HAL
open science

L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants?

Annie Feyfant

To cite this version:

Annie Feyfant. L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants?. Dossier de veille de l'IFÉ, 2013, 87, pp.1-10. ensl-00940618

HAL Id: ensl-00940618

https://ens-lyon.hal.science/ensl-00940618v1

Submitted on 2 Feb 2014

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.

INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION

n° 87
Nov. 2013

Sommaire

● **Page 2 :** L'établissement, un contexte favorable à la professionnalisation ? ● **Page 3 :** L'espace de travail comme lieu de formation ● **Page 8 :** L'activité enseignante comme ressource pour la formation ? ● **Page 14 :** En forme de conclusion ● **Page 15 :** Bibliographie.

Dossier de veille de l'IFÉ

L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE, ESPACE DE TRAVAIL ET DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

Cet état de l'art a été réalisé à l'occasion d'une conférence de consensus/ dissensus organisée par la chaire UNESCO « Former les enseignants au XXIe siècle » : « Former au sein des établissements scolaires », Lyon, 5 novembre 2013.

Remerciements à Vincent Dupriez, Frédéric Saussez et Luc Ria pour leurs commentaires et suggestions.

Par Annie Feyfant

Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ)

Nul ne conteste désormais le fait que les enseignants exercent un métier qui s'apprend, et ce, quel que soit le pays concerné. Les savoirs à transmettre, les publics scolaires et les attentes de la société évoluent, transformant le travail enseignant (Feyfant, 2007) ●. Comment se préoccuper des apprentissages des élèves, en améliorant sa pratique professionnelle ? Comment envisager le prolongement de la formation initiale et l'adaptation à un contexte spécifique ?

Quel que soit le secteur professionnel, le développement professionnel s'envisage au premier chef dans le lieu d'exercice de ce métier. Le concept de « développement professionnel » recouvre une multitude d'expressions équivalentes : formation continue, perfectionnement, développement pédagogique, développement de carrière, évolution professionnelle, apprentissage continu, croissance professionnelle, etc. Peut-on considérer, dans une perspective plus globale, à long terme, que l'établissement scolaire est une organisation apprenante, au même titre que d'autres espaces collectifs où s'accomplit une activité professionnelle (entreprise, hôpital, association, etc.) ?

Cette revue de littérature recense des travaux susceptibles d'expliquer les transformations opérées au sein des établissements scolaires (conduisant à des transformations plus ou moins visibles du métier d'enseignant). Elle présente également les nouvelles perspectives qu'offrent les approches de l'analyse de l'activité (enseignante) à des fins de formation, en situation de travail.

De nombreux travaux de recherches utilisent l'analyse de l'activité comme étayage des problématiques liées à la professionnalisation des enseignants. Selon le milieu professionnel, le terme de professionnalisation peut s'entendre de diverses manières. Pour les enseignants, elle est le moyen de se constituer comme profession ; pour les

● Toutes les références bibliographiques citées dans ce dossier sont accessibles sur notre bibliographie collaborative.

organisations, c'est un moyen de développer de la flexibilité et de l'efficacité ; pour les milieux de la formation, la professionnalisation est un moyen de développer des savoirs et des compétences (Wittorski, 2012).

Quelles sont les modalités facilitant le développement professionnel des enseignants, en situation de travail ? Peut-on considérer l'établissement comme une organisation favorisant l'apprentissage du métier ? Quels sont les effets de l'organisation et/ou des formations *in situ* sur la transformation des métiers ?

L'ÉTABLISSEMENT, UN CONTEXTE FAVORABLE À LA PROFESSIONNALISATION ?

Se situer au niveau de l'établissement, en tant qu'espace de travail, c'est se décentrer de l'individu pour considérer le contexte dans lequel s'exerce l'activité et les facteurs favorisant un apprentissage du et au travail. Quelles sont les caractéristiques communément admises de cette activité « analysée », au regard de la formation professionnelle des enseignants ?

- une activité professionnelle est contrainte par une culture environnante (normes, valeurs, instruments, outils, concrets ou symboliques), par l'état de l'acteur, par la tâche à accomplir (prescrite par l'organisation ou les consignes de la hiérarchie, par exemple, voir Bourgeois & Durand, 2012). « *L'activité exprime en même temps la tâche prescrite et l'agent qui l'exécute […]. Elle traduit notamment ses compétences, ses motivations, son système de valeurs* » (Leplat, 1997 ; cité par Champy-Remoussenard, 2005) ;
- l'activité est finalisée, par rapport à un résultat escompté, en termes de production, de transformation, mais aussi de manière endogène (motivation, volonté, libre arbitre) ;
- l'activité est organisée, selon un certain ordre, une régularité, une articulation entre les éléments qui la composent ;
- elle est dynamique, se transformant en fonction de l'environnement et selon le point de vue du sujet ;
- elle est à la fois singulière, c'est-à-dire qu'elle n'est pas reproductible à l'identique (et on imagine là la difficulté de travailler sur les pratiques enseignantes pour construire des dispositifs de formation) et généralisable, partagée (activités typiques, habitus, schèmes) ;
- enfin, le caractère contextualisé de l'activité est un élément décisif dans le processus de transformation de l'individu par l'activité (et inversement).

C'est ainsi que Piot (2009), dans son travail sur la professionnalisation des métiers adressés à autrui, détermine trois éléments à prendre en compte : le collectif de travail, l'environnement institutionnel et le contexte organisationnel.

Après une présentation de quelques travaux sur le contexte organisationnel et institutionnel de l'activité enseignante, nous proposerons un panorama des recherches portant sur le collectif de travail.

DÉBAT AUTOUR DE LA NOTION D'« ORGANISATION APPRENANTE »

Introduite dans les années 1970 par Argyris et Schön, puis Senge, influencée ensuite par les travaux portant sur le management des organisations, la notion d'organisation apprenante repose sur l'idée qu'une organisation apprend de son expérience et de l'acquisition de compétences. Quels peuvent être les apports de cette vision de l'établissement pour la professionnalisation des enseignants ?

Un modèle managérial et innovant ?

Un rapport de l'OCDE (2003) portant sur la construction d'une « *learning society* » préconise que les écoles deviennent des « organisations apprenantes », le modèle d'organisation apprenante étant associé à la notion d'innovation, impliquant des projets collectifs, pour lesquels les enseignants seraient les acteurs du

changement, et des « transformations de professionnalités ». Le modèle nécessite de former « *des enseignants capables d'analyser leur pratique, de "réfléchir", d'innover et de produire individuellement et surtout collectivement des réponses originales aux problèmes quotidiens* » (Paquay, 2005).

Le concept d'organisation apprenante est souvent associé à un modèle libéral d'autonomie des établissements. Les politiques éducatives se définissent en termes d'*output* (socle de compétences, référentiels de compétences) et de régulations basées sur des évaluations externes, voir de reddition des comptes. Les personnels enseignants perçoivent souvent ce modèle d'organisation comme une atteinte à leur autonomie pédagogique. Cette vision, caractéristique de la politique anglaise, favorise l'émergence d'une « *culture communautaire professionnelle en phase avec le fonctionnement de type organisation apprenante* », alors que le modèle français privilégie le caractère quasi-privatif de la pratique en classe (Malet & Brisard, 2005).

