

## INFLUENCE DU CONTEXTE DANS L'ÉLABORATION D'UNE COMPÉTENCE COLLECTIVE PAR DES PROFESSEURS DES ÉCOLES

Sylviane Maximin-Blanc\*, Chantal Eymard\*\*

\* Université de Provence  
UMR ADEF  
Aix-en-Provence  
sylviane.maximin@wanadoo.fr

\*\* Université de Provence  
UMR ADEF  
Aix-en-Provence  
chantal.eynard@univ-provence.fr

---

**Mots-clés :** *compétence collective, collectif de professeurs des écoles, contexte, contextualisation.*

**Résumé.** *Il s'agit d'identifier l'influence jouée par le contexte dans le développement d'une compétence professionnelle de nature collective dans des équipes de professeurs des écoles. Deux niveaux de contexte sont repérés : le contexte professionnel et le contexte de l'établissement scolaire. Le premier éclaire la notion de compétence de nature collective. Sa contextualisation dans le monde de l'enseignement apporte une contribution à la stabilisation de cette notion. Le second niveau offre aux enseignants des éléments d'appropriation pour construire des situations de travail collectif. L'étude d'un corpus de douze établissements confirme cette caractéristique d'une compétence située, distribuée et incarnée dans des gestes professionnels. Sa non-considération dans la formation institutionnelle constitue un point aveugle. Sa reconnaissance comme élément de professionnalisation d'un professeur des écoles mérite d'être questionnée.*

---

### 1. Introduction

Cette communication a pour objet de questionner l'influence du contexte dans l'élaboration et le développement d'une compétence professionnelle générée par une équipe ou un collectif de travail. Cette influence sera abordée à deux niveaux : pour la connaissance et l'élaboration de la notion de compétence (niveau macro) et pour la caractérisation de la compétence d'un collectif de professeurs des écoles (niveau micro).

#### 1.1 Niveau macro

Dans le monde de l'entreprise, la notion de compétence collective (Amherdt et Rabasse, 1999 ; Le Boterf, 2000) a été mise au jour car la ressource humaine était sollicitée, dans un souci de réactivité, pour résoudre de manière collective des problèmes ou des situations complexes.

Dans l'enseignement du premier degré, depuis 1989, le recours aux ressources collectives des enseignants, dénommé, travail en équipe, rejoint les mêmes préoccupations de réponse à des situations complexes de gestion, d'organisation de l'enseignement dans l'établissement scolaire en vue d'optimiser la qualité des apprentissages des élèves. Or, tant dans ses finalités que dans ses pratiques, l'école n'est pas une entreprise (Laval, 2003) et une contextualisation de la compétence collective dans ce milieu professionnel s'avère nécessaire. Il s'agira d'identifier en quoi une autre contextualisation de la notion de compétence collective apporte une contribution au développement d'une notion non encore stabilisée.

## 1.2 Niveau micro

Ce niveau s'intéresse à l'influence du contexte établissement dans l'élaboration et le développement de ce type de compétence. Le tableau 1 propose une modélisation (Maximin-Blanc, 2010) à partir de quatre critères dont celui de contexte.

Critères Caractéristiques	Indicateurs	Auteurs référents
Contextualisée	Le collectif engage un travail d'appropriation, d'interprétation des éléments du contexte pour initier des choix, des priorités.	Garfinkel (1967) Schwartz & Durrive (2003) Van Dijk (1999)
Située	A partir de ces choix ou priorités contextuels, une situation est construite par les enseignants.	Suchman (1987) ; Quéré et De Fornel (1999) ; Husserl (2000) ; Dewey (1917)
Distribuée	Les membres du collectif se mobilisent en fonction des ressources dont ils disposent. Le collectif mobilise des registres autres que cognitifs (conatif, psychologique et axiologique).	Jonnaert & Masciotra (2006) Schwartz & Durrive (2003)
Incarnée et actualisée dans des gestes professionnels	Des gestes professionnels sont repérables et identifiables dans les traces recueillies (carnets de bord)	Merleau-Ponty (1945) Bucheton & Dezutter (2008)

**Tableau 1** : Proposition de modélisation de la compétence d'un collectif

Nous ne développerons dans cette communication que le caractère contextualisé de cette compétence.

