

LA COLLABORATION À DISTANCE ET L'ÉVOLUTION DU COLLECTIF DE TRAVAIL :

LE CAS DES PROFESSEURS D'ENSEIGNEMENTS INTERNATIONAUX DE LANGUES ÉTRANGÈRES

RÉSUMÉ

Les enseignants des langues étrangères intervenant dans le cadre du dispositif enseignements internationaux de langues étrangères notamment ceux de la langue arabe, exercent leur activité professionnelle dans des conditions ne permettant pas de constituer ou d'intégrer une équipe pédagogique. Ce travail de recherche, à visée compréhensive et transformatrice, propose et analyse une solution possible à cet isolement professionnel. Il s'agit de la collaboration à distance dans le cadre d'une situation d'activité collective instrumentée. L'objectif est d'observer l'émergence d'une activité collective comme signe de genèse du travail collectif et de développement du collectif de travail. Les éléments de réponse obtenus plaident en faveur de l'évolution de cette collaboration à distance en activité collective. Cependant, des applications et des analyses plus élargies dans le temps et sur le terrain sont encore requises pour aboutir à des conclusions généralisables.

27

MOTS CLÉS

Collectif de travail, travail collectif, situation d'activité collective instrumentée, pouvoir d'agir.

AUTEUR

Mustapha EL MECHAT, **Master MEEF Mention Pratiques et Ingénierie de la Formation, Parcours leFUN**

INTRODUCTION

Le dispositif « Enseignements Internationaux de Langues Etrangères » (EILE) est une évolution, à partir de la rentrée de 2016, du dispositif « Enseignements de Langue et de Culture d'Origine » instauré en 1975. Il s'agit de cours facultatifs et ouverts à tous les élèves volontaires à partir de la classe de CE1, à raison de 1 heure 30 par semaine, en plus des 24 heures hebdomadaires. Les langues concernées sont l'arabe, le croate, l'italien, le portugais, le serbe et le turc. Cet enseignement est assuré par des enseignants mis à disposition par les pays partenaires pour une mission de 4 ans reconductible. Ils sont, le plus souvent, enseignants dans leurs pays. Notre propre expérience comme enseignant d'EILE en langue arabe depuis 2016 ainsi qu'une étude précédente nous ont permis de constater que les conditions du travail de ces enseignants, notamment leur affectation dispersée et la programmation de leurs cours en dehors du temps scolaire, ne leur permettent pas de se rencontrer pour s'entraider ou travailler ensemble. Ceci n'est pas non plus possible avec les équipes pédagogiques existantes dans les écoles où ils interviennent. Nous étudierons dans cet article comment, ces enseignants pourraient faire face à cet isolement professionnel.

CADRE CONCEPTUEL

Le métier, pour l'approche clinique de l'activité en psychologie de travail, est conceptualisé comme « une discordance entre quatre instances en conflit » (Clot, 2007, p. 86). Il est, pour Clot, à la fois irréductiblement personnel, interpersonnel, transpersonnel et impersonnel. La dimension personnelle du métier est l'activité réelle de chaque professionnel et son interprétation personnelle des prescriptions. Le destinataire de cette activité est l'instance interpersonnelle du métier. L'instance transpersonnelle est l'histoire collective du métier construite par chaque sujet d'une époque à l'autre. Enfin, la composante impersonnelle du métier est la prescription qui définit la tâche ou la fonction à accomplir. La figure n°1 illustre les liaisons et transferts possibles entre l'activité et chacune des instances du métier. Dans cette étude, nous nous sommes particulièrement intéressés aux échanges possibles entre l'activité et les deux dimensions transpersonnelle et interpersonnelle.