Dupriez (2003) insiste sur ce point, en évoquant le « *modèle normatif de l'établissement mobilisé* », appréhendé dans une approche sur la performance des établissements (calcul de corrélations entre les variables *output* et les variables processus), dans une perspective managériale et une logique de marché. D'autres travaux évoquent autonomie, coopération et participation de et entre enseignants ●. Une vision moins prescriptive et évaluative permet d'envisager l'existence d'un « *management cognitif et participatif* » (Bouvier, 2004).

La panoplie de bonnes pratiques associées à l'organisation apprenante

Faut-il considérer que l'organisation n'est rien d'autre qu'un mode d'organisation descendant, associant performance, management et évaluation, facilitant les *professional learning communities* (communautés d'apprentissage professionnel, composées d'individus faisant preuve de compétences interpersonnelles, de leadership, étant flexibles, aptes au changement) ? Les recherches (anglo-saxonnes) relatives aux communautés d'apprentissage professionnel se placent effectivement sous l'angle du leadership et d'une plus grande performance de l'établissement scolaire, et témoignent d'une préoccupation du « comment les élèves apprennent-ils ? » plutôt que du « que voulons-nous enseigner ? » (DuFour, 2004).

De ce fait, ces travaux n'abordent qu'accessoirement les effets de ces pratiques collaboratives sur le développement professionnel des enseignants, ils mentionnent une plus grande ouverture au changement (pour atteindre les objectifs), un intérêt pour les travaux de recherches (permettant d'améliorer leur pratique), l'utilisation des idées émises par la communauté pour résoudre des dilemmes professionnels ●.

Plus globalement, si « *la coopération entre enseignants et une "vision partagée" de l'école sont statistiquement corrélées avec un gain d'efficacité* » (ce qui permettrait de les qualifier de bonnes pratiques) et sont valorisées dans les discours, le caractère prescriptif ne suffit pas à démultiplier ces pratiques, notamment si l'on garde un cadre institutionnel marqué par une « *division bureaucratique du travail et une faible coordination interpersonnelle dans les écoles* » (Dupriez, 2003).

L'ESPACE DE TRAVAIL COMME LIEU DE FORMATION

Comprendre le processus de professionnalisation ne peut faire l'économie de la prise en compte de l'espace dans lequel s'effectue le travail enseignant. Cette approche a suscité une littérature abondante, essentiellement anglo-saxonne. Elle envisage les mécanismes d'apprentissage dans le contexte particulier de l'espace de travail, d'où son appellation de *workplace learning* ou « apprentissage sur le lieu de travail ».

● Cette dernière approche sous-tend certains travaux sur le leadership (partagé), évoqué dans un précédent Dossier de la Veille (Endrizzi & Thibert, 2012).

● Cf. deux revues de la littérature anglo-saxonne sur la notion de communauté d'apprentissage professionnel, proposées par Vescio *et al.* (2008) et Stoll *et al.* (2006).

L'apprentissage en situation de travail

Les recherches sur le *workplace learning* considèrent que l'apprentissage professionnel n'est pas un processus uniquement dû à des sessions de formation formelle, mais se réalise aussi au quotidien (Bound, 2011). L'apprentissage est envisagé comme un processus d'ordre cognitif (construction de savoirs et savoir-faire à partir de connaissances actuelles). Bourgeois et Mornata (2012) associent les travaux de Billett (2001b, 2010), Tynjälä (2008), Malloch *et al.* (2011) et les travaux sur le praticien réflexif d'Argyris et Schön ou d'apprentissage transformatif de Mezirow ● pour envisager trois niveaux d'analyse de l'apprentissage en situation de travail : l'individu, le collectif de travail, l'organisation.

Les travaux sur le *workplace learning* considèrent que « *les transformations qui s'opèrent chez l'apprenant vont bien au-delà des savoirs et savoir-faire* » (Bourgeois & Mornata, 2012). On y croise l'analyse de l'activité avec une dimension psychologique (image de soi, identité) mais aussi une dimension sociale de l'apprentissage (interactions sociales, communautés de pratiques), dimensions présentes pour répondre à la problématique de formation continue (et en établissement scolaire).

Il s'agit donc d'envisager l'activité en situation de travail comme moyen d'approfondir ces compétences, en faisant le lien entre des connaissances d'ordre théorique ou méthodologique et des connaissances expérientielles personnelles ou partagées avec les collègues. Dans le cadre du métier d'enseignant, on retrouve ici l'approche du praticien réflexif et l'idée de communauté de pratiques.

Le développement de compétences et connaissances en situation de travail

On ne peut considérer la situation de travail comme environnement d'apprentissage (ou de développement d'un curriculum ou de conception de pédagogies propres au lieu de travail) si on ne prend pas en compte des facteurs personnels et situationnels et leurs relations. Les individus contribuent à la construction de savoirs en appliquant des constructions personnelles de pensée et de pratique développées dans un contexte biographique, historique propre, ce que Billett appelle des *social geneses.*

La contribution individuelle est socialement influencée par la demande organisationnelle ; les tâches individuelles doivent s'adapter (*deal*) à la situation de travail. En entreprise, il s'agira de s'adapter à une nouvelle organisation du travail, une nouvelle machine mais aussi une volonté de perfectionner ses savoirs et compétences. L'individu et le monde social sont co-constitutifs : les processus de « penser », « agir » et « apprendre » au travail coïncident. Ainsi l'apprentissage est un processus d'engagement dans l'activité, d'interactions avec les connaissances expérientielles de l'individu et de développement (*changes*) des connaissances ●.

Dans sa théorie de l'apprentissage transformatif, Mezirow considère que l'apprenant (adulte) devient critique et conscient de ses propres stratégies d'apprentissage et de ses processus cognitifs (phases de réflexion critique, de discours réfléchi, d'action).

Il est intéressant de retenir cette idée de transformation des situations de travail, que l'on retrouve dans d'autres approches de l'analyse de l'activité, et qui conduit les chercheurs ayant travaillé sur l'apprentissage en milieu de travail à inciter les individus à participer à la transformation des pratiques.

« *This process is both shaped by, and in turn shapes, individual identities, which directs intentional conscious thought, monitors existing learnt processes and mediates how individuals engage with social suggestion they encounter in and about work* » (Billett & Somerville, 2004, p. 310).

Les travaux sur l'apprentissage en situation de travail ont listé les facteurs facilitant cet apprentissage en situation : l'organisation du travail (ex. hiérarchie) ; l'aménagement spatio-temporel du travail ; l'environnement matériel et technique ; l'environnement symbolique (code vestimentaire, rituels), etc.

Bourgeois et Mornata (2012) parlent du façonnage de l'apprentissage du métier, qui s'opère au fil de l'eau, dans un environnement de travail qui n'est pas si informel qu'il n'y paraît, car structuré par un ensemble de codes, de pratiques, de verbalisation ●. Ces dispositifs d'accompagnement et de formation constituent autant d'opportunités (*affordances*) pour l'apprentissage (Billett, 2001a).

« *Chaque environnement a sa grammaire propre et peut être vu comme un curriculum à part entière* » (Bourgeois & Mornata, 2012).

LE TRAVAIL COLLECTIF DU POINT DE VUE DE L'ORGANISATION

Depuis une trentaine d'années (un peu moins en France), les transformations des formes de pilotage des systèmes éducatifs promeuvent le travail en commun des enseignants (pour un meilleur accompagnement des élèves, pour encadrer ou monter des projets interdisciplinaires, etc.).

