



HAL
open science

Comprendre le travail collectif enseignant : effets du contexte de l'activité sur les conceptualisations des acteurs

Michel Grangeat, Janine Rogalski, Laurent Lima, Peter Gray

► To cite this version:

Michel Grangeat, Janine Rogalski, Laurent Lima, Peter Gray. Comprendre le travail collectif enseignant : effets du contexte de l'activité sur les conceptualisations des acteurs. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2009, 31 (1), pp.151-168. hal-00804103

HAL Id: hal-00804103

<https://hal.science/hal-00804103v1>

Submitted on 26 Mar 2013

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.

Comprendre le travail collectif enseignant: effets du contexte de l'activité sur les conceptualisations des acteurs

Michel Grangeat, Janine Rogalski, Laurent Lima et Peter Gray

L'étude porte sur les conceptualisations des enseignants qui sous-tendent leur travail collectif. Le cadre d'analyse intègre les composants du contexte (situation et acteurs) et l'espace professionnel considéré par les acteurs pour réguler leur activité liée au travail collectif. L'étendue et l'organisation de cet espace professionnel caractérisent les conceptualisations du travail collectif (CC). L'étude est fondée sur 96 entretiens. Les variables de contexte sont la situation d'exercice (primaire ou secondaire; secteur défavorisé ou ordinaire), la durée d'expérience, le niveau d'implication dans des rencontres régulières avec divers partenaires. Les résultats montrent que le niveau d'implication a un effet positif marqué sur CC, quelle que soit la durée de l'expérience ou la situation.

Introduction

La dimension collective du travail enseignant prend une importance croissante dans les prescriptions et les pratiques, comme le montre la revue de question de Maroy (2006). Cet aspect du métier enseignant constitue une thématique émergente dans le champ des sciences de l'éducation, comme le notent Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud et Tardif (2007) dans un ouvrage qui rassemble des recherches novatrices sur la question. Cet article s'inscrit dans le prolongement de ces recherches et contribue à mieux comprendre les liens entre les facteurs contextuels et l'activité individuelle, dans le groupe des professionnels et dans les actions collectives hors de la classe. Selon le point de vue adopté ici, cette activité ne se réduit pas aux pratiques actualisées et manifestes en classe mais englobe aussi les mobiles et les savoirs professionnels qui la rendent significative pour chaque acteur, qui permettent de lui attribuer de la valeur et qui, de ce fait, sous-tendent les actions. Cet article vise ainsi à appréhender les conceptualisations des professionnels, au sens de Pastré, Mayen et Vergnaud (2006), et à comprendre dans quelle mesure elles sont modifiées par le contexte dans lequel s'inscrit le travail.

L'article est organisé en quatre parties. Les deux premières sont réservées, en référence aux études de psychologie ergonomique et de didactique professionnelle, à la présentation d'un cadre théorique et méthodologique permettant d'explorer le travail collectif enseignant. Ce cadre servira ensuite à étudier les conceptualisations de 96 professionnels à propos de ce travail collectif. En conclusion seront tracées des pistes pour de futures recherches.

Étudier les aspects collectifs du travail

Dans la perspective ergonomique, les aspects collectifs du travail sont étudiés en vue de rendre compte des processus qui influent sur l'activité des professionnels. Initialement centrées sur la coopération au sein d'équipes restreintes, ces recherches s'intéressent actuellement aux situations engageant des collectifs plus larges (Boreham, Samurçay & Fischer, 2002; De Terssac & Rogalski, 1994). Depuis les premières réflexions jusqu'aux synthèses récentes, le travail collectif correspond aux activités sous-tendues par l'existence d'une mission ou d'un projet commun aux acteurs ou par la nécessité qu'ils ont de partager des connaissances ou des ressources (Schmidt, 1991; Trognon, Dessagne, Hoch, Dammerey & Meyer, 2004). Dans nombre de cas, le travail collectif traverse les frontières des spécialités professionnelles et comporte des partenariats avec des acteurs externes. Les relations entre acteurs peuvent être explicitement établies dans la mission, le projet ou les modalités de partage des ressources, mais elles se construisent souvent dans l'action même.

Comme le note Mérini (2007), cette acception, très englobante, dépasse celle qui est retenue par la plupart des études en éducation qui restreignent souvent le travail collectif au travail en équipe. La section suivante permet de préciser cette acception et de vérifier sa pertinence pour l'étude du travail enseignant.

Modalités d'organisation du travail collectif

Afin de pouvoir étudier le travail collectif, Rogalski (1994) montre qu'il s'organise selon trois modalités qui comportent chacune un enjeu spécifique pour les professionnels et qui modifient leurs conceptualisations. Dans les paragraphes suivants, afin de vérifier que le travail enseignant peut être étudié comme un travail collectif, chacune de ces trois modalités est référée à une situation correspondante dans l'enseignement et à une recherche en éducation montrant l'évolution des conceptualisations des professionnels.

La première modalité est dite de *collaboration*. Elle intervient lorsque les acteurs partagent la même tâche prescrite. Dans ce cas, la mission (ou le projet) nécessite la contribution de plusieurs agents qui, en général, ont des compétences semblables. L'enjeu des situations de collaboration consiste en *l'élaboration d'un système de représentations et de savoirs commun* aux acteurs afin qu'ils attribuent une signification partagée –ou des significations compatibles entre elles– aux

événements qui surgissent dans leur activité. En éducation, c'est le cas des enseignants d'une même discipline ou d'un même cycle, puisqu'ils enseignent le même programme avec des objectifs et des démarches spécifiques à leur matière ou à leur cycle. Cette modalité correspond à l'étude conduite par Mérini (2007): lorsque l'équipe pédagogique comporte un collègue en surnombre, sans classe attribuée en propre, les acteurs ont à «s'ajuster» et à inventer des modes d'action et d'organisation inédits. Sous cette modalité, les professionnels sont amenés à se coordonner, à mettre en *cohérence* leurs actions et leurs conceptualisations.