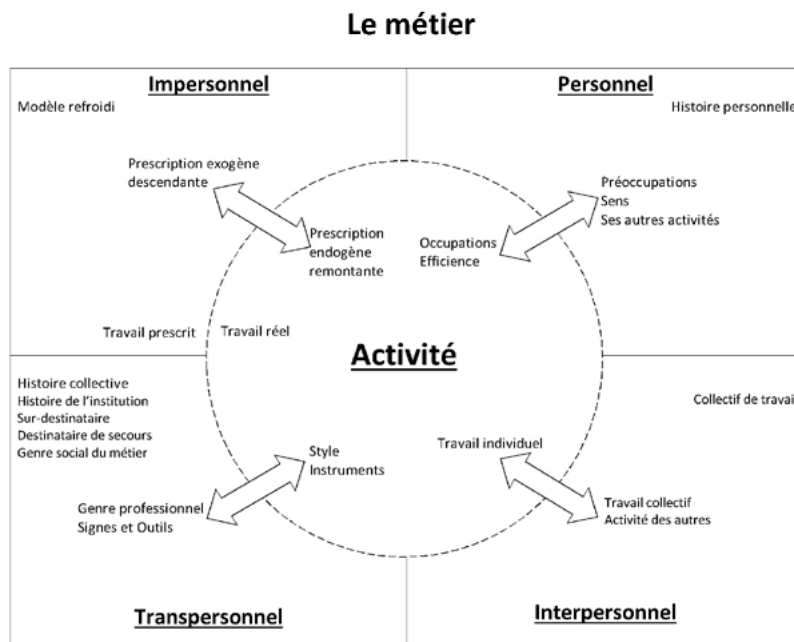


Figure n°1 : Les transferts possibles entre l'activité et les instances du métier (El Mechat, 2019, p. 39)

D'une part, il y a un double mouvement entre l'instance transpersonnelle et l'activité à travers des échanges entre « le genre professionnel » et « le style individuel » (Clot et Faïta, 2000). Le genre professionnel, la mémoire collective du métier, conserve des ressources pour le sujet afin de lui permettre de faire face aux différentes situations de travail. Le style, c'est-à-dire la mobilisation individuelle des ressources fournies par le genre pour agir, permet à son tour d'entretenir et d'enrichir le genre professionnel (Clot, 2008). D'autre part, les transferts entre l'activité et l'instance interpersonnelle se manifestent par des échanges entre le travail individuel et le travail collectif. Ce sont ces échanges qui, lorsqu'ils sont possibles, transforment un groupe de professionnels en collectif de travail (Ibid, 2008). En effet, le collectif de travail selon Caroly (2016) se constitue et se développe dans un processus dynamique lorsque plusieurs personnes, agissant dans le cadre d'une œuvre commune, mettent en œuvre des régulations individuelles et collectives pour gérer les situations de travail. Ce collectif de travail assure plusieurs fonctions. L'une d'entre elles consiste à donner du pouvoir d'agir dans l'activité individuelle parce « qu'il fournit à chaque membre des ressources conçues et évaluées collectivement en respectant le prescrit, mais aussi ce qu'il est possible de faire » (Ibid, 2016, p. 106). Afin de rendre compte de l'articulation entre travail collectif et collectif de travail dans l'activité, Caroly (2010) mobilise le concept d'activité collective. Pour l'auteur, l'activité collective nécessite a minima du travail collectif avec un collectif de

travail plus ou moins élaboré. Ainsi, l'activité collective ne peut se construire uniquement à partir d'une somme des différentes activités individuelles, mais par des aller-retours permanents entre l'activité du sujet, la mise en œuvre d'un travail collectif et le fonctionnement du collectif de travail. L'activité collective selon Caroly (2010, p. 109) assure deux fonctions. La première est la construction des compétences. D'une part, elle rend le travail collectif plus performant en permettant la réélaboration des règles du travail prescrit et la mise en œuvre de régulations collectives. D'autre part, elle favorise le développement des compétences individuelles par une meilleure répartition des tâches et un partage de connaissances sur les situations de travail. La deuxième fonction est l'enrichissement de la vitalité du collectif en alimentant le genre et en entretenant aussi le style de chacun.

Cette conception de l'activité collective considère que celle-ci n'est pas donnée d'emblée à celui qui prend un poste de travail. Ainsi plusieurs conditions sont requises pour qu'il y ait véritablement activité collective : « existence d'espaces de délibération des règles, une prise en compte des régulations opératives et collectives, un environnement capacitant et une construction d'un genre professionnel » (Caroly, 2010, p. 109-110). Nous pensons que la Situation d'Activité Collective médiatisée par les Instruments (SACI, Rabardel, 1995) pourrait remplir ces conditions et favoriser le développement de l'activité collective (Figure n°2).

