

De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé

Jean-François Marcel

Volume 12, Number 1, 2009

L'intervention éducative : un cadre conceptuel pertinent

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1017487ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1017487ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Marcel, J.-F. (2009). De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 47-64.
<https://doi.org/10.7202/1017487ar>

Article abstract

This article looks back on our work and its referential point, a model of situated teaching practices. Analysis of evolution of contexts shows important transformations of teachers' work with emergence of teachers' practice of shared work. The aim of the article is to defend that these transformations are not anecdotal; they reconfigure teachers' work completely and influence teaching practices. Hence our contribution to the CRIE project can be explained by the thesis of the protected unity of teachers' work. It can be translated in an integrative approach of practices as a whole which could be about teaching or shared work, practices which nowadays, cannot be studied separately, precisely because their dissociation would look artificial.

De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé

Jean-François Marcel

ENFA, Université de Toulouse

Résumé

Cet article revisite nos travaux à partir de leur point de référence, un modèle contextualisé des pratiques des enseignants. Une analyse des évolutions du contexte montre d'importantes transformations du travail enseignant avec l'émergence des pratiques enseignantes de travail partagé. Le projet de l'article est de défendre que ces transformations n'ont rien d'anecdotiques, qu'elles reconfigurent l'ensemble du travail enseignant et affectent les pratiques d'enseignement. Ainsi, notre contribution au projet du CRIE peut se résumer par la thèse de l'unité préservée du travail enseignant. Elle se traduit par une approche intégrative de l'ensemble des pratiques qu'elles soient d'enseignement ou de travail partagé, pratiques qui ne semblent plus pouvoir aujourd'hui être étudiées séparément en raison du fait précisément que leur dissociation s'avèrerait artificielle.

Abstract

This article looks back on our work and its referential point, a model of situated teaching practices. Analysis of evolution of contexts shows important transformations of teachers' work with emergence of teachers' practice of shared work. The aim of the article is to defend that these transformations are not anecdotal; they reconfigure teachers' work completely and influence teaching practices. Hence our contribution to the CRIE project can be explained by the thesis of the protected unity of teachers' work. It can be translated in an integrative approach of practices as a whole which could be about teaching or shared work, practices which nowadays, cannot be studied separately, precisely because their dissociation would look artificial.

1. Introduction

Cet article se donne comme objectif de proposer une modeste contribution à l'ambitieux projet du CRIE de « fonder une théorie de la pratique enseignante ». Pour ce faire, il revisite nos travaux à partir de leur point de référence, c'est-à-dire un modèle contextualisé des pratiques des enseignants. Ce point de départ est ensuite mis en perspective par une analyse des évolutions du contexte sociohistorique du travail enseignant qui met au jour l'émergence et le développement de nouvelles pratiques, identifiées comme les pratiques enseignantes de travail partagé. Le projet de l'article est de défendre que cette évolution n'a rien d'anecdotique et qu'elle ne saurait constituer une sorte d'occupation supplémentaire et secondaire pour l'enseignant.

Pour nous, l'émergence du travail partagé reconfigure l'ensemble du travail enseignant et affecte les pratiques d'enseignement. Pour expliquer les interrelations entre les pratiques d'enseignement et les pratiques enseignantes de travail partagé, deux pistes théoriques corollaires sont suivies. La piste de la prescription tout d'abord montre que le collectif se pose désormais en interface (entre la prescription institutionnelle et l'enseignant) et devient à son tour prescripteur. La piste de l'apprentissage social, ensuite, montre que le travail partagé permet à l'enseignant d'élaborer des savoirs professionnels.

Cette thèse a des conséquences sur les principes méthodologiques retenus, principalement ceux du respect d'une double lecture des pratiques enseignantes et de la mise en œuvre d'une approche ethnographique. L'article se termine par l'objectivation de notre contribution : défendre l'unité du travail enseignant se traduit par une approche intégrative de l'ensemble des pratiques qu'elles soient d'enseignement ou de travail partagé, pratiques qui ne semblent plus pouvoir aujourd'hui être étudiées séparément en raison du fait que leur dissociation s'avèrerait totalement artificielle.

2. La contextualisation des pratiques

2.1 Un modèle d'étude des pratiques

Nos recherches sur les pratiques des enseignants s'appuient sur un prolongement du modèle triadique proposé par Bandura (2003) dans sa théorie de l'agentivité. Les pratiques sont envisagées comme un système de trois composantes interdépendantes.

- L'acteur au travers de ses caractéristiques socioprofessionnelles, son histoire personnelle et professionnelle, ses valeurs, son expérience, etc.
- Le contexte au sein duquel s'actualisent ses actions, au travers de ses différentes dimensions : sociales (élèves, autres enseignants, partenaires), matérielles (la classe, les ressources pédagogiques, etc.), institutionnelles (textes officiels, programmes, etc.), symboliques, etc.
- L'action en situation, marquée par une contingence irréductible.

Ainsi, l'enseignant n'est envisagé ni comme un « agent » déterminé par son histoire ou par le contexte (Ardoino, 1980) ni comme un « auteur » tout puissant maîtrisant parfaitement tout le champ des possibles. Lors de la phase de préparation, il peut poser les jalons de sa séance (en mettant en jeu ses valeurs, son expérience, sa connaissance des élèves ou de la discipline) et il « décide » pour partie de son action. En revanche, la mise en œuvre devra tenir compte du contexte, mobiliser les

ressources, composer avec les contraintes, s'adapter aux imprévus et «décider dans l'urgence» (Perrenoud, 1996). Ainsi, les pratiques n'ont rien d'erratique, elles sont structurées par des formes de rationalité de l'enseignant [et nous souscrivons à la notion «d'organiseurs» proposée par Clanet (2008) ou par Bru, Pastré et Vinatier (2007)], mais elles sont également sujettes à des variations en raison des dynamiques d'adaptation aux contextes. Elles apparaissent marquées par une sorte de dialectique entre stabilité et variabilité qui les différencient toutefois d'autres pratiques en ce sens où cette stabilité résulte en grande partie d'une planification qui leur est spécifique.