La deuxième est dite de *coopération distribuée*. Elle 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. Elle répond souvent à des situations où plusieurs métiers sont nécessaires à l'atteinte d'objectifs complexes. L'enjeu des situations de coopération est la compréhension par chacun du rôle qu'occupe son activité *dans le processus de travail global* afin que tous puissent se sentir en partie responsables de l'action collective. C'est le cas des enseignants spécialistes des différentes disciplines qui au sein d'un même établissement ou d'un même secteur scolaire sont censés contribuer, ensemble, aux progrès de la même population d'apprenants. Cette modalité est l'objet de l'étude de Letor, Bonami et Garant (2007): la concertation, utilisée comme levier pour améliorer la qualité de la coopération, provoque la production de traces collectives permettant à chaque acteur, en fonction de sa spécificité professionnelle, de donner à voir et de justifier son rôle dans les projets collectifs. Ici, les acteurs sont conduits à améliorer la *congruence* de leurs activités respectives, à faire en sorte que les actions et projets mis en œuvre soient, le plus possible, en adéquation avec les spécificités de chaque spécialité professionnelle et avec celles des apprenants.

La troisième est dite de *coaction*. Elle intervient dans les situations de partage d'un espace de travail ou d'un ensemble de ressources matérielles. Les activités peuvent ne pas avoir de point commun et s'effectuer en parallèle mais une forte interaction existe cependant entre les acteurs. L'enjeu des situations de coaction est double. Chaque acteur doit en effet *comprendre et contrôler les effets de sa propre action sur celle d'autrui*, en déterminant notamment s'il s'agit d'une aide ou d'une gêne et, dans ce cas-là, tenter de la minimiser. L'enjeu consiste aussi à *identifier les transformations* que la situation de coaction provoque sur chaque acteur. En éducation, on pense aux activités en salles spécialisées (par ex. gymnase, salle multimédia) dans lesquelles plusieurs enseignants interviennent en même temps ou partagent le même matériel. Mais c'est surtout la salle des professeurs qui représente vraisemblablement un des lieux majeurs de cette coaction entre enseignants. Comme l'indique une étude de Marcel (2007), la coaction induite par le fait de co-enseigner avec le même groupe d'apprenants provoque chez les professionnels une sorte «d'imitation active», les stratégies d'enseignement mises en œuvre ensemble étant réappropriées ensuite dans les pratiques individuelles. Les professionnels sont alors conduits à questionner la *pertinence* de ces modifica-

tions et à l'améliorer au regard des objectifs qu'ils se sont donnés ou qui leur ont été assignés.

Ces modalités du travail collectif sont différemment désignées selon les auteurs (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud & Tardif, 2007) et, dans le quotidien du travail enseignant, elles ne sont pas exclusives les unes des autres. Cependant, nous pouvons conclure à ce stade que l'enseignement peut être compris comme un travail collectif car des aspects spécifiques du travail enseignant correspondent à différentes modalités d'organisation du travail collectif mises en évidence par les études érgonomiques. En outre, chacune de ces modalités comporte un enjeu à la fois praxéologique et cognitif pour les professionnels: leurs pratiques et leurs conceptualisations, leur relations à la situation et au processus de travail, sont transformées à travers les différentes modalités d'organisation du travail collectif. La suite de cet article ne traitera que des conceptualisations car, dans le prolongement de Rogalski (2003), l'enseignement est analysé comme une activité située dans un environnement dynamique. Dans ces environnements, la conduite pertinente, celle qui permet de dire qu'un professionnel est compétent, est proactive: elle anticipe les effets de l'action –ou de la suspension de l'action– afin de maintenir l'état du système dans une configuration acceptable et d'atteindre au mieux les buts fixés. Un rôle déterminant est alors joué par les conceptualisations qui sous-tendent les pratiques professionnelles. La section suivante vise à mieux comprendre la nature et le rôle de ces conceptualisations.

Les conceptualisations des acteurs

Le travail collectif conduit les intervenants à expliciter et à transmettre, au moins en partie, les informations qu'ils détiennent et les conclusions qu'ils en tirent. Les synthèses produites par Giboin (2004) et Rogalski (2005) indiquent que ces échanges provoquent l'élaboration de référentiels communs, de représentations opératives partagées qui, en interaction avec les conceptualisations individuelles, sous-tendent l'activité des professionnels. Ces synthèses permettent d'identifier quatre caractéristiques des représentations opératives partagées et des conceptualisations.

Les conceptualisations sont organisées autour de quatre types d'éléments identifiés par Pastré (2005) comme par Boreham, Samurçay et Fischer, (2002). Le premier est un système de connaissances découlant de l'expérience vécue et de l'anticipation d'actions probables; il constitue une référence qui permet aux acteurs d'attribuer des significations compatibles entre elles aux événements inhabituels et ainsi de se fixer des buts (p. ex. l'accueil d'un élève en grande difficulté et de son accompagnateur professionnel). Le deuxième concerne un ensemble d'organisateur de l'activité, de concepts pragmatiques, résultant de la combinaison de savoirs issus de la formation et de la culture collective; partagés sur le lieu de travail, ils permettent aux acteurs de se comprendre et d'agir rapidement (p. ex. identifier, lors de concertations, les apprenants comme autonomes vs en difficulté). Le troisième est un ensemble d'indicateurs de la situation, perçus directement (p. ex. le niveau de bruit dans la salle de classe voisine), ou indirectement

(p. ex. les courbes des résultats des élèves du cycle) ces indices déclenchent, ou inhibent, une action particulière en vue d'atteindre les buts fixés. Le quatrième type consiste en une catégorisation des modes de fonctionnement qui ont été rencontrés ou qui peuvent être anticipés par les acteurs (p. ex. parler de sa classe comme étant attentive vs dissipée) et auxquels est associé un répertoire d'actions (p. ex. poursuivre vs adapter le projet en cours); cette catégorisation permet d'adapter les manières d'agir selon que les situations sont jugées semblables ou non. Ces quatre types d'éléments sont largement issus du collectif et nourrissent les conceptualisations de chaque acteur (Grangeat & Munoz, 2006).