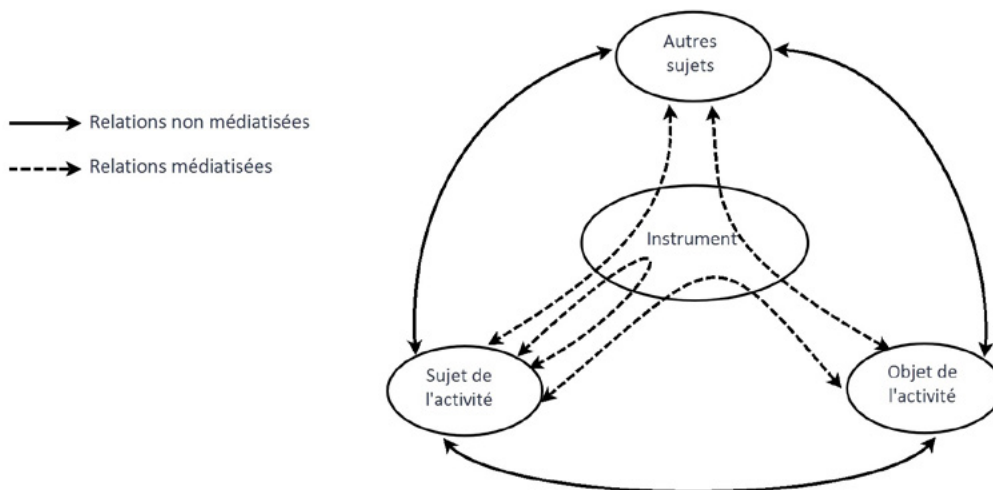


Figure n°2 : Modèle Situations d'Activité Collectives Instrumentées (SACI)
(Rabardel, 1995, p. 62)

Lors d'une SACI, l'instrument médiatise les relations à la fois entre le sujet de l'activité, l'objet de son activité et les autres sujets. Il y a donc trois catégories de médiation (Folcher et Rabardel, 2004) :

1. Les médiations principales associent le sujet, l'instrument et l'objet de l'activité. Elles prennent deux orientations :
 - 1.a. médiations épistémiques : orientées de l'objet vers le sujet, elles permettent d'informer le sujet sur l'objet de son activité et sur les évolutions de celui-ci au cours de l'action ;
 - 1.b. médiations pragmatiques : orientées du sujet vers l'objet, elles visent l'action sur l'objet, c'est-à-dire la réalisation de l'activité par le sujet.
2. Les médiations interpersonnelles associent le sujet, l'instrument et les autres sujets. Elles prennent aussi deux orientations :
 - 2.a. médiations épistémiques : orientées des autres vers le sujet, elles permettent au sujet de connaître les autres en l'informant sur leurs activités et sur leurs façons d'agir sur l'instrument par exemple ;
 - 2.b. médiations pragmatiques : orientées du sujet vers les autres, elles permettent au sujet d'agir sur les autres à travers l'instrument.
3. Les médiations réflexives partent du sujet, traversent l'instrument pour revenir au sujet à nouveau. Elles permettent au sujet de se connaître, d'agir sur lui-même et de se transformer.

Nous avons constaté que les occasions de travail collectif entre les enseignants d'EILE, qu'elles soient prescrites ou réelles, sont quasiment absentes. Nous supposons que

cela pourrait s'expliquer par un isolement professionnel dû aux conditions dans lesquelles ils exercent leur activité. Nous souhaitons ainsi étudier comment ces enseignants pourraient faire face à cette situation d'isolement. Pour cela, nous poserons la question suivante : étant donné que ces enseignants ne peuvent pas se rencontrer physiquement, la collaboration à distance entre eux pourrait-elle évoluer en activité collective instrumentée et en conséquence leur permettrait-elle de construire un collectif de travail ?

MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à cette question de recherche, il nous a fallu mobiliser une approche méthodologique qui permette à la fois de donner des moyens du travail collectif et d'accéder aux traces de celui-ci. Nous avons adopté un modèle de recherche-intervention à visée transformatrice et compréhensive considérant qu' « il faut provoquer le développement pour pouvoir l'étudier » (Clot, 2008, p. 169).

Production des données

Afin de provoquer le développement que nous avons souhaité étudier, nous avons conçu un environnement capacitant sous forme d'une SACI destinée à des enseignants d'EILE langue arabe (Figure n°3).

