Du travail des « collectifs » à de nouvelles modalités de formation professionnelle : l'histoire du GAP

From collective work to new ways of vocational training: the history of a teaching support group

Christine Félix

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1510>

DOI : 10.4000/questionsvives.1510

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 septembre 2014

ISBN : 978-2-912643-45-2

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Christine Félix, « Du travail des « collectifs » à de nouvelles modalités de formation professionnelle : l'histoire du GAP », *Questions Vives* [En ligne], n° 21 | 2014, mis en ligne le 15 septembre 2014, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1510> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1510

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Du travail des « collectifs » à de nouvelles modalités de formation professionnelle : l'histoire du GAP

From collective work to new ways of vocational training: the history of a teaching support group

Christine Félix

- 1 Depuis plus d'une décennie, on note un intérêt croissant dans le domaine de la recherche en formation des professionnels de l'éducation pour l'activité collective des enseignants. Outil visant à responsabiliser les équipes éducatives face aux objectifs qui leur sont assignés (Dupriez, 2010) et vecteur de cogestion et de coresponsabilité des apprentissages au sein des établissements (Letor, Garant & Bonami, 2005), le travail collectif renforcerait les performances des établissements d'enseignement (Barrère, 2002 ; Beaumont, Lavoie, & Couture, 2010 ; Borgès & Lessard, 2007 ; Jamet, 2013 ; Marcel, Dupriez, Perisset-Bagnoud & Tardif, 2007 ; Roberts & Pruitt, 2010) en contribuant au développement des compétences au travail (Amigues, 2009 ; Caroly, 2010 ; Durand, 2012 ; Lector et al, 2005 ; Piot, 2010).
- 2 Dans cette contribution, nous présenterons le travail d'un collectif d'enseignants expérimentés engagé dans un « travail sur le travail » en vue de formation professionnelle. Après avoir précisé le cadre théorique et méthodologique dans lequel s'inscrit la collaboration de ce collectif avec une équipe de recherche, cette présentation ouvrira sur une discussion concernant les possibilités qu'aurait le milieu professionnel enseignant de compter sur ses propres forces pour former et accompagner des équipes éducatives dans l'exercice de leur métier.

Un Groupe d'Appui Pédagogique (GAP) formé à l'intervention en formation

- 3 Produit dans l'après coup par le chercheur, ce récit est la reconstruction de l'activité d'un « milieu de recherche associé à un milieu de travail » (Oddone, Ré & Briante, 1981) né d'une initiative locale, issue d'une rencontre entre la responsable académique de l'Éducation Prioritaire de l'Académie d'Aix-Marseille et des enseignants-chercheurs, membres de l'équipe de recherche ERGAPE (ERGonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation). Cette rencontre, sur fond de confiance réciproque entre chercheurs, professionnels et institutionnels, ouvre sur une commande émanant de l'employeur, notamment à travers une lettre de mission qui définit, dès 2006, le cadre d'intervention des membres d'un Groupe d'Appui Pédagogique :

....chargés d'aider les équipes à mettre en œuvre des nouveaux dispositifs auprès, notamment, des publics en difficulté [...]. Dans un premier temps, vous conduirez ensemble une réflexion centrée sur l'élaboration de stratégies personnalisées [...] qui s'accompagnera de la production et de la diffusion d'outils à destination des équipes. La dynamique du groupe et son expérience acquise devraient contribuer à favoriser le transfert et la mutualisation des réussites. Nous souhaitons que vous soyez alors progressivement en mesure d'intervenir à la demande dans les établissements. [...].

- 4 Si le corps d'inspection (IA-IPR et IEN¹) est sollicité pour proposer des enseignants sur la base de leur expertise et investissements professionnels, c'est le fruit d'un engagement volontaire et personnel de chacun qui prévaut dans la constitution de ce groupe composé d'une vingtaine de professeurs du 1^{er} et 2nd degré. Un engagement qui tient, pour partie, aux nombreuses interventions que l'équipe ERGAPE conduit depuis plusieurs années dans les établissements de l'académie, rencontrant les professionnels « dans leur activité, leurs savoirs et leurs valeurs, pour produire de la ressource, développer, faire évoluer, transformer leur vie et sans doute aussi la nôtre » (Schwartz, 2007). Car étudier le travail enseignant est synonyme, pour nous, « d'intervenir en milieu de travail, imprimer à celui-ci des transformations plus ou moins sensibles et en rendre compte aux intéressés » (Faïta & Saujat, 2010, p. 52). Recherche fondamentale et intervention constituent ainsi le principe fort de notre équipe, celui d'une « ergonomie de l'activité enseignante », fondé sur un double processus de recherche-intervention : comprendre le travail enseignant pour le transformer et, réciproquement, le transformer pour le comprendre. Et on attend de ce processus des effets, à la fois sur l'accompagnement des professionnels dans leurs efforts pour reprendre la main sur leur activité et sur la production de connaissances sur l'activité des professionnels et du chercheur-intervenant (Saujât, 2010).
- 5 Pour le dire autrement, le travail d'enseignant n'est pas réduit à son objet – la transmission des connaissances –, il est pensé comme « multifinalisé » (Tardif & Lessard, 1999), provoquant des « conflits de critères » à propos de la qualité du travail (Clot, 2008). ces conflits relatifs aux manières de dire, de faire et de penser le métier permettent aux professionnels de réinscrire leur expérience dans des « possibilités d'agir nouvelles », à partir du cadre théorique et méthodologique de l'autoconfrontation (Faïta & Vieira, 2003) tel que conçu et élaboré dans et par l'équipe ERGAPE (Amigues, Faïta & Saujat, 2004). Sans détailler les différents niveaux de ce cadre, précisons toutefois qu'il s'agit de recourir à une méthode de sollicitation de l'expérience et des savoirs en actes, permettant aux professionnels engagés dans ce processus de libérer des façons de signifier des actes de

travail, de « faire parler » le métier enseignant, en se donnant les moyens de révéler des dimensions souvent insoupçonnées par les protagonistes (Faïta & Saujat, 2010). Ce cadre peut être formalisé de la manière suivante :

