« Travail partage » de l'enseignant et apprentissages professionnels

Teachers' "shared work" and professional learnings

"Trabajo compartido" del docente y aprendizajes profesionales

ãGeteilte Arbeit" des Lehrers und berufliches Lernen

Jean-François Marcel

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/544>

DOI : 10.4000/rechercheformation.544

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2009

Pagination : 131-144

ISBN : 978-2-7342-1164-8

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Jean-François Marcel, « « Travail partage » de l'enseignant et apprentissages professionnels », *Recherche et formation* [En ligne], 61 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2013, consulté le 05 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/544> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.544

« TRAVAIL PARTAGÉ » DE L'ENSEIGNANT ET APPRENTISSAGES PROFESSIONNELS

JEAN-FRANÇOIS MARCEL*

Résumé *L'article analyse le cas d'une enseignante débutante qui parvient à se « tirer d'affaire » et à enseigner les mathématiques à une classe d'élèves « en rupture » avec le système scolaire. Il défend que les modalités de « travail partagé » entre enseignants sont susceptibles d'offrir des situations favorables à l'élaboration de savoirs professionnels. Ce texte développe d'abord ce que cette enseignante a appris et repère les situations de travail partagé qui ont pu s'avérer propices aux apprentissages. Il s'attache ensuite à expliquer la construction des savoirs professionnels à l'aide de la théorie de l'apprentissage vicariant (Bandura, 1976).*

Mots clés : *enseignante débutante, imitation active, pratiques d'enseignement, pratiques enseignante de travail partagé, savoirs professionnels.*

131

L'objectif de ce texte est de mieux comprendre comment une enseignante débutante, affectée dans un collègue difficile, parvient à se « tirer d'affaire » et à enseigner les mathématiques à une classe d'élèves « en rupture » avec le système scolaire. Bien sûr, le premier trimestre ne va pas de soi mais le troisième la satisfait davantage et elle parvient à éviter cette souffrance au travail que rencontrent nombre de ses collègues (Lantheaume, Hélou, 2007). Le texte part de l'hypothèse de travail selon laquelle la dimension sociale du contexte d'exercice peut s'avérer propice aux apprentissages professionnels. Pour le dire différemment, il défend que les modalités de « travail partagé » entre enseignants (1) sont susceptibles d'offrir des situations favorables à l'élaboration de savoirs professionnels.

J'ai choisi d'explorer cette hypothèse en mettant en œuvre une démarche inductive. Ainsi la première partie du texte sera consacrée à l'étude du cas d'une professeure

* - Jean-François Marcel, Toulouse EducAgro, ENFA, université de Toulouse.

1 - Nous avons parlé par ailleurs de « collègues-formateurs » (Marcel, 2005b).

de maths débutante. Il s'agira d'abord de mettre au jour ce qu'elle a appris et ensuite de repérer des situations de travail partagé qui ont pu s'avérer propices aux apprentissages.

La seconde partie s'attachera à expliquer cette étude de cas et la construction des savoirs professionnels à l'aide de la théorie de l'apprentissage vicariant proposée par Bandura (1976) puis sera prolongée par l'analyse de l'importance des modalités de participation au travail partagé (selon qu'il soit choisi ou prescrit) dans l'apprentissage professionnel.

UNE PROFESSEURE DÉBUTANTE DE MATHÉMATIQUES

Sous la forte impulsion de la principale de ce collège classé en ZEP, deux « équipes » s'étaient constituées pour élaborer et mettre en œuvre deux projets qualifiés d'innovants (2) et, dans le cadre d'un dispositif initié par le rectorat, j'ai « suivi » ces deux équipes pendant toute la durée de l'année scolaire (3). Un projet réunissait les enseignants de la 3^e d'insertion (4), une classe difficile qui regroupe des élèves « en rupture » qui pourront difficilement prétendre à l'obtention du brevet des collèges et qui sont donc préparés au CFG (certificat de formation générale) (5). Il s'agissait, au travers de la mise en place d'une entreprise virtuelle (une concession automobile), de donner davantage de sens et de concret aux activités scolaires. Les activités se déroulaient donc pendant les heures de classe et, pour les élèves, sur le mode de l'obligation.

132

Le second projet ciblait les élèves délégués des classes de 6^e du collège et mobilisait leurs professeurs principaux. Il visait à former les délégués au travers de la réalisation d'un film sur la citoyenneté dans leur collège. Les activités se déroulaient sous forme d'ateliers entre midi et deux et sur la base du volontariat (scénario, interviews, prise d'images, etc.).