2.2 Les transformations du contexte

Adossés à ce modèle, nos premiers travaux ont ciblé les pratiques d'enseignement (Marcel, 1997). Or, depuis ces dernières décennies, le contexte sociohistorique de ces pratiques s'est profondément transformé dans l'ensemble des systèmes éducatifs occidentaux. Nous pouvons même reconnaître à la suite de Tardif et Lessard (1999) que le «travail enseignant» a fortement évolué.

Ces transformations ont fait l'objet de nombreuses analyses (Lessard, 2000; Marcel et Piot, 2005; Maroy, 2006) et nous nous limiterons à reprendre quelques éléments importants. Ils se focalisent autour de deux processus corollaires.

- La «montée du local», c'est-à-dire l'accroissement de la marge d'autonomie et des établissements (Van Zanten, 2004). Elle se traduit par une marge d'initiative accrue (avec des modalités comme le projet d'établissement ou la possibilité d'adapter une partie des curricula) et par la responsabilité qui en découle (l'établissement est tenu de «rendre des comptes»).
- La dynamique de professionnalisation des enseignants qui s'accompagne d'une hausse du niveau de recrutement (avec, par exemple en France d'abord, la création d'instituts universitaires de formation des maîtres puis, actuellement, la mise en place de la réforme dite de la «masterisation» de la formation des enseignants), d'une rationalisation de la formation (en lien avec son universitarisation), d'une responsabilité accrue (au niveau de chaque enseignant et au niveau des équipes pédagogiques), du développement d'une «culture» de l'évaluation très prégnante, etc.).

Ces transformations du contexte éducatif (organisation des établissements, formation des enseignants) ont eu des conséquences sur les tâches des enseignants. Elles ont fortement contribué à générer le développement d'autres modalités de travail relativement marginales jusque-là, des modalités interindividuelles (de collaboration entre enseignants ou de partenariat avec des acteurs de l'établissement ou externes à l'établissement), mais surtout des modalités collectives (avec les équipes pédagogiques ou les différentes formes de conseil qui instituent ces formes collectives) (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud et Tardif, 2007).

2.3 Une distinction importante

Par rapport à nos recherches, ces transformations du contexte nous ont conduit à distinguer deux types de pratiques enseignantes.

- Les pratiques d'enseignement qui sont caractérisées par un enseignant face à des élèves avec un savoir scolaire en jeu et s'actualisant le plus souvent dans une classe. Il s'agit là des pratiques traditionnelles des enseignants qui ont historiquement structuré leur métier.

- Les autres pratiques enseignantes qui regroupent les pratiques interindividuelles (parfois en présence d'élèves) et les pratiques collectives (hors de la présence des élèves). Elles sont relativement nouvelles (Marcel *et al.*, 2007) et en lien avec les évolutions du contexte éducatif évoquées précédemment. Nous les avons regroupées sous l'appellation de «pratiques enseignantes de travail partagé», notion que nous développerons dans le paragraphe ci-après.

2.4 Une évolution et des résistances

Ces évolutions du travail enseignant sont aisément repérables, citons par exemple Garnier (2003), Florin, Guimard, Le Dreff et Walkestein (2004) ou Mérini (2005) pour l'école primaire française et Braxmeyer et Do (2002), Esquieu (2005) ou Rayou et Van Zanten (2004) pour le secondaire. Toutes ces recherches montrent que le travail partagé des enseignants est à l'œuvre dans les établissements (avec certes des intensités différentes) et a tendance à se développer. Il est donc de nature à rendre caduque la célèbre formule d'Huberman (1995) qualifiant l'enseignant de «loup solitaire» et à remettre en cause l'idée que l'enseignement constituerait le «cœur du métier» et que, par conséquent, les autres activités professionnelles s'avéreraient périphériques¹.

En revanche, il est nécessaire de préciser que l'émergence de nouvelles modalités de travail génère des résistances (Barrère, 2002 ; Rayou et Van Zanten, 2004) et même des difficultés professionnelles. Dans une enquête conduite auprès des professeurs débutants de l'enseignement agricole français (Marcel, 2008), il apparaît que le «travailler ensemble» (que ce soit avec d'autres enseignants dans les situations pluridisciplinaires et dans l'élaboration des «rubans pédagogiques» d'une année de diplôme, ou avec des partenaires comme les chefs d'exploitation ou les tuteurs de stage) constitue un domaine mal maîtrisé par ces enseignants et à propos duquel ils estiment que la formation ne les a pas suffisamment préparés.

3. Les pratiques enseignantes de travail partagé

3.1 Éléments pour une définition

Les pratiques enseignantes de travail partagé recouvrent l'ensemble des activités professionnelles mettant en scène plusieurs adultes (autres enseignants, acteurs de l'établissement, partenaires extérieurs), selon des modalités pouvant être interindividuelles ou collectives. Le partage de ces activités nécessite *a minima* un objectif commun, un accord qui permettra de «faire ensemble». (Piot, Marcel et Tardif, 2009). Elles s'émancipent pour partie de toute forme de prescription, y compris institutionnelle, et sont fortement liées au contexte social de l'établissement. Leurs mises en œuvre, au-delà de la composition ou de la stabilité du binôme, du collectif ou de l'équipe, reposent d'abord sur un engagement individuel des enseignants concernés qui met en jeu des dimensions personnelles, affectives, mais aussi symboliques. Enfin, ces pratiques enseignantes de travail partagé ne constituent pas une modalité du travail «supplémentaire» qui viendrait s'ajouter au travail traditionnel de l'enseignant, seul dans sa classe, mais participent d'une reconfiguration globale du travail enseignant.

1 Nous reviendrons sur cette idée un peu plus loin et nous proposerons une définition alternative du métier d'enseignant plus en phase avec ses évolutions actuelles.

3.2 Le collectif d'enseignants

À la différence de celle des pratiques interindividuelles, l'étude des pratiques collectives a nécessité un travail de théorisation de l'acteur collectif. À partir d'une large recension de travaux, nous avons proposé le modèle du « collectif d'enseignants » (Marcel, 2006), un groupe d'enseignants engagés collectivement dans la réalisation d'un projet dans le champ professionnel. Il distingue la forme de travail collectif prescrite par l'institution des modalités de travail collectif effectivement mises en place dans les établissements. Il invite à être attentif aux modalités de constitution de ces collectifs, à leur marge d'autonomie et aux degrés d'engagement de leurs membres. Il intègre la prise en compte du cadre institutionnel qui génère des prescriptions et cible à la fois le fonctionnement du groupe, le produit de ce fonctionnement et la sphère implicite qui sous-tend ce fonctionnement.

