entreprises, universités) ; les enseignants et les professionnels extérieurs ont des relations de partenariats fondées sur les apprentissages réciproques ; l'institution vise l'amélioration continue des compétences de ses propres agents. Ce

mode permet d'avancer vers plus d'équité durant la scolarité obligatoire, comme le montre Crahay (2000) dans une synthèse des recherches internationales sur cette question.

Ces modes d'organisation des établissements scolaires interrogent les « manières d'être au métier » des enseignants. Ainsi, Berstein (1975) remarque qu'il n'est guère possible de conduire des activités collectives si le fonctionnement de l'établissement est strictement cellulaire ; à l'inverse, fonctionner dans un contexte intégré favoriserait le développement de conceptions professionnelles ouvertes aux coopérations et aux partenariats.

Pour la présente étude, ce positionnement du rapport au métier de l'enseignant sur un continuum entre les modalités cellulaire et connectée, constitue un premier critère pour caractériser les compétences collectives des enseignants. Reste à comprendre comment se développent ces compétences.

L'ACTIVITÉ CONSTRUCTIVE, AU CŒUR DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Étudier le développement des compétences d'un sujet, dans le travail et par la formation, constitue l'objet de la didactique professionnelle (Samurçay et Pastré, 2004).

La compétence : une dynamique du développement professionnel

La compétence est définie par Samurçay et Pastré (2001) comme un rapport à la situation de travail qui permet d'agir durablement et de manière efficace. Est compétent celui qui sait organiser son activité pour s'adapter aux caractéristiques changeantes, à la variabilité de la situation de travail, sans se laisser submerger par les événements. Le développement de la compétence s'effectue alors selon deux axes complémentaires :

– La distanciation à l'action. L'agent va d'une conduite de l'activité, au coup par coup, jusqu'à une régulation réfléchie, fondée sur la possibilité d'anticiper une stratégie d'ensemble. Cependant, le positionnement sur cet axe n'est pas absolu : des agents experts, qui savent éviter l'apparition de difficultés

dans les situations habituelles, reviennent momentanément au pilotage au coup par coup pour faire face à une situation nouvelle (Pastré, 2004).

- L’extension de l’environnement de travail. D’abord, l’agent conduit son activité à partir des indices les plus accessibles, situés dans le noyau dur du métier ; ensuite, il inscrit sa tâche dans un contexte professionnel large. Ainsi, Leplat (2000) rapporte plusieurs études montrant que l’agent pilote son activité de manière plus efficace lorsqu’il peut élargir son environnement de travail en direction des étapes du processus ou des agents qui le précédent ou le suivent.

Pour la présente étude, ces axes constituent deux indicateurs de développement des compétences professionnelles.

Cependant, Samurçay et Rabardel (2004) montrent que toute activité de travail comporte deux faces : l’une, productive, est observable ; l’autre, constructive, est cognitive, donc inaccessible directement à l’observateur extérieur. Le décours temporel de cette activité mentale dépasse celui de la tâche réalisée : avant et après le travail, seul ou avec d’autres personnes, l’agent anticipe ou évalue, plus ou moins consciemment, la manière de réaliser sa tâche. Cette activité intellectuelle à propos du travail occupe donc une place centrale dans le développement professionnel, et plus précisément dans les activités complexes telles que l’enseignement (Rogalski, 2003).

La présente étude focalise donc sur cette activité constructive : il s’agit de comprendre comment les enseignants conceptualisent leur travail.

La construction d’une représentation mentale de l’activité professionnelle

Pour Vergnaud (1996), c’est par l’action organisée que commence la pensée, même si la réussite de l’action paraît souvent précéder sa compréhension. L’activité constructive de l’agent s’élabore ainsi par la prise d’informations dans la situation de travail, par le contrôle des effets de l’action et par son adaptation éventuelle en fonction de ses objectifs. Le schème assure ce passage entre action et conceptualisation

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 (Cf. encadré 3). Cette organisation de l’activité est

Encadré 3

Les constituants du schème

Le schème est une unité identifiable de l’activité du sujet, qui correspond à un but particulier et se déroule selon une temporalité repérable ; il est constitué de quatre éléments :