Dans cet article, j'analyserai le cas d'une professeure de mathématiques débutante et dotée d'un statut précaire (elle était contractuelle et préparait son CAPES). Professeure principal de 6^e et en charge de la 3^e d'insertion, elle était impliquée dans les deux projets.

2 - Inscrits donc dans le Plan national d'innovation et soutenus par le rectorat (Marcel, 2005c).

3 - Pour une présentation plus large de cette recherche, voir Marcel (2007a).

4 - Voir BO n° 3 du 20 janvier 2000.

5 - <http://eduscol.education.fr/D0071/CFG.htm>

Une enseignante qui a appris

Pour mettre au jour la mobilisation de savoirs professionnels, j'ai d'abord procédé à une approche comparative de deux séances de classe conduite par cette enseignante auprès de la même classe, la 3^e d'insertion. Je me suis attaché à repérer les évolutions des pratiques d'enseignement en considérant ces évolutions comme des indicateurs de mobilisation de « nouveaux » savoirs professionnels, c'est-à-dire élaborés entre les deux séances.

J'ai ensuite procédé à des entretiens auprès de cette enseignante pour lui permettre de mettre en mots les savoirs professionnels qu'elle avait le sentiment d'avoir construits. Nous verrons que les apprentissages « perçus » prolongent les apprentissages « observés » et, même, qu'ils permettent d'envisager d'autres catégories de savoirs professionnels.

Les apprentissages professionnels « observés »

Les deux séances de maths retenues sont largement espacées dans le temps puisque la première a eu lieu en novembre et la seconde en avril.

La séance observée au mois de novembre se caractérise par une agitation importante. Les élèves de la 3^e d'insertion arrivent en classe de manière échelonnée (jusqu'à 20 minutes après le début du cours), ils s'installent bruyamment (bruits de chaises, de tables), s'interpellent à haute voix, voire s'insultent. Certains n'ont pas leurs affaires de mathématiques, d'autres (trois) n'ont même pas de cartable. L'enseignante essaie de conduire une séance sur la proportionnalité mais le brouhaha de fond (qui ne cessera pas de toute la séance et ira même en s'amplifiant) rend difficilement audible ses propos. Elle se tient derrière son bureau et limite strictement ses déplacements aux trajets entre le bureau et tableau qui est juste derrière elle. Ses rappels à l'ordre tant collectifs qu'individuels restent sans effet. Ils génèrent même régulièrement un surcroît d'agitation quand les élèves interpellés contestent bruyamment les griefs qui leur sont reprochés (68 % de cas). De plus, elle est fréquemment interrompue dans sa « leçon » par des élèves prenant la parole en criant pour dire qu'ils n'ont pas compris tel mot, telle définition ou telle partie de l'exercice (qui venaient d'être expliqués). À la fin de la séance, l'enseignante n'est parvenue qu'à un peu moins de la moitié de ce qu'elle avait prévu dans sa fiche de préparation. Elle apparaît totalement épuisée et restera plusieurs minutes assise, immobile et silencieuse sur son siège après le départ des élèves.

La seconde situation se déroule en fin de second trimestre et la séance est consacrée à un « entraînement » au CFG, à l'aide de la préparation d'une série de problèmes

(la correction collective n'aura lieu qu'à la séance suivante). La professeure de mathématiques qui était apparue en difficulté durant la première séance, se « terrant » littéralement derrière son bureau, semble métamorphosée : elle règne à présent sur un espace-classe totalement apaisé. Le niveau sonore et l'implication des élèves dans la tâche attestent d'une classe « au travail » et aucune digression n'apparaît, toutes les interventions des élèves sont en rapport avec les problèmes de mathématiques. Je citerai quelques indicateurs complémentaires empruntés à l'observation des pratiques d'enseignement :

L'enseignante occupe de manière privilégiée le centre de la classe (devant le bureau) mais elle maîtrise l'ensemble de l'espace en circulant auprès des élèves qui la sollicitent (l'aide individuelle est importante). Le plus souvent, elle se positionne sur les « extérieurs » ce qui lui permet d'avoir tous les élèves face à elle. Les quelques fois (5 exactement) où elle se rend au tableau pour une explication ou une consigne destinée à l'ensemble de la classe, elle mobilise sans difficulté l'attention de tous les élèves.

Sa voix est forte, claire et posée. Il n'y a pas d'hésitation et elle varie nettement les tonalités selon qu'elle fournisse une explication ou selon qu'elle rappelle à l'ordre. Dans le domaine de la maîtrise de la discipline, ses interventions sont appuyées et intransigeantes : « *Je suis capable de faire mieux qu'un mot dans le carnet de correspondance, et vous le savez bien !* » et leur impact est notable. Pas le moindre débordement n'a lieu pendant la séance.