- **Visionnage de la séquence filmée** (situation de travail initiale) en présence du chercheur et recherche de séquences jugées problématiques ou représentatives des difficultés et des solutions du métier ;
- **Autoconfrontation simple** : engagement du rapport dialogique entre le professionnel autoconfronté et lui-même ainsi qu'entre le professionnel et le chercheur à propos de la séance visionnée et retenue par les protagonistes ;
- **Autoconfrontation croisée** : développement d'un rapport dialogique entre deux pairs, sous contrôle du chercheur, à propos de la séance et du discours produit dans la phase précédente ;
- **Retour au collectif** ou au milieu de travail : co-production d'une analyse axée sur la transformation des situations observées en amont et en réponse à la demande formulée par l'équipe ayant pris l'initiative de l'intervention.

- 6 Durant tout ce processus d'intervention, acteurs et chercheurs sont engagés dans un travail de co-construction des faits et de co-analyse des situations de travail jugées emblématiques de leur action. C'est une entrée par les difficultés du métier qui guide le choix des situations à retenir ; difficultés qui s'expriment à travers les tâches de plus en plus complexes que les professionnels disent devoir assumer mais également à partir de « ce que ça leur demande » de faire ce qui est à faire, dans les conditions où on leur demande de le faire. En découlent de vives controverses à propos des arbitrages qu'ils sont amenés à passer avec autrui et avec eux-mêmes lorsqu'ils entreprennent d'organiser leur milieu de travail et celui de leurs élèves. La prise en compte de ces dimensions objectives et subjectives dans l'analyse de leur activité permet d'éclairer la façon dont ces professionnels s'efforcent de surmonter les obstacles et les dilemmes qu'ils rencontrent dans la réalisation de leur travail.
- 7 Ce cadre méthodologique contribue ainsi à produire un matériau riche, composé de tout un ensemble de documents qui résultent autant des divers enregistrements vidéo et/ou audio que des analyses/interprétations produites par les différents acteurs à propos des questions de métier qui les préoccupent au quotidien. Toutefois, ce matériau, co-produit avec et par les équipes qui nous sollicitent, ne peut se constituer comme ressource qu'à la condition d'être remis à l'épreuve dans et par le collectif qui le mobilise. Il est alors un point de départ à l'activité d'autrui et non le modèle de ce qu'il conviendrait de faire ou de ne pas faire pour exercer le métier d'enseignant.
- 8 D'une certaine manière, les membres du GAP contribuent à enrichir ce matériau. D'abord, par l'analyse de leur propre activité en tant que professionnels de l'enseignement. Ensuite par celle des professionnels auprès desquels ils interviennent et qui font le choix de mettre à disposition des segments de leur propre activité au service de la formation aux métiers de l'enseignement. Enfin, et surtout, par l'usage et la fonction que les membres du GAP attribuent aux outils de l'analyse du travail et qu'ils transforment au fur et à mesure du développement de leur utilisation (Vygotski, 1930/1985). En effet, dans la perspective que nous venons d'esquisser, les outils de l'analyse du travail auxquels sont formés les membres du GAP ne peuvent acquérir le statut d'instrument qu'à la condition qu'ils soient chaque fois reconçus par eux en fonction du contexte d'intervention. Partant du principe qu'il n'existe pas d'activité matérielle ou idéale qui ne soit médiatisée par un instrument, nous suivons Rabardel (1995) qui souligne que chaque usage singulier d'un

artefact par l'utilisateur constitue une prolongation du processus de conception. Un processus d'appropriation qui ne saurait se comprendre en dehors de ce qui lui donne son sens, de sorte que développement instrumental et développement de l'activité sont étroitement liés.

- 9 Nous nous intéressons ici à la manière dont les membres du GAP s'approprient ces outils de l'analyse du travail : comment sont-ils réinvestis et instrumentalisés comme moyens d'agir efficaces dans une perspective de formation professionnelle ? En quoi permettent-ils que s'opère le passage d'un genre d'activité dans un autre : celui de leur formation à l'intervention par l'analyse du travail dans une activité d'intervention de formation en établissements scolaires ? En quoi cela contribue-t-il à penser à nouveaux frais les dispositifs et les contenus de formation susceptibles de soutenir et instrumenter leur travail d'intervention-formation ?
- 10 C'est ce que nous allons tenter de montrer en relatant une situation qui s'inscrit dans l'histoire commune du GAP, à partir d'une séance de travail au cours de laquelle quelques membres de ce collectif s'engagent dans une activité de conception d'un dispositif de formation à destination des enseignants débutants en Éducation Prioritaire. Ces interventions débutent systématiquement par une phase d'instauration d'un milieu de formation à partir d'expériences vécues par d'autres professionnels, novices et confirmés, supposées déclencher, à partir des traces de leur activité, une mise en débat du travail réel des débutants. Le rôle du chercheur, dans ce cadre très particulier et circonscrit, consiste essentiellement à seconder les membres du GAP dans leur activité de conception en vue de co-construire un répondant collectif à même de les soutenir dans les interactions avec leurs stagiaires.

Dispositif ad hoc ?