Nous ne reprendrons pas ici une illustration empirique de la mobilisation de ce modèle (voir Marcel, 2007), mais nous rajouterons une remarque. Ce modèle s'attache à décrire les différentes formes d'acteurs collectifs, c'est-à-dire aussi bien le cas des équipes qui se constituent « spontanément » autour d'un projet (d'éducation à la santé ou à la citoyenneté, par exemple), que les équipes participant au fonctionnement officiel de l'établissement (les conseils de classe, les conseils de cycle, etc.), que les équipes de filière ou de diplôme. Il s'agit d'équipes pour lesquelles les membres sont « affectés » (p. ex. : l'ensemble des enseignants qui interviennent en terminale d'un baccalauréat professionnel) et à propos desquelles les fonctions de coordination revêtent de plus en plus d'importance.

3.3 Le processus de planification

Pour prolonger et préciser la distinction entre « collectif d'enseignants » et « équipe pédagogique » (entendue comme officiellement repérée), nous avons convoqué la notion de planification empruntée à Bazet (2002). Elle la définit « comme un dispositif de “prescription” permettant d'ordonner les actions dans le temps au regard de ressources finies et de suivre par ailleurs leur évolution en les traçant » (p. 163). Ainsi, le plan (produit de cette planification) se trouve-t-il à l'interface d'une prescription « descendante » et d'une prescription « remontante ». En reprenant la distinction de Six (1999), Bazet (2002) présente la planification comme l'élaboration par le collectif d'une prescription spécifique (qualifiée de « remontante » en ce sens qu'elle émane du groupe) mais une élaboration qui prend en compte, qui s'approprie et qui transforme toutes les formes de prescription qui régissent son action (prescriptions institutionnelles, prescriptions locales émanant par exemple de la direction, etc.). Elle qualifie le plan d'interface, en ce sens qu'il constitue une prescription remontante du collectif intégrant les prescriptions descendantes destinées à ce collectif.

4. La thèse de l'article : l'unité du travail enseignant

À la suite du balisage de nos travaux à partir, d'abord, d'un modèle écologique des pratiques enseignantes, puis d'une théorisation du cas particulier des pratiques enseignantes de travail partagé, nous précisons la thèse de cet article.

4.1 Un travail enseignant reconfiguré

Il s'agit de défendre que l'émergence de nouvelles modalités de travail ne constitue en rien une sorte de périphérie secondaire d'un métier premier réduit aux pratiques d'enseignement. Ces nouvelles pratiques de travail partagé présentent deux caractéristiques qui montrent qu'elles n'ont rien de secondaire. La première est leur importance tant dans les textes officiels (elles constituent des tâches professionnelles au même titre que les tâches d'enseignement) et leur importance quantitative. La recherche de Fernandes (2004), portant sur des professeurs des écoles en France, montre bien que le temps professionnel consacré au travail partagé tend à se rapprocher du temps consacré au travail d'enseignement. La deuxième caractéristique, que nous allons développer en suivant, est l'existence d'interrelations entre les pratiques d'enseignement et les pratiques enseignantes de travail partagé.

Ainsi, il n'existe pas deux sphères de pratiques cloisonnées, mais un même travail enseignant qui comporte des modalités individuelles et des modalités interindividuelles et collectives. Les transformations du travail enseignant ont contribué à reconfigurer l'ensemble de ce travail, pas à adjoindre un travail supplémentaire (à dominante interindividuelle et collective) au travail existant (à dominante individuelle). Cette reconfiguration va se trouver sous-tendue par la mise en œuvre d'une dynamique sociale qui se pose en caractéristique nouvelle du métier d'enseignant.

4.2 Les interrelations entre pratiques

Pour explorer cette thèse, il s'agissait d'abord de caractériser le mode de relation existant entre ces deux sphères du travail enseignant. L'approche systémique (Lugan, 1996) nous a permis un premier balisage des liens entre les catégories de pratiques en les envisageant en interrelation, au sein de ce que nous avons nommé le «système des pratiques professionnelles de l'enseignant» (Marcel, 2004). Cette notion d'interrelation offre trois avancées importantes.

- Elle préserve l'autonomie relative de chacune des sphères de pratiques.
- Elle rompt avec une vision hiérarchisée de cette relation, chacune des deux sphères s'avérant simultanément modifiante et modifiée par l'autre sphère.
- Elle inscrit la relation dans une certaine permanence tout en la considérant comme dynamique et évolutive grâce au jeu des interactions.

4.3 L'exemple d'une analogie

Illustrons l'étude de cette interrelation à l'aide d'une recherche (Marcel et Garcia, 2009) ayant pour objet un dispositif institutionnel (celui des évaluations des élèves de CE2²) potentiellement fédérateur des enseignants de cycle 3³ de l'école primaire. Elle a étudié les modalités d'influence de ces différentes formes de pratiques enseignantes de travail partagé sur les pratiques d'enseignement des professeurs de CE2.

2 Le CE2 est la 3^e année de l'école élémentaire et les élèves de CE2 ont environ 8 ans.

3 Le CE2 est la première année du cycle 3 et l'évaluation en début de cycle a pour fonction d'adapter l'organisation des trois années de ce cycle au rythme d'apprentissage de l'élève.

L'enquête a été conduite dans cinq écoles primaires. Les pratiques enseignantes de travail partagé (y compris durant les temps interstitiels : récréation, temps de midi, etc.) ont été explorées par une enquête ethnographique. Les pratiques d'enseignement des professeurs de CE2 ont été étudiées à l'aide d'une grille d'observation (10 séances de français et de mathématiques par enseignant, soit un total de 100 séances).

L'analyse qualitative des données collectées par l'enquête ethnographique a débouché sur une typologie entre le travail partagé « choisi » et le travail partagé « subi ». Ces catégories se sont avérées statistiquement discriminantes pour les pratiques d'enseignement. Ainsi, la recherche a mis au jour une analogie dans le degré d'intensité des interactions dans la classe et dans l'école : les professeurs de CE2 relevant des écoles dans lesquelles le travail partagé est « choisi » (et qui donc collaborent assidument avec leurs collègues) vont instaurer dans leurs classes et avec leurs élèves des modalités interactives significativement plus intenses et plus diversifiées que les professeurs de CE2 qui exercent dans des écoles où le travail partagé est « subi ».