134

Entre les deux séances de mathématiques, conduites avec la même classe (6), les pratiques d'enseignement de la professeure de mathématiques ont subi des évolutions conséquentes qui, à mon sens, attestent de la mobilisation de savoirs professionnels pour large part construits entre ces deux moments.

Les apprentissages professionnels « perçus »

Les évolutions dans la gestion de la 3^e d'insertion furent conséquentes (et assez régulières même si j'ai choisi deux séances contrastées) sur la durée de l'année scolaire. Elles sont clairement repérées par l'enseignante : « *Au début, c'était très chaotique, il y avait tout le temps des conflits [...]. Ils n'arrivaient pas à s'accrocher même pour suivre un cours. J'avais le sentiment de perdre mon temps et de perdre le leur aussi. Maintenant, j'ai le sentiment qu'ils apprennent quelque chose, qu'il leur reste quelque chose à la fin de l'heure* ». Je citerai trois domaines d'évolution sur lesquels elle a insisté :

6 - Les enjeux des deux séances (en relation avec le CFG) sont toutefois un peu différents.

- la structuration des séances : « J'étais arrivée avec le modèle classique : cours au tableau, activités pour préparer le cours et exercices. Mais ça ne marchait pas du tout [...]. Donc, au fil des séances, j'ai arrangé le cours. Le cours est devenu très succinct et, au début d'une activité, il y avait une définition, une propriété, une méthode à appliquer et ensuite seulement des activités. Trois activités de niveaux différents concernant la même leçon pour que les élèves qui ont compris puissent faire tous les niveaux » ;
- le niveau de langue : « Au début, ils butaient sur des choses toutes simples. Quand je bâtissais mes contrôles, j'essayais de faire attention, mais j'ai eu du mal parce que c'étaient des mots simples [...]. Aujourd'hui, je sais à peu près ce qu'ils sont capables de comprendre même si parfois je me demande comment je vais faire, pas pour traduire mais pour l'exprimer différemment » ;
- la mixité au sein de la classe : « Au début, chaque fois que je donnais la parole à une fille, j'avais l'impression que les garçons le prenaient mal. C'était eux d'abord, il fallait s'occuper d'eux, il fallait que ce soit eux qui aillent corriger, c'étaient eux qui avaient toujours la bonne solution. Il y avait une hiérarchie qui était bien posée [...]. Maintenant, ça va mieux, les filles ont pris un peu plus d'assurance, mais en début d'année, elles se faisaient marcher sur les pieds ».

Ainsi, au-delà du fait que l'observation ait montré que la professeure avait appris à gérer cette classe, nous voyons qu'elle a pleinement conscience d'avoir progressé dans son exercice professionnel.

« **Savoir faire** » son métier et « **savoir être** » à son métier

Les savoirs professionnels mis au jour dans les paragraphes précédents concernent la prise en charge des tâches professionnelles et, principalement ici, les tâches d'enseignement. Nous pouvons dire que la professeure a appris à faire son métier.

135

Mais les entretiens, en cohérence d'ailleurs avec les observations effectuées durant les réunions relatives au projet, les conseils de classe ou pendant les temps informels (cantine, salle des professeurs, etc.) ont également permis de dévoiler des savoirs relatifs à la socialisation professionnelle (7). Ils concernent principalement le positionnement par rapport à ses collègues (8). Les premiers moments dans la salle des

7 - À propos de ces deux catégories de savoirs professionnels, voir Osty (2003) ou Marcel (2005a).

8 - Dans les entretiens, elle a aussi mentionné avoir « trouvé ses marques » par rapport aux parents d'élèves mais nous n'avons eu aucun élément complémentaire à ce propos (leurs représentants étaient absents du conseil de classe).

professeurs furent difficiles : « *Je suis allée me présenter aux deux autres profs de maths, ils m'ont regardée de haut ! Tout juste s'ils m'ont répondu. Je n'ai pas insisté* ». En fait, elle s'est d'abord appuyée sur un collègue de français qui lui a donné des « trucs » par rapport au collège et à la 3^e d'insertion. À partir de cette « interface », elle n'a pas hésité à solliciter d'autres enseignants et progressivement elle a su leur parler : « *Je ne demandais plus n'importe quoi, n'importe quand, ni n'importe comment, ni à n'importe qui* ». Ces savoirs, repérés dans les échanges verbaux, étaient à mon sens plus large. Elle ne savait pas simplement communiquer, elle savait se positionner comme enseignante à part entière (ce qui n'est pas toujours aisé pour une enseignante contractuelle), cela est apparu nettement dans les réunions où elle était de plus en plus écoutée quand elle intervenait, où ses prises de parole infléchissaient régulièrement les contenus des débats. De la même manière, pendant le conseil de classe que nous avons observé (3^e trimestre), son avis était chaque fois important dans les échanges, et son influence sur la synthèse des appréciations (figurant dans les bulletins scolaires et rédigée par la principale-adjointe) était aisément repérable.