Les conceptualisations sont dynamiques. Leur évolution résulte d'une redéfinition continue de la tâche à laquelle les acteurs procèdent individuellement et collectivement (Leplat, 1994). Ce processus provoque une transformation de la tâche prescrite en une activité pensée, mise en œuvre et contrôlée par les acteurs. Périsset Bagnoud (2007) montre comment les acteurs peuvent aller jusqu'à redéfinir leur activité de manière opposée à la tâche prescrite, si celle-ci est jugée contraire aux valeurs qui fondent le collectif et les projets communs.

Les conceptualisations comportent des aspects internes et externes. 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 alors de manières de penser et d'agir suffisamment compatibles (Rogalski, 2005). Toutefois, lorsque les professionnels échangent des informations ou des impressions sur leur activité, ils rendent explicites leurs propres conceptualisations. Grâce à cette extériorisation, ces dernières deviennent un objet dont les autres acteurs peuvent s'emparer pour le transformer, pour se l'approprier et pour enrichir leurs propres conceptualisations. Piot (2005) montre l'importance de ces interactions dans le développement professionnel enseignant: la verbalisation de l'action, fréquente dans le quotidien scolaire, peut constituer une ressource pour la transformation des pratiques et une occasion de réflexion sur son propre fonctionnement.

Les conceptualisations incluent une régulation métacognitive. Les situations de travail dynamiques obligent les acteurs à gérer l'incertitude, à articuler leurs actions à celles de divers intervenants qui peuvent exercer dans des lieux variés, ainsi qu'à combiner différents niveaux de temporalité (Valot, 2001). Ces situations déclenchent des processus métacognitifs qui contribuent à la régulation proactive de l'action, type de régulation souvent plus approprié qu'une conduite réactive limitée à l'espace et au temps de la tâche en cours. Dans l'enseignement, cette régulation se fonde sur la connaissance que l'acteur a de sa manière de se coordonner avec autrui, de contrôler la pertinence de ses actions et d'adapter ses stratégies à des contraintes liées, notamment, aux aspects collectifs du métier (Grangeat & Besson, 2006).

Ces conceptualisations, puisqu'elles comportent une part d'extériorité et de prise de conscience, peuvent être appréhendées par une démarche de recherche. Une méthode consiste à enregistrer les verbalisations à propos de l'activité, soit

directement en situation –ce qui est plus complexe lorsque les activités mettent en jeu plusieurs agents dans des espaces et des temps différents–, soit à l’occasion d’un entretien qui peut s’appuyer sur le visionnement de l’activité filmée (Trognon et al., 2004).

Ces conceptualisations se transforment selon différents facteurs et le développement professionnel irait dans le sens d’une extension du champ pris en compte par les acteurs. La section suivante approfondit cette question.

Le développement professionnel

Ces conceptualisations conduisent chaque professionnel à construire un monde qui lui est propre mais qu’il doit partager avec le collectif, pour reprendre la métaphore de Béguin (2005), ou à élaborer son espace professionnel dans ses dimensions spatiales et temporelles comme le modélise Marcel (2005). Cet auteur définit cet espace professionnel profondément collectif, selon deux facettes complémentaires: la facette «repérée» concerne l’inscription de cet espace dans les lieux et les temps scolaires; l’autre, «habitée», concerne la mobilisation des aspects cognitifs de l’activité (implications, connaissances, mobiles, anticipations). La première facette de cet espace est quasi immuable pour chaque acteur du collectif pris individuellement. De fait, l’organisation du travail offre plus ou moins d’opportunités de collaboration, de coopération ou de coaction; elle facilite ou non les rapprochements affinitaires, la confrontation des conceptualisations, l’élaboration de représentations opératives communes. La seconde, à l’inverse, peut varier selon les professionnels, selon leur implication, leur engagement dans le travail et leur rapport à la situation.

Dans les situations de travail complexe –dont l’enseignement fait partie– Leplat (2000) observe que les professionnels peuvent élargir ou rétrécir l’espace pris en compte pour conduire leur activité. L’activité enseignante peut alors s’inscrire dans trois régions contiguës:

- Le noyau dur du métier qui correspond au fait de se limiter à enseigner une discipline à une classe et à interagir, quasi exclusivement, lors des réunions obligatoires relatives au suivi annuel des élèves.
- La région périphérique qui conduit à tenir compte des disciplines proches, de quelques partenaires de l’établissement et du devenir immédiat des apprenants sur la durée d’un cycle par exemple.
- L’environnement étendu qui connecte l’activité enseignante avec celle d’autres acteurs qui exercent dans la zone d’influence de l’établissement et qui tient compte du parcours scolaire des apprenants.

Les recherches conduites par Boreham, Samurçay et Fischer (2002) montrent que l’action individuelle est plus pertinente lorsque l’acteur peut l’inscrire dans un système qui l’englobe, dans la continuité du processus de travail général. Ainsi, parvenir à étendre l’espace à partir duquel sont tirées les informations utiles à la conduite de l’action caractérise le professionnel compétent. Un rôle important est donc joué par le rapport des acteurs à la situation de travail et, no-

tamment, par la manière dont ils peuvent ou non s'impliquer dans un réseau d'interactions professionnelles dans lequel sont conduits des projets communs et sont abordées les questions rencontrées dans le travail. Cette implication devrait donc être un facteur contextuel identifiable dans l'étude empirique qui suit.