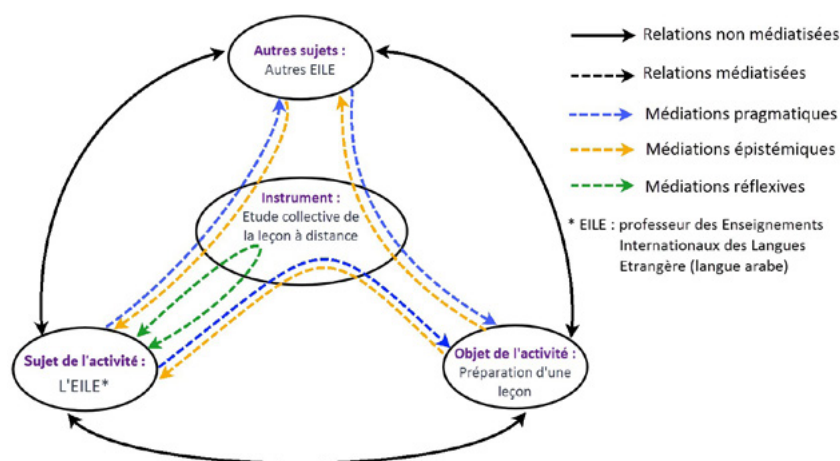


Figure n°3 : Situation d'Activité Collective Instrumentée pour les EILE d'après Booms (2014) et Folcher & Rabardel (2004)

Autrement dit, nous avons cherché à créer les conditions requises pour l'émergence d'une activité collective entre ces enseignants en mobilisant une facette particulière de l'activité enseignante (Amigues, 2009 ; Tardif et al., 1999) c'est-à-dire la préparation des leçons. Celle-ci est un élément du grand genre professionnel de l'enseignement (Saujat, 2011) que ces enseignants stylisent au cours de leur activité (El Mechat, 2019). Pour cela, le dispositif lesson study (Miyakawa et Winsløw, 2009), en français l'étude collective d'une leçon, nous a apparu le plus adapté à notre démarche (Figure n°4).