Ainsi, je pense pouvoir avancer que cette enseignante a, pendant cette année scolaire, non seulement appris à « faire » son métier mais elle a aussi clairement appris à « être » à son métier.

Les situations d'apprentissage professionnel

136

Après avoir montré que cette enseignante avait appris (en mettant au jour la mobilisation de savoirs professionnels), je vais présenter deux situations professionnelles observées qui me paraissent avoir contribué à la construction de ces savoirs professionnels. Remarquons, et je reviendrai ultérieurement sur ce point, que ces deux situations concernent « l'équipe pédagogique » (9) des professeurs principaux de 6^e.

L'animation « partagée » d'un atelier

Dans le cadre de la préparation du film sur la citoyenneté, les ateliers accueillait des élèves délégués de 6^e (et leurs suppléants), en dehors des groupes-classes habituels (et en effectif réduit), durant un temps périscolaire (le temps de midi) et sur un contenu (la réalisation d'un film sur la citoyenneté au collège) qui ne concernait pas du tout les mathématiques. L'enseignante en question animait un atelier « écriture du scénario » en « binôme » avec un professeur d'anglais expérimenté et ancien dans le collège.

9 - Je ne développe pas ici la distinction entre équipe pédagogique (telle que prévue par les textes ou les organigrammes) et les collectifs d'enseignants, tels qu'ils fonctionnent effectivement dans les établissements scolaires (voir Marcel, 2006).

Cette collaboration a permis à la professeure « *d'avoir un regard tout autre sur les élèves et sur la classe* » en raison de la conduite d'activités différentes des cours traditionnels « *sans la barrière de la discipline* » (les mathématiques) et d'une céntration sur les stratégies des élèves : « *Je remarque plein de choses auxquelles je ne faisais pas attention avant* ». Si, dans un premier temps, l'enseignante « cloisonnait » ses activités et mettait en œuvre des relations pédagogiques différentes dans sa classe et dans les ateliers, elle a progressivement intégré à sa conduite de classe les apports des ateliers. Or, ce transfert ne s'est pas fait individuellement et a été accompagné par le professeur d'anglais lors d'échanges se déroulant, le plus souvent (mais pas exclusivement), pendant l'atelier. C'est ainsi qu'elle a appris, en particulier, à être attentive aux réactions et aux stratégies des élèves (en s'appuyant sur les explications de son collègue à propos des « indicateurs » qu'il mobilisait) et à adapter ses pratiques (comme elle le voyait faire à son collègue). Elle confie même avoir procédé de manière progressive et en trois étapes, en modifiant ses pratiques dans les ateliers d'abord, puis dans les séances en demi-classe et enfin dans celles à classe entière. L'observation des séances de mathématiques avec les 3^e d'insertion et les entretiens confirment la mise en œuvre de nombreuses modalités de différenciation pédagogique, totalement absentes en début d'année. Il est intéressant de remarquer que ces savoirs professionnels relatifs à la gestion de la relation pédagogique ont été (du moins pour partie) construits dans des situations d'ateliers, dans le cadre de modalités de travail partagé, mais ont ensuite été réinvestis en classe, y compris dans la plus difficile d'entre elles, la 3^e d'insertion.

Si la professeure de mathématiques s'est beaucoup appuyée sur l'observation directe des pratiques de son collègue expérimenté, elle a aussi recouru de manière importante à diverses formes de communication verbale : l'observation « commentée » d'abord (à partir de ce que l'enseignant venait de faire, de ses choix et de leurs motifs), les négociations visant à « *se mettre d'accord* » avec le professeur d'anglais pour l'organisation de l'atelier (contenu de l'activité, échéancier, liens avec les autres ateliers, tâches confiées aux élèves, répartition du travail au sein du binôme enseignant, etc.), mais aussi des échanges totalement émancipés de l'atelier et portant plus largement sur l'exercice du métier (les stratégies des élèves, les manières de s'y prendre, les valeurs pédagogiques, etc.). Régulièrement, au cours des entretiens, elle faisait référence à ces échanges avec le collègue d'anglais en montrant comment elle avait réutilisé telle ou telle information. Pourtant, il est progressivement apparu que ces échanges avaient non seulement pour fonction de lui fournir quelques « ficelles » du métier mais elles les mobilisaient aussi pour conforter ses choix et ses décisions. Ils ont permis à l'enseignante de « *mettre des mots dessus* », c'est-à-dire d'objectiver des éléments qu'elle ne percevait qu'à un niveau intuitif dans le domaine (une nouvelle fois) de la gestion de la classe (entendu au sens large) : les dynamiques