- Des invariants opératoires : la partie cognitive du schème qui permet de repérer l’information pertinente en fonction du but fixé (e.g. l’attention des apprenants décroche).
- Des buts et des sous-buts : la partie fonctionnelle du schème, les anticipations qui représentent les mobiles de l’activité du sujet (e.g. pour maintenir la concentration).
- Des règles d’action ou théorèmes en acte : la partie opérationnelle du schème qui consiste à décider de l’action, à prendre de l’information et à contrôler l’action (e.g. organiser un travail en binômes).
- Des inférences à partir de savoirs de référence qui permettent de rapprocher une situation d’une autre, en tenant compte des similitudes et des singularités, afin de décider d’une stratégie d’action (e.g. changer d’activité relance souvent l’intérêt).

stable pour une classe de situations donnée ; l’action peut changer en fonction des paramètres de la situation, mais l’organisation générale reste similaire, repérable.

Avec le développement de la compétence, ces schèmes sont constitués en réseaux de significations qui organisent l’action, dans des classes de situations de plus en plus étendues (Pastré, 1999). Ces réseaux – que Pastré (2005) nomme modèles opératifs – sont d’autant plus ramifiés et structurés que la situation de travail est, à la fois, complexe par nature et maîtrisée par l’agent. En effet, d’une part, dans une situation simple, le professionnel n’a pas besoin de recourir à des processus intellectuels coûteux en charge mentale ; d’autre part, s’il ne peut élaborer de stratégies, l’agent ne peut conduire son activité qu’au coup par coup. L’enseignant, par exemple, afin de maintenir la concentration des apprenants, peut organiser un travail en binôme

(cf. **encadré 3**) ; si ces binômes comportent toujours un élève faible, alors il aura mobilisé un deuxième schème visant à développer l'entraide ; s'il profite de ce travail en binôme pour repérer les difficultés des élèves qui seront traitées ultérieurement lors de modules de soutien, alors il aura articulé trois actions visant une meilleure équité dans le parcours scolaire. Une telle articulation, autour de trois dimensions essentielles du métier, implique l'élaboration d'un modèle opératif, d'une représentation schématique de l'ensemble de l'activité permettant de la réguler plus soupagement qu'une conduite au coup par coup.

La présente étude vise ainsi à caractériser les constituants du schème et les modèles opératifs d'enseignants de l'éducation prioritaire, en ce qui concerne les aspects collectifs de leur travail. Cette caractérisation s'effectue selon les deux axes relevant du 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.

Des situations porteuses de développement professionnel

Une telle analyse du travail comporte deux objectifs liés : concevoir des dispositifs de formation adaptés aux modèles opératifs des formés afin d'en renforcer le développement ; modifier l'organisation du travail

enseignant afin de la rapprocher du mode connecté. Les cadres théoriques précédents conduisent à penser que ces objectifs s'articulent l'un à l'autre : étendre et renforcer le réseau des schèmes permettrait à l'agent d'être plus efficace dans les situations complexes ; fonctionner sous le mode connecté générerait des activités porteuses de développement professionnel.

Toute situation de travail n'est pas formatrice pour autant : le développement professionnel est improbable si la situation varie trop rapidement ou si l'agent ne dispose que de faibles ressources pour faire face à la complexité (Mayen, 1999). La présente étude vise alors à la fois à modifier les situations de travail afin de les rendre porteuses de développement professionnel et à esquisser des dispositifs de formation et d'accompagnement afin d'augmenter les ressources internes des agents, à l'intérieur de ces nouvelles modalités de travail.

IDENTIFIER LES MANIÈRES DE PENSER L'ACTIVITÉ COLLECTIVE

Les données sont recueillies auprès de trente enseignants exerçant dans l'éducation prioritaire, par entretiens. Ces derniers visent à faire expliciter les procédures mises en œuvre pour conduire les activités de coopération et de partenariat (Cf. **encadré 5**).