> « *L'encouragement à la dimension coopérative entre enseignants revient souvent comme une question-clé de la formation pour diminuer la prégnance du modèle "un enseignant-une classe". Gather Thurler et Perrenoud (2005) conseillent d'amener les futurs enseignants à déconstruire toute représentation "romantique" de la coopération professionnelle, et de comprendre que "coopérer" n'est pas une valeur en soi, ni même toujours nécessaire, mais une façon de mieux faire le travail* » (Jamet, 2013).

Il s'agit le plus souvent d'adopter une vision de résolution de problèmes pédagogiques, le travail collectif se traduisant par un travail en petit groupe, sur un projet ponctuel. Dans la réalité, la collaboration relève plus d'intentions affichées que d'une pratique effective pour les enseignants du secondaire (Borges & Lessard, 2007).

Travail collectif, communauté de pratique ou communauté d'apprentissage ?

Si l'on considère que l'établissement scolaire permet un apprentissage organisationnel, peut-on en déduire qu'il puisse favoriser l'existence d'une communauté de pratique en son sein ? Partant du principe, en psychologie culturelle, qu'un bon apprentissage (ici en situation de travail) « *a pour enjeu la participation du sujet apprenant dans une communauté de pratique* » (Bourgeois & Mornata, 2012), on prend en compte l'apprentissage de savoirs, savoir-faire mais aussi « *des valeurs, langage, codes culturels dont la maîtrise conditionnera la place et le rôle* » du sujet dans l'organisation (Billett, 2001b).

La notion de communauté d'apprentissage utilisée ici peut être associée aux concepts de communauté d'intérêts, communauté stratégique et communauté de pratique. Cette dernière notion, sans doute la plus ancienne de cet ensemble, correspond à un groupe de « *professionnels qui interagissent pour approfondir leurs connaissances, résoudre des problèmes et développer leurs pratiques en situations réelles ou virtuelles* » (Lave & Wenger, 1991 ; cités par Beaumont *et al.*, 2010).

Une communauté d'apprentissage est constituée d'espaces de collaboration et d'enrichissement entre enseignants. Le regard réflexif de la communauté engendre une zone d'expressions qui permet le partage des expériences, l'échange de savoirs, de croyances et de valeurs ; qui permet aux enseignants de collaborer entre eux, tout en s'appropriant les contenus des réformes. Ce type de regroupement leur permet de construire un savoir individuel et collectif, « *grâce au partage collectif d'enseignants concernant leur pratique pédagogique* » (Cochran-Smith & Lytle, 1999 ; citées par Dionne *et al.,* 2010).

Dès lors qu'est posé l'enjeu commun « *d'accroître l'apprentissage des élèves* », il est « *nécessaire de travailler avec les enseignants dans leur environnement et de les assister dans leur développement professionnel* » (Dionne *et al*, 2010). Il s'agit ensuite d'ancrer le dispositif de formation dans la pratique quotidienne des enseignants, pour les amener à effectuer les ajustements nécessaires. Enfin, pour que le dispositif soit plus efficace, il faut favoriser des ajustements quant aux pratiques collectives, toujours en contexte quotidien *(job-embedded-learning)*. De plus, si le développement pédagogique collectif entrepris par les enseignants est articulé avec la tâche d'enseignement, alors il permet de relier curriculum et processus d'évaluation.

Pour le monde anglo-saxon, il est important « *d'offrir aux praticiens de multiples occasions d'explorer et de prendre conscience de leurs propres conceptions, valeurs et pratiques, et de celles de leurs collègues, en ce qui a trait à l'enseignement et à l'apprentissage* » (Dionne *et al.*, 2010).

Aux États-Unis, plusieurs travaux rendent compte des effets favorables des communautés d'apprentissage sur la réussite des élèves et le travail enseignant. Ces communautés se caractérisent par le développement du leadership enseignant (Endrizzi & Thibert, 2012), l'implantation de programmes d'études basés sur les standards, une prise de décision basée sur les évaluations formatives ou obligatoires, la recherche d'une équité pédagogique, une observation axée sur la collaboration et un projet d'établissement co-construit. Au niveau des élèves, les résultats en anglais et en mathématiques se sont améliorés, dans plusieurs écoles « non performantes ». Au niveau des enseignants, le développement professionnel induit par ces pratiques collaboratives fixe la focale non pas sur l'acte d'enseigner mais bien sur l'acte d'apprendre à enseigner, pour améliorer les apprentissages des élèves. Selon Roberts et Pruitt (2010), les travaux de recherche et les résultats observés (notamment à New-York) permettent de lister quelques-unes des stratégies gagnantes :

- conception des plans de formation continue à court et long terme axés sur l'évolution des pratiques enseignantes, avec comme priorité la réussite des élèves ;
- orientation des plans de développement professionnel sur des thèmes unificateurs (et non morcelés) ;
- construction de nouvelles situations d'apprentissage complétant les actions déjà réalisées ;
- évaluation annuelle des progrès par rapport aux objectifs (y compris pluriannuels) ;
- incitation des enseignants à envisager et évaluer leur développement professionnel sur le long terme.

Les pratiques collaboratives induisent des échanges sur des problèmes complexes, facilitant une communication interprofessionnelle mais aussi et surtout un soutien mutuel. Ces pratiques empêchent la démission des enseignants novices en ralentissant le déclin du sentiment d'auto-efficacité, à la fin de la première année. On peut ajouter que les études sur le travail collaboratif des enseignants observent une corrélation avec le développement d'attitudes positives des élèves envers l'école, un rendement scolaire amélioré, etc. (Beaumont *et al.*, 2010).

Le travail contraint dans le cadre d'une communauté d'apprentissage

Bien que l'idée de communauté d'apprentissage soit *a priori* motivée par les apprentissages des élèves (curriculum, évaluation, adaptation aux changements), elle est souvent reçue comme un moyen de faire passer les réformes curriculaires ou d'adapter les pratiques pédagogiques aux réformes (Dionne *et al.*, 2010). Les critiques les plus virulentes invoquent des valeurs liées à une idéologie néolibérale et au courant d'école efficace●.

Cf. Barrère (2002) ; Lessard (2005).

Le décret de 1998 sur l'organisation de l'enseignement fondamental en Belgique francophone est un bon exemple des nouvelles orientations institutionnelles. Les enseignants sont tenus de se concerter 60 heures par an, les chefs d'établissement en assurant la programmation et l'information à l'inspection. Associée à toute une panoplie de dispositifs pour « la promotion d'une école de la réussite » (cycles, différenciation pédagogique, non-redoublement), la concertation « *est considérée comme un vecteur de cogestion et de coresponsabilité des apprentissages au sein des établissements* » (Letor *et al.*, 2005). Le travail en équipe fait partie des compétences à acquérir en formation : aptitude collective, prise en charge collective des apprentissages des élèves, mais aussi gestion participative des établissements (Letor *et al.*, 2007).

L'un des paradoxes de la reconfiguration des systèmes de gouvernance est de faire passer le travail collectif d'une forme d'engagement personnel des enseignants (ex. des courants pédagogiques) à un outil de gestion « *visant notamment à responsabiliser les équipes éducatives face aux objectifs qui leur sont assignés* » (Dupriez, 2010) ; d'une logique externe aux individus (injonction descendante) à une nécessité interne de s'appuyer sur les pairs (Letor & Périsset Bagnoud, 2010).

Un des freins à un apprentissage collectif réside dans cette norme professionnelle qui veut que les pratiques pédagogiques de l'enseignant ont un caractère privé, l'enseignant étant autonome quant aux choix relatifs aux supports de cours, aux méthodes employées et à la gestion de la classe. Dès lors, tout dispositif n'entrant pas dans des critères individuels ou affinitaires est « *considéré comme une surcharge de travail* » (Malet & Brisard, 2005) ou, au mieux, comme l'acceptation de compromis.