- 11 C'est la préparation de cette première étape que nous avons retenue et qui rend compte de débats et controverses entre cinq membres du GAP à propos du choix de matériaux vidéo résultant de l'activité d'intervention telle que rapidement décrite ci-dessus, et supposée répondre à une attente sociale forte, celle des enseignants débutants à entrer dans un métier pour lequel ils ont le sentiment de ne pas avoir été totalement préparés.
- 12 Dans le cadre de cette contribution, nous limiterons l'analyse de cette activité de conception à une seule séance de travail et à un seul moment dans cette séance, celui où les membres du GAP réagissent à l'activité d'une jeune enseignante débutant dans un collège placé en Éducation Prioritaire. Pour autant, nous verrons que cette analyse à des fins de formation renvoie assez rapidement les membres du GAP vers leurs propres dilemmes et difficultés en tant qu'enseignant exerçant en milieu difficile, les conduisant à s'expliquer à propos de leurs pratiques contrastées. Des segments de ces pratiques et controverses entre professionnels seront sélectionnés et proposés pour la formation des débutants. Nous ne présenterons ni ces choix ni leurs effets sur le déroulement de la formation en établissement auprès des formés, ces travaux faisant l'objet d'autres contributions en cours d'élaboration.

Le cas de Claire : catalyseur de l'activité d'autrui ?

- 13 Jugé unanimement représentatif des difficultés que rencontrent les débutants dans la prise en main de leur métier, le cas de Claire est immédiatement retenu par le GAP, notamment le moment où, lors d'un entretien d'autoconfrontation à sa séance en classe, elle exprime les difficultés qu'elle rencontre pour enseigner dans un établissement placé en Éducation Prioritaire.
- 14 La situation rapportée ici concerne un cours de mathématiques en classe de 3^e DP6² où cette enseignante débutante est en situation d'avoir à arbitrer entre les contraintes de l'enseignement de sa discipline et la mise au travail des élèves peu enclins à s'engager dans une activité d'étude. Dans cette séance, elle propose une série d'exercices autour de deux types de tâches mathématiques : réduction d'expressions avec suppression des parenthèses et calcul de la valeur d'une expression littérale.
- 15 En se voyant faire classe, cette enseignante novice perçoit ses marges de manœuvre comme extrêmement étroites et ténues, ses interventions étant toujours menacées d'échouer avec « des gamins ... quand même en rupture scolaire », qui « sont plutôt en refus », « bien habitués à ne rien faire » et un programme de mathématiques qu'elle juge trop difficile pour ce type d'élèves en rupture scolaire. En voici un court extrait :
- C'est très dur pour eux ce chapitre. Et après, c'est dur pour moi de leur donner une situation d'apprentissage dans laquelle ils vont rentrer.... J'ai toujours un problème entre essayer de développer leur autonomie et leur responsabilité... et en même temps, les encourager... [...] donc ça veut dire que moi je me contrôle pour ne pas répondre à la demande et les laisser faire tout seuls. En même temps, voilà, c'est arriver à développer leur autonomie et puis, en même temps, à les encourager, à les accompagner dans la mise au travail. Mais je ne sais pas comment faire [...]. Donc là, avec cette classe de 3^e j'essaie de les faire manipuler... on travaille les méthodes mais « zéro sens »... c'est juste pour les entraîner... on fait plusieurs fois le même type d'exercices. Parce que, tu es amenée, toi en tant qu'enseignante, à dire des choses qui sont entre guillemets scandaleuses. Tu es amenée à dire « non mais tu sais très bien que entre une lettre et un nombre, il y a toujours une multiplication... ». Tu vois, tu énonces des vérités absolues, zéro débat, zéro sens pour les élèves....parce que ils sont en 3^e et que... si tu veux les amener à faire ce calcul-là, et bien tu fais des raccourcis qui peuvent induire dans la tête des élèves des erreurs...mais en même temps, si tu fais pas ces raccourcis-là, à un moment donné, en 3^e tu fais le programme de 5^e pour qu'ils puissent comprendre un chapitre. Et là c'est pas possible... C'est toujours entre les deux ! Comment faire ?...je sais pas comment faire ... »
- 16 Où placer le curseur permettant d'amener les élèves à construire progressivement leur autonomie ? Comment gérer la difficulté que représente l'engagement toujours périlleux des élèves dans une tâche scolaire ? Quels compromis passer entre les attentes institutionnelles relatives à l'enseignement de sa discipline et le niveau réel des élèves ? Quelles tâches choisir pour enrôler les élèves et avec quelles garanties de réussite, pour eux comme pour l'enseignant ? Vastes questions auxquelles se heurtent Claire en tant qu'enseignante débutante et, plus largement la plupart des enseignants, provoquant ainsi de multiples controverses entre professionnels de l'éducation, auxquels les membres du GAP n'échappent pas. Voici ici quelques échanges à partir de l'activité réelle de Claire, plus de deux heures après le lancement de cette séance de travail :
- Magali : ...ce qui est intéressant ici, c'est l'interprétation de l'hétérogénéité dans l'autonomie des élèves que fait Claire : les élèves ne seraient pas capables de faire

du calcul littéral parce qu'ils ne disposent pas des techniques, ils ne les maîtrisent pas... donc on va trouver des recettes pour régler le problème. En français, on trouve le même questionnement et les mêmes réajustements... pour la rédaction par exemple...

Jean-Pierre : sauf que le calcul littéral ça leur parle pas forcément aux élèves et puis les difficultés techniques peuvent s'empiler et rendre le truc totalement obscur [...] du coup, pour les collègues qui débutent, ils sont toujours partagés entre...

Guilhem (lui coupant la parole) : moi je ne vois pas d'inconvénient à ce que les élèves quand ils sont bloqués sur une technique nécessaire à l'apprentissage du calcul littéral... ben moi je vais leur dire « tu n'as pas besoin de la mémoriser, tu vas la récupérer sur Internet ou... pour avancer dans ton apprentissage ». Pour moi, bloquer sur l'aspect technique, c'est...

[...]

Michel : et d'un autre côté c'est pas mal, quand tu regardes la vidéo, les élèves ne sont pas en train de ne rien faire, de ne rien comprendre à ce qu'ils font... ils ne sont pas trop loin du but...