Le recours aux entretiens est justifié, d'abord, par le fait que, dans toute activité collective, les interactions

Encadré 4 Méthodologie de l'étude

L'étude vise à caractériser les compétences professionnelles d'enseignants de l'éducation prioritaire dans les activités collectives. Les données sont recueillies par des entretiens semi-structurés de 30 minutes auprès de 30 enseignants (15 exercent en école primaire, 15 en collège ; 15 ont moins de 35 ans dont 8 moins de 30 ans ; 18 ont moins de 2 ans d'ancienneté dans l'établissement). Tous sont volontaires pour l'entretien. Suivant les conclusions de Vermersh (2004), l'entretien s'attache à faire expliciter le vécu de l'activité, les procédures mises en œuvre par le professionnel ; de ce fait, la justification de ces manières de faire est systématiquement évitée. Les entretiens sont retranscrits intégralement ; leur analyse est automatisée avec le logiciel Tropes afin d'identifier les experts puis de caractériser leurs schèmes et leurs modèles opératifs. Ce logiciel permet de repérer et de dénombrer les occurrences et les co-occurrences des éléments d'un lexique que le chercheur construit en fonction du sujet de l'étude (e.g. les partenariats éducatifs). Il permet également de segmenter les entretiens en propositions et de repérer dans ces dernières des éléments caractéristiques (e.g. les verbes d'action) afin de mener une analyse de contenu.

Encadré 5

Caractérisation des schèmes dans le discours

La règle d'action est repérée par un verbe factif (indiquant une action) et un sujet désignant l'enseignant, seul ou avec d'autres. Les invariants opératoires débutent par un connecteur de condition ou de temps (lorsque, si, etc.) qui annonce un événement déclencheur d'une action régulière. Les buts sont représentés par des connecteurs de but (pour) et l'énoncé d'un objectif. Les savoirs de référence sont identifiés par une justification initiée soit par la présence d'un connecteur de cause (parce que), soit par une modalisation exprimant un doute ou une intensification du discours soit, enfin, par un terme marquant un point de vue subjectif sur l'action décrite. Le schème étant une unité d'action identifiable, pour être pris en compte, ces éléments doivent être regroupés dans un empan d'une dizaine de propositions autour de la règle d'action. Le logiciel Tropes fournit l'ensemble de ces informations.

langagières à propos du travail structurent l'activité des agents. L'analyse du langage représente donc un moyen d'étude privilégié de telles activités (Trognon et Kostulski, 2000). Il est justifié, ensuite, par la difficulté d'observer directement des activités qui mettent en jeu plusieurs agents, dans des espaces et des temps différents. En conséquence, la présente étude se limite à l'analyse de l'explicitation de l'activité par les enseignants. Une telle démarche peut comporter deux biais : confondre l'activité et le discours à propos de l'activité ; confondre le schème comme unité cognitive et unité du discours. La recherche tente d'éviter ces biais, à la fois par une canalisation de l'entretien sur l'explicitation des processus de l'action et par le respect de règles strictes d'analyse du contenu (Cf. **encadré 6**). Il reste que ces biais constituent des limites aux résultats de l'étude.

L'analyse des entretiens produit deux types de résultats explicités ci-dessous. Tout d'abord, elle permettra de distinguer des enseignants qui semblent fermés sur leur classe et d'autres plus experts dans les activités collectives. Ces derniers expliquent comment ils se coordonnent avec leurs collègues et les intervenants extérieurs, comment ils adaptent leurs activités à différentes catégories d'apprenants, comment ils tentent d'améliorer leurs savoir-faire. Ensuite, l'analyse des discours de ces experts conduira à comprendre comment ils pensent leur activité et à identifier ce qui gêne ou favorise le développement professionnel.

Encadré 6

Deux indicateurs pour caractériser les compétences

1 – La distanciation à l'action :

1.1 : L'enseignant conduit son activité au coup par coup, comme englué dans l'action : les pronoms personnels sont indifférenciés (prépondérance de « je » ou de « on »).

1.2 : Il est suffisamment détaché de son activité pour en distinguer les différents éléments : les pronoms personnels sont équilibrés (utilisation de « je », « on », « nous », « ils », « tu », etc.)

2 – L'extension du contexte :

2.1 : L'enseignant mène son action en se fondant sur les éléments du noyau central de sa tâche : les occurrences et co-occurrences, peu fréquentes, concernent le contenu, la classe, les contrôles.

2.2 : Il prend de l'information dans l'activité d'autres professionnels : nombreuses occurrences et co-occurrences relatives aux activités de l'apprenant et de la classe, des collègues et des intervenants extérieurs, de l'établissement et du contexte territorial.

Le logiciel Tropes fournit l'ensemble de ces informations.