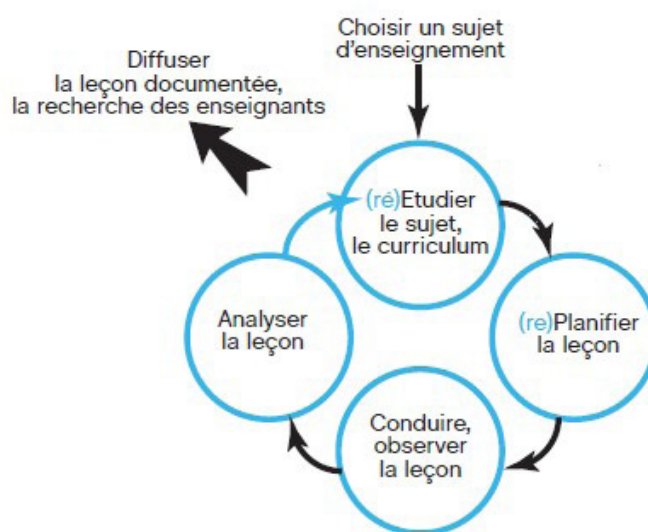
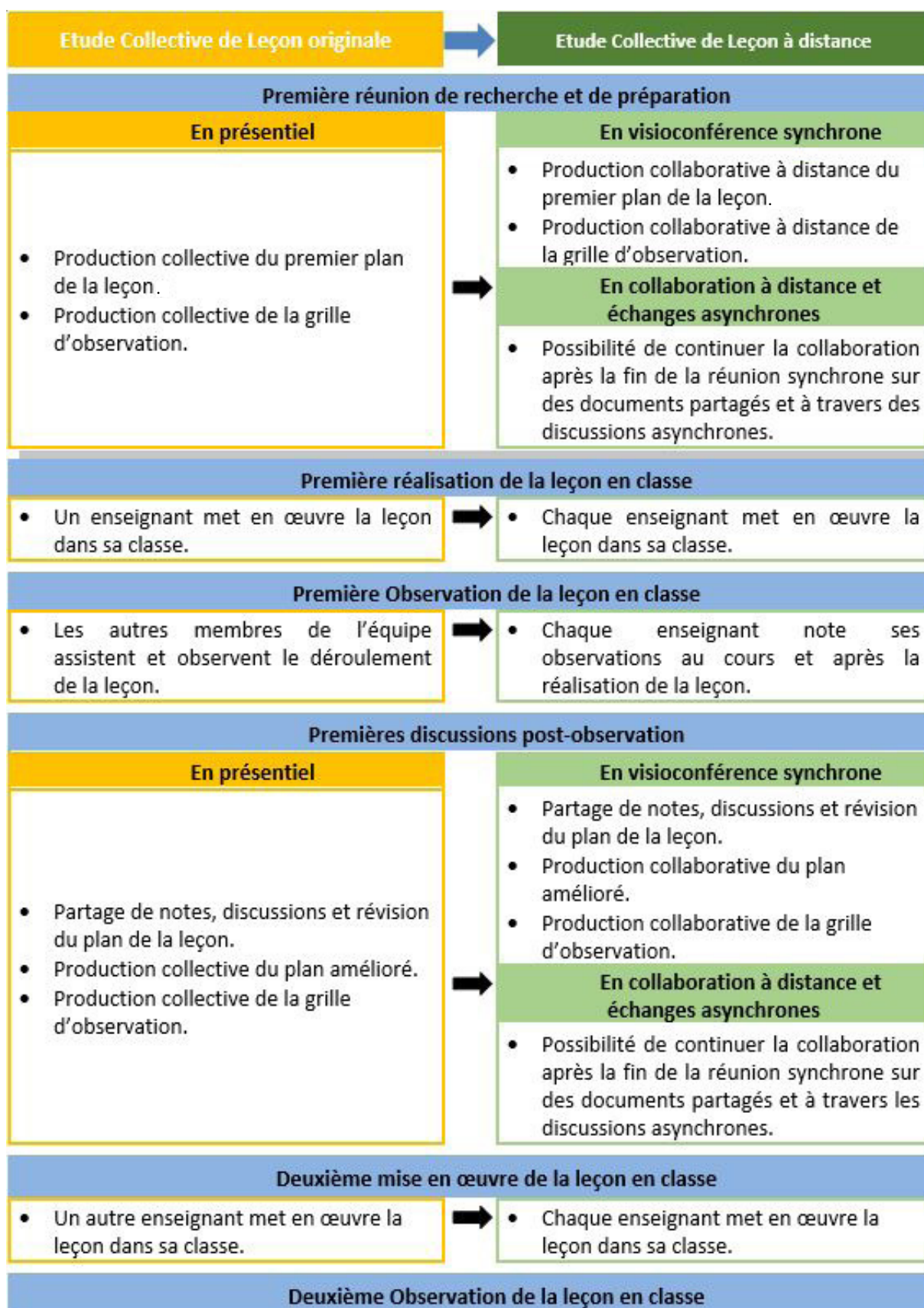


Figure n°4 : Le processus cyclique de l'Étude Collective de la Leçon d'après Clivaz et al. (2016)

L'Étude Collective de la Leçon est un dispositif collaboratif, dans lequel l'activité centrale consiste à faire travailler ensemble un groupe d'enseignants sur un petit nombre de leçons. Ainsi, ils choisissent un sujet particulier à enseigner, préparent collectivement une leçon, l'enseignent, l'observent, l'analysent et l'évaluent. En cas de besoin d'améliorations supplémentaires, le groupe avait la possibilité de relancer plusieurs cycles de ce processus avant de documenter et de diffuser son travail final.

Habituellement, ce dispositif se déroule en présentiel mais dans notre cas, nous l'avons transposé pour qu'il ait lieu entièrement à distance (Tableau n°1).

Tableau n°1 : Transposition de l'Étude Collective de la Leçon du présentiel en distanciel



Nous avons proposé un parcours de Formation Ouverte à Distance (FOAD) à des enseignants d'EILE langue arabe. L'objectif a été de leur proposer une SACI tout en prenant l'Etude Collective de la Leçon à distance comme artefact de cette SACI. 41 enseignants ont participé à cette FOAD, dont 9 femmes et 32 hommes. Tous les participants avaient entre 30 et 40 ans. 44% d'entre eux avaient 5 ans d'expérience professionnelle comme EILE et les autres en avaient entre 2 et 4 ans. Afin de faciliter les échanges entre les participants, nous avons proposé une organisation de travail en 4 groupes.

Recueil de données

Nous avons observé et enregistré deux réunions à distance

synchrones pendant lesquelles un groupe d'enseignants a collaboré autour d'une Étude Collective de la Leçon. Lors de la première réunion, le groupe a conçu collectivement un premier plan de leçon puis chaque enseignant a testé la leçon dans sa classe. Le groupe s'est ensuite réuni une deuxième fois pour échanger sur les observations et améliorer le plan de la leçon.