Malet et Brisard (2005) montrent qu'en Angleterre « *l'injonction au travail collectif* » vient en résonance d'idées de communauté et de professionnalisme ancrées dans l'imaginaire professionnel et pédagogique « *pour développer une rhétorique d'accompagnement autour de l'idée de "*collective professionnalism*" »*. Cette culture professionnelle, quelque peu différente de celle du secondaire français, trouve d'autant plus sa place du fait de « *l'émergence d'un ethos de département* » se traduisant par un espace physique dédié.

Le collectif au service des apprentissages

On peut considérer que les espaces de co-construction des connaissances sont des dispositifs de développement professionnel, dès lors qu'il y a émergence de groupes d'enseignants qui ressentent le besoin de se lancer dans un projet collaboratif. Ces formes de développement, collectivement situées, de partage pédagogique véritable, permettent à chaque enseignant d'ajuster sa pratique et de valoriser un savoir construit à partir de la pratique (Dionne *et al.*, 2010). Cela reprend l'un des quatre objectifs du modèle de développement professionnel proposé par Gather Thurler, celui de « *coopération continue dans le cadre d'une organisation apprenante* » (Bronckart & Gather Thurler, 2004).

Le concept de communauté d'apprentissage se décline selon trois dimensions : cognitive (apprentissage individuel, construction d'un savoir collectif, développement de la pratique, construction de sens), affective (partage, soutien) et idéologique (enseignants ouverts à la communauté éducative, producteurs de savoirs et d'objets produits par la communauté d'apprentissage, meilleure cohésion de l'école, voir Dionne *et al.*, 2010).

La collaboration entre enseignants suppose confiance partagée, sentiment de compétence élevé et recherche « *d'une amélioration de son travail pédagogique* » qui ne peuvent s'entendre que s'il y a articulation entre travail dans l'établissement et travail dans la classe (Dupriez, 2010). Le changement d'échelle de cette articulation entre l'activité individuelle et l'activité collective, entre un travail d'équipe informel, d'opportunité, et un travail collectif formalisé, conduit à un processus d'apprentissage « organisationnel ». L'établissement scolaire devient un milieu de professionnalisation où il devient possible de créer des conditions et un contexte favorables aux pratiques collaboratives. Ce processus n'est en aucune manière uniforme d'une école à l'autre, d'une équipe à l'autre et semble tenir par la seule bonne volonté des acteurs, enseignants, chefs d'établissement et pilotes.

L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE COMME RESSOURCE POUR LA FORMATION ?

La série de travaux étudiés en première partie et analysant le contexte de travail en général et celui de l'établissement scolaire en particulier, permet de situer l'organisation du travail, le contexte du travail individuel et la dynamique des communautés de pratiques.

Des recherches en éducation, inspirées des cadres théoriques de l'analyse du travail et de l'ergonomie, de langue française se sont récemment (à peine dix années) intéressé au travail enseignant et plus largement aux activités d'intervention *in situ*. La partie suivante décrit succinctement leurs présupposés théoriques et méthodes et la façon dont elles peuvent contribuer de manière renouvelée à la formation des enseignants au sein des établissements scolaires.

APPORTS DE L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ EN SITUATION DE TRAVAIL

Les éléments théoriques de l'analyse de l'activité

Analyse de l'activité, clinique de l'activité, cours d'action, cours d'expérience, autant d'approches qui sont utilisées pour analyser l'activité enseignante, en situation de travail, autrement dit dans l'établissement et en classe. Toutes ces méthodologies d'investigation de l'activité humaine en situation de travail mobilisent des traces d'activité diverses pour rendre compte de l'expérience avec des conduites d'entretiens différentes (autoconfrontation simple, croisée, etc.) et des finalités différentes (description, compréhension, transformation, etc.).

Dans l'analyse de l'activité, on s'intéresse à la tâche et aux conditions d'effectuation de cette tâche (ergonomie physique, cognitive, organisationnelle). On observe l'écart entre le prescrit et le réalisé. Les travaux sur l'analyse de l'activité nous disent que la prescription agit comme un facteur d'inhibition, les acteurs culpabilisant s'ils ne suivent pas les prescriptions. Pour sortir du dilemme entre travail prescrit et travail réel, il faut que l'enseignant puisse trouver des espaces de réflexion sur sa pratique, « *dans une perspective de réciprocité* ». Ces situations de confrontation permettent « *d'interpeller les savoirs et les doctrines de référence à partir de l'activité* ». Il s'ensuit que le collectif des enseignants doit « *poursuivre une conception renouvelée de leur activité sur la base de savoirs nouveaux produits en commun* » (Faïta, 2007).

L'analyse de ces moments de confrontation révèle les blocages et ressentis imputés aux prescriptions, savoirs formels de référence, recommandations didactiques et pédagogiques, milieu professionnel, que les chercheurs qualifient « *d'empêchements d'agir et de penser le métier* ». Pour éviter de s'interroger sur ce qui fait son métier, et sur ces empêchements, l'enseignant va se focaliser sur les performances des élèves, pour répondre aux prescriptions externes et à une volonté d'optimisation de l'activité prescrite des élèves. Cette alternative, ce contournement, entre prescription et réalité, constitue en partie le « genre professionnel », c'est-à-dire ces « *obligations que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler* », sorte de « pré-fabriqué » établissant des formes communes de vie professionnelle (Faïta & Saujat , 2010 ; Clot & Faïta, 2000). Sans ce genre social du métier, « *on assiste à un dérèglement de l'action individuelle, à une "chute" du pouvoir d'action et de la tension vitale du collectif, à une perte d'efficacité du travail et de l'organisation elle-même* » (Clot & Faïta, 2000).

Ce dérèglement, cette fermeture au développement professionnel justifient de comprendre et faciliter ce qui fait l'engagement d'un sujet dans l'activité (motivation), ce qui va le conduire à transformer son environnement et aussi à anticiper des résultats, à concevoir des actions ajustées à

l'environnement, qui se transformeront en routines insérées dans de nouvelles actions. Et puisque « *l'activité réalisée n'est pas le réel de l'activité* », cette part inachevée de l'activité doit également être analysée car elle est source de ressenti chez l'acteur. L'investissement du sujet dans l'activité peut être contrarié par les conditions mêmes de l'activité, il doit arbitrer, compenser, faire des compromis. Dès lors, l'activité peut être vecteur de souffrance au travail, de blocage du processus de professionnalisation.

Les modalités d'apprentissage en situation de travail

Dans la présentation de la problématique de l'apprentissage en situation de travail, avaient été évoquées les interactions entre environnement et individus, et notamment les interactions entre individus. Dans ce contexte théorique, les dispositifs de formation envisagés s'appuient sur des situations dans lesquelles interviennent compagnonnage, accompagnement, tutorat de mentorat ou de *coaching,* adaptant au métier d'enseignant des dispositifs propres au monde de l'entreprise.

Cf. travaux de Y. Clot.

La dimension productive (l'individu transforme le monde) et la dimension constructive (l'individu se transforme et apprend) de l'activité sont interdépendantes. L'efficacité du travail enseignant (ou des enseignants au travail) est la résultante des tensions entre ces deux dimensions (Rabardel & Pastré, 2005 ; cité par Faïta & Saujat, 2010). L'apprentissage n'est pas uniquement cognitif : en situation de travail, on observe des processus de *mimesis* (observation, imitation). Il y a là une idée d'incorporation, d'appropriation : on ne peut apprendre un métier que s'il y a transmission de connaissances et de pratiques.