d'une séance, les modalités d'adaptation et d'ajustement aux contingences de la situation, les questions d'objectifs et d'évaluation, le statut de l'élève, etc. Nous pourrions même dire qu'ils lui permettaient simultanément d'assurer la mise en œuvre de ses tâches (par une procédure d'objectivation) et de se rassurer en ayant en quelque sorte « validé » ses choix auprès d'un « ancien ».

La rédaction de la monographie

La seconde situation concerne la rédaction (par l'équipe pédagogique des professeurs principaux de 6^e) de la monographie (10) qui était demandée par le rectorat à chaque équipe engagée. Après un accord rapide sur le plan du document et la répartition de paragraphes concernant chaque atelier, la rédaction des parties collectives (et la mise en forme finale) donna lieu à des débats qui n'accordaient qu'une place minimale aux questions de forme mais qui permirent une analyse fine des réussites et des limites du projet. La monographie constitua un instrument au service de la réflexivité du groupe en prolongeant les échanges (parfois rapides dans le cours du projet) autour des principes pédagogiques. Je citerai en particulier une réunion ou pendant plus de 40 minutes les échanges portèrent sur la place des élèves dans la préparation du film et sur les modalités de la préservation d'un équilibre entre la marge d'initiative et de décision laissée aux élèves et les exigences de terminer le film avant la fête de fin d'année. Cette discussion se prolongea en filigrane de toutes les suivantes, en particulier quand il s'est agi de hiérarchiser les objectifs ou quand il a fallu rendre compte de l'évaluation du projet.

138

La professeure de mathématiques souligna les apports de ces échanges : « *Quand on a fait la monographie, on a beaucoup discuté, et ça m'a aidé à mieux comprendre tout ce qui concerne les élèves* ». Comme elle le faisait pour les ateliers, elle s'efforçait de mettre systématiquement en relation ce qui se discutait dans l'équipe avec les questions qu'elle se posait pour la conduite de ses classes, pendant les phases de préparation. Chaque préparation intégrait un retour critique sur la séance précédente (du type « ce qui a marché / ce qui n'a pas marché » prolongé par des hypothèses sur le « pourquoi ») et ses préparations la mobilisaient beaucoup, et plus encore pour les 3^e d'insertion. Ce travail intellectuel a indéniablement contribué au développement d'un « savoir analyser » qui, au départ, a trouvé sa source dans un processus collectif d'analyse. L'enseignante l'avait clairement repéré et elle le rapprochait des savoirs qu'elle mobilisait pour la préparation de son CAPES : « *Quand je travaille mes cours, j'essaie de faire des liens avec ce que je fais en classe* ». Les

10 - La monographie de l'équipe « Projet de la troisième d'insertion » a été rédigée exclusivement par les deux coordonnateurs.

relations qu'elles effectuaient entre le déroulement du projet et le fonctionnement de ses classes légitimaient ses interventions auprès de ses collègues plus expérimentés et lui permirent de prendre toute sa place dans cette équipe.

À la différence (mais aussi dans la complémentarité) avec les échanges interindividuels mettant en jeu le professeur d'anglais, ceux au sein du collectif ont sans doute permis l'élaboration de deux types d'apprentissages bien spécifiques. L'un précédemment cité concerne un « savoir analyser » dont la mobilisation fut plusieurs fois évoquée par l'enseignante. Le second, plus diffus, renvoie aux « arrière-plans » des pratiques d'enseignement, à ces fondements souvent tacites qui président aux arbitrages de l'action (action en situation, action en préparation mais aussi action analysée « après coup »). L'explicitation (sous l'aiguillon du collectif) des principes pédagogiques a manifestement eu des répercussions importantes dans la conception et la mise en œuvre des séances de mathématiques. Il a, par exemple, certainement fourni une contribution non négligeable aux modalités de différenciation pédagogique repérées dans la conduite de la seconde séance de mathématiques (et dans les entretiens avec l'enseignante).

Les conditions propices à l'apprentissage

Les deux situations repérées comme propices à la construction des savoirs professionnels de la professeure de maths concernent le même projet et la même équipe.