## 2. Présentation du corpus et méthodologie

### 2.1 Corpus

Les traces sont recueillies par douze informateurs volontaires, recrutés parmi plusieurs populations de professeurs des écoles (stagiaires, titulaires et maître-formateur) de l'académie d'Aix-Marseille intégrant des établissements scolaires. Ils sont sollicités pour rédiger un carnet de bord. Ce document rédigé décrit le fonctionnement du collectif de l'établissement et l'expression singulière de leurs découvertes quotidiennes dans leur nouveau lieu d'exercice. Durant quatre mois, des traces sont transcrites dans un carnet de bord avec l'aide d'un protocole d'écriture.

### 2.2 Cadre méthodologique

Une analyse des traces recueillies repère et organise les éléments pertinents à la compréhension de l'élaboration d'une compétence issue d'un collectif d'enseignants. La proposition de modélisation (tableau 1) permet une interprétation ensuite proposée, en auto-confrontation simple (Clot, 2005), à chaque auteur, pour validation ou modification.

Une étude comparative des éléments spécifiques à chaque école offre un niveau d'interprétation complémentaire.

Le cadre méthodologique d'analyse des carnets de bord est organisé en cinq phases.

- A. La compétence est contextualisée ;
- B. La compétence est située ;
- C. La compétence est distribuée ;
- D. La compétence est incarnée.

La cinquième phase (E) distingue les deux formes de la compétence d'un collectif : compétence collective et compétence du collectif (Maximin et Eymard, 2008).

<b>A Contexte</b>
Eléments du contexte
Contexte géographique
Contexte organisationnel
Contexte humain individuel et collectif
Contexte d'ouverture aux partenaires et aux autres écoles
Contexte institutionnel
<b>B Situations favorables à l'élaboration de la compétence</b>
<b>C Compétence distribuée</b>
Valeurs professionnelles et normes
Degré de motivation des enseignants ou du collectif
Utilisation des ressources des membres du collectif
<b>D Gestes professionnels identifiés</b>
<b>E Indicateurs de la compétence d'un collectif</b>

**Tableau 2 :** Cadre méthodologique de l'analyse des carnets de bord

**A :** Le collectif peut privilégier certains éléments du contexte parce qu'ils représentent des opportunités pour construire des situations dans lesquelles les enseignants développent de la compétence. Nous avons circonscrit cinq registres contextuels différents : géographique, organisationnel, humain individuel et collectif, ouverture aux partenaires et aux autres écoles et institutionnel.

**B :** Les situations favorables à l'élaboration de la compétence relèvent de prises d'initiatives et sont orientées vers l'action.

**C :** Les valeurs professionnelles et les normes de chaque enseignant sont en débat avec celles développées dans le collectif. Le degré de motivation des enseignants ou du collectif est considéré dans la manière d'utiliser les ressources des membres du collectif.

**D :** Les gestes professionnels de métier et les gestes d'ajustement posés dans les situations favorables (B) sont analysés.

**E :** Les indicateurs de la compétence d'un collectif dans l'école.

### 3. Principaux résultats

#### 3.1 Niveau macro

La contextualisation de la compétence collective dans le monde de l'enseignement du premier degré révèle deux types de compétences issues d'un collectif de professeurs des écoles : une compétence collective et une compétence du collectif (ibid, 2008). Cette dernière est une forme dérivée qui a pour objectif premier de réaliser des projets collectifs dans le contexte particulier d'une école. Elle constitue un patrimoine de ressources dans lequel puisent les enseignants de

l'école. Il n'est pas certain que cette compétence d'équipe puisse être décontextualisée dans une autre école. En revanche, la dimension hologrammatique de la compétence collective présente un intérêt pour le développement professionnel de chaque enseignant qui pourra la mobiliser dans d'autres contextes.

### 3.2 Niveau micro

L'influence du contexte sur la forme et le développement d'une compétence d'un collectif enseignant, suite à l'étude du corpus, se traduit comme ci-dessous.