Cependant, l'extension de l'espace professionnel pris en considération par l'acteur ne peut pas suffire à caractériser le développement des compétences. En effet, selon Pastré, Mayen et Vergnaud (2006), ce développement n'est pas une simple accumulation. Premièrement, les professionnels les plus compétents se montrent capables d'agir en prenant largement en compte l'environnement tout en se repliant sur le cœur du métier et ses procédures de base lorsque la situation le réclame. Ainsi, ce qui marquerait la compétence dans le travail collectif enseignant serait de parvenir à interagir avec de nombreux partenaires tout en restant concentré sur les apprentissages des élèves de la classe, à jouer de manière équilibrée à la fois sur l'environnement étendu et sur le noyau dur du métier. Deuxièmement, du côté des débutants, les études mettent en évidence une sorte d'engluement dans le faire, une dépendance aux conditions nominales, procédurales, de l'action; à l'opposé, les professionnels les plus compétents 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. Ce qui marquerait la compétence serait alors la distanciation par rapport à l'action. Au final, le développement professionnel serait caractérisé, à la fois, par l'extension de l'espace professionnel que l'acteur prend en considération, par l'équilibre entre chaque dimension critique de la situation et par la distanciation par rapport à l'action. L'étude empirique tentera de combiner ces trois processus –extension, équilibre, distanciation– afin d'identifier les effets du contexte sur les conceptualisations.

En outre, les modalités d'organisation du travail collectif ou le rapport des professionnels à leur situation de travail ne sont pas les seuls facteurs qui influent sur les compétences et les conceptualisations. Dans une revue de question sur l'évolution des compétences, Gaudard et Weill-Fassina (1999) repèrent un impact du temps lorsque les activités –comme le travail collectif enseignant– mettent en jeu de multiples acteurs et des procédures changeantes: une période d'adaptation de 2 ans est nécessaire pour que les professionnels disent maîtriser ce type d'activité tandis qu'un repli sur l'individuel peut être observé à partir de 45 ans. Le développement professionnel dans les activités collectives aurait alors l'allure d'une courbe en cloche dont le sommet correspondrait à la tranche intermédiaire de l'expérience. Ici encore, ce facteur devrait être identifiable dans l'étude empirique.

Le rapport des acteurs à la situation

L'étude de la littérature montre donc le rôle important des conceptualisations dans le travail collectif enseignant: les discussions fréquentes ou les actions communes, souvent menées de manière informelle, transforment les conceptualisa-

tions et ces dernières sous-tendent de nouvelles manières d'agir et de penser. Trois types de facteurs auraient un effet sur les conceptualisations. Les premiers sont relatifs aux modalités d'organisation du travail collectif et aux opportunités de collaboration, de coopération ou de coaction qu'elles offrent. Les seconds tiennent aux acteurs, leur âge et la durée de leur expérience. Les troisièmes, situés à l'interface des précédents, relèvent du rapport des professionnels à la situation: selon les opportunités offertes par cette situation et selon la volonté ou la disponibilité des acteurs pour s'impliquer dans un réseau d'interactions professionnelles, les conceptualisations à propos du travail collectif seront différentes. Autrement dit, lorsqu'ils peuvent profiter des échanges dans un espace professionnel étendu, les acteurs devraient organiser et étendre leurs conceptualisations afin de prendre en compte plus d'aspects du travail collectif enseignant. Leurs verbalisations, qui permettent un accès à leurs conceptualisations, devraient donc exprimer plus de manières de soutenir la cohérence entre les différents intervenants de l'éducation, la congruence entre leurs activités et les particularités des apprenants et, enfin, la pertinence entre leurs mobiles et leur mission commune. L'étude empirique testera l'hypothèse selon laquelle ce rapport à la situation est le facteur qui influence le plus les conceptualisations: lorsque l'organisation de la situation autorise l'implication des acteurs, alors leurs conceptualisations prennent en compte un espace étendu, de manière équilibrée et distanciée quel que soit leur âge ou leur situation.

Méthodologie pour l'étude du travail collectif enseignant

Notre recherche consiste à étudier, dans le cadre du travail collectif enseignant, les effets des facteurs de contexte sur les conceptualisations des acteurs. Elle vise à répondre à quelques questions précises: Dans quelle mesure les jeunes enseignants ont-ils des conceptualisations limitées au noyau dur du métier? Est-ce que les enseignants du primaire et du secondaire diffèrent? Qu'en est-il des enseignants des quartiers difficiles? Est-ce que les conceptualisations des professionnels engagés dans des actions et des projets collectifs prennent en compte à la fois le noyau dur et l'environnement étendu?

Les données sont recueillies par entretien et questionnaire. Ce dernier permet de recueillir des informations sur l'expérience, le secteur d'exercice et l'implication de chaque personne interrogée; ces trois variables sont présentées plus loin. Les entretiens semi-structurés individuels visent à recueillir les conceptualisations en faisant expliciter les modalités des actions relatives au travail collectif enseignant. Le guide d'entretien est fondé sur trois questions relatives aux dimensions de cohérence, de congruence et de pertinence explicitées dans la première partie de cet article; des questions de relance sont prévues afin de préciser les conceptualisations des différents aspects du travail collectif enseignant. Les entre-

tiens suivent un rythme soutenu afin d'éviter rationalisations et discours convenus: ils durent trente minutes environ (hors temps de présentation et de conclusion) et sont intégralement transcrits.

Les conceptualisations sont distinguées en fonction de l'étendue et de l'organisation de l'espace professionnel pris en compte par chaque acteur pour réguler son activité. Une analyse de contenu portant sur l'ensemble des transcriptions conduit à caractériser cet espace professionnel du travail collectif enseignant selon dix-huit objets (O) qui peuvent être organisés selon cinq dimensions (D) (voir Tableau 1).

Tableau 1: Objets et dimensions de l'espace professionnel relatif au travail collectif enseignant

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)

L'étendue de l'espace professionnel est définie sur un continuum entre deux pôles: d'un côté, la centration sur le noyau dur du métier, la discipline et la classe; de l'autre, l'ouverture vers l'espace élargi du métier, les coopérations et les partenariats. Cette étendue ne peut suffire à caractériser le développement professionnel. Elle est modulée par l'équilibre entre ses différentes dimensions (D): déséquilibre en cas de focalisation sur un seul aspect du travail (p. ex. les projets collectifs au détriment des activités dans la classe); équilibre lorsque ces dimensions sont conçues avec une importance comparable. Elle est modulée, aussi, selon la distanciation à l'action: engluement si le professionnel semble dans l'impossibilité de se dégager de son propre point de vue ou d'une perception

excessivement globale de son activité; détachement lorsqu'il perçoit ses propres actions en relation avec celles des autres acteurs.