Le projet consacré à la concession automobile virtuelle (3^e d'insertion) a été conduit dans des conditions particulières. Les coordonnateurs autoproclamés de ce groupe (les deux professeurs principaux) ont confisqué le processus décisionnel et les réunions se bornaient à de simples communications. Très rapidement les enseignants se sont désengagés et le projet a été perçu comme un échec aussi bien par les élèves (qui le rejetaient massivement), que par les enseignants eux-mêmes (les coordonnateurs se plaignaient du manque de temps, de moyens, de motivation, etc.). Il n'a débouché que sur 4 panneaux d'exposition réalisés par le professeur d'anglais, le seul qui ait poursuivi plusieurs mois.

139

À l'inverse, le projet des 6^e a connu un succès très large (élèves, parents, enseignants, direction, Rectorat), il a débouché sur un film utilisé dans tout le collège pendant les heures de vie de classe et a généré l'organisation de deux sorties (mer et montagne) qui ont alimenté une exposition.

Au-delà de la différence des « résultats », le contraste entre le fonctionnement des deux groupes a été manifeste : aucun collectif ne s'est mis en place dans le cas du

projet 3^e d'insertion alors que toutes les activités de l'équipe « professeurs principaux de 6^e » (conception, mise en œuvre, analyse) étaient empreintes de collectif et illustraient bien la notion de « travail partagé ». Bien sûr, le résultat d'un projet n'est pas neutre dans le « rapport » à ce projet des participants, mais il n'empêche que ce sont les modalités de fonctionnement qui, dans un cas, ont ouvert un espace d'apprentissage professionnel à la professeure d'anglais.

APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL ET TRAVAIL PARTAGÉ

Dans la logique d'une démarche inductive, je convoquerai le cadre de l'apprentissage vicariant (Bandura, 1976) pour expliquer la construction des savoirs professionnels mis au jour. Dans ce prolongement, j'interrogerai les modalités de participation à des dispositifs de travail partagé. Il s'agira en particulier de comprendre si une participation choisie ou une participation prescrite s'avère plus ou moins favorables à l'apprentissage social.

L'apprentissage vicariant

La théorie de l'apprentissage vicariant, proposée par Bandura (1976) (11), fait de l'imitation active (c'est-à-dire basée sur une « transformation » du modèle initial) le processus privilégié de l'apprentissage. Dans ce cadre, la dimension « symbolique » du modèle revêt une importance première. Ainsi, l'enseignant ne pourra choisir « d'imiter activement » qu'un(e) collègue qu'il considère comme susceptible de lui apprendre quelque chose. Mais il faudra également qu'il infère, à partir de « l'objet » imité (une manière de faire, l'organisation d'un dispositif, la construction d'un support pédagogique, etc.), l'utilisation qu'il pourra en faire dans son travail. Dans la proposition de Bandura, l'autre (ici le collègue ou le partenaire, et plus précisément leurs actions) est considéré comme une ressource potentielle. Cette potentialité du « modèle » reste tributaire du choix de son imitation en fonction de l'utilité présumée par l'enseignant concerné. Elle échappe donc à toute forme de cadrage et est fortement tributaire de la situation au sein de laquelle elle pourra s'actualiser.

Par ailleurs, l'auteur distingue l'observation directe des observations médiatisée, soit par des vecteurs matériels ou symboliques. Parmi ces vecteurs, Bandura accorde une place privilégiée au langage.

11 - Voir aussi Carré (2004) pour la théorie de Bandura mais voir aussi Winnykamen (1990) pour une approche plus large.

Si nous revenons au cas de la professeure de maths, nous pourrions repérer des apprentissages construits par observation directe, lors de la conduite en binôme des ateliers. Il s'agissait d'apprentissages relatifs à la relation pédagogique. D'une part, le modèle était doté d'une appréciation positive car il était un « ancien » dans le métier et dans le collège. D'autre part, la « transformation » du modèle initial a été rendue aisément repérable par l'enseignante qui a procédé en trois étapes : essai pendant l'atelier, puis en demi-classe, puis en classe entière.

Nous pourrions aussi repérer des apprentissages par observation médiatisée par le langage. Dans le cas du binôme, nous avons les situations d'observation « commentée » qui viennent prolonger et renforcer les apprentissages par imitation directe. Nous avons aussi les cas des négociations pour se mettre d'accord sur l'organisation. À notre sens, ils rejoignent ceux construits dans des échanges « émancipés » (même s'ils ne le sont jamais véritablement) de l'observation. Là encore, ils concerneront des trucs, des idées, des ficelles du métier en lien avec la relation pédagogique mais ils serviront surtout à « donner de l'assurance » à l'enseignante, à renforcer (j'y reviendrai) son Sentiment d'Efficacité Personnelle.