[...]

Guilhem : en réalité, c'est ce que dit Magali...ils [les débutants] se focalisent sur l'aspect technique... la technique du rouleau compresseur [en mimant Claire] : « pour commencer à faire du calcul littéral il faut savoir ce que c'est qu'une somme, un terme... que entre une lettre et un nombre, il y a toujours une multiplication, que l'addition est commutative, etc. », alors que c'est très souvent l'absence de sens qui pose problème aux élèves. [...] est-ce qu'il ne faudrait pas faire découvrir aux débutants les grandes questions qui ont motivé l'algèbre en leur présentant un parcours d'étude et de recherche où les savoirs apparaissent en réponse à de véritables questions et ne sont pas exposés de manière artificielle, à partir d'une activité sur-guidée qui oublie la raison d'être initiale... je sais pas, moi...

Michel (reprenant la parole) : moi je me rends compte que... que j'ai une entrée dans le calcul littéral qui consiste à faire à partir d'un problème concret... qui consiste à trouver la taille d'un tee-shirt pour différentes tailles, de la plus petite à la plus grande...et le faire suffisamment longtemps pour le rendre suffisamment fastidieux...pour qu'à un moment donné il y en ait un qui dise : « mais monsieur on fait toujours pareil, y'a pas un moyen qu'on accélère ? » et j'attends ce moment-là ! des fois on peut passer une heure et des fois ça marche pas, au contraire, ils sont rassurés, c'est toujours pareil, tu refais toujours le même calcul... au lieu de commencer avec 25, tu commences avec 30 puis 35 etc. Mais à un moment donné si tu arrives à faire savoir qu'il faut accélérer... et bien la partie, elle est gagnée entre guillemets, parce que ça justifie l'utilisation d'un outil extrêmement théorique telle une lettre qui se met à jouer le rôle d'un nombre,... ce qui peut rester relativement incompréhensible pour certains élèves...et du coup...oui... c'est comme dit Jean-Pierre « pour les collègues qui débutent, ils sont toujours... » et en même temps, faut-il renoncer à les faire entrer... les immerger immédiatement dans ces questions... enfin je sais pas trop comment faire, je me demande si on ne pourrait pas...

Jean-Pierre : partir de ce qui parle aux élèves, ce n'est pas vraiment suffisant pour gérer les difficultés... pour moi. En tant qu'enseignant en milieu difficile, pour moi, ... l'enjeu c'est donner la dynamique de travail parce que dès qu'il y a un flottement, c'est là que les élèves s'engouffrent... hein, on le sait bien.

Guilhem : t'as raison mais là, dans ce que dit Michel, il finit par donner l'entrée quand il fait répéter, il finit par faire trouver les raisons d'être des techniques, et là on est dans la dynamique de travail !

Philippe : moi je voudrais savoir si la question du sens... et de la technique... euh si ça règle la formation de ces débutants... qu'est-ce que je vais leur dire demain ? (rires de tous les participants). Si on revient sur le disciplinaire...

Virginie : (lui coupant la parole) Non mais là, c'est le poids du groupe classe qui pèse sur la prof et sur les choix qu'elle fait...même si la logique voudrait l'inverse

évidemment... Pour moi, c'est une problématique professionnelle à laquelle il faut vraiment réfléchir parce que chez les débutants, on voit ça tellement souvent... Moi je me demande toujours comment on les prépare à ça, à enseigner la factorisation ou le calcul littéral à des élèves qui sont en totale rupture... qui n'en ont rien à faire ! C'est ça le problème il me semble...
[....]

- 17 Ce court extrait relatant l'activité de quelques membres du GAP permet d'entrevoir la manière dont ils s'approprient les outils de l'analyse du travail et en quoi cette appropriation leur permet de trouver des moyens de concevoir des dispositifs et d'agir en formation.
- 18 Tous semblent s'accorder sur l'idée d'aborder la question des compromis que les débutants sont amenés à passer avec eux-mêmes et avec les autres pour faire classe. De ce point de vue, l'activité de Claire illustre parfaitement les nombreux débats au cœur de l'activité, d'abord avec les autres, notamment avec les élèves, mais également avec soi « ...en même temps, si tu fais pas ces raccourcis-là, à un moment donné, en 3^e tu fais le programme de 5^e [...] et là c'est pas possible... c'est toujours entre les deux ! Comment faire... je sais pas comment faire... ». Indéniablement, ces débats de métier orientent les choix didactiques et pédagogiques qu'elle s'efforce de faire pour installer et maintenir ses élèves au travail, face à un programme qu'elle juge inadapté, autant pour eux que pour elle-même. Mais si le GAP n'envisage pas de mettre en discussion la pertinence de certains aspects ou chapitres des programmes disciplinaires avec les débutants en formation, ils n'écartent pas pour autant la question des prescriptions comme ressources potentielles (Amigues, 2009), notamment à partir de l'idée que « travailler, c'est mettre en débat une diversité de sources de prescriptions, établir des priorités, trier entre elles, et parfois ne pas pouvoir les satisfaire toutes, tout le temps » (Daniellou, 2002). C'est en tous les cas ce que semble souligner Guilhem en suggérant, par exemple, de différer dans le temps, l'apprentissage d'une technique et sa maîtrise « tu n'as pas besoin de la mémoriser, tu vas la récupérer sur Internet ou... pour avancer dans ton apprentissage ». Pour ce faire, il est nécessaire, selon lui, d'exposer les débutants en formation à un autre dilemme de métier auquel se heurte Claire : le rapport dialectique entre la technique et les raisons d'être des œuvres que l'école a choisies de proposer à l'étude. De son point de vue, les débutants auraient tendance à traiter ce rapport de manière dichotomique : d'un côté, un travail sur le « sens » plutôt centré sur l'appropriation des concepts de résolution de problème, de l'autre, un travail sur la « technique » visant l'automatisation de certains gestes de l'étude.
- 19 Aucun des membres de ce groupe ne semble douter de la pertinence d'une telle problématique en formation. Mais comment guider les enseignants novices dans la conception et la mise en œuvre progressive de dispositifs permettant aux élèves de s'approprier, à la fois, l'existence de ces problèmes et les outils capables de les appréhender ? Et d'ailleurs, est-ce là une priorité pour des débutants ? Les membres du GAP sont divisés sur cette question. Si tous partagent l'idée qu'il ne peut y avoir d'appropriation d'un outil qu'à la condition qu'il fasse écho à des mobiles, Jean-Pierre, Magali et Virginie sont convaincus qu'il est prématuré d'entrer par cette question nécessitant, selon eux, des ressources externes et internes dont ne disposent pas encore totalement les enseignants débutants. C'est ce que semblent confirmer les propos de Michel qui, oubliant un instant la formation des débutants, s'empare du cas de Claire pour tenter de rendre visibles des éléments de sa propre activité. Il s'engage ainsi dans une activité de clarification et d'explicitation avec ses pairs et avec lui-même. Ce qui a pour