Afin de mettre en évidence, sur un effectif important, des facteurs de contexte pouvant infléchir les conceptualisations des acteurs à propos du travail collectif enseignant, une variable numérique a été construite. Cette variable combine l'étendue de l'environnement de travail pris en compte par les acteurs avec l'équilibre de leur positionnement et leur distanciation par rapport à l'activité (Grangeat, 2004). L'étendue est renseignée, pour chacune des cinq dimensions (D), par le nombre des occurrences et des cooccurrences des objets (O) identifiés 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 de chaque acteur à propos du travail collectif enseignant (voir Annexe): plus le score CC est élevé, plus l'acteur prend en compte la totalité de l'espace professionnel, depuis le noyau dur du métier jusqu'aux coopérations et aux partenariats étendus.

Les acteurs. Chaque acteur est caractérisé par la durée de son expérience définie selon deux indicateurs, l'âge et l'ancienneté dans l'établissement. Le développement professionnel ayant l'allure d'une courbe en cloche, les scores CC des acteurs appartenant aux tranches intermédiaires de l'expérience devraient être les plus élevés.

La situation. La situation de travail peut être définie selon l'ordre d'enseignement, primaire ou secondaire. L'effet de cette variable sur les conceptualisations sera examiné avec l'hypothèse qu'il est nul. Le secteur d'exercice caractérise également la situation: l'activité enseignante est vraisemblablement différente selon que l'établissement est situé dans une zone urbaine sensible dont la population doit faire face à de grandes difficultés socio-économiques (ZUS), dans un réseau d'éducation prioritaire où ces difficultés sont moindres (REP) ou dans un secteur éducatif ordinaire (SEO). La situation ZUS, plus difficile, pourrait conduire les enseignants à concevoir leur activité de manière plus collective; les travaux sur la question sont cependant divergents. Deux indicateurs sont ici retenus pour définir la situation: le degré et le secteur d'exercice.

L'implication dans la situation. Trois niveaux d'implication dans le travail collectif sont définis: assister seulement aux réunions obligatoires et ordinaires (noté Ord), participer à des activités collectives (noté Part), s'intégrer comme responsable dans des projets qui coordonnent les activités des acteurs de plusieurs institutions (noté Resp). A partir des réponses à un questionnaire factuel, cette implication est déterminée par les actions auxquelles chaque sujet participe au moment de l'étude et a participé durant l'année antérieure. L'hypothèse est que le développement professionnel, l'extension et l'organisation des conceptualisations, dépend du rapport à la situation: un engagement comme responsable (Resp) irait de pair avec les scores CC les plus élevés; les plus faibles devraient être observés pour l'implication ordinaire (Ord).

Des conceptualisations modulées par le contexte du travail

L'échantillon est composé de 96 enseignantes et enseignants volontaires. L'effectif est réparti en quatre catégories d'âge (CatAge: ≤ 30 ans, 30-35 ans, 35-45 ans, > 45 ans) d'une part, en quatre catégories d'ancienneté dans l'établissement (CatAnc: ≤ 2 ans, 2-5 ans, 5-15 ans, > 15 ans) d'autre part. Trois secteurs d'exercice sont considérés (ZUS, REP, SEO), ainsi que trois niveaux d'implication de l'acteur (Ord, Part, Resp). Les effets de ces variables de contexte sur le score CC sont examinés à l'aide d'analyses de la variance.

Effets de l'expérience

L'âge. L'étude de la littérature conduit à penser que la moyenne des scores des enseignants jeunes (CatAge 1 et 2) sera inférieure à celle des enseignants plus âgés (CatAge 3) et que les sujets âgés (CatAge 4) auront des scores équivalents à ceux des jeunes. De fait, on observe un effet significatif de l'âge sur le score CC ($F = 8.22, p < .0001$): les scores des enseignants entre 35 et 45 ans sont plus élevés ($m = 19972, s = 1593$) que ceux de leurs collègues plus jeunes ($m = 13726, s = 689$ pour ≤ 30 ans; $m = 13791, s = 1368$ pour 30-35 ans) ou plus âgés ($m = 15431, s = 1625$ pour ≥ 45 ans). L'effet de l'âge est aussi significatif sur trois des cinq dimensions (D): Met ($F = 3.05, p < .04$), App ($F = 9.96, p < .0001$) et Col ($F = 6.66, p = .0004$). Ces résultats confirment notre hypothèse et, pour chaque catégorie d'âge, les écarts-types plutôt faibles confèrent une certaine robustesse au modèle (voir Figure 1).