Ces modalités d'apprentissage du métier oscillent entre l'un et l'autre des types d'apprentissage, passant le plus souvent d'une phase de reproduction (le novice s'inspirant de l'activité du tuteur) à la transformation (créativité) avec l'acquisition d'une expertise.
On a évoqué le caractère structurant d'une organisation apprenante (management, leadership). Dans le cadre d'un référentiel interindividuel, ce type d'environnement favorise la gestion de conflits, la formalisation d'objectifs coopératifs. Pour ce faire, « *il est indispensable que l'organisation [… octroie] des espaces (physiques et temporels) d'échanges informels entre collaborateurs* » (Bourgeois & Mornata, 2012).

Les facteurs favorables à l'apprentissage professionnel doivent être :

- au niveau individuel : l'engagement, l'accès à ses propres ressources d'apprentissage (formation et expériences antérieures) ;
- au niveau interpersonnel : des compétences relationnelles, une capacité à résoudre constructivement les conflits, à gérer la controverse.

Le collectif de travail doit apporter un sentiment de sécurité : l'apprentissage sera facilité dès lors que l'enseignant aura le sentiment d'être dans un environnement indulgent et qu'il aura la possibilité de partager ses erreurs et ses difficultés.

Ces facteurs peuvent même faciliter la conception ou la construction d'un curriculum réel : « *The conception of an ideal curriculum directed towards full participation is subject to the affordances of the interests of managers, co-workers, and factors affecting production, as well as the intentionalities of worker-learners themselves. These concepts may well provide ways of thinking about curriculum more broadly as participatory practices* » (Billett, 2006).

LE TRAVAIL RÉEL DE L'ENSEIGNANT COMME COMPOSANTE DE SA PROFESSIONNALISATION

L'analyse du travail enseignant *in situ* contribue à dépasser la seule logique de la transmission des connaissances scolaires en jeu pour mettre en lumière la complexité du flux de l'expérience de l'enseignant composé de préoccupations multiples, d'émotions parfois intenses mais aussi des connaissances construites dans, par et pour l'action (Durand, Ria & Veyrunes, 2010).

L'activité individuelle en contexte

L'activité réelle entre cognition et action

On aborde là les concepts de cognition située (*situated cognition*) ou action située (*situated action*) qui s'efforcent de rendre compte de la complexité du travail enseignant en prenant en compte ce qu'on peut en voir mais aussi ce que l'on ne voit pas mais qu'on peut en déduire, à partir de ce que l'enseignant peut en dire. Cette approche permet en formation de déconstruire l'expérience professionnelle pour la rendre plus intelligible pour les acteurs concernés ou pour d'autres enseignants en formation. L'analyse du cours d'action va considérer l'expérience dans son flux, sa globalité, en partant de l'individu, de ce qui est significatif pour lui, ce qui est « *montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables* » (Theureau, 2006).

On revient ici au couplage entre l'individu, son environnement, sa culture (dimension extrinsèque) et ce qui lui est significatif (dimension intrinsèque). L'analyse de l'activité de l'enseignant va prendre en compte les émotions et les préoccupations de l'enseignant et les contraintes subjectives (de son point de vue) auxquelles il doit faire face dans l'exercice de son métier (élève en difficulté, prescriptions, etc.).

Les acteurs engagés dans les protocoles de recherche de type « cours d'action » tirent potentiellement de cette implication une aide à la performance et à l'apprentissage/développement. Le fait de rendre disponible pour chacun d'eux le matériau empirique (enregistrements, verbatim des entretiens, descriptions et analyses par le formateur…) est susceptible d'enrichir leur environnement habituel et leur culture, et de déclencher une activité individuelle ou collective portant sur elle. Cet effet de formation, encore peu étudié à ce jour, montre comment les acteurs s'engagent dans des formes d'enquête sur leur activité : observation et confrontation aux traces de leur activité ou de celle d'autres acteurs, réponses aux questions de l'analyste, consultation des résultats, analyse critique de ces résultats et de leur interprétation, etc. (Durand, 2008).

Modélisation des activités typiques pour la formation

Les recherches effectuées à partir du cours d'action peuvent servir de ressources, de guides pour la formation des enseignants. La modélisation repose sur l'identification des couplages typiques chez des enseignants débutants ou des enseignants expérimentés, ayant un caractère jugé critique par des formateurs ou des collectifs de pratiquants. Il s'agit de modèles synthétiques et dynamiques regroupant les constituants critiques de l'activité modélisée, qui permettent soit l'affinement et parfois la contestation des modèles usuels et des formations conçues en lien avec ceux-ci, soit la conception de formations innovantes dans le cas de pratiques jamais analysées ou émergentes (Durand, 2008).

L'analyse de l'activité en classe permet ainsi d'envisager le développement et l'utilisation en formation mais aussi de consigner « *des techniques professionnelles en lien avec les situations professionnelles desquelles elles émergent* » (Durand, Ria & Veyrunes, 2010). Les enseignants observés (souvent novices et donc en cours de professionnalisation) participent à la construction de ce « conservatoire » du travail enseignant, composé à la fois de pratiques académiques mais aussi de pratiques plus innovantes (Ria, 2009).

L'apprentissage professionnel non formel et informel ?

La littérature de recherche sur la formation d'adultes et l'apprentissage en situation de travail analyse à la fois la formation formelle (formation en cours d'emploi, intra-entreprise), les dispositifs d'accompagnement individuels et collectifs (*coaching*, mentorat, communauté de pratique, supervision, etc.) ou la formation non formelle et s'interroge sur la partie informelle des apprentissages. Comme pour les élèves, il ne s'agit pas d'opposer formation formelle et formation non/informelle, mais de comprendre ce qui fait la particularité de ces formes non explicites de formation.

L'apprentissage informel : quand l'implicite est formateur

Lindeman, en 1926, décrit ainsi l'éducation des adultes : « *une aventure coopérative d'apprentissage informel, non-autoritaire dont le principal but est de découvrir la signification de l'expérience* » (cité par Brougère & Bézille, 2007). Pour favoriser l'apprentissage informel, il faudrait à la fois mesurer les acquis des formés mais aussi que les formés prennent conscience de ces lieux, moments et relations qui ont facilité ces acquis. Or, bien souvent, les enseignants, tout comme les autres travailleurs « en situation », n'en sont pas conscients (Carré & Charbonnier, 2003). On évoque un apprentissage fortuit, difficile à verbaliser.

> « *Les contextes dans lesquels les Européens pensent avoir appris quelque chose au cours des douze derniers mois sont le domicile (69 %), des rencontres informelles (63 %), des activités de loisir (50 %), la formation sur le tas (44 %), le lieu de travail (41 %), les bibliothèques ou centres culturels locaux (31 %). Viennent loin ensuite les sessions de formations formelles sur le lieu de travail (18 %), les cours ou séminaires dans une institution éducative (17 %).* » (Carré, 2005)

Il y a bien, de la part des individus interrogés, la conscience d'apprendre en pratiquant et en participant aux activités sur le lieu de travail, mais on peut « *maximiser la dimension formative de l'activité par des procédés* » qui ne sont pas de l'ordre d'une formation formelle mais du soutien à l'apprentissage de chacun (Brougère & Bézille, 2007).