Quatre modalités pour inscrire l'action individuelle dans le travail collectif

Une première analyse du discours permet de construire une variable représentant les compétences des enseignants dans les activités de coopération et de partenariat, à partir des deux indicateurs précédents : la distanciation à l'activité et l'étendue de l'environnement de travail.

La valeur de cette variable est plus ou moins élevée selon le niveau d'expertise de l'agent. Cette variable permet d'identifier quatre catégories de discours répartis depuis des conceptualisations fermées sur la personne de l'enseignant, cellulaires (de modalité 1), jusqu'à des modalités ouvertes aux coopérations, intégrées ou connectées (de modalité 4). La répartition des trente enseignants selon ces quatre modalités varie selon l'âge (Cf. **tableau 1**). Les novices (< 30 ans) ont des compétences plutôt fermées, correspondant à une organisation cellulaire de l'activité (trois sur huit se situent dans la modalité 1). Dans la tranche médiane ([35, 45] ans) les compétences correspondent à une conception distanciée et ouverte de l'activité (quatre sur neuf se situent dans la modalité 4). Les plus âgés se répartissent équitablement entre les modalités fermée et ouverte.

Ce résultat rejoint d'autres études montrant 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 (Gaudart et Weill-Fassina, 1999). Ce résultat rejoint également celui obtenu avec la même démarche appliquée à un échantillon de quinze enseignants d'un secteur scolaire ordinaire (Grangeat, 2004). Ce résultat est ainsi considéré comme suffisamment fiable pour permettre la poursuite de l'étude : caractériser l'activité des experts, en centrant l'analyse sur l'identification des schèmes dans les discours des sept enseignants de la modalité 4.

Les schèmes qui organisent les activités professionnelles

Cette seconde analyse vise à caractériser les schèmes et les modèles opératifs qui organisent l'activité. Les schèmes sont identifiés à partir d'une analyse du contenu de chaque entretien. Il n'est guère possible ici de détailler toute l'activité des experts. Pour chacune des dimensions, afin de centrer l'étude sur les manières de penser les plus représentatives, seul un des schèmes les plus fréquents sera étudié.

Tableau 1
Répartition des enseignants selon les compétences et l'âge

Modalité de développement des compétences dans le travail collectif	Age				Total
	< 30	[30, 35] ans	[35, 45] ans	> 45	
modalité 4 (ouverte)	1	1	4	1	7
modalité 3	2	2	2	2	8
modalité 2	2	2	2	2	8
modalité 1 (fermée)	3	2	1	1	7
Total	8	7	9	6	30

Lecture : le logiciel Tropes permet de renseigner les deux indicateurs de l'étude (la distanciation à l'action et l'extension du contexte de travail) et de les combiner pour créer une variable représentant la compétence dans le travail collectif. En fonction de cette variable, les sujets sont classés en 4 modalités, sur un axe allant de « fermé » à « ouvert ». Dans le tableau 1, on constate que les débutants (< 30 ans) se retrouvent plutôt (cinq sur huit) dans les modalités fermées sur le noyau dur du métier (*i.e.* enseigner une matière à une classe sans vraiment tenir compte de l'environnement). À l'inverse, les sujets expérimentés (entre 35 et 45 ans) se retrouvent plutôt (six sur neuf) dans les modalités ouvertes aux coopérations et aux partenariats professionnels (*i.e.* participer à des projets communs visant des objectifs d'enseignement). On remarque aussi la situation contrastée des sujets âgés (> 45 ans) qui se répartissent de manière égale entre les modalités ouvertes et fermées. Cependant, les effectifs relativement faibles ne permettent pas de traitements statistiques pertinents : l'étude en reste donc à un stade qualitatif visant à tracer des perspectives pour d'autres recherches.

Cohérence des activités des différents professionnels du curriculum

Le schème caractérisé ci-dessous (Cf. **figure 1**) est issu de l'entretien avec une professeure des écoles expérimentée, nouvelle dans un établissement à l'équipe pédagogique instable. L'objectif de cette enseignante est clairement pragmatique : dans un contexte instable, du fait de la nomination provisoire des enseignants, il s'agit de répartir les contenus entre les enseignants du cycle et de l'école. Les savoirs de référence sont issus de l'expérience – harmoniser les enseignements requiert du temps et de l'aide extérieure – et de l'organisation institutionnelle du travail – le projet d'école explicite les objectifs essentiels et communs.