5. Le cadre théorique de l'apprentissage social

5.1 Le fondement

Pour dépasser la simple interrelation entre catégories de pratiques, nous l'avons inscrite au sein d'une approche sociocognitive (Marcel, 2005a) qui nous permet d'établir un lien entre pratiques enseignantes et développement professionnel⁴. En effet, de l'approche sociocognitive nous retiendrons deux éléments.

- L'enseignant se développe professionnellement dans et par son action. Ses pratiques professionnelles contribuent à la construction de son expérience.
- L'enseignant se développe professionnellement avec, par, grâce ou contre ses pairs. Cet élément, que nous prolongerons en suivant avec les théories de l'apprentissage social, s'avère particulièrement important dans le cas d'un travail enseignant marqué par l'émergence et le développement de dynamiques sociales.

5.2 Les modalités interindividuelles

Parmi les théories de l'apprentissage social, nous retenons d'abord celle de l'apprentissage par imitation active proposée par Bandura, (1976, 2003). Elle insiste sur le rôle important du « modèle » (ici les autres enseignants, par exemple) et sur la fonction transformatrice de l'imitation (au travers d'une réappropriation). Le modèle peut être de nature matérielle (un comportement, un support)

4 La dimension d'un article consacré aux pratiques enseignantes ne nous permet pas d'approfondir notre approche du développement professionnel de l'enseignant. Nous le définissons comme un processus générique de mise en jeu de savoirs professionnels au sein duquel sont principalement ciblés quatre processus interdépendants : le processus de construction des savoirs professionnels, c'est-à-dire l'apprentissage professionnel, le processus de mobilisation des savoirs professionnels, au sein des pratiques enseignantes, individuelles, interindividuelles et collectives, le processus de capitalisation des savoirs professionnels, c'est-à-dire leur mise en mémoire tant individuelle que collective et le processus de diffusion des savoirs professionnels, c'est-à-dire leur circulation, leur migration, mais aussi leur transformation entre les enseignants, au sein des équipes pédagogiques ou des établissements (Marcel, 2005a).

ou symbolique (c'est-à-dire s'appuyant sur le langage). Dans ce cas, l'autre apparaît comme une ressource. Ce mode d'apprentissage pourra se repérer dans des situations souvent peu formalisées (cour, salle des maîtres, photocopieuse) et sur la base d'échanges à dominante interindividuels (l'enseignant et le « modèle » choisi).

5.3 Exemples d'apprentissages interindividuels

Dans une recherche concernant une professeure de mathématiques débutante (Marcel, 2009), nous avons pu repérer des apprentissages construits par observation directe, lors de la conduite d'ateliers en binôme avec un professeur expérimenté d'anglais. L'atelier qui se déroulait entre midi et deux heures accueillait les délégués de classe et visait à la rédaction du scénario d'un film rendant compte de la citoyenneté dans le collège. Il s'agissait principalement d'apprentissages relatifs à la relation pédagogique (écoute des élèves, analyse de leurs stratégies, seuil d'exigence, etc.). 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 » des pratiques initiales 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. Là encore, ils concernent des trucs, des idées, des ficelles du métier en lien avec la relation pédagogique, mais ils servent surtout à « donner de l'assurance » à l'enseignante débutante.

5.4 Les modalités dans des situations collectives

L'apprentissage par conflit sociocognitif [défendu par les néo-piagéticiens dont Perret-Clermont (1996) ou Doise et Mugny (1997)] met en avant le rôle de la controverse sociale dans la perturbation des schèmes existants et dans leur nécessaire adaptation au service d'une « équilibration majorante ». Dans ce cas-là, l'autre apparaît plutôt comme une contrainte génératrice de conflits et de remises en cause des équilibres cognitifs. Ce mode d'apprentissage pourra se repérer dans les situations collectives, le plus souvent formalisées qui ont à « produire » quelque chose, par exemple, décider d'un mode de répartition de contenus, de l'organisation d'un décroisement ou de l'élaboration d'un projet.

5.5 Exemple d'apprentissage dans une situation collective

Dans le cadre de la recherche sur les équipes engagées dans des projets innovants (Marcel, 2007), l'observation des réunions des enseignants participant au projet concernant la formation des délégués a montré qu'ils avaient d'abord pris beaucoup de temps pour démarrer l'élaboration du projet (près d'un mois après le deuxième projet). Elle a nécessité une structuration préalable de ce collectif avec déjà une forme de répartition des tâches qui légitimait les coordonnateurs. Du temps, cette phase a aussi été consacrée (à partir d'explicitations et de controverses) à se mettre d'accord sur des principes pédagogiques communs qui ont ensuite été convoqués pour analyser le déroulement du projet.

Ainsi, la rédaction collective de la monographie du projet (qui était requise par le rectorat) a fourni l'occasion d'accéder à un niveau d'analyse très approfondie au travers de longues controverses permettant de rédiger un texte recueillant l'adhésion de tous les membres. Citons un exemple, largement synthétisé, celui du débat «longitudinal» sur le rôle de «l'élève délégué»: quel espace de parole lui ouvrir au sein du collège? Peut-il prendre la parole sur tout (la difficulté d'un cours, la sévérité d'une note ou d'une sanction, etc.)? Qui est son interlocuteur privilégié (le professeur principal, le secteur vie scolaire, le principal adjoint, etc.)? Quelle place lui donner pendant les cours? Peut-il servir de relais aux enseignants ou au collège au risque de devenir un «agent double» aux yeux des autres élèves?

Ce «savoir analyser» a été clairement repérable au niveau de ce collectif, un collectif qui a mis en œuvre un «travail partagé» (à la fois dans chaque atelier, mais aussi pour coordonner les ateliers entre eux), prolongé par des controverses partagées («faire ensemble» semble fournir la base et la recevabilité d'un discours contradictoire sur ce faire) et la rédaction commune de la monographie. Pour le «savoir analyser», l'activité d'écriture fournit une opportunité de mise à distance non négligeable. Soulignons également la fonction importante de la construction des accords (ici sur des modalités de fonctionnement, d'abord, puis sur des principes pédagogiques, ensuite).