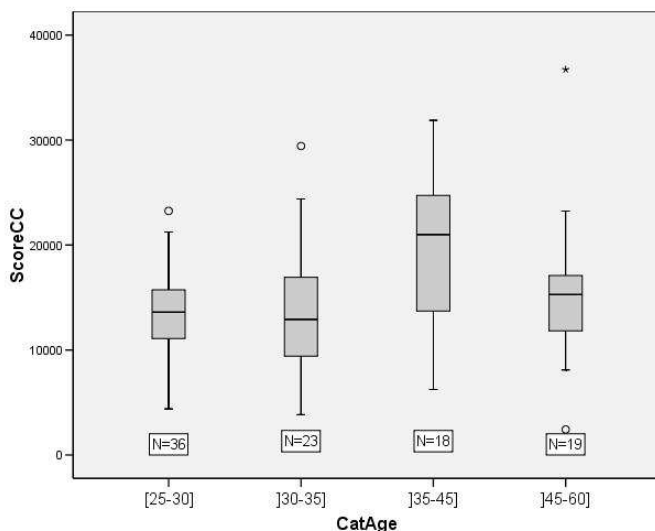


Figure 1: Score CC selon les catégories d'âge

L'ancienneté. On peut penser que l'arrivée récente dans un établissement tout comme le fait d'y enseigner depuis plus de 15 ans se traduisent par un score CC moins élevé que le fait d'y exercer depuis plus de 2 ans mais moins de 15 ans. En fait, les résultats font apparaître que l'effet de l'ancienneté dans l'établissement sur le score CC n'est pas clairement significatif ($F = 2.32, p = .09$). La variation des scores ne correspond pas entièrement à celle attendue puisque nous observons bien une forte baisse au-delà de 15 ans d'ancienneté mais des scores similaires pour les groupes d'ancienneté antérieure (voir Tableau 2). Pour la catégorie 2-5 ans, l'importance de l'écart-type s'explique par le fait que les scores se distribuent en deux groupes, probablement sous l'effet d'une autre variable qui ne peut être identifiée ici, les effectifs des sous-groupes étant trop faibles. Néanmoins, l'ancienneté dans l'établissement influence de manière significative les trois dimensions Met, App et Col. Sur ces trois dimensions, comme prévu en hypothèse, les sujets de la catégorie 2-5 ans obtiennent les scores les plus élevés.

Tableau 2: Score CC selon l'ancienneté dans l'établissement

Ancienneté	Effectif	Moyenne	Écart-type
≤2 ans	61	15537	5564
]2-5] ans	18	15065	9060
]5-15] ans	10	15824	4533
>15ans	7	12403	6512

Effets de la situation

Comme attendu, l'ordre d'enseignement n'a pas d'effet sur le score CC: dans cet échantillon, les scores des enseignants du primaire et du secondaire sont en moyenne semblables. Mais contrairement à nos hypothèses, le secteur d'exercice n'a pas d'effet significatif sur les conceptualisations sous-tendant le travail collectif. Seul le score relatif à la collaboration (Col) varie de façon statistiquement significative selon le secteur ($F = 5.11, p = .008$). C'est en REP que ce score est le plus élevé alors qu'il est plus faible en ZUS comme en SEO (voir Tableau 3).

Tableau 3: Dimension Col selon le secteur

Secteur	Effectif	Moyenne	Écart-type
ZUS	24	1536	989
REP	48	2222	2127
SEO	24	1196	1061

Les écarts-types pour la dimension Col sont importants et, pour chaque secteur, les scores se répartissent selon deux modalités: pour REP et SEO, la modalité regroupant les scores les plus élevés représente 20% de la population et pour ZUS elle en représente 50%. Le secteur n'est donc pas un déterminant principal de CC.

Effets de l'implication

Comme attendu en hypothèse, le degré d'implication dans le travail collectif exerce une influence significative sur le score CC ($F = 11.31, p < .0001$), ainsi que sur quatre des cinq dimensions: Met ($F = 3.52, p < .04$), App ($F = 3.33, p < .05$), Tem ($F = 4.35, p < .02$) et Col ($F = 14.61, p < .0001$). Plus l'implication est importante, plus le score moyen CC est élevé: 11261 ($s = 4742$) pour l'implication de niveau ordinaire, 14324 ($s = 5719$) pour le niveau participant et 19589 ($s = 5498$) pour le niveau responsable. Le même type de distribution des scores est observé sur les quatre dimensions infléchies par le degré d'implication. Là encore, les écarts-types sont faibles et confèrent de la robustesse au modèle (voir Figure 2).

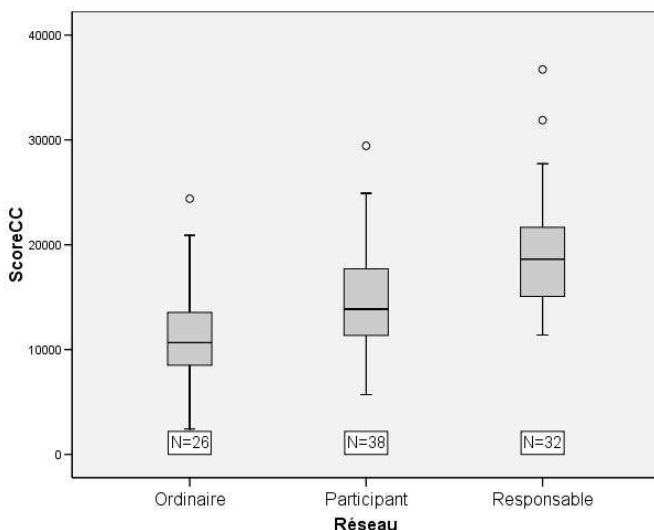


Figure 2: Variable CC selon l'implication dans un réseau d'interactions professionnelles

L'implication et l'âge. Les résultats ne mettent pas en évidence d'effets d'interaction significatifs des variables degré d'implication et âge ni sur le score CC ni sur aucune des dimensions particulières. Il apparaît donc que l'effet positif du degré d'implication dans un réseau ne se modifie pas en fonction de l'âge des enseignants.

Discussion: deux facteurs bien identifiés

Les résultats confirment nos hypothèses principales. Premièrement, l'étendue et l'organisation des conceptualisations du noyau dur jusqu'à l'environnement élargi –tel qu'indiqué par le score CC– suit une courbe en cloche en fonction de l'expérience des enseignants. La compétence dans les activités collectives consisterait ainsi à savoir de mieux en mieux prendre en compte à la fois la centration sur les acquisitions scolaires des élèves et les interactions avec les divers intervenants de l'éducation. L'étude confirme ainsi le continuum entre les régions de l'espace professionnel construit par les enseignants. C'est ce que note Tardif (2007): plutôt que d'opposer la classe et le travail collectif, il s'agit de comprendre comment s'articulent les conceptualisations et les pratiques relatives à ces deux facettes du métier enseignant. Deuxièmement, le degré d'implication des acteurs, leur rapport à la situation, agit très fortement sur les conceptualisations. Ce facteur semble compenser les effets négatifs de l'âge, pour les jeunes par déficit de références pratiques, pour les anciens par repli sur l'individuel: quand la situation autorise l'engagement des acteurs dans un réseau d'interactions professionnelles, d'échanges sur l'expérience ou d'activités collectives, ceux-ci conçoivent leur activité de manière plus étendue et plus organisée. C'est aussi ce que conclut Tardif (2007): les pratiques collectives et les conceptualisations y afférentes sont portées par les organisations scolaires et leur évolution. Deux facteurs de développement professionnel, de transformation des conceptualisations dans le sens d'une prise en compte plus pertinente des différents éléments de la situation, apparaissent donc au sortir de cette étude: l'expérience et l'implication.