Enfin, nous avons organisé et enregistré une troisième réunion entre tous les participants pendant laquelle ils étaient invités à commenter l'activité collaborative de chaque groupe à partir des traces de cette collaboration : le premier plan de la leçon, le plan de la leçon amélioré et les enregistrements des deux réunions de préparation collective (Tableau n° 2).

Tableau n° 2 : Éléments du corpus

Enregistrement	Sujet de la réunion	Date de la réunion	Nombre de participants	Durée de l'enregistrement
Réunion 1	Concevoir collectivement une leçon.	29/03/2021	10	48 min 31 s
Réunion 2	Discussions post-observations et amélioration de la leçon.	05/04/2021	09	2 h 41 min 9 s
Réunion 3	Commentaires de l'activité collaborative à partir des traces de celle-ci.	12/04/2021	27	2 h 20 min 18 s

Traitement des données

Les échanges verbaux qui ont eu lieu lors de ces réunions étaient en arabe marocain avec l'utilisation de quelques mots et expressions en français. Nous avons fait le choix de transcrire la totalité de ces échanges tout en restant fidèle aux matériaux originaux (en arabe marocain) et de proposer une traduction des passages utilisés pour l'analyse qualitative lors de la présentation des résultats. Nous avons ensuite procédé à une analyse de contenu (Bardin, 2013) pour traiter les données dans le but de repérer des éléments de réponse à notre question de recherche : la SACI proposée aux participants à la FOAD est-elle un environnement capacitant qui peut favoriser l'activité collective ? Enfin, ce processus de traitement des données a débouché sur la construction d'une grille d'analyse catégorielle (Tableau n°3).

Tableau n° 3 : Grille d'analyse catégorielle

		Médiations de la SACI						Lecture verticale		
		Catégories principales	Catégories secondaires	Catégories tertiaires	Médiations principales		Médiations interpersonnelles		Médiations réflexives	
					Épistémiques à l'objet	Pragmatiques à l'objet	Épistémiques aux autres			Pragmatiques aux autres
Développement du pouvoir d'agir	Réélabérations des règles du travail prescrit	Régulations individuelles								
		Régulations collectives								
	Construction de compétences	Répartition des tâches								
		Partage de connaissances et d'expériences	Éléments génériques partagés par tous							
	Styles individuels									

Lecture horizontale

Lecture croisée

34

Cette grille d'analyse catégorielle nous a permis de réaliser des lectures horizontale, verticale et croisée des données extraites de notre corpus. Verticalement elle met en évidence les données relatives aux médiations de la SACI : principales, interpersonnelles et réflexives. Horizontalement, elle répertorie les traces du développement du pouvoir d'agir à travers la réélabération des règles du travail prescrit et la construction des compétences. Cela nous a permis de réaliser des analyses quantitatives et qualitatives de ces données.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

L'Étude Collective de la Leçon à distance : un environnement capacitant ?

Dans l'objectif d'identifier la nature des médiations engendrées par la SACI (Figure n° 3) nous avons effectué une analyse quantitative des données concernant ces médiations à travers la lecture verticale de la grille d'analyse catégorielle. Autrement dit, nous nous sommes focalisé sur la partie de notre grille d'analyse consacrée aux catégories des médiations de la SACI dont nous avons recensées le nombre d'occurrences de chacune d'entre elles.

Le Tableau n° 4 montre que les trois médiations (principales, interpersonnelles et réflexives) apparaissent dans la SACI. Les occurrences de la catégorie « Médiations principales »

constituent 50,90% du total des occurrences recensées. Les occurrences relatives aux « Médiations interpersonnelles » en représentent 32,54% tandis que les occurrences faisant référence aux « Médiations réflexives » n'en représentent que 16,56%.

Le Tableau n°4 indique également que les médiations pragmatiques sont davantage présentes que les médiations épistémiques que ce soit dans le cas des médiations principales (67,85% contre 32,15%) ou celui des médiations interpersonnelles (75,03% contre 24,97%).