effet d'initier, tout en la co-négociant, une intelligibilité mutuelle de la situation, voire de s'ajuster conceptuellement (Caroly, 2010), notamment à propos des processus de développement et de structuration des connaissances qui caractérisent les savoirs scolaires en jeu.

Le travail collectif, source et ressource du développement individuel et collectif des professionnels

- 20 Comme Claire, Michel confirme l'intérêt de faire répéter une technique à partir d'une série longue d'exercices et du sens que cela permet de construire, selon lui, avec ses élèves. Comme Claire, les choix pédagogiques et didactiques que fait cet enseignant expérimenté s'appuient sur des connaissances théoriques ou académiques liées aux savoirs mathématiques et disciplinaires en jeu : ici, le calcul algébrique et l'écriture symbolique qui s'y rapporte (la factorisation par exemple). Mais différemment de Claire, les ressources mobilisées par Michel ne sont pas simplement des connaissances théoriques telles qu'enseignées à l'université ou en formation initiale. Ce sont aussi des connaissances qui sont retravaillées à l'épreuve de l'expérience du travail et des connaissances que cet enseignant a construites à propos de l'usage des savoirs et des notions qu'il met en situation, en regard des élèves et de leurs rapports aux savoirs. Aussi, pour cet enseignant expérimenté, le travail de la technique et de sa répétition relèverait d'un enjeu didactique où il s'agit d'amener progressivement les élèves à questionner le sens de leur propre action, le sens du travail de la technique dans la résolution d'un problème mathématique (n'y aurait-il pas un moyen de faire autrement, de manière plus efficiente : aussi efficace mais encore plus rapide ?). Ici, c'est donc moins la résolution du problème qui est visée par les tâches prescrites aux élèves que « l'élaboration d'un système de catégories susceptibles de rendre compte des possibles et nécessaires actions qui structurent le problème initial » (Sensevy, 2011). De ce point de vue, l'autonomie prendrait donc sa signification dans la rencontre, par les élèves, de situations où des savoirs sont nécessaires pour leur permettre de construire des manières d'agir et atteindre le but fixé. Évidemment, cela ne fonctionne pas à tous les coups ! Et de l'avis même de ce professeur expérimenté, il arrive parfois que le travail de répétition se prolonge au-delà du temps didactique prévu par l'enseignant ; les élèves sont ainsi « rassurés » car « c'est toujours pareil, tu refais toujours le même calcul... au lieu de commencer avec 25, tu commences avec 30 puis 35 », et ils peuvent alors trouver ou retrouver le plaisir de l'efficacité à réussir une tâche scolaire. Michel n'écarte pas cet aspect reconfortant engendré par une tâche facilement identifiable et réalisable par les élèves les plus réticents. Au fur et à mesure qu'il formalise la difficulté à provoquer cette rencontre, il établit un rapport entre une situation concrète impliquant une action – le travail répétitif de la technique à travers une série d'exercices adressée à des élèves en grande difficulté scolaire –, et la signification sociale stabilisée d'un concept scientifique, l'écriture algébrique dans la factorisation.
- 21 Il y a ici un moment crucial que nous voudrions souligner, celui de l'effet produit par le travail collectif de ces enseignants associés à la recherche sur le développement de l'expérience professionnelle de chacun. En effet, Michel ne se limite pas à exprimer sa position. Dans cette activité de conception d'un dispositif de formation, il prend conscience que c'est le rapport entre ses occupations d'enseignant et ses préoccupations d'enseignant expérimenté qui lui permettent de jouer de cette tension entre *faire*

s'approprier pratiquement une connaissance par les élèves et les faire construire un système de justification des outils mis en œuvre. On peut dire que c'est par cette mise en rapport entre des connaissances construites dans l'expérience de sa classe et des connaissances liées aux outils de l'analyse du travail et de l'appropriation qui en est faite par le GAP, que l'expérience vécue par Michel devient un moyen de rendre visible des éléments de sa propre activité, susceptibles d'être pertinents pour d'autres « moi je me rends compte... que j'ai une entrée dans le calcul littéral qui consiste à faire à partir d'un problème concret... ».