5.6 Deux catégories de savoirs professionnels

À la suite d'Osty (2003), nos travaux ont permis de distinguer deux catégories de «savoirs professionnels» entendus ici dans une large acception, c'est-à-dire comme les savoirs mobilisés par l'enseignant dans le cadre de son exercice professionnel pour prendre en charge les tâches qui lui incombent. Il s'agit, d'une part, des savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des tâches professionnelles (savoirs qui permettent à l'enseignant de «faire» son métier) et, d'autre part, des savoirs professionnels relatifs à la socialisation professionnelle (savoirs qui permettent à l'enseignant «d'être à» son métier) et nous préciserons brièvement la nature de ces savoirs à l'aide du tableau 1.

Tableau 1
Catégories des savoirs professionnels

	Niveau individuel	Niveau collectif
Savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des tâches professionnelles (savoirs pour « faire » son métier)	Ces savoirs ciblent principalement la prise en charge des tâches d'enseignement dans la classe en distinguant ceux qui relèvent de la dimension pédagogique de ceux qui relèvent de la dimension didactique de l'acte d'enseignement et en opérant également une différenciation en fonction de la spécificité de la « sous-tâche » (leçon, résolution de problèmes, évaluation, travail de groupe, etc.). Ils incluent des modalités diversifiées de prise en compte des décisions collectives.	Ces savoirs ciblent principalement la prise en charge des tâches qui incombent au collectif de l'établissement scolaire (élaboration, mise en œuvre et évaluation d'un projet, d'un plan d'action pédagogique au niveau d'une classe, d'un diplôme ou d'une filière de formation). Ils concernent également tout ce qui touche au fonctionnement d'un collectif (écoute, confiance, engagement, échange d'informations, etc.). Ils incluent, pour la répartition des tâches ou, plus généralement pour toutes les décisions, la prise en compte des envies et des possibilités de chacun des participants.
Savoirs professionnels relatifs à la socialisation professionnelle (savoirs pour « être à » son métier)	Ces savoirs concernent deux niveaux complémentaires : <ul style="list-style-type: none"> - l'appropriation (selon des modalités certes différenciées) des règles et normes (explicites et implicites) de l'établissement scolaire (voire plus généralement de la profession) ; - le positionnement individuel par rapport à l'ensemble des partenaires (les élèves, les parents, les collègues, l'institution, les intervenants divers) en relation avec la construction d'une identité professionnelle individuelle. Dans les deux cas, il s'agira d'accéder à différentes formes d'information sur l'établissement scolaire, les pairs ou les partenaires, de la sélectionner et de l'utiliser pour transformer ses pratiques.	Ces savoirs concernent deux niveaux complémentaires : <ul style="list-style-type: none"> - l'élaboration et la préservation des règles et des normes du collectif (sur la base d'un double processus de proximité / distanciation par rapport à celles, explicites et implicites, de l'établissement et de l'ensemble de la profession) ; - le positionnement collectif par rapport à l'ensemble des partenaires (les élèves, les autres enseignants ou collectifs, la direction, les parents, les autres établissements, l'institution, les élus, les intervenants et les partenaires divers) en relation avec la construction d'une identité professionnelle collective. Ces savoirs peuvent être complétés par des stratégies de structuration et de défense dans le cadre d'un établissement composé de plusieurs « segments professionnels ».

5.7 Recherche sur les savoirs professionnels

L'enquête ethnographique, conduite par Blanc (2007) dans quatre écoles élémentaires, recourt à des observations longitudinales des pratiques d'enseignement (d'évaluations en mathématiques) et des pratiques enseignantes de travail partagé. Elles sont prolongées par des entretiens semi-directifs et par l'exploitation du livret scolaire (document officiel de communication des résultats scolaires aux familles).

Les résultats font apparaître deux modalités de pratiques enseignantes de travail partagé, l'une reposant sur des *minima* communs, l'autre sur une mise en commun des pratiques qui vont induire des formes spécifiques de pratiques d'enseignement. Ils montrent que la mise en œuvre d'un travail partagé joue un rôle conséquent dans l'organisation des pratiques d'évaluation.

Ils permettent également d'apporter des éléments au sujet des savoirs professionnels de l'enseignant. Blanc (2007) montre que par la simple cohabitation au sein d'un même espace professionnel (le cas des *minima* communs) 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.).

6. Ancrage méthodologique

La méthodologie de nos recherches tient de nos travaux sur les pratiques en défendant l'intérêt d'une double lecture de ces pratiques. En se déplaçant vers l'objet développement professionnel, elle se doit d'abord de préciser le lien «méthodologique» entre pratiques et développement. Elle doit ensuite à la fois adapter ses dispositifs de recherche (d'où le recours à une approche ethnographique) et préciser la posture de recherche (autour de la dialectique, connaître et transformer).

6.1 Les pratiques comme indicateurs du développement

Nous rajouterons une précision complémentaire à propos des relations pratiques enseignantes/développement professionnel : nos recherches vont appréhender les pratiques enseignantes et plus précisément leurs évolutions comme des indicateurs du développement professionnel. Il ne s'agit pas ici de relations en lien avec le contexte sociohistorique du métier. En fait, en nous appuyant sur la distinction entre pratiques d'enseignement/pratiques enseignantes de travail partagé, nous examinons deux types d'évolution.

- L'évolution des pratiques d'enseignement entre un temps T1 et un temps T2, en mettant ces évolutions en rapport avec les pratiques enseignantes de travail partagé mises en œuvre entre T1 et T2.
- L'évolution des pratiques enseignantes de travail partagé entre T1 et T2.

Cette analyse nous permettra d'explorer les deux catégories de savoirs professionnels mentionnées, des savoirs professionnels relatifs aux tâches d'enseignement (dans le 1^{er} cas) et des savoirs professionnels relatifs à la socialisation professionnelle (dans le 2^e cas).