Nous avons interprété l'abondance des médiations principales dans notre corpus par la nature de celles-ci. En effet, ces médiations, associent le sujet, l'instrument et l'objet de l'activité (Folcher et Rabardel, 2004). Autrement dit, elles concernent, en partie, l'action du sujet sur l'objet de son activité par la médiation de l'instrument. Or c'est cette action médiatisée sur l'objet qui est, en quelque sorte, le premier objectif de l'activité. Dans notre cas, l'instrument (l'Étude Collective de la Leçon) médiatise l'action de l'enseignant sur le plan de la préparation de la leçon. En effet les échanges entre les enseignants pendant les trois réunions (Tableau n° 2) ont davantage porté sur la conception de ce plan de la leçon. Cette interprétation est probablement soutenue par le poids des médiations pragmatiques (67,85%) par rapport aux médiations épistémiques (32,15%) au sein de ces médiations principales. Les médiations pragmatiques, orientées du sujet

Tableau n° 4 : Résultats de l'analyse catégorielle quantitative

	Médiations de la SACI				
	Médiations principales		Médiations interpersonnelles		Médiations réflexives
	Épistémiques à l'objet	Pragmatiques à l'objet	Épistémiques aux autres	Pragmatiques aux autres	
Nombre d'occurrences par catégories secondaires	1891	3991	939	2821	
Pourcentage d'occurrences par catégories secondaires	32,15 %	67,85 %	24,97 %	75,03 %	
Total d'occurrences par catégories principales	5882		3760		1914
Pourcentage d'occurrences par catégories principales	50,90 %		32,54 %		16,56 %
Total général d'occurrences pour toutes les catégories	11 556				

vers l'objet, visent l'action du sujet sur l'objet c'est-à-dire, la conception collective d'un plan de leçon par les enseignants. Les médiations épistémiques, orientées de l'objet vers le sujet, permettent d'informer le sujet sur les propriétés de l'objet de son activité et sur les évolutions de celui-ci au cours de l'action (Folcher et Rabardel, 2004). Par exemple, la quantité importante et le niveau élevé des enseignements proposés initialement dans le plan de la leçon ont suscité des discussions entre les enseignants et par la suite des actions de leur part afin de l'améliorer pour répondre le mieux possible aux exigences de leur activité réelle en classe. Cependant, ces médiations épistémiques ne sont accessibles que par des méthodes indirectes, par exemple en provoquant un discours du sujet a posteriori sur sa propre activité, d'où l'intérêt d'organiser une réunion à la fin du processus de l'Étude Collective de la Leçon pour commenter l'activité collaborative de préparation à partir des traces de celle-ci (Tableau n° 2).

L'identification des trois médiations lors de l'Étude Collective de la Leçon à distance nous a conduit à supposer que celle-ci a produit un environnement capacitant en soutenant les conditions du développement de l'activité collective. Pour vérifier la validité de cette hypothèse, nous avons continué l'analyse du corpus en réalisant une lecture horizontale et croisée de notre grille d'analyse catégorielle.

L'Étude Collective de la Leçon à distance et le développement du pouvoir d'agir

Lors de l'analyse qualitative des données, nous avons examiné le contenu des catégories élaborées afin de recueillir les traces de l'activité collective. Il s'agit des indices du développement du pouvoir d'agir à travers la réélaboration des règles du travail prescrit et la construction des compétences.

La réélaboration des règles du travail prescrit pendant l'action se manifeste par un processus de régulations individuelles et de régulations collectives dans l'activité

réalisée (Caroly, 2010). Nous avons relevé dans le corpus des régulations individuelles. Par exemple, lors de la préparation collective de la leçon, le groupe a élaboré des situations d'apprentissage pour une seule séance. Cependant, lors de la réalisation de la leçon en classe, plusieurs enseignants ont réactualisé ces situations d'apprentissage selon le profil de leur classe. Par exemple, un enseignant a choisi de réaliser la leçon pendant deux séances alors qu'une autre enseignante a fait un choix différent. Elle a réalisé la leçon pendant une seule séance comme prévu mais seulement avec ses élèves du niveau avancé. Elle a de plus réduit le contenu des enseignements pour les élèves du niveau débutant. Ces choix différents opérés par les enseignants, et notamment les plus expérimentés d'entre eux, reflètent le déploiement des régulations individuelles pendant la réalisation en classe de la leçon préparée collectivement.