- 22 Le rôle du chercheur ici est bien d'accompagner ces professionnels dans l'élargissement de leur pouvoir d'agir sur les situations de travail qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur métier d'enseignant. Et en cherchant à aiguïser leur regard sur leur propre activité d'enseignant en vue de leur permettre de faire de nouvelles expériences, le chercheur ne s'intéresse pas seulement au professionnel dans le métier d'enseignant mais bien au métier d'enseignant dans le professionnel (Clot, 2008). De ce point de vue, le collectif ne peut se réduire au travail collectif engagé entre membres du GAP. Il se situe bien au-delà d'eux, dans l'histoire du métier ; « un métier qui n'est pas seulement *entre* les professionnels mais en *eux* » (Clot, 2008, p. 254). En suivant cette voie, on peut faire l'hypothèse que, sous l'impulsion du cadre théorique et méthodologique auquel est formé le GAP, les sources de ce travail collectif et collaboratif se constituent en ressources pour le métier d'enseignant.

- 23 Mais en quoi et comment ce mouvement permet-il de conduire les débutants à dépasser leurs préoccupations, notamment face aux nombreuses contradictions que renferme le métier d'enseignant, pour les transformer en occupations efficaces, pour eux comme pour leurs élèves ? Si l'on en revient au cas de Claire, on comprend bien que l'autonomie des élèves à propos du travail algébrique ne va pas de soi. Source et ressource de l'activité des enseignants expérimentés, cette prescription à l'autonomie reste un point sensible exigeant d'inventer des micros situations et de mobiliser des ressources qui sont, pour la plupart, hors de portée des enseignants débutants (Krysinska, Mercier & Schneider, 2009). C'est cet éloignement pointé par le GAP qui les conduit à questionner leurs propres pratiques : entre « faire découvrir aux débutants les grandes questions qui ont motivé l'algèbre », et les préparer « à enseigner le calcul littéral à des élèves qui sont en totale rupture... qui en ont rien à faire ! », voilà bien « une problématique professionnelle à laquelle il faut vraiment réfléchir... », et pas seulement en tant que formateur mais également en tant qu'enseignants toujours en exercice et confrontés quotidiennement à des problématiques identiques.

- 24 Or ce questionnement, à partir de cette double posture, est loin de suffire à trancher ce qu'il convient de faire et de comment il convient de le faire en formation. D'abord parce que se pose ici la question de l'usage des savoirs appris en formation en milieu de travail. Au-delà du cas de Claire et du calcul littéral, il s'agit là d'une question récurrente chez les débutants qui semble demeurer encore trop souvent sans réponse (Goigoux, Ria & Toczec-Capelle, 2009 ; Rayou & Ria, 2009 ; Durand, 2012), prise dans des tensions entre des partisans d'un apprentissage expérientiel en alternance sur le lieu du travail/de la formation et les tenants d'une formation successive, la formation académique d'abord et l'application ensuite (Durand 2009). Ensuite, parce que ces tensions sont nourries de longue date par des débats entre des partisans d'un modèle de la connaissance où seule la science permettrait de prévoir et d'agir efficacement et des adeptes de la transmission du métier à partir des savoirs d'expérience. Dans la première alternative, et pour le dire à la

manière de Clot (2008), l'efficacité du dispositif de formation aux métiers de l'enseignement tiendrait « aux vertus présupposées du savoir, placé à l'origine de l'action, au poste de commande ». Dans la seconde, elle serait à rattacher aux vertus de l'expérience sur lieux de travail, sans voir que dans un cas comme dans l'autre, les apprentissages peuvent être partiels, voire incorrects, notamment lorsqu'ils s'en tiennent à la reproduction de gestes professionnels d'acteurs expérimentés sans compréhension des ajustements conceptuels leur permettant de construire des connaissances plus pérennes nécessaires à l'exercice de leur métier ou des tours de main opérés par ces derniers, notamment lorsqu'ils enfreignent les prescriptions (Veillard, 2009).

- 25 Le GAP n'a pas vocation à trancher et résoudre ces questions une fois pour toutes. Bien au contraire. Mais, en même temps, se pose ici la question des ressources dont disposent ces enseignants, ponctuellement formateurs, pour éviter les dérives vers des discussions générales ou « convenues », voire normatives ? Comment réussir à ne pas imposer leur propre vision du métier, ou celles de leur hiérarchie ? Comment faire pour ne pas s'imposer comme ceux qui connaissent le métier et viennent l'expliquer aux autres ? Comment jouer des antinomies professionnelles (Clot, 2008), des contradictions qui révèlent tout autant les potentialités et les lacunes du métier et auquel le métier d'enseignant expose les novices aujourd'hui plus qu'hier ?

Le travail des collectifs comme objectif et moyens de la formation aux métiers de l'enseignement

- 26 Nous avons tenté de montrer que la particularité, voire l'originalité, du Gap est de chercher à organiser un milieu de formation qui se donne pour objet l'activité réelle des professionnels de l'éducation auprès desquels il intervient en formation. Cela suppose, pour ce faire, une certaine familiarité avec les outils de l'analyse de l'activité selon une approche ergonomique de l'activité. Cette exigence d'acquisition méthodologique et de notions de base en ergonomie de l'activité et analyse du travail n'a pas pour objectif de transformer ces professionnels en chercheurs, pas plus qu'elle ne cherche à les rendre responsables de la production de concepts fondant l'ergonomie de l'activité en sciences de l'éducation. Pour autant, nous avons tenté de montrer que cette formation à l'intervention, sur la base de confrontations sur les dilemmes de métier, permet à ce collectif de travail de mettre à jour des savoirs incorporés, souvent passés sous silence en formation car reposant sur bon nombre d'habiletés non accessibles aux novices dans le temps de la formation initiale. En développant leur expérience professionnelle au cours de ces séances de travail – et dans bien d'autres contextes : l'établissement scolaire, la classe, les séances de travail collectif, les lieux d'intervention-formation... – se produit un développement des compétences individuelles et collectives du GAP. Nous faisons ici l'hypothèse que se créent des migrations fonctionnelles de l'expérience (Vygotski, 1930/1985 ; Clot, 2008 ; Saujat, 2010) ; expérience qui n'est plus seulement objet et moyens de l'activité de ces enseignants expérimentés mais qui devient une ressource, un moyen de former des pairs.
- 27 On peut alors dire, avec prudence, que cette formation aux outils de l'analyse du travail permet au GAP de concevoir et de mettre en œuvre des dispositifs qui, par isomorphisme, vont se construire en établissement sur la base d'un milieu de formation organisé sur fond de débat sur l'activité réelle de travail, sur les conflits, les obstacles, les dilemmes

rencontrés individuellement et collectivement par les professionnels en formation. Les formés sont ainsi amenés à débattre du sens de leurs actions en vue de réaliser un travail de qualité et partager des manières de résoudre des situations jugées problématiques.