#### 3.2.1 Registre géographique

Déclinaison	Résultats
Taille de l'école	Des écoles à trois et quatre classes ne sont pas toujours synonymes de dynamique collective. Les enseignants des écoles à plus de 7 classes du corpus ont plutôt tendance à se regrouper selon des niveaux de classe pour partager les expériences pédagogiques, confirmant les travaux de Tardif et Lessard (1999)
Lieux d'exercice	Deux bâtiments et des classes séparés géographiquement, l'absence d'une salle des maîtres ou de réunion sont des obstacles majeurs pour une dynamique collective enseignante. Mais, des aménagements sont inventés par les enseignants en poste : une réunion hebdomadaire hors-temps scolaire, l'utilisation d'outils de communication (téléphone, messagerie électronique, navette scolaire)

**Tableau 3 :** Contexte géographique

#### 3.2.2 Registre organisationnel

Organisation des classes	Les classes multi-niveaux ne représentent pas toujours des obstacles à l'élaboration d'une compétence d'un collectif. Des collectifs mettent en œuvre des projets dits « fédérateurs » ou des projets inter-écoles.
Organisation collégiale décloisonnement	La pratique de décloisonnement offre la possibilité aux écoles organisées en classes multi-niveaux d'envisager des temps scolaires où tous les élèves d'un même niveau peuvent être regroupés et travailler ensemble. Le décloisonnement dans toutes les classes est utilisé pour : - acter le projet collectif et fédérateur des classes ; - organiser un emploi du temps en fonction des spécificités des élèves et des intervenants ; - finaliser les actions du projet d'école.
Echanges de services direction de l'école	Les échanges de service existent dans 8 écoles sur 12 car les professeurs possèdent des compétences approfondies complémentaires dans différents domaines.
Gestion du matériel et des finances	Dans deux écoles, la direction collégiale est consécutive à des faits contextuels : l'absence momentanée des directrices (congé de maternité et congé de maladie).
Outils pour les apprentissages des	Cinq écoles élaborent des compétences de gestion. Dans une école, ces thèmes constituent les seuls sujets d'échanges collectifs entre la

élèves	directrice et les adjoints.  Cinq écoles sur 12 sont engagées dans ce travail. - L'établissement est nouveau et ne dispose pas d'outils. - Un livret scolaire commun n'existe pas et l'école comporte 3 nouveaux enseignants sur 4, Dans les trois autres établissements, l'élaboration d'outils a été programmée dans le projet d'école.
Partage d'informations	Les informations ne sont partagées de manière systématique que dans cinq écoles sur douze. Les informations peuvent transiter aussi bien lors de temps informels que dans la rigidité d'une structure de réunion programmée.
Mise en mémoire des travaux collectifs	Deux écoles élaborent cette mémoire. Les enseignantes, en poste dans une école depuis plusieurs années, capitalisent leurs travaux et peuvent s'y étayer pour continuer des activités avec les élèves à la fois rituelles et nouvelles.

**Tableau 4 :** Contexte organisationnel

### 3.2.3 *Registre humain individuel et collectif*

Le registre de l'humain est considéré dans des missions telles que la direction d'une école, la gestion des difficultés des élèves.

La convivialité entre enseignants semble être un préalable indispensable au travail ensemble. La présence de conflits paraît déstabiliser les enseignants.

Peu d'écoles accordent d'intérêt à la régulation de conflits entre enseignants d'un établissement. Des mécanismes de défense, de retrait sont à l'œuvre.

Le directeur d'une école a tenté de régler un conflit en ne réunissant que les personnes concernées sans « ébruiter » le problème.

Il faut une bonne dose d'audace ou de ras-le-bol dans un des établissements pour oser « faire éclater l'affaire au grand jour ».

Une école primaire évite toute confrontation ou conflit tant interne (entre enseignantes) qu'externe (vis-à-vis de la municipalité).

### 3.2.4 *Registre de l'ouverture de l'école aux partenaires, aux autres écoles*

Le registre de l'humain est considéré dans des missions telles que la direction d'une école, la gestion des difficultés des élèves. La convivialité entre enseignants semble être un préalable indispensable au travail ensemble. La présence de conflits paraît déstabiliser les enseignants. Peu d'écoles accordent d'intérêt à la régulation de conflits entre enseignants d'un établissement. Des mécanismes de défense, de retrait sont à l'œuvre. Le directeur d'une école a tenté de régler un conflit en ne réunissant que les personnes concernées sans « ébruiter » le problème. Il faut une bonne dose d'audace ou de ras-le-bol dans un des établissements pour oser « faire éclater l'affaire au grand jour ». Une école primaire évite toute confrontation ou conflit tant interne (entre enseignantes) qu'externe (vis-à-vis de la municipalité).