6.2 La double lecture

En lien avec notre définition des pratiques comportant une sphère explicitable par l'enseignant et une sphère cantonnée dans l'implicite (Marcel, 2002), nous défendons l'intérêt de mobiliser une «double lecture» des pratiques. Il s'agit d'investir à la fois «le contexte pour l'enseignant» (c'est-à-dire une lecture des pratiques du point de vue de l'acteur) et «le contexte pour l'observateur» (c'est-à-dire une lecture des pratiques de l'acteur du point de vue de l'observateur). C'est dans l'articulation de ces deux aspects d'éléments empiriques que s'élabore le premier volet de description des pratiques enseignantes.

6.3 Une démarche ethnographique

L'étude du processus de développement professionnel nous a conduit à mobiliser une démarche ethnographique dont nous rappelons trois caractéristiques.

L'observation longitudinale, sur la durée, qui permet, à partir des états successifs, de repérer des évolutions, des transformations, de mettre au jour des dynamiques. Par ailleurs, l'immersion de longue durée dans une école ou un établissement nécessite de construire une relation de confiance et de collaboration avec les enseignants, les élèves, les personnels. Et cette construction soulève des questions d'éthique du chercheur (Marcel, 2005c).

L'enquête ethnographique mobilise diverses prises d'informations, principalement l'observation ethnographique (une observation « ouverte » c'est-à-dire non contrainte par une grille élaborée *a priori*, recourant à un carnet de bord et à une prise de notes importante), les entretiens (car, au-delà des échanges informels avec les acteurs, sont utilisés les entretiens semi-directifs, mais aussi des *focus-groups*) et la collecte des documents produits (comptes-rendus, fiches de travail, projets, courriels, etc.). Cette enquête prend en compte le principe de la double lecture en précisant que l'articulation entre les deux se fait relativement aisément, car leurs apports respectifs s'intègrent chronologiquement dans une analyse qui s'élabore elle aussi sur la durée.

L'approche privilégiée est une approche qualitative, c'est-à-dire qui accorde davantage d'importance à la qualité de l'information recueillie qu'à sa quantité (en termes d'occurrences, par exemple). Cela n'empêche pas de focaliser sur quelques points précis des méthodes quantitatives, mais elles restent au service d'une approche qualitative. L'analyse des éléments empiriques se fait par catégorisations progressives et en partie inductives (à partir du balisage initial effectué grâce au projet de recherche) avant de faire fonctionner différents niveaux de comparaison (Miles et Huberman, 2003) qui va permettre d'affiner les catégories (devenant des variables) et les différents états que peut prendre cette variable (les modalités).

6.4 Posture : connaitre et transformer

L'objectif premier de nos recherches est heuristique et vise à contribuer à développer la connaissance scientifique des pratiques et du développement professionnel des enseignants. Dans le cas particulier de notre équipe de recherche qui est rattachée à une école de formation d'enseignants, école dont une des missions importantes est l'appui au système d'enseignement agricole, il est indispensable de clarifier les liens entre recherche (pour connaître) et intervention (pour transformer).

Ainsi, nous sommes en train de théoriser une posture qui prend en compte la demande sociale (commandes du Ministère, expertises, conseil, appui, etc.), mais qui élabore des dispositifs permettant d'y adjoindre un volet recherche. Deux précisions sont importantes.

Le dispositif prend en charge les deux visées (connaître et transformer), mais leurs mises en œuvre sont rigoureusement distinctes. Citons, par exemple, l'articulation entre une recherche-action visant à élaborer des ressources pour les conseillers pédagogiques (qui ont la charge de l'accueil des enseignants pendant les stages de formation initiale) et une thèse analysant les apprentissages professionnels des professeurs stagiaires durant ces stages.

Nous déployons des recherches en lien avec la demande sociale, mais nous instaurons également des travaux qui s'en émancipent et permettent de préserver notre projet scientifique (tant au plan individuel que de l'équipe de recherche).

7. Contribution à une théorie de la pratique enseignante

À la suite de ce rapide balayage de nos travaux, nous reprendrons dans ce paragraphe les points essentiels de notre contribution au projet du CRIE de «fonder une théorie de la pratique enseignante».

7.1 L'unité du travail enseignant

Retrouvons la thèse qu'a cherché à documenter ce texte : le travail enseignant s'est transformé avec en particulier l'émergence et le développement de nouvelles pratiques professionnelles, les pratiques enseignantes de travail partagé. Nous défendons qu'il ne s'agisse pas ici d'un autre travail, périphérique et secondaire par rapport aux tâches d'enseignement, mais que ces transformations, au travers des dynamiques sociales qu'elles ont contribué à mettre en place et à développer, ont participé à une reconfiguration du travail enseignant.

L'unité du travail enseignant n'est pas remise en cause par la diversification des tâches et des pratiques. En revanche, cette reconfiguration va nécessairement concerner les pratiques d'enseignement et affecter les principes directeurs des études qui leur sont consacrées.

7.2 Une théorie intégrative des pratiques enseignantes

En effet, l'émergence et l'installation de dimensions interindividuelle et collective du travail enseignant obligent à repenser les pratiques d'enseignement. Ces pratiques ne peuvent plus être envisagées comme «isolées» par rapport aux pratiques enseignantes de travail partagé. Les recherches visant à connaître des pratiques d'enseignement ne semblent plus pouvoir occulter ces dynamiques sociales et gagneraient certainement à les resituer dans un processus plus large où le collectif d'enseignants prendrait toute sa place, car il influence directement le déroulement de la séance (par des décisions collectives), mais aussi indirectement l'action de l'enseignant (au travers de règles, de normes, de savoirs professionnels, etc.) (Marcel, 2005*b*).

Une théorisation des pratiques des enseignants se doit aujourd'hui d'intégrer non seulement les pratiques d'enseignement et les pratiques enseignantes de travail partagé, mais également leurs interrelations et leurs influences réciproques. Toute approche analytique d'une seule catégorie de pratiques pourrait apparaître comme réductrice et, surtout, artificiellement découpée.

7.3 Des pratiques marquées par la prescription

Toute pratique professionnelle est confrontée à des modalités diverses de prescriptions. Dans le cas des pratiques enseignantes, la prescription a été longtemps pensée comme ciblant l'action individuelle de chaque enseignant dans sa classe (notamment au travers des différents curricula ou des normes explicites du métier).

L'analyse des transformations du travail enseignant nous a conduit à montrer que le processus de prescription se trouvait profondément modifié. Si cette forme « individuelle » n'a pas totalement disparu, elle tend à se minimiser par un processus en plusieurs étapes au sein desquelles le collectif d'enseignants occupe une place privilégiée.