L'expérience professionnelle constitue un premier facteur important. L'âge influe sur les conceptualisations, d'abord positivement puis négativement: c'est entre 35 et 45 ans que les scores des sujets traduisent des conceptualisations des activités collectives qui sont à la fois plus étendues et mieux organisées. L'ancienneté a aussi une influence puisque, pour trois des cinq dimensions des activités collectives, ces scores sont au plus haut entre 2 et 5 ans d'exercice dans un même établissement. Il conviendrait cependant de poursuivre des recherches concernant l'évolution des conceptualisations relatives au travail collectif au long de la carrière.

L'implication des acteurs joue un rôle plus important que celui de l'expérience. De fait, lorsque les enseignants peuvent s'impliquer dans le travail collectif, leur niveau de conceptualisation est supérieur quel que soit leur âge. Au cours des entretiens, ces professionnels, jeunes ou moins jeunes, disent comment les activités collectives, initiées par les instances du système éducatif ou les acteurs locaux, constituent des ressources pour développer leurs compétences professionnelles dans le sens d'une meilleure attention portée à la diversité des apprenants et à la multiplicité des intervenants de l'éducation. Cependant, cette implication dépend à la fois des opportunités offertes par la situation et des dispositions des acteurs; il s'agit donc bien d'un rapport des acteurs à la situation. Une perspec-

tive de recherche serait alors d'identifier les modifications des conceptualisations induites par des modalités d'organisation du travail qui augmenteraient les interactions entre professionnels.

Ces résultats sont limités dans la mesure où cette étude s'en tient aux conceptualisations. Des études supplémentaires auront donc à considérer les pratiques réelles d'une part, les effets du travail collectif sur les apprentissages des élèves d'autre part. Cette recherche apporte cependant des éléments nouveaux au domaine d'étude. Le premier consiste à considérer l'enseignement comme un travail collectif et à confirmer le fait que ce dernier ne se limite pas au travail en équipe ou à la conduite de projets. L'enjeu pour la recherche et pour la formation est alors de prendre en compte les spécificités de ce travail collectif dans le cadre de l'étude des conceptualisations, des pratiques et de l'efficacité enseignante. Le second consiste à mettre en évidence le rôle du rapport qui s'instaure entre les acteurs et leur situation de travail. L'enjeu pour la recherche et pour la formation est de comprendre les processus et les facteurs qui font que les professionnels parviennent à étendre leur espace professionnel, leurs conceptualisations de l'activité enseignante, au-delà du noyau dur du métier, en direction des coopérations et des partenariats qui, aujourd'hui, font partie du métier enseignant.

Notes

Cette recherche a bénéficié de l'appui de la communauté de communes de l'agglomération de Grenoble et des instances locales de l'Éducation Nationale. Elle doit beaucoup aux enseignantes et enseignants qui ont accepté de participer aux entretiens.

Annexe

Calcul de la variable CC:

Étendue: Chaque objet O_i (cf. Tableau 1) correspond à une classe de mots créée avec l'outil *Scénario* de Tropes. Ce logiciel produit le nombre d'occurrences des objets $N(\text{Occ})_i$ et celui de leurs cooccurrences $N(\text{Co})_i$. À chaque O_i correspond une composante $K_i = N(\text{Occ})_i \times N(\text{Co})_i / N_s$ (avec N_s = nombre de mots de l'entretien du sujet S); par commodité, un coefficient multiplicateur de 10^4 est appliqué. Les composantes sont regroupées selon cinq dimensions (D_j) avec $D_j = \sum K_i$. L'étendue égale la somme des dimensions: $E_s = \sum D_j$.

Équilibre: Il dépend de la moyenne des écarts à la moyenne des D_j ; il est fixé selon des seuils partageant la population en trois tiers. En cas de focalisation sur une dimension, $\gamma = 0,7$; en cas d'équilibre, $\gamma = 1,3$.

Distanciation: Elle dépend de la fréquence des déictiques. Pour un entretien, si le pourcentage de «on» ou de «je» est respectivement supérieur à 40 ou 60, le discours est considéré comme traduisant l'engluement; en deçà, il traduit le détachement. Ces seuils correspondent à 10% de la population. La distanciation vaut $\delta = 0,8$ pour l'engluement et $\delta = 1,2$ pour le détachement.

Pour chaque sujet S, l'indicateur numérique de la conceptualisation des activités collectives est $CC_s = \delta \gamma E_s$.