Cette manière de conceptualiser le travail montre comment certains enseignants experts font face à une situation difficile et tentent de coordonner l'action de leurs collègues novices, au moins à partir du noyau dur du métier. De fait, la règle d'action induite par ce schème recouvre un aspect très formel et académique des programmes : répartir les notions de vocabulaire. Cette répartition est essentielle mais elle ne correspond pas aux objectifs officiels qui, pour le français, privilégient non pas la réussite de tâches simples et isolées mais l'entrée dans la littérature, qui est une activité complexe. Il existe alors vraisemblablement, chez les experts, une contradiction entre, d'une part, la volonté d'intégrer les activités des différents intervenants du parcours éducatif et, d'autre part, la centration sur des contenus isolés de tout contexte et proches des modalités normatives d'évaluation. Cette

contradiction pourrait constituer l'une des difficultés du métier : lorsque la rotation des professionnels est rapide, les experts sont contraints d'interagir avec les débutants à un niveau basique qui laisse de côté les activités complexes qu'ils pourraient piloter. De fait, dans de nombreux entretiens, apparaît l'impact négatif de la nomination de jeunes enseignants pour une période trop courte, empêchant ainsi d'approfondir les coopérations et les partenariats.

Congruence des activités des professionnels et de la diversité des élèves

Le schème caractérisé ci-dessous (Cf. **figure 2**) est tiré de l'entretien avec une professeure de collège expérimentée, arrivée depuis plus de deux ans dans l'établissement. La collectivité territoriale est active dans l'accompagnement scolaire des jeunes. L'action concerne les rencontres spécifiques avec les familles des élèves qui entrent au collège ; le fait d'être enseignant de ces classes déclenche l'action. Les objectifs sont triples : les deux premiers visent une information aux familles ; le troisième, qui nécessite une interaction entre l'enseignant et la famille, concerne les élèves ayant besoin d'une aide spécifique. La règle d'action se divise en trois procédures relatives aux objectifs précédents. Les savoirs de référence témoignent d'une hiérarchisation des procédures pratiques ; ils montrent que l'activité de l'enseignante est connectée à des actions menées par des partenaires de l'établissement.

L'activité est organisée principalement, ici encore, autour de contenus et de démarches académiques : les

Figure 1

Schème « Répartir les contenus dans une équipe instable »

Invariant opératoire	– équipe instable (rotation rapide des enseignants).
But	– mettre à plat ce qui est enseigné réellement à chaque année de chaque cycle ; – organiser les contenus enseignés selon les années de chaque cycle et les difficultés des élèves.
Règle d'action	– répartir des notions précises entre enseignants : par exemple, qui enseigne telle partie du programme de vocabulaire et à quel moment.
Référence à	– l'harmonisation des enseignements demande du temps (3 ans). – les enseignants manquent d'aides pour formuler leurs objectifs. – le projet d'école permet de délimiter la culture minimum commune à tous.

Figure 2

Schème « Aider les parents des élèves de sixième »

Invariant opératoire	– enseignement en classe de 6 ^e .
But	1 – remettre les résultats des évaluations 6 ^e . 2 – expliquer les exigences et les méthodes du travail au collègue. 3 – réfléchir avec les familles aux aides pouvant être apportées à l'élève.
Règle d'action	1 – tenir des réunions avec les familles quatre fois dans le 1 ^e trimestre. 2 – diffuser auprès des familles des dossiers de suivi du travail de l'élève dans les disciplines fondamentales. 3 – organiser des rencontres individuelles.
Référence à	– le niveau des difficultés définit le niveau de l'aide : 1 – études dirigées (cas ordinaire) ; 2 – remédiation ; 3 – suivi scolaire (grande difficulté). – il faut compter sur l'appui des partenaires : l'aide aux devoirs instaurée par la municipalité.

enseignants parlent d'aide aux devoirs alors que l'action des collectivités territoriales concerne, plus largement, l'accompagnement scolaire ; les enseignants visent à modifier le point de vue des familles sur l'école, eux-mêmes ne semblant pas concernés par cette modification. Une seconde contradiction existe donc vraisemblablement entre, d'une part, des processus visant une interaction entre l'école et les partenaires et, d'autre part, une focalisation sur les méthodes scolaires et les résultats dans les disciplines fondamentales. Certes, ce sont ces dernières qui conditionnent le maintien dans la voie générale, et tout le monde éducatif, y compris les familles, est plutôt structuré par cette orientation vers les filières générales. Il n'en reste pas moins que cette focalisation doit réduire la prise en compte du monde technique et professionnel dans les activités scolaires de l'école ou du collège. De fait, dans les entretiens, il n'est pas fait mention de coopérations ou de partenariats portant sur le monde de l'entreprise et visant à le valoriser aux yeux des familles.