Ce collectif reçoit des prescriptions descendantes (institutionnelles, locales, etc.), mais il s'érige en « filtre » par rapport à chaque enseignant. Il s'approprie les prescriptions, les adapte, les transforme et élabore collectivement une prescription « remontante » pour l'ensemble des membres de ce collectif.

Bien sûr, au niveau individuel, chaque enseignant va s'approprier différemment cette nouvelle prescription, mais cette interface collective présente plusieurs caractéristiques intéressantes : elle protège l'enseignant d'une prescription descendante qui peut s'avérer pathogène quand le travailleur est isolé (Clot, 2002) mais, surtout, elle contribue à contextualiser cette prescription, à structurer et à harmoniser une action collective en lien direct avec les spécificités locales (ses ressources, ses contraintes, ses élèves, ses enseignants, etc.).

7.4 Pratiques et développement professionnel

Les pratiques enseignantes fournissent différentes modalités de contribution au développement professionnel : l'enseignant se développe dans et par l'action et avec, par ou contre ses collègues (dans le travail partagé). De plus, les pratiques (et surtout leurs évolutions) constituent un excellent indicateur pour repérer ce développement. Cela nous conduit à dire quelques mots des différentes dynamiques qui sous-tendent ou même qui structurent le développement professionnel de l'enseignant. Nous pouvons en distinguer cinq (Marcel, 2005a). Elles sont, bien sûr, sous-tendues par une dynamique plus large constituée par les évolutions du métier et du travail enseignant.

- Des dynamiques intra-individuelles qui relèvent en particulier de processus d'engagement, dans la classe (face aux élèves), dans un collectif d'enseignants, dans l'établissement, dans le métier ou par rapport à des partenaires.
- Des dynamiques sociales, soit interindividuelles, soit relevant de la dynamique psychosociale au sein du collectif.
- Des dynamiques épistémologiques, liées aux interrelations des savoirs professionnels, à leur circulation et à leurs « migrations ».
- Des dynamiques environnementales qui correspondent à différentes prescriptions, injonctions, sollicitations provenant de l'institution, de l'environnement local, de l'établissement ou du collectif d'enseignants.
- Des dynamiques relatives à l'auto-organisation des pratiques et à leur déroulement marqué par l'imprévisibilité irréductible de l'action en situation.

Ces différentes dynamiques montrent bien le lien étroit (quasi consubstantiel) existant entre pratiques et développement. Elles interrogent par là même les choix de nombreux travaux relatifs au développement professionnel qui contournent, voire oublient, les pratiques enseignantes.

7.5 Conséquences méthodologiques

Les choix théoriques présentés ont des conséquences sur les principes méthodologiques qui permettent de les assumer. Nous en rappelons deux qui nous paraissent majeurs.

- La mobilisation d’une double lecture des pratiques d’enseignement (Marcel, 2002), c’est-à-dire l’articulation d’une lecture des pratiques s’appuyant sur les théorisations de l’enseignant (à partir de ses pratiques) qui va investir le contexte pour l’enseignant et qui privilégiera le recours à l’entretien semi-directif (le plus souvent *a posteriori*) et d’une lecture des pratiques s’appuyant sur une posture « en extériorité » par rapport à l’action qui va investir le contexte pour le chercheur à partir, le plus souvent, d’un dispositif d’observation. Cette double lecture est mobilisée également pour l’appréhension des pratiques enseignantes de travail partagé : l’acteur n’est plus alors l’enseignant, mais le collectif d’enseignants.
- Le recours à une approche ethnographique qui permet la double lecture, mais surtout qui privilégie l’immersion de longue durée pour mieux appréhender le processus de développement. Cette approche à dominante qualitative offre l’avantage d’une lecture « ouverte » des pratiques, une lecture qui s’affine avec le temps et évite les limites réductrices des observations « armées » (recourant à des grilles).

8. Conclusion

Le présent article a défendu que les profondes transformations, subies par le travail enseignant au cours de ces dernières décennies, n’avaient pas remis en cause son unité, mais avaient débouché sur une reconfiguration de ce travail. Ainsi, l’émergence des pratiques enseignantes de travail partagé contraint à repenser l’étude des pratiques d’enseignement puisque ces deux catégories de pratiques sont interdépendantes (nous l’avons vu avec les processus de prescription et d’apprentissages professionnels). Afin d’éviter un découpage et une dissociation qui ne pourraient être qu’artificiels, il revendique donc la nécessaire prise en compte simultanée de ces deux catégories de pratiques. Il indique qu’il paraît aujourd’hui difficile de prétendre essayer de connaître les pratiques d’enseignement en les « coupant » des pratiques enseignantes de travail partagé.

Nous voudrions, pour terminer cet article, livrer quelques éléments de réflexion sur le rôle nouveau des « collègues » dans le métier d’enseignant (Marcel, 2005*d*). Avec les transformations du travail, nous pouvons avancer que les pairs constituent différents niveaux de recours pour l’enseignant. Détaillons les quatre principaux.

- Les collègues constituent un recours pour assumer la responsabilité pédagogique (voire éducative) de l’enseignant. La reddition de compte concerne moins l’enseignant isolé que l’équipe à laquelle il appartient (notamment dans le cadre de la préparation d’un diplôme) voire que l’établissement. Nous avons vu que les responsabilités avaient augmenté corollairement à la marge d’autonomie, mais le développement du travail collectif permet de la positionner au niveau de ces collectifs.
- Les collègues constituent un recours pour se développer professionnellement et les théories de l’apprentissage social permettent de comprendre comment l’enseignant élabore des savoirs professionnels en mettant en œuvre des pratiques enseignantes de travail partagé.

- Les collègues constituent un recours pour protéger l’enseignant de la violence de l’institution (Lantheaume, 2008) et nous l’avons vu au travers de l’analyse de la prescription, processus au sein duquel le collectif occupe une place prépondérante.
- Les collègues constituent un recours pour prendre en charge les incertitudes grandissantes d’un métier marqué par des contingences diverses : contingence au niveau de l’élève et du groupe-classe, mais aussi contingence des résultats visés. En effet, les apprentissages des élèves s’inscrivent dans le long terme et contraignent l’enseignant à se donner des objectifs à court et à moyen terme pour pouvoir agir et réguler son action (tenir la classe, avoir un relationnel satisfaisant, maintenir son autorité). Il s’agit là d’objectifs de substitution⁵ rendus nécessaires par l’impossibilité de piloter son action en fonction des apprentissages des élèves (l’objectif essentiel de l’enseignant) en raison de leur temporalité.