- 28 Dans ces conditions, on comprendra que l'activité de Claire n'est qu'un prétexte, un catalyseur permettant d'engager un travail de re-conception de l'activité, d'abord par les membres du GAP puis par les débutants eux-mêmes, à partir de l'analyse de leurs propres situations de travail. À travers ce dispositif de formation, le GAP s'efforce de créer des conditions favorables à l'élaboration ou réélaboration de règles de métier et à leur mise en partage au sein des collectifs qu'il s'efforce de créer, notamment en provoquant des régulations collectives à partir des actions réalisées par les enseignants eux-mêmes lorsqu'ils fabriquent, interprètent ou modifient leur milieu de travail.
- 29 Nous n'avons pas présenté ici de situations de formation dévoilant ces espaces de débat entre formés et membres du GAP ni avons analysé en quoi et comment les collectifs de travail initiés par le GAP se constituent – ou pas – comme ressource pour les professionnels en formation. En revanche, en nous centrant sur leur activité de conception et non sur leur activité d'intervention, nous avons tenté de rendre compte d'une véritable zone potentielle du développement du pouvoir d'agir de ces professionnels, dès lors que l'analyse est recentrée sur le métier d'enseignant et non celui de formateur. En aiguisant leur sensibilité au métier, dans ce que ça demande à chacun, en fonction de son histoire, de ses préoccupations, dans le repérage des dimensions réalisées de l'activité et de ses empêchements potentiels, s'ouvre la possibilité d'une évolution de leur posture vers une plus grande compréhension de l'activité de travail des formés. Mais il ne faudrait pas laisser croire que l'affaire est aisée et que de simples prescriptions ou conseils « d'experts de terrain » suffiraient à faire évoluer positivement les difficultés des enseignants novices et, plus largement, les situations enseignement/apprentissage que les débutants découvrent au moment de la prise en main de leur poste.
- 30 Une précaution qui est d'actualité si l'on regarde de près les mesures prises récemment par le Ministère de l'Éducation, à propos de la refondation de l'Éducation Prioritaire. À court terme, une partie de la formation des équipes pédagogiques devrait être prise en charge par des « équipes de formateurs-accompagnateurs », « experts de terrain » qui « viendront conseiller les équipes et animer les échanges ». Ces équipes constituées de ces nouveaux formateurs « seront partiellement déchargées de leur service d'enseignement et bénéficieront de formations de formateurs », en lien étroit avec la recherche et les ESPE³ et « pilotées par les corps d'inspection ». Ainsi certains enseignants, à la manière du GAP, mais sur des critères qui restent encore à définir, vont s'engager dans une nouvelle fonction, celle de « professionnels-intervenants sur site », de « formateurs-accompagnateurs » en vue de « former, stabiliser, accompagner et soutenir des équipes éducatives », « d'enraciner des collectifs de travail » afin que ces équipes puissent conduire « un travail efficace et durable auprès des élèves, et en liaison avec l'ensemble des partenaires ». La prescription ministérielle porte bien sur le développement d'une activité métafonctionnelle sur les situations de travail, prise en charge par ces « experts de terrain » devenus partiellement des formateurs. Mais avant « d'enraciner » des collectifs de travail, ne faudrait-il pas envisager de les structurer autour de dispositifs capables de faire du métier d'enseignant un objet de pensée collectif ?
- 31 En cela, le travail collectif des enseignants en établissement ne peut se réduire à la prescription du travail en équipe. Comme nous avons tenté de le montrer, il désigne une manière de travailler ensemble, de faire, de penser et de dire ce qui se tisse au cours

d'une histoire commune aux gens de métiers et qui se manifeste dans l'activité subjective (Amigues, Félix, Espinassy & Mouton, 2010). Ainsi, on peut avancer l'idée qu'un collectif de travail ne se décrète pas, pas plus que ne s'impose la relation de confiance nécessaire à l'activité collective. L'un et l'autre se construisent au fur et à mesure des interactions entre professionnels lorsque, à la faveur des confrontations collectives sur les dilemmes de métier, ils débattent et se débattent avec les situations professionnelles auxquelles ils doivent faire face. Les effets ne sont ni immédiats ni garantis à tous les coups. Cela exige un temps long de formation et un encadrement important par la recherche, réduisant d'autant le nombre potentiel d'enseignants à former. Ainsi, si elle offre des perspectives inespérées dans la formation aux métiers de l'enseignement, l'espérance portée par l'institution à propos de la multiplication de collectifs de travail et de leurs effets majorants dans la formation des enseignants est à considérer avec la plus grande des prudenances.

- 32 Pour toutes ces raisons, il nous semble que la question du suivi et d'accompagnement des professionnels sur leur lieu de travail, à des fins de formation aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, par des enseignants en exercice, en lien étroit avec l'employeur, les ESPE et la recherche, n'a pas fini de susciter de vifs débats entre gens de métier !

BIBLIOGRAPHIE

Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* vol. 42, 11-26. En ligne : www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-2-page-11.htm.

Amigues, R., Félix, C., Espinassy, L., & Mouton J-C. (2010). Le travail collectif dans les établissements scolaires : quête ou déni ? *Travail et formation en éducation*, 7. En ligne : <http://tfe.revues.org/1395>.