Pertinence des activités en fonction des objectifs du curriculum

La **figure 3** est tirée de l'entretien avec une professeure de collège expérimentée et nouvellement arrivée dans son établissement. Ce schème est à la fois étendu et structuré : il comporte deux buts complémentaires,

chacun assorti de règles d'action variées et de savoirs de référence. Un invariant opératoire déclenche l'action : l'enseignant exerce à la fin du collège, en classe de 3^e. L'organisation du travail de cette enseignante est régulée par des indicateurs qu'elle puise à la fois dans les statistiques de l'établissement et dans des questionnaires qu'elle élabore.

Cette manière de faire vise à organiser l'activité autour d'indices repérés sur les parcours scolaires : questionnaires aux élèves, rencontre avec les anciens, analyse des indicateurs officiels. Cependant, les entretiens révèlent peu d'actions concernant ces parcours : l'attention au devenir des apprenants semble cantonnée dans l'implicite et demeure à la charge des enseignants spécialisés ou de ceux exerçant en fin de cursus. De fait, très peu d'enseignants disent se référer à des informations tirées du parcours des anciens élèves. Dans les entretiens, ce manque de retour sur les effets de l'activité professionnelle est souvent noté comme une gêne à l'amélioration des enseignements.

Trois dimensions pour organiser les activités de coopération et partenariat

Les activités de coopération et partenariat, telles que les énonce chaque enseignant interrogé, s'organisent donc bien autour des trois dimensions repérées lors de

Figure 3

Schème « Évaluer les enseignements en fonction du parcours des élèves »

Invariant opératoire	– enseignement en classe de 3 ^è .
But 1	– obtenir un retour à long terme, par rapport à la suite du parcours de l'élève.
Règle d'action 1	– suivre le parcours des élèves. – se construire des indicateurs : taux de passage en 2 ^è générale ; taux de redoublement en 2 ^è générale ; taux de réussite au baccalauréat ; taux de passage en voie professionnelle ; taux de passage en 1 ^è d'adaptation ; taux de réussite au baccalauréat professionnel ou au BEP (brevet d'études professionnelles).
Références 1	– certains élèves réussissent un BEP, commencent un métier et sont très heureux : c'est une réussite. – un taux de redoublement en 2 ^è trop élevé doit interpeller les enseignants du collège.
But 2	– améliorer les activités d'enseignements (cours, aides, relationnel).
Règle d'action 2	1 – préparer un questionnaire-bilan écrit et anonyme : attractivité, efficacité, du cours passé ; suggestions, conseils pour le professeur. 2 – dialoguer avec les élèves : lors de la remise des diplômes du brevet aux anciens élèves de 3 ^è ; au hasard des rencontres.
Références 2	– le retour des élèves alimente la réflexion de l'enseignant quant à l'organisation de son cours (contenus, répartition). – en fin de collège, les élèves se sentent plus libres pour répondre au questionnaire.

l'analyse du travail prescrit : la cohérence des actions conduites par les différents professionnels intervenant dans l'éducation ; la congruence de ces actions avec les particularités du public auquel elles sont destinées ; leur pertinence en fonction des objectifs éducatifs fixés collectivement. À chacune de ces dimensions, pour chaque entretien correspond au moins un schème tels que ceux présentés. Cette organisation constitue le modèle opératif de l'enseignant. Les comparer permet de repérer l'importance relative de chaque dimension.