Bibliographie

- Béguin, P. (2005). La simulation entre experts: double jeu dans la zone proximale de développement et construction du monde commun. In P. Pastré (Éd.), *Apprendre par la simulation: de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp. 41-54). Toulouse: Octarès.
- Boreham, N., Samurçay, R. & Fischer, M. (Eds). (2002). *Work process knowledge*. London: Routledge.
- De Terssac, G. & Rogalski, J. (Éd.). (1994). Le travail collectif. *Le Travail Humain*, 54 (3-4).
- Gaudard, C. & Weill-Fassina, A. (1999). Activité de travail et dynamique des compétences. *Formation Emploi*, 67, 47-62.
- Giboin, A. (2004). Construction de référentiels communs dans le travail coopératif. In J.-M. Hoc & F. Darses (Éd.), *Psychologie ergonomique: tendances actuelles* (pp. 119-140). Paris: PUF.
- 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. & 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, Revue des Hautes Écoles Pédagogiques*, 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.
- Leplat, J. (1994). Collective activities in work: some lines of research. *Le Travail Humain*, 57 (3), 209-226.
- Leplat, J. (2000). L'environnement de l'action en situation de travail. In J.-M. Barbier] & O. Galatance (Éd.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp.107-132). Paris: PUF.
- Letor, C., Bonami, M. & Garant, M. (2007). Pratiques de concertation et production collective de savoirs pédagogiques au sein d'établissements scolaires. In J. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud & J. Tardif (Éd.), *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 143-156). Bruxelles: De Boeck.
- Marcel, J.-F. (2005). Analyse de l'espace professionnel de l'enseignant du primaire en France. In J.-F. Marcel & T. Piot (Éd.), *Dans la classe, hors de la classe: l'évolution de l'espace professionnel des enseignants* (pp. 129-142). Paris: INRP.
- Marcel, J.-F. (2007). «Nouvelles» pratiques enseignantes et développement professionnel. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud & J. Tardif (Éd.), *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 129-142). Bruxelles: De Boeck.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M. (Éd.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: De Boeck.
- 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.
- Mérini, C. (2007). Les dynamiques collectives dans le travail enseignant: du mythe à l'analyse d'une réalité. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud & J. Tardif (Éd.), *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 35-47). Bruxelles: De Boeck.
- 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 (Éd.), *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.
- Périsset Bagnoud, D. (2007). Innover et transformer sa pratique enseignante: un rapport aux normes. In J. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud & J. Tardif (Éd.), *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 77-90). Bruxelles: De Boeck.

- Piot, T. (2005). Le travail entre enseignants hors de la classe à l'école élémentaire: la place des pratiques informelles. In J.-F. Marcel & T. Piot (Éd.), *Dans la classe, hors de la classe: l'évolution de l'espace professionnel des enseignants* (pp. 105-118). Paris: INRP.
- Rogalski, J. (1994). Formation aux activités collectives. *Le Travail Humain*, 57 (4), 425-443.
- Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherche en didactique des mathématiques*, 23 (3), 343-388.
- Rogalski, J. (2005). Le travail collaboratif dans la réalisation des tâches collectives. In J. Laurey & J.-F. Richard (Éd.), *L'intelligence* (pp. 147-159). Paris: Hermès.
- 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: Wiley.
- Tardif, J. (2007). Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants. In J. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud & J. Tardif (Éd.), *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 171-179). Bruxelles: De Boeck.
- Trognon, A., Dessagne, L., Hoch, R., Dammerey, C. & Meyer, C. (2004). Groupes, collectifs et communications au travail. In E. Brangier, A. Lancy & C. Louche (Éd.), *Les dimensions humaines du travail: théories et pratiques de la psychologie du travail et des organisations* (pp. 415-446). Nancy: Presses Universitaires.
- Valot, C. (2001). Rôles de la métacognition dans la gestion des environnements dynamiques. *Psychologie française*, 46 (2), 131-141.

Mots clés: Travail collectif, analyse de l'activité professionnelle, développement professionnel, formation enseignante

Die Zusammenarbeit von Lehrpersonen verstehen: die Wirkung des Kontexts der Aktivitäten auf die Auffassungen der Akteure

Zusammenfassung

Die Studie befasst sich mit den Konzepten, auf denen die Zusammenarbeit der Lehrkräfte beruht. Der Rahmen der Analyse umfasst die Elemente des Kontexts (Situation und Akteure) und den professionellen Wirkungsraum, der ihre Aktivitäten im Rahmen der Zusammenarbeit reguliert. Der Umfang und die Organisation des professionellen Raums charakterisieren die Kompetenz des gemeinsamen Handelns. Die Studie basiert auf 96 Interviews mit Lehrkräften. Die Kontextvariablen sind: der Schultyp (Primar- oder Sekundarstufe), die soziale und ökonomische Lage der Schule, die Erfahrungsdauer und die Beteiligung an regelmässigen Arbeitstreffen mit einer Mehrzahl von Partnern. Die Auswertung der Interviews zeigt, dass die Bereitschaft, sich in gemeinsamen Aktivitäten zu engagieren, eine positive Wirkung auf die Zusammenarbeit hat, unabhängig von der Dauer der Erfahrung und der Situation.

Schlüsselwörter: Zusammenarbeit von Lehrpersonen, Analyse der Lehrtätigkeit, berufliche Entwicklung, Lehrerbildung

Capire il lavoro collettivo degli insegnanti: effetti del contesto dell'attività sulla concettualizzazione degli attori

Riassunto

Lo studio verte sulle concezioni che sottendono al lavoro collettivo degli insegnanti. L'ambito d'analisi integra le componenti del contesto (situazione e attori) e lo spazio professionale considerato dagli attori per regolare le loro attività collettive. La portata e l'organizzazione di questo spazio professionale caratterizzano le concezioni del lavoro collettivo (CC). Lo studio è fondato su 96 interviste. Le variabili di contesto sono il tipo di scuola (primaria, secondaria), la situazione socio-economica della scuola (regione svantaggiata o meno), la durata dell'esperienza, il livello di implicazione in incontri regolari con i diversi partner. I risultati mostrano che il livello d'implicazione ha un marcato effetto positivo sulle CC, indipendentemente dalla durata dell'esperimento o della situazione.

Parole chiave: lavoro collettivo, analisi dell'attività d'insegnamento, sviluppo professionale, formation des enseignants

Understanding teachers' collective work: Effects of the activity's context on actors' conceptions

Abstract

The study concerns the conceptions which underpin teachers' collective work. The framework integrates contextual components of activity (i.e. situations and actors) and the professional space the actors take into account to regulate their collective work. The extent and organisation of this professional space feature the actors' conceptions of collective work (CC). A total of 96 interviews with teachers were carried out. The contextual variables are the school sector (primary or secondary), socio-economic situation of school districts (deprived or ordinary), length of teaching experience, degree of involvement in regular meetings with colleagues. Results show that the teacher's degree of involvement in collective activity has a positive effect on their conceptions of collective work independently of the situation or length of experience.

Key words: Collective work, professional activity analysis, professional development, teacher education