Prise en charge collective des élèves en	Les PE de quatre écoles mettent en synergie les ressources des enseignants pour accroître les apprentissages des élèves et convoquent une pluralité d'approches sur un même cas d'élève. L'absence de cette
--	---

difficulté	<p>prise en charge dans les huit autres écoles relève à la fois de valeurs professionnelles et d'éléments contextuels :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les résultats aux évaluations nationales ne révèlent pas d'élèves en grande difficulté scolaire ;</li> <li>- un fort individualisme et la mauvaise entente entre enseignants se traduisent par « <i>chacun fait la pédagogie de ses moyens</i> » ;</li> <li>- des gestions de classes difficiles et une priorité à la restauration d'une paix sociale prévalent sur une prise en charge collective.</li> <li>- Dans une école en création, le laps de temps d'observation n'a pas permis aux enseignants de repérer de grandes difficultés chez les élèves.</li> <li>- Le réseau d'aide aux élèves en difficulté, très présent dans l'école, conseille chaque enseignant qui traite individuellement les difficultés des élèves de sa classe.</li> </ul>
Formation par et avec les pairs	<p>Dans neuf écoles sur douze, des enseignants possèdent une compétence approfondie et la partagent avec leurs pairs. Soit les trois autres écoles ne disposent pas d'enseignants porteurs d'une compétence remarquable, soit la dynamique de l'école n'engage pas les enseignants au partage.</p>
Partage des contenus d'animation pédagogique	<p>Des éléments contextuels influent sur ces partages des contenus d'animations pédagogiques</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la répartition par cycle dans les petites structures (un cycle d'apprentissage par enseignant) ;</li> <li>- les enseignants d'une des écoles refusent d'assister à des animations pédagogiques trop éloignées de leur domicile, ce qui restreint le choix et les échanges ;</li> <li>- les enseignants d'une autre école, recrutés sur des postes à profil, ne bénéficient pas de formation.</li> </ul>
Echanges de pratiques	<p>Dans quatre écoles, un contexte favorable facilite les échanges de pratiques.</p> <p>Une réunion par semaine, un temps partagé régulièrement à midi ou des appels téléphoniques offrent un temps d'échanges professionnels pour présenter et échanger des pratiques.</p> <p>Suite à un conflit entre enseignants, un temps non contraint est dédié à une réunion hebdomadaire sur les pratiques et les représentations de chacun en matière d'enseignement.</p>

**Tableau 5 :** Contexte humain

### 3.2.5 Registre contextuel institutionnel`

Les écoles qui respectent au moins une grande partie du protocole institutionnel développent a minima une compétence issue d'une collectif.

Projet d'école - non activé	<p>Projet non activé :</p> <p>Pour une directrice, le projet d'école « c'est un document purement administratif ». Le turnover fréquent des enseignants dans cette école n'engage pas à entrevoir la situation autrement.</p>
- non validé	<p>Projets non validés :</p> <p>le document institutionnel « projet d'école » n'a pas été validé en l'état</p>

	par l'inspecteur. Le projet d'école précédent n'a pas amendé ou renouvelé. La compétence des écoles du corpus consiste à mettre en œuvre des projets inter-classes en l'absence d'un projet d'école effectif ou pour pallier un projet d'école inopérant.
--	---

**Tableau 6 :** Contexte institutionnel

Ces résultats valident le premier élément de la proposition de modélisation de la compétence.

#### **4. Discussion**

La philosophie de la compétence collective s'appuie sur des impératifs de performance, compétitivité et réactivité, fondateurs de la culture d'entreprise. Ils peuvent se poser en obstacle dans la reconnaissance de ce type de compétence chez les enseignants. Cependant, l'élaboration d'une notion de compétence de nature collective dans le champ de la formation des enseignants montre une adaptation possible, une remise en question des critères initiaux définissant ce type de compétence. Ainsi contextualisée, elle ouvre à une réflexion sur ce que pourrait être une école apprenante et sur le bénéfice qu'en retireraient les enseignants et l'institution Education Nationale. Toutefois, les deux formes identifiées dans notre recherche (compétence collective et compétence d'un collectif) reçoivent une influence du contexte différente. La compétence d'un collectif, très fréquemment identifiée dans les écoles, en est très dépendante, appartient à l'équipe alors que la compétence collective, élaborée grâce au groupe, est intégrée par chaque membre qui peut la mobiliser dans d'autres établissements. Une forte contextualisation pose la difficulté d'intégrer cette compétence dans une évaluation institutionnelle d'acquisition de compétences professionnelles. Mais sa reconnaissance comme élément de développement professionnel d'un professeur des écoles mérite d'être questionnée.