Ainsi, la cohérence des activités des professionnels et leur congruence avec les particularités des élèves constituent deux dimensions actives dans les entretiens de tous les experts (sept sur sept) : tous conceptualisent cette activité collective. En revanche, la pertinence des activités ne comporte une part collective que pour certains experts (quatre sur sept) ; pour les autres, cette évaluation des effets des enseignements demeure une affaire individuelle, qui ne se gère pas au niveau de

l'équipe. De plus, peu de schèmes sous-tendent cette dimension ; il s'agit d'évaluer les effets des enseignements et d'élargir le répertoire des savoir-faire professionnels. Dans les discours, cet élargissement est, le plus souvent, lié à des situations informelles : c'est en menant des projets collectifs ou en observant les manières de faire de collègues ou d'intervenants des partenariats, que les enseignants disent développer leurs savoir-faire. Ainsi, un enseignant explique qu'en intervenant conjointement avec un collègue d'une autre discipline, lors d'un itinéraire de découverte en classe de 4^è, il a pris conscience des liens existant entre leurs matières respectives (mathématiques et géographie) et qu'il pourrait les indiquer à ses élèves.

Ce mode de développement professionnel, appuyé sur les interactions informelles, occupe une place centrale pour les enseignants novices dont les compétences sont peu étendues – les trois enseignants de moins de 30 ans ressortant de la modalité 1 (Cf. **tableau 1**). L'analyse de leurs entretiens n'est pas discutée dans

cet article, mais l'un des résultats concerne le développement professionnel : lorsqu'ils rencontrent une difficulté, afin d'élargir le répertoire des situations de travail maîtrisées, tous disent trouver au moins un collègue jugé plus compétent à qui exposer le problème et demander conseil. Il est remarquable que ce schème soit actif pour tous ces débutants (trois sur trois), alors que leurs modèles opératifs sont très parcellaires (*i.e.* les schèmes ne peuvent pas être regroupés en dimensions) et comportent peu de schèmes (*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 une amélioration des compétences.

Les responsables du système éducatif auraient donc tout avantage à penser l'organisation des formations à la fois en termes de processus formels et en termes d'organisation du travail facilitant les interactions entre différentes catégories d'acteurs : novices et experts, enseignants et partenaires. Cette transformation pourrait viser à dépasser deux des lacunes des programmes d'éducation prioritaire repérées par Kherroubi et Rochex (2004) : le déficit de dispositifs concernant, d'une part, le monde professionnel et technique et, d'autre part, les manières de penser des enseignants face à la diversité des processus d'apprentissage des élèves.

* *
*

Sur le plan heuristique, l'étude rapportée ici permet de caractériser les processus cognitifs qui organisent une part de l'activité des enseignants. Elle reste à poursuivre, dans deux directions qui représentent des limites aux résultats énoncés ici. La première consiste à étendre la population enquêtée afin que les résultats soient plus significatifs. La seconde, afin de ne pas s'en tenir au discours sur l'activité, consiste à mener des observations avec certains enseignants.

Sur le plan pratique, reste à organiser le travail afin de créer des situations porteuses de développement. Deux axes d'action découlent de l'étude. Le premier consisterait à organiser des partenariats autour des mondes scientifique, économique et technique, venant compléter les actions existantes, centrées souvent sur les matières fondamentales et culturelles. Le Projet Éducatif Local, qui régit les relations entre l'école et la collectivité territoriale, offre un support institutionnel à ces collaborations. Elles viseraient l'articulation de contenus, de dispositifs et de parcours scolaires qui dépassent les cadres traditionnels et couvrent l'étendue du champ social (Young, 2003). Le second consisterait à créer l'occasion, pour tous les enseignants, de développer leurs compétences selon les trois dimensions étudiées : la cohérence des diverses interventions éducatives ; leur congruence avec les spécificités des jeunes concernés ; leur pertinence pour atteindre les objectifs de l'institution. Il s'agirait ainsi d'instituer des dispositifs permettant d'approfondir et d'enrichir le modèle opératif de chaque acteur en ce qui concerne la cohérence, la congruence et la pertinence des activités éducatives. Ceux-ci prendraient la forme de groupes d'analyse de l'activité, fondés sur la résolution de problèmes éducatifs, entre des professionnels intervenant à différents niveaux du parcours scolaire. De tels dispositifs de formation et d'accompagnement viseraient à lever la tension que note Bernstein (1975) entre des objectifs curriculaires intégrés, ouverts aux coopérations et aux partenariats, et des cadres de pensée demeurant cellulaires, fermés sur des contenus et des méthodes académiques.