Amigues, R., Faïta, D., & Saujat, F. (2004). L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 469, 41-44.

Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du travail*, 44, 481-497.

Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : Cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).

Borgès, C., & Lessard, C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ? In J.-F. Marcel, V. Dupriez & D. Périsset-Bagnoud (Éds.). *Coordonner, collaborer, coopérer, des nouvelles pratiques enseignantes*. Belgique : De Boeck.

Caroly, S. (2010). *Activité collective et réélaboration des règles. Des enjeux pour la santé au travail*. Habilitation à conduire des recherches, Université Bordeaux 2.

- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. In *Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse*. Actes du 37^e Congrès de la SELF. 9-16, Aix en Provence, France.
- Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : Au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, 7, 2-10.
- Durand, M. (2009). La conception d'environnement de formation sous le postulat de l'enaction. In M. Durand & L. Fillietaz (Eds.), *Travail et formation des adultes* (pp. 191-225). Paris : PUF.
- Durand, M. (2012). Travailler et apprendre : vers une approche de l'activité. In E. Bourgeois & M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (pp. 15-32). Paris : Presses Universitaires de France.
- Faïta, D., & Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail. In F. Saussez & F. Yvon (Éds). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la Formation*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Faïta, D., & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Skholê*, n° spécial, 57-68.
- Goigoux, R., Ria, L., & Toczec-Capelle, M.-C. (2009) (Éds.). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Jamet, L. (2013). Une tendance : La formation des enseignants. *La Recherche en éducation*, 9, 53-64.
- Krysinska, M., Mercier, A., & Schneider, M. (2009). Problèmes de dénombrement et émergence de premiers modèles fonctionnels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 29/3, 247-303.
- Lator, C., Garant, M., & Bonami, M. (2005). Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local : *Rapport final de la première année de recherche (FUCAM, n° CF109/4)*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française.
- Marcel, J-F, Dupriez, V., Perisset Bagnoud, D., & Tardif, M. (Éds) (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Oddone, I., Re, A., & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Éditions Sociales.
- Piot, T. (2010). Le travail collaboratif entre enseignants, en tension entre activité productive et activité constructive. In L. Corriveau & Z. Savoie (Éds). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*. Paris : De Boeck.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Collin.
- Rayou, P., & Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. *Éducation et Sociétés*, 23, 79-90.
- Roberts, S., & Pruitt, E. (2010). *Les communautés d'apprentissage professionnelles*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Saujat, F. (2010). *Travail, Formation et Développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en Sciences de l'Éducation*. Habilitation à conduire des recherches, Université d'Aix-Marseille.
- Schwartz, Y. (2007). Du détour théorique à l'activité comme puissance de convocation des savoirs. *Éducation permanente*, 170, 13-23.

Sensevy, G. (2011). *Le Sens du Savoir. Éléments pour une Théorie de l'Action Conjointe en Didactique*. Bruxelles : De Boeck.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.

Veillard, L. (2009). Organiser des situations de travail pour l'apprentissage : approche didactique de la formation professionnelle par alternance. In M. Durand & L. Filliettaz (Eds.), *Travail et formation des adultes* (pp. 125-156). Paris : PUF.

Vygotski, L. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Éds). *Vygotski aujourd'hui* (pp. 39-48). Lausanne : Delaschaux et Niestlé.

NOTES

1. IEN : inspecteurs de l'éducation nationale; IA-IPR : inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional.
2. Classe à dispositif qui, parallèlement à un enseignement disciplinaire de collège adapté, permet aux élèves une découverte précoce de l'enseignement professionnel.
3. École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

RÉSUMÉS

Cette contribution vise à rendre compte de la genèse d'un collectif d'enseignants, des fondements de sa collaboration avec des chercheurs engagés dans une équipe de recherche en ERGonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation (ERGAPE) et de l'histoire de son activité en lien avec la formation. Produite dans l'après coup par le chercheur, ce récit est la reconstruction de l'histoire d'un « milieu de recherche associé à un milieu de travail » (Oddone, Ré & Briante, 1981) où des enseignants expérimentés formés aux outils de l'analyse de l'activité sont amenés, dès 2006, à accompagner des équipes éducatives dans la mise en œuvre des politiques éducatives et intervenir dans la formation aux métiers de l'enseignement. Or, peut-on passer du métier d'enseignant à celui de formateur sans être formateur de métier ? Comment convoquer l'expérience des enseignants expérimentés au service d'un dispositif d'apprentissage du métier d'enseignant ? À quelles conditions un travail collectif peut-il se constituer comme ressource potentielle pour travailler avec d'autres et contribuer au développement des compétences au travail ?

This contribution seeks to take account of the genesis of a working group, the foundations of its collaboration with researchers as part of a research team in ERGAPE (ERGonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education / Ergonomics of the activity of educational professionals) and the history of its activity in relation to training. Produced after the fact by the researcher, this account is the reconstruction of the past: a "research environment associated with a work environment" (Oddone, Ré & Briante, 1981) in which experienced teachers, trained in the tools for analysing the activity were, from 2006, led to accompany teaching teams in the implementation of educational policies and play a role in training for the teaching profession.

However, can we switch from the teaching profession to that of trainer without being a trainer by profession? How can the experience of experienced teachers benefit a teaching profession training system? Under what conditions can a working group be formed as a potential resource to work with others and contribute to developing on-the-job skills?

INDEX

Mots-clés : enseignants expérimentés, formateurs, travail collectif, formation professionnelle, analyse de l'activité

Keywords : experienced teachers, trainers, working group, vocational training, analysis of the activity

AUTEUR

CHRISTINE FÉLIX

EA 4671 ADEF, Aix Marseille Université, ENS de Lyon, IFE, 13248 Marseille, France