Au-delà du caractère implicite de cet apprentissage, on constate une réticence de la part des acteurs à considérer qu'ils sont des « apprenants ». Pour certains, cela remettrait en cause leur identité professionnelle et leurs compétences, soupçonnées d'être incomplètes (Boud & Solomon, 2003).

Quelques clés de l'apprentissage informel

Tout comme pour l'élève, la résolution de problèmes a un fort pouvoir éducatif. Pour Carré et Charbonnier (2003), c'est le moment de la panne, du dysfonctionnement qui est le plus porteur d'apprentissages professionnels informels. Dans l'informel, prennent corps les dimensions imitatives et initiatiques des relations intergénérationnelles, de la médiation, des espaces intermédiaires entre temps de production (d'enseignement) et temps privé, entre les espaces officiels de travail et l'extérieur. La légitimité de cet implicite s'explique par la difficulté à transmettre de façon formelle des acquis expérientiels et par le caractère formateur de la confrontation à l'expérience des autres et de la contrainte du réel.

Plusieurs travaux interrogent la nécessité de rendre plus explicite l'apprentissage tacite tout en évoquant le risque de reporter la charge de la formation sur l'apprenant. Il ne s'agit pas de formaliser l'informel mais bien de tirer avantage de l'hybridation de toutes les processus d'apprentissage en situation de travail (et à la marge). Prenant exemple de situations de travail dans le domaine de la santé, Marsick, Watkins et Lovin (2011) montrent la distorsion entre les actions (s'adapter à une situation), les représentations (sentiment de bien faire) et les préconisations (protocoles) et donc la difficulté de valider et transformer en situations formatrices ces dilemmes ou situations conflictuelles (leadership vs individu vs équipe).

> « *La vie sociale est ainsi saturée de discours à propos du travail, tenus par des acteurs multiples, certains dans des positions de pouvoir ou d'influence, considérables, et qui ne peuvent prendre en compte cette singularité de l'action parce que la position et leur point de vue sont différents de l'effectuation et de l'expérience de travail* » (Astier, 2007).

Les travaux développés dans le champ de la didactique professionnelle explorent ce lien entre activité et apprentissage informel, soulignant que l'activité est en même temps apprentissage, lequel est à la fois producteur et transformateur et qu'on peut parler de l'existence d'un curriculum caché (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Brougère & Bézille, 2007).

ENTRE TRANSMISSION ET APPROPRIATION, ENTRE DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ET CLINIQUE DE L'ACTIVITÉ

Pour mettre en scène, en quelque sorte, le processus d'apprentissage, la didactique professionnelle a comme enjeu de considérer tous les aspects de l'exercice du métier d'enseignant : son contexte sociologique, son évolution, la réalité des situations de travail, l'activité des professionnels en situation (Beckers *et al.*, 2007 ; Pastré, 2011 ; Vinatier, 2009).
Elle se construit autour de trois principes, qui reprennent les éléments proposés par le cadre théorique de l'analyse de l'activité :

- l'analyse des apprentissages ne peut pas être séparée de l'analyse de l'activité des acteurs ;
- pour analyser la formation des compétences professionnelles, il faut aller les observer sur les lieux de travail et non en centre de formation ;
- pour comprendre comment s'articulent activité et apprentissage dans un contexte de travail, il est nécessaire de « *mobiliser la théorie de la conceptualisation dans l'action […] utilisant les concepts de schème et d'invariant opératoire* », qui « *permet de comprendre comment peut se développer une intelligence de l'action* » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006).

L'analyse de l'activité, du modèle cognitif au modèle opératoire

La recherche d'une efficacité professionnelle nécessite de ne pas se limiter aux savoirs formels (scientifiques ou techniques) ou à un référentiel de compétences mais de prendre en compte les savoirs pragmatiques, dans une recherche d'efficacité professionnelle. L'analyse de l'activité va permettre d'identifier la « structure conceptuelle » des situations de travail et les compétences professionnelles. Cette définition peut être complétée par deux modalités de transformation : la « conceptualisation dans l'action » et la « genèse instrumentale », c'est-à-dire l'usage par l'acteur d'un objet technique qu'il va instrumentaliser (artefact) et pour lequel il va construire des outils cognitifs et sensorimoteurs (schèmes) rendant possible l'utilisation de cet outil (cf. Rabardel ou Vergnaud, ainsi que les travaux de Mayen).

On a vu la difficulté pour les sujets à formuler l'action effectuée. Le rôle du formateur (et/ou du médiateur que peut être le chercheur), dans une démarche de didactique professionnelle, va être de faire ressortir des « *investigations les savoirs et les connaissances élaborés par les sujets dont elle estime qu'ils jouent un rôle organisateur de l'action professionnelle* » (Astier, 2007).

Il s'agit de savoir comment modèle cognitif et modèle opératoire s'articulent et interfèrent. On ne peut pas considérer que la théorie (acquisition du modèle cognitif) suffise à entrer dans l'activité (décalage avec la situation de travail) non plus que se satisfaire d'une formation sur le tas (acquisitions cognitive et opératoire simultanées empêchant une bonne évaluation de l'efficacité de l'action).

Le modèle cognitif est majoritairement acquis avant l'entrée dans l'activité enseignante, en formation initiale. Une fois en activité, il conviendra de combler le décalage entre l'activité envisagée et l'activité réelle par des dispositifs de formation s'appuyant sur des entretiens d'explicitation, des instructions au sosie, des auto-confrontations, des auto-confrontations croisées, etc. (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; cf. les travaux de Vermersch, Clot et Theureau).

L'objectif de l'instruction au sosie, inspirée de formations ouvrières à l'université de Turin dans les années 1970, repose sur un travail de co-analyse entre formateur et formé, au cours duquel le formé reçoit la consigne suivante : « Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ? » (Clot, 2000). Ceci se traduit pour les enseignants par « Raconte-moi tes expériences et ta manière de travailler avec les élèves ». Ce dispositif, s'adressant plutôt aux enseignants novices, permet une alternance entre les novices et les expérimentés, entre pairs, lors d'instruction au sosie au sein d'un groupe d'enseignants. Chacun verbalise sa pratique en classe. Cela peut amener à co-construire une culture professionnelle commune, issue de confrontations et de controverses.

L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants permet à la fois d'étayer les dispositifs permettant aux néo-titulaires de se confronter à leur propre activité, mais aussi à tous les enseignants (futurs, novices ou expérimentés) de s'interroger sur leurs pratiques, dans un objectif de développement de leurs compétences professionnelles (Ria, 2010 ; Gaudin & Chaliès, 2012).

La didactique professionnelle propose également l'utilisation de situations de simulation, c'est-à-dire des situations qui permettent à l'enseignant d'envisager une multiplicité de difficultés, sans prise de risque. « *La simulation fournit un double avantage : […] il n'y a d'analyse rigoureuse de son activité qu'à partir des traces de celle-ci. Or dans la réalité les traces sont souvent peu lisibles et peu accessibles, alors qu'en simulation elles peuvent être systématiques* » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006).

L'accompagnement et les compétences comme leitmotiv

Dans le cadre d'un dispositif de tutorat, les tuteurs auront à disposition un corpus d'expériences, que leur rôle de médiateur leur permettra de mettre à la portée des enseignants novices. Les dispositifs d'échanges, d'analyse de pratiques, d'assistance entre pairs, de coaching seront autant de moyens de développement de compétences dans et par des situations en transformation « *qui actualisent les problèmes caractéristiques de l'exercice professionnel* ». L'ingénierie de formation doit porter une attention soutenue « *à la fonction (et aux usages) des artefacts disponibles, aux interventions du formateur et au format du travail proposé* » (Astier, 2007).