Références bibliographiques

- Ardoino, J. (1980). *Éducation et relations. Introduction à une lecture plurielle des situations éducatives*. Paris : Gauthier-Villars.
- Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? *Sociologie du travail*, 44, 481.
- Bazet, I. (2002). *Le plan ou la prescription de l'engagement*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ergonomie-self.org/acte/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 en sciences de l'éducation, Université de Toulouse II Le Mirail.
- Braxmeyer, N. et Do, C.-L. (2002). *Le travail en commun des enseignants dans le second degré*. Dossier 31. Paris : Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation et de la Recherche.
- Bru, M., Pastré, P. et Vinatier, I. (dir.) (2007). Les organisateurs de l'activité enseignante. Perspectives croisées. *Recherche et formation*, 56.
- Clanet, J. (2008). Liens entre pratiques d'enseignement et performances scolaires au cours préparatoire. Étude comparative de contextes différents (classes à effectifs réduits vs classes à effectifs habituels). *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 19, 103-118.
- Clot, Y. (2002). Clinique de l'activité et répétition. In *Psychopathologie du travail – Cliniques méditerranéennes*, 6, 31-53.
- Doise, W. et Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- Esquieu, N. (2005). *Portrait des enseignants de collèges et lycées. Interrogation de 1000 enseignants du second degré en mai-juin 2004*. Note d'information de la DEP, n° 05-07. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Fernandes, S. (2004). *La dimension temporelle des pratiques enseignantes. Travail*. Mémoire de DEA en sciences de l'éducation, Université Toulouse II Le Mirail.
- Florin, A. Guimard, P., Le Dreff, G. et Walkestein, C. (2004). *Un maître et des intervenants multiples à l'école primaire : analyse psychologique des pratiques et des effets*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Garnier, P. (2003). *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Huberman, M. (1995). Networks that alter teaching : Conceptualizations, exchanges and experiments. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 193-211.

5 Cela retrouve l'analyse de la relation pédagogique que nous faisons dans notre thèse (Marcel, 1997) qui, par sa nature, contraint l'enseignant à la poursuite toujours recommencée de trois quêtes (totalement implicites bien sûr) : la quête de reconnaissance, la quête de maîtrise et la quête de pouvoir.

- Lantheaume, F. (dir.) (2008). *Les enseignants des lycées professionnels face aux réformes. Tensions et ajustements dans le travail*. Lyon : INRP.
- Lessard, C. (2000). Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et formation*, 35, 91-116.
- Lugan, J.-C. (1996). *La systémique sociale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Marcel, J.-F. (1997). *L'action enseignante. Eléments pour une théorie: la contextualis-action*. Thèse en sciences de l'éducation (nouveau régime), Université de Toulouse II le Mirail.
- Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, 138, 103-114.
- Marcel, J.-F. (2004). Système des pratiques professionnelles et professionnalité de l'enseignant. Le cas de l'enseignant du primaire en France. *Année de la recherche en sciences de l'éducation*, Année 2003, «Formation des professeurs et identité», 89-100.
- Marcel, J.-F. (2005a). *Apprendre en travaillant. Contribution à une approche socio-cognitive du développement professionnel de l'enseignant*. Note de Synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Université de Toulouse II Le Mirail. Document téléaccessible à l'adresse <<http://jf.marcel.free.fr/>>.
- Marcel, J.-F. (2005b). Recherches sur les pratiques enseignantes. Contribution à une élucidation de leur inscription au sein d'une épistémologie constructiviste. *Penser l'éducation*, 17, p. 19-37.
- Marcel, J.-F. (2005c). Questioni etiche dell'insegnamento e della ricerca. *Pedagogia e vita*, 3, 95-116.
- Marcel, J.-F. (2005d). Les collègues formateurs dans le métier d'enseignant. *Éducation permanente*, 164(3), 119-130.
- Marcel, J.-F. (2006). Le collectif d'enseignants. Explorations théoriques et empiriques. *Questions*, 5, 85-99.
- Marcel, J.-F. (2007). Innovative projects in French secondary State schools : A comparative analysis of two communities of practice. In C. Kimble et P. Hildreth (dir.), *Communities of practice : Creating learning environments for educators* (p. 385-402). Greenwich : Information Age Publishing.
- Marcel, J.-F. (2008). *Les « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole. La « professionnalisation perçue » des six dernières promotions recrutées par concours externe*. Rapport d'étude commandité par la Direction générale de l'enseignement et de la recherche du ministère de l'Agriculture et de la Pêche. Toulouse : École nationale de formation agronomique de Toulouse.
- Marcel, J.-F. (2009). «Travail partagé» de l'enseignant et apprentissages professionnels. *Recherche et formation*, 61, 131-144.
- Marcel, J.-F. et Garcia, A. (2009). Contribution à une théorisation des interrelations entre les pratiques enseignantes de travail partagé et les pratiques d'enseignement. *Les sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 27-42.
- Marcel, J.-F. et Piot, T. (dir.) (2005). *Dans la classe, hors de la classe. Évolution de l'espace professionnel des enseignants*. Paris : INRP.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Perisset Bagnoud, D. et Tardif, M. (dir.) (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.
- Mérini, C. (2005). *Travail conjoint et professionnalité enseignante*. Rapport d'étude IA 92-UIMM, mai. Paris : Inspection académique des Hauts de Seine et Union industrielle des métiers de la métallurgie (UIMM).
- Miles, M.B. et Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Osty, F. (2003). *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Perret-Clermont, A.-N. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- Piot, T., Marcel, J.-F. et Tardif, M. (dir.) (2009). Le travail partagé des enseignants. Éléments pour la construction d'un objet scientifique. *Les sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, 42(2).
- Rayou, P. et Van Zanten, P. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?* Paris : Bayard.

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*. Notes de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Charles de Gaulle Lille III.

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

Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.