Travail partagé choisi et travail partagé prescrit

Si l'apprentissage vicariant fournit un cadre explicatif fécond pour expliquer les apprentissages professionnels, il convient de revenir sur les conditions de ces apprentissages. Le contraste entre les deux fonctionnements des équipes, nous permet de remarquer que les caractéristiques du contexte social revêtent une importance majeure. Nous ferons deux remarques.

141

La première concerne l'élaboration de ce contexte et nous conduit à évoquer le processus de prescription. Si nous reprenons la distinction de Six (1999) entre prescription « descendante » c'est-à-dire externe (dont institutionnelle) et « prescription remontante », c'est-à-dire élaborée par les collectifs de travail, nous pouvons constater qu'ici la prescription descendante est identique (même PNI, même soutien du rectorat, même incitation de la direction). En revanche, ce qui fait la différence est le processus d'élaboration de la prescription remontante. Nous avons un collectif de professeurs principaux qui se structure, qui prend en compte la prescription descendante (y compris dans la rédaction de la monographie) et qui élabore ses propres règles de fonctionnement, de décision, de régulation (il a choisi ses coordonnateurs). C'est sur le processus et le produit de cette élaboration que Bazet (2002) appelle planification pour l'un et plan pour l'autre que repose la présence (ou l'absence) des conditions propices à un apprentissage social.

La seconde concerne plutôt les effets de ce contexte et s'appuie sur les résultats de la thèse de Blanc (2007). Elle montre que la simple cohabitation au sein d'un même espace professionnel permet aux enseignants de construire des savoirs professionnels relatifs à la socialisation professionnelle (règles de l'école, normes professionnelles, etc.). En revanche, ce n'est qu'au travers de pratiques enseignantes de « travail partagé » plus développées (ce qu'elle nomme la mise en commun des pratiques) que les enseignants construisent (en plus) des savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des tâches professionnelles (préparer et conduire une séance, élaborer des supports, évaluer, etc.). L'étude de cas présentée semble s'inscrire dans le prolongement de ces résultats.

Par ailleurs, l'étude développait un cas de travail partagé « choisi » par la professeure de maths : elle aurait très bien pu ne pas participer puisque chacun des projets n'a réuni que 60 à 70 % des enseignants potentiellement concernés. Si l'on suit les propositions des travaux sur les communautés de pratiques (12), son engagement « volontaire » dans le projet fournissait une contribution déterminante à sa dynamique.

Par conséquent, je voudrais envisager le cas où ce travail partagé n'est pas vraiment choisi mais « prescrit » par les textes officiels. Je mentionnerai brièvement l'exemple des situations pluridisciplinaires qui caractérisent les référentiels de l'enseignement agricole français. Le référentiel, en quatre colonnes, indique la problématique de la situation, les enseignants concernés (et les heures de service correspondant), les compétences visées et des recommandations pédagogiques (pour la mise en œuvre). Nous avons donc là des enseignants « désignés » pour participer à la « pluri ». Dans une enquête récente (Marcel, Asloum, 2008), nous avons analysé une « pluri réussite ». Les enseignants se sont trouvés affectés dans un dispositif qu'ils avaient à élaborer et à mettre en œuvre. Il apparaît que, dans ce cadre pourtant contraint, ils ont appris : apprentissage de la démarche des cartes conceptuelles (introduite par l'un d'entre eux), repérage d'un certain nombre d'erreurs à éviter l'année suivante, accès à une vision globale du projet, désir de fédérer de nouveaux collègues, etc. Comme dans le cas du « projet des professeurs principaux de 6^e », le groupe a fonctionné (décisions collectives et régulations nombreuses) et le résultat a été perçu positivement. Il n'est pas à exclure que ces deux conditions (fonctionnement du collectif et qualité du produit de ce collectif) soient plus importantes que le caractère choisi ou contraint du « travail partagé », d'autant que la contrainte n'exclut pas une dynamique d'engagement.

12 - Voir à ce propos, Marcel (2007b).

CONCLUSION : DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

Pour conclure ce texte, je voudrais retrouver Bandura avec la notion d'auto-efficacité qu'il relie au Sentiment d'Efficacité Personnelle : *« Les gens exercent une certaine influence sur ce qu'ils font en fonction des alternatives qu'ils prennent en considération, de la façon dont ils prévoient et évaluent les résultats – en incluant leurs propres réactions auto-évaluatives –, et enfin de l'évaluation de leur attitude à accomplir les choix qu'ils font »* (Bandura, 2003, p. 19). Pour cet auteur les choix d'action sont fortement liés à ce sentiment : ce que je considère maîtriser (ou ne pas maîtriser) va influencer ce que je vais décider de faire.