Selon les logiques qui sous-tendent les différents types de formation, les compétences développées seront des compétences incorporées à l'action (phase de tâtonnement), des compétences intellectualisées (faisant référence à des savoirs théoriques précédant l'action), des compétences méthodologiques (apprentissage), des « compétences de processus » (analyse de son action). Wittorski définit les fonctions assurées par ces compétences développées : routines, méta-compétences (permettant de gérer les capacités d'action), transférabilité. Les savoirs produits sont des savoirs d'action, dans, sur et pour l'action s'ajoutant aux savoirs théoriques. Selon les voies de développement, ces compétences peuvent être individuelles ou collectives, partagées ou non (Wittorski, 1998).

EN FORME DE CONCLUSION

Pour Champy-Remoussenard (2005), l'approche de l'activité peut servir de préalable à la conception de dispositifs de formation tout comme elle peut constituer une modalité de formation. Le fait de s'intéresser à l'activité réelle de l'enseignant permet de concevoir un curriculum de formation prenant appui sur un corpus de situations typiques, de « couplages professionnels types » à partir duquel les acteurs (novices, experts, tuteurs, formateurs) construisent des dispositifs multipliant les angles d'analyse : individuelle, interindividuelle et collective (Durand, Ria & Veyrunes, 2010).

Cette approche présente comme avantage d'éviter une logique applicationniste d'ingénierie de formation (construire une formation à partir de référentiels « éprouvés ») en différenciant et adaptant localement les dispositifs. La difficulté réside dans le passage entre un programme de formation relativement homogène, institutionnalisé, et des compétences hétérogènes, adaptées aux situations locales (construction professionnelle, espaces et temporalités, etc.) (Borges & Lessard, 2007).

Envisager des formations adaptées aux situations de travail, au plus près des préoccupations enseignantes, c'est prendre le risque d'un manque de distanciation de la part des acteurs. Utiliser l'analyse de l'activité, en situation de travail, suppose, pour les formateurs et concepteurs de formation, de maîtriser tous les aspects de ce champ de recherches ●.

Les premiers résultats observés montrent l'apport indéniable de dispositifs de formation hybrides, mêlant pratiques académiques et pratiques innovantes. Il conviendrait de prévoir un accompagnement plus fort des enseignants (débutants ou non), fortement sollicités dans la conception de ces dispositifs, de repositionner les rôles et fonctions des tuteurs et de dissocier formation professionnelle et évaluation/certification (appropriation et engagement de l'individu dans son développement professionnel).

> « *La dynamique d'apprentissage générée autour des situations professionnelles [...] peut être une offre opportune pour construire de nouveaux repères intergénérationnels. La formation conçue jusque-là individuellement à l'échelle de la classe pourrait alors s'étendre au collectif enseignant à l'échelle de l'établissement. L'enjeu plus large est bien de favoriser l'émergence en établissement d'une communauté éducative (toujours) apprenante* » (Ria, 2010).

Les travaux proposés dans cette revue de littérature s'intéressent à des problématiques liées à la formation, au développement professionnel, à la professionnalisation, sous l'angle de l'analyse de l'activité enseignante (et de la didactique professionnelle). Ces travaux de recherches pointent la nécessité de rester au plus près des besoins de chaque enseignant, compte tenu des contextes particuliers de son activité. La littérature sur ces dispositifs diversifiés se développe, mais les apprentissages professionnels des enseignants et les apprentissages des élèves mériteraient d'être mieux connectés, à travers une littérature qui s'intéresserait concrètement aux effets des premiers sur les seconds.

● Champy-Remoussenard (2005) interroge la possibilité de nouvelles compétences pour les professionnels de la formation.

BIBLIOGRAPHIE

Vous retrouverez ces références et quelques autres dans notre bibliographie collaborative en ligne, qui comprend les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- Astier Philippe (2007). « Analyse du travail et formation : La perspective de la didactique professionnelle ». In INRP, *Journée d'étude sur la formation des formateurs*, *Lyon*, *20 septembre 2007*. Lyon : INRP.
- Barrère Anne (2002). « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? ». *Sociologie du travail*, vol. 44, n° 4, p. 481-497.
- Beaumont Claire, Lavoie Josée & Couture Caroline (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).
- Beckers Jacqueline, Delcambre Isabelle & Lourtie Émilie (2007). « Un dispositif à visée professionnalisante ». *Puzzle*, n° 22, août, p. 43-47.
- Billett Stephen (2001a). « Co-participation: Affordance and engagement at work ». *New Directions for Adult and Continuing Education*, vol. 2001, n° 92, p. 63-72.
- Billett Stephen (2001b). *Learning in the Workplace: Strategies for Effective Practice.* Sydney : Allen and Unwin.
- Billett Stephen (2004). « Co-participation at work: Learning through work and throughout working lives ». *Studies in the Education of Adults*, vol. 36, n° 2, p. 190-205.
- Billett Stephen (2006). « Constituting the workplace curriculum ». *Journal of Curriculum Studies*, vol. 38, n° 1, février, p. 31-48.
- Billett Stephen (2010). « Lifelong learning and self: Work, subjectivity and learning ». *Studies in Continuing Education*, vol. 32, n° 1, mars, p. 1-16.
- Billett Stephen & Somerville Margaret (2004). « Transformations at work: Identity and learning ». *Studies in Continuing Education*, vol. 26, n° 2, juillet, p. 309-326.
- Borges Cécilia & Lessard Claude (2007). « Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ? ». In Marcel Jean-François, Dupriez Vincent & Périsset Bagnoud Danièle (dir.). *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck, p. 61-74.
- Boud David & Solomon Nicky (2003). « "I don't think I am a learner" acts of naming learners at work ». *Journal of Workplace Learning*, vol. 15, n° 7-8, p. 326-331.
- Bound Helen (2011). « Vocational education and training teacher professional development: Tensions and context ». *Studies in Continuing Education*, vol. 33, n° 2, p. 107–119.
- Bourgeois Étienne & Durand Marc (dir.) (2012). *Apprendre au travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bourgeois Étienne & Mornata Cecilia (2012). « Apprendre et transmettre le travail ». In Bourgeois Étienne & Durand Marc (dir.). *Apprendre au travail*. Paris : Presses universitaires de France, p. 33-51.
- Bouvier Alain (2004). *Le management cognitif d'un établissement scolaire : Vers un pilotage intellectuel de l'action*. Chasseneuil-du-Poitou : Scérén CNDP-CRDP.
- Bronckart Jean-Paul & Gather Thurler Monica (2004). *Transformer l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Brougère Gilles & Bézille Hélène (2007). « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation ». *Revue française de pédagogie*, n° 158, janvier-mars, p. 117-160.
- Carré Philippe (2005). *L'apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- Carré Philippe & Charbonnier Olivier (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris : L'Harmattan.
- Champy-Remoussenard Patricia (2005). « Les théories de l'activité entre travail et formation ». *Savoirs*, vol. 8, n° 2, juin, p. 9-50.

- Clot Yves (2000). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.

- Clot Yves & Faïta Daniel (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ». *Travailler*, n° 4, p. 7-42.

- Cochran-Smith Marylin & Lytle Susan (1999). « Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities ». *Review of Research in Education*, vol. 24, n° 1, p. 249-305.

- Dionne Liliane, Lemyre François & Savoie-Zajc Lorraine (2010). « Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, n° 1, p. 25-43.