Cette orientation pourrait contribuer à améliorer l'équité dans l'école en jouant sur la compensation des inégalités induites par l'environnement socio-économique ou familial, sur la construction d'une égalité de fait dans les expériences scolaires quotidiennes et, enfin, sur l'appui au projet de vie de chaque apprenant. ■

Bibliographie

- Bernstein B. (1975), "On the classification and framing of educational knowledge", *Class, codes and control*, 3, pp. 85-115.
- Crahay M. (2000), *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck.
- Dubet F. et Duru-Bellat M. (2000), *L'hypocrisie scolaire, Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Seuil.
- Duru-Bellat M. (2002), *Les inégalités sociales à l'école – Genèse et mythes*, Paris, PUF.
- Gaudard C. et Weill-Fassina A. (1999), « Activités de travail et dynamique des compétences », *Formation Emploi*, n° 67, pp. 47-62.
- Grangeat M. (2004), « Effets de l'organisation de la situation de travail sur les compétences curriculaires des enseignants », *Revue Française de Pédagogie*, n° 147, pp. 27-42.
- Kherroubi M. et Rochex J.-Y. (2004), « La recherche en éducation et les ZEP en France », *Revue Française de Pédagogie*, n° 146, pp. 115-190.
- Leplat J. (2000), « L'environnement de l'action en situation de travail », in J.-M. Barbier et al. *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF, pp. 107-132.
- Mayen P. (1999), « Des situations potentielles de développement », *Éducation permanente*, n° 139, pp. 65-86.
- Pastré P. (1999), « Travail et compétences : un point de vue de didacticien », *Formation Emploi*, n° 67, pp. 109-124.
- Pastré P. (2004), « Le rôle des concepts pragmatiques dans la gestion de situations problèmes : le cas des régleurs en plasturgie », in R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès, pp. 17-48.
- Pastré P. (2005), « La conception de situations didactiques à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action », in P. Rabardel et P. Pastré (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*, Toulouse, Octarès, pp. 73-108.
- 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*, n° 3-23, pp. 343-388.
- Roussier-Fusco E. (2003), « Le modèle français d'intégration et les dynamiques interethniques dans deux écoles de la banlieue parisienne », *Revue française de pédagogie*, n° 144, pp. 29-37.
- Samurçay R. et Pastré P. (dir.) (2004), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès.
- Samurçay R. et Pastré P. (2001), « La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences », in J. Leplat et M. de Montmollin (dir.), *Les compétences en ergonomie*, Toulouse, Octarès, pp. 101-112.
- Samurçay R. et Rabardel P. (2004), « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions », in R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès, pp. 163-180.
- Tardif M. et Lessard C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien – Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck.
- Tardif J. (1999), *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Éditions Logiques.
- Trognon A. et Kostulski K. (2000), « La logique interlocutoire et l'analyse des situations de travail collectif » in A. Weil-Fassina et T.H. Benchekroun, *Le travail collectif – Perspectives actuelles en ergonomie* Toulouse, Octarès Éditions, pp. 71-96.

Van Zanten A. (2004), *Les politiques éducatives*, Paris, PUF.

Vergnaud G. (1996), « Au fond de l'action, la conceptualisation », in J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théo-*

riques et savoirs d'action, Paris, PUF, pp. 275-292.

Young M. (2003/1998), *The curriculum of the future*, Londres, Falmer

Résumé

Le travail collectif des enseignants de l'éducation prioritaire

Michel Grangeat et Grégory Munoz

Les récentes évolutions du système éducatif imposent davantage de coopérations et de partenariats. L'enseignement devient alors un travail collectif. L'étude vise à comprendre comment opère l'enseignant pour inscrire son activité dans cette organisation collective du travail. Dans un premier temps, seront étudiées ces activités collectives. Ensuite, à partir d'entretiens avec trente enseignants d'écoles et de collèges de réseaux d'éducation prioritaire, seront décrites les manières de penser des enseignants, les conceptualisations qui structurent leur activité professionnelle. Enfin, des hypothèses de formation, formelle et informelle, seront proposées.

Mots Clés

Enseignant, travail en équipe, organisation du travail, ZEP – zone d'éducation prioritaire, compétence.

Journal of Economic Literature : I 29, J 24, J 81