La caractéristique « contexte » de la modélisation présentée a une influence sur le développement d'une compétence de nature collective chez les enseignants d'école.

Le positionnement épistémologique adopté considère la compétence dans une perspective d'action située et dans la prise en compte des contextes professionnel et d'établissement. La place accordée aux intentions et arts de faire (De Certeau, 1980) des personnes, à leur créativité et leur manière de s'approprier les situations contraste avec une simple adaptation à des situations données a priori. Les cinq registres contextuels comprennent des éléments favorables ou défavorables au développement d'une compétence collective. Dans les deux cas, ils jouent un rôle d'aiguillon et dynamisent l'invention et les arts de faire des équipes et des enseignants qui affirment une volonté de travailler ensemble. Dans le cadre d'une formation, comment alors engager les enseignants dans un travail d'appropriation et de traitement des éléments du contexte pour qu'ils puissent définir leurs priorités en matière de travail collectif, en dépassant des obstacles identifiés comme majeurs. Une rupture avec tout déterminisme contextuel, avec des représentations sociales très ancrées chez les enseignants est à opérer en sollicitant les ingéniosités au niveau collectif.

#### **5. Références et bibliographie**

- Amherdt, C-H., Rabasse, F. (1999). Le rôle du cadre : de gestionnaire à développeur, *Actes du X<sup>e</sup> Congrès de l'AGRH*, Lyon, 9-10 septembre 1999, 55-75.
- Bucheton, D. & Dezutter, O. (dir.) (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles (Belgique) : De Boeck. Perspectives en éducation et formation.

- Clot, Y. (2005). L'auto-confrontation croisée en analyse du travail: l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue In L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Sous la dir. de Filletaz, L. & Bronckart, J-P. Louvain (Belgique) : Peeters Publishers, BCILL.
- De Certeau, M. (1980) *L'invention du quotidien. Vol. 1 Arts de faire*. Rééd. Editeur : Gallimard/ Folie Essais 146 (2002).
- Dewey, J. éd. (1917). *Creative intelligence : Essays in the Pragmatic Attitude*. New-York (USA): Holt.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs (USA), Prentice-Hall.
- Husserl, E. (2000). *Méditations cartésiennes*. Paris : Vrin.
- Jonnaert, P. , Barette, J., Masciotra, D. & Yaya, M. (2006) La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de « l'agir compétent ». Genève (Suisse). Bureau international d'éducation de l'UNESCO. IBE/2006/WP/04.
- Laval, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise*. Paris : La Découverte/Poche.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et les compétences collectives*. Paris : Editions d'Organisation.
- Maximin, S. & Eymard, C. (2008) De l'existence de compétences collectives ou de compétences du collectif au sein d'établissements scolaires du premier degré. *Spiral-E (supplément à Spirale 41)*, 19-30.
- Maximin-Blanc, S. (2010) *Compétences collectives, compétences du collectif et gestes professionnels d'un collectif. Le cas d'un collectif d'enseignants dans une établissement scolaire du premier degré*. Thèse pour le doctorat de Lettres et Sciences Humaines, Sciences de l'Education option « Systèmes d'apprentissage – Systèmes d'évaluation » Université de Provence. Lille : Atelier National de reproduction des Thèses.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*, Paris : Gallimard.
- Quéré, L. & Fornel, M. (de) (1999). *La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*. Paris : EHESS.
- Schwartz, Y. & Durrive, L. (sous la dir.) (2003). *Travail & Ergologie, Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse : Octarès.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated action*, Cambridge (UK), University Press.
- Van Dijk, T. (1999). Contexte Models in Discourse Processing, in : H. van Oostendorp et S. Goldman (eds), *The Construction of Mental Representations During Reading*. London : Lawrence Erlbaum, 123-148.