- DuFour Richard (2004). « What is a "professional learning community"? ». *Educational Leadership*, vol. 61, n° 8, p. 6-11.

- Dupriez Vincent (2003). « De l'isolement des enseignants au travail en équipe : Les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements ». *Cahier de recherche du GIRSEF*, n° 23, mars, p. 1-21.

- Dupriez Vincent (2010). « Le travail collectif des enseignants : Au-delà du mythe ». *Travail et formation en éducation*, n° 7, p. 2-10.

- Durand Marc (2008). « Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement ». *Éducation et didactique*, vol. 2, n° 3, p. 97-121.

- Durand Marc (2012). « Travailler et apprendre : Vers une approche de l'activité ». In Bourgeois Étienne & Durand Marc (dir.). *Apprendre au travail*. Paris : Presses universitaires de France, p. 15-32.

- Durand Marc, Ria Luc & Veyrunes Philippe (2010). « Analyse du travail et formation : Un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification et l'organisation de l'activité des enseignants ». In Yvon Frédéric & Saussez Frédéric (dir.). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Laval : Presses de l'université Laval.

- Endrizzi Laure et Thibert Rémi (2012). « Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ? ». *Dossier d'actualité Veille & Analyses IFÉ*, n° 73, avril. Lyon : ENS de Lyon.

- Faïta Daniel (2007). « Le développement d'une situation du travail enseignant dans le dialogue entre professeurs : Une activité discursive sur l'activité éducative ». In Plazaola Itziar & Stroumza Kim (dir.). *Paroles de praticiens et description de l'activité*. Bruxelles : De Boeck, p. 63-88.

- Faïta Daniel & Saujat Frédéric (2010). « Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : Un cadre théorique et méthodologique ». In *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'université de Laval, p. 41-71.

- Feyfant Annie (2007). « Transformations du travail enseignant : Finalités, compétences et identités professionnelles ». *Lettre d'information de la VST*, n° 26, avril. Lyon : INRP.

- Gaudin Cyrille & Chaliès Sébastien (2012). « L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices ». *Revue française de pédagogie*, n° 178, janvier-mars, p. 115-130.

- Jamet Luc (2013). « Une tendance : La formation des enseignants ». *La Recherche en éducation*, n° 9, p. 53-64.

- Lave Jean & Wenger Étienne (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Lessard Claude (2005). « La collaboration au travail : des finalités à débattre entre la formulation d'une norme professionnelle et le développement d'une pratique ». In Biron Diane, Cividini Monica & Desbiens Jean-François (dir.). *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke : Éd. du CRP, p. 435-458.

- Letor Caroline, Bonami Michel & Garant Michèle (2007). « Pratiques de concertation et production collective de savoirs pédagogiques au sein d'établissements scolaires ». In Marcel Jean-François, Dupriez Vincent, Périsset Bagnoud Danièle & Tardif Maurice (dir.). *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck, p. 143-156.

- Letor Caroline, Garant Michèle & Bonami Michel (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.

- Letor Caroline & Périsset Bagnoud Danièle (2010). « Travailler ensemble entre logiques professionnelles, organisationnelles et institutionnelles : Un développement professionnel sous contraintes ». In Corriveau Lise, Letor Caroline, Périsset Bagnoud Danièle & Savoie-Zajc Laurence (dir.). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*. Bruxelles : De Boeck, p. 165-173.

- Malet Régis & Brisard Estelle (2005). « Travailler ensemble dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre ». *Recherche et formation*, n° 49, p. 17-33.

- Malloch Margaret, Cairns Len, Evans Karen & O'Connor Bridget N. (dir.) (2011). *The SAGE handbook of workplace learning*. Los Angeles : Sage.

- Marsick Victoria J., Watkins Karen E. & Lovin Barbara (2011). « Revisiting informal and incidental learning as a vehicle for professional learning and development ». In Kanes Clive (dir.). *Elaborating studies in practice and theory*. New-York : Springer, p. 59-76.

- Maubant Philippe, Clénet Jean & Poisson Daniel (dir.) (2011). *Débats sur la professionnalisation des enseignants : Les apports de la formation des adultes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Mayen Patrick (2012). « Les situations professionnelles : Un point de vue de didactique professionnelle ». *Phronesis*, vol. 1, n° 1, p. 59-67.

- OCDE (2003). *Réseaux d'innovation : Vers de nouveaux modèles de gestion des écoles et des systèmes*. Paris : OCDE.

- Paquay Léopold (2005). « Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une "organisation apprenante" ? De l'utopie à la réalité ! ». *European Journal of Teacher Education*, vol. 28, n° 2, p. 111-128.

- Pastré Pierre (2011). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.

- Pastré Pierre, Mayen Patrick & Vergnaud Gérard (2006). « La didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie,* n° 154, janvier-mars, p. 145-198.

- Piot Thierry (2009). « Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? ». *Questions Vives. Recherches en éducation*, vol. 5, n° 11, juin, p. 259-275.

- Rabardel Pierre & Pastré Pierre (dir.) (2005). *Modèles du sujet pour la conception : Dialectiques, activités, développement*. Toulouse : Octarès.

- Ria Luc (2009). « De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation ». In Durand Marc & Filliettaz Laurent (dir.). *La place du travail dans la formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de Paris, p. 217–243.

- Ria Luc (2010). « L'accompagnement des enseignants débutants : Un dispositif expérimental de formation au fil de l'eau ». In *Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, *Genève*, *13-16 septembre 2010*.

- Roberts Sylvia M. & Pruitt Eunice Z. (2010). *Les communautés d'apprentissage professionnelles*. Montréal : Chenelière Éducation.

- Stoll Louise, Bolam Ray, McMahon Agnes *et al.* (2006). « Professional learning communities: A review of the literature ». *Journal of Educational Change*, vol. 7, n° 4, p. 221-258.

- Theureau Jacques (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse : Octarès.

- Tynjälä Päivi (2008). « Perspectives into learning at the workplace ». *Educational Research Review*, vol. 3, n° 2, p. 130-154.

- Uwamariya Angélique & Mukamurera Joséphine (2005). « Le concept de "développement professionnel" en enseignement : Approches théoriques ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 1, p. 133-155.

- Vescio Vicki, Ross Dorene & Adams Alyson (2008). « A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, n° 1, p. 80-91.

- Viau-Guay Anabelle (2010). « Le cadre sémiologique du cours d'action : Des outils théoriques et méthodologiques pour l'analyse de l'activité enseignante ». In Frédéric Yvon & Frédéric Saussez (dir.). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Laval : Presses universitaires de Laval, p. 117-140.

- Vinatier Isabelle (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- Wittorski Richard (1998). « De la fabrication des compétences ». *Éducation permanente*, n° 135, p. 57-69.

- Wittorski Richard (2012). « La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : Quelques spécificités ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 28, n° 1, p. 2-11.

Notes

Pour citer ce dossier :

Feyfant Annie (2013). *L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°87, novembre. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=87&lang=fr

Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :

- Gaussel Marie & Reverdy Catherine (2013). *Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux*. Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ, n° 86, septembre. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=86&lang=fr
- Feyfant Annie (2013). *Quels contenus pour l'enseignement obligatoire ?* Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ, n° 85, juin. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=85&lang=fr
- Thibert Rémi (2013). *Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs.* Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ, n° 84, mai. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=84&lang=fr

Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :

http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses
15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (04) 26 73 11 24
Télécopie : +33 (04) 26 73 11 45
ISSN 2266-5854