Or, ce sentiment est élaboré socialement : je me sentirai d'autant plus « capable de » que les autres me renverront que je suis « capable de » (ou inversement bien sûr). Dans l'étude de cas, cette notion peut prolonger l'explication car les deux situations sociales évoquées, outre les apprentissages professionnels qu'elles ont permis à la professeure de maths d'élaborer, lui ont ouvert deux espaces sociaux, l'un interindividuel et l'autre collectif, d'autant plus consistants qu'ils étaient « convergents », espaces sociaux qu'elle a mis à profit pour développer son Sentiment d'Efficacité Personnelle. Elle apprenait, et en même temps, prenait confiance en prenant conscience de son auto-efficacité. J'irai même plus loin en revenant à la seconde leçon de maths observée. Sa manière de « régner sur un espace classe apaisé » ne constitue-t-elle pas un indicateur que les élèves eux-mêmes lui ont renvoyé, un message du type « tu es capable de faire classe à des 3^e d'insertion » ? Et pour qu'ils lui renvoient ce message, il faut que, de son côté, elle ait réussi à les convaincre, en mobilisant pour ce faire l'ensemble des savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des tâches professionnelles et construits par des processus d'apprentissages sociaux.

143

En revenant à la question de départ, je dirai que si la professeure de maths a réussi à surmonter les difficultés (concentrées ici) d'une première année d'exercice professionnel, c'est parce qu'elle a doublement mis à profit des situations de travail partagé : elle a construit des savoirs professionnels diversifiés et, corollairement, elle a développé et affirmé son Sentiment d'Efficacité Personnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- BANDURA A. (1976). *L'apprentissage social*, Éditions Mardaga : Bruxelles.
- BANDURA A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles : De Boeck.
- BAZET I. (2002). *Le plan ou la prescription de l'engagement*, site : <http://www.ergonomie-self.org/actes/congres2002.html>
- BLANC J. (2007). *Construction et mobilisation de savoirs professionnels. Le cas des pratiques enseignantes d'évaluation à l'école primaire*, thèse de doctorat [codirection : M. Bru et J.-F. Marcel, non éditée].
- CARRÉ P. (2004). « Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle », *Revue Savoirs*, hors-série, p. 9-50.
- LANTHEAUME F., HÉLOU C. (2007). *Souffrance au travail et transformation du métier d'enseignant*, rapport de recherche, tapuscrit, UMR Éducation et Politiques (Lyon 2-INRP).
- MARCEL J.-F. (2005a). *Apprendre en travaillant. Contribution à une approche sociocognitive du développement professionnel de l'enseignant*, note de synthèse pour HDR [non publiée].
- MARCEL J.-F. (2005b). « Les collègues formateurs dans le métier d'enseignant », *Éducation permanente*, n° 164, 2005-3, p. 119-130.
- MARCEL J.-F. (2005c). « Innovations et transformations des pratiques enseignantes », *Revue Diversité*, n° 140, p. 97-102.
- MARCEL J.-F. (2006). « Le "collectif d'enseignants" Explorations théoriques et empiriques d'un nouvel acteur des systèmes éducatifs », *Formation et pratiques d'enseignement en question*, n° 5, p. 85-100.
- MARCEL J.-F. (2007a). « "Nouvelles" pratiques enseignantes et développement professionnel », in J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud, M. Tardif [dir.], *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*, Bruxelles : Éditions De Boeck, p. 129-142.
- MARCEL J.-F. (2007b). "Innovative Projects in French Secondary State Schools: A Comparative Analysis of Two Communities of Practice", in C. Kimble, P. Hildreth [dir.], *Communities of Practice: Creating Learning Environments for Educators*, Greenwich : Information Age Publishing Inc, p. 385-402.
- MARCEL J.-F., ASLOUM N. (2008). « Auto-efficacités et prescriptions. Le cas d'un collectif d'enseignants », in J.-F. Marcel, T. Piot [dir.], *Une définition alternative de la notion d'efficacité à partir d'une entrée par les collectifs d'enseignants*, actes du colloque international « Efficacité & Équité en Éducation », Rennes, novembre 2008.
- OSTY F. (2003). *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*, Rennes : PUR.
- SIX F. (1999). *De la prescription à la préparation du travail : apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du bâtiment*, note de synthèse pour HDR, université Charles de Gaulle, Lille III.
- WINNYKAMEN F. (1990). *Apprendre en imitant ?* Paris : PUF.