L'analyse de ce type de régulations individuelles permet de comprendre la façon dont ces enseignants répondent aux exigences du réel de leur activité (Clot, 1999). Dans cet exemple, les enseignants novices ont réalisé la leçon telle qu'elle a été conçue tandis que les plus expérimentés l'ont réélaborée afin de faire face aux contraintes des situations d'apprentissage en classe qu'ils ont l'habitude de rencontrer : insuffisance du temps, hétérogénéité des niveaux des élèves. Nous avons supposé que cette capacité à mobiliser des régulations individuelles évolue au fil du temps professionnel. Nous faisons ainsi l'hypothèse que les médiations interpersonnelles lors de l'Étude Collective de la Leçon à distance pourraient alimenter ce développement.

Nous avons également repéré différentes formes de régulations collectives : la réactualisation, l'évitement et la transgression des règles prescrites. Par exemple, dans un passage, une participante a déclaré que les enseignants ont réélaboré le programme prescrit pour l'adapter à la réalité du terrain, et ce afin de faire face au conflit de buts entre finir le programme prescrit et réaliser un travail bien fait. Dans un autre passage, un enseignant a expliqué que

son groupe a fait le choix d'éviter la mobilisation pendant les cours de certains mots arabes ayant une connotation religieuse comme الحمد لله [Dieu merci, *en réponse à la question comment vas-tu ?*] et جزاك الله خيرا [Que Dieu vous récompense ; *pour remercier*]. Ce point a pris une part importante des discussions que ce soit pendant la réunion 1 pour concevoir collectivement la leçon ou lors de la réunion 3 pour commenter l'activité collaborative comme le montre le tableau n° 2. Par ailleurs, plusieurs enseignants ont partagé avec le groupe des expériences de situations critiques vécues en rapport avec ce sujet. Cela les a tous amenés à privilégier l'évitement de ces expressions bien qu'elles appartiennent au registre culturel de la langue enseignée et qu'elles figurent dans le programme officiel adopté par le ministère de l'Éducation nationale français. Enfin, les discussions entre les participants montrent qu'ils ont choisi d'enfreindre ou au moins de ne pas respecter la prescription à deux reprises. Ils donnent à leurs élèves du travail à réaliser à la maison bien que cela ne soit pas en adéquation avec la recommandation de limiter les devoirs en dehors de la classe afin de faire face aux contraintes vécues en classe : manque de temps, longueur du programme et hétérogénéité des niveaux des élèves. L'autre cas consiste à travailler avec certains élèves des situations d'apprentissage relevant d'un niveau plus avancé que le niveau A1 du Cadre Européen de Référence pour les Langues bien qu'il fasse partie des attentes visées par le programme officiel, et ce afin de mieux répondre aux attentes de leurs élèves.

Cette étude a permis de faire le point sur un processus de construction et de développement de compétences grâce aux médiations interpersonnelles. Par exemple concernant la répartition des tâches, lors de la préparation collective, le groupe a chargé un enseignant de concevoir des cartes de vocabulaire. Un autre participant a pris l'initiative de fabriquer un jeu. Une enseignante s'est chargée de prendre des notes et de les partager par la suite avec le groupe. Une autre enseignante enfin s'est occupée de la rédaction de la fiche de préparation collective. Nous avons en outre relevé des extraits de discussions révélant des éléments génériques partagés par ces enseignants comme l'appui sur le Cadre Européen de Référence pour les Langues pour la préparation, la nécessité de situer la séance dans une séquence et

l'exigence de la présence des 5 activités langagières tout en privilégiant l'oral. Enfin, nous avons identifié des moments de partage d'expériences et de façons de faire individuelles comme la gestion du comportement des élèves en classe ou l'organisation de l'enseignement à distance.

Ces résultats soulignent que la répartition des tâches entre les participants a permis une connaissance de l'autre et une reconnaissance de ses compétences, ce qui a favorisé la construction d'une relation de confiance et le partage de connaissances et d'expériences. Cela s'est manifesté par une synchronisation opératoire et cognitive (Barcellini et Caroly, 2013). La synchronisation opératoire a permis la coordination entre ces enseignants engagés dans le travail collectif et a garanti l'efficacité de celui-ci. La synchronisation cognitive a consisté à construire, à maintenir et à faire évoluer un ensemble de connaissances communes. Autrement dit, les médiations interpersonnelles, lors de cette Étude Collective de la Leçon, ont permis des transferts dans les deux sens entre le style individuel de chaque participant et le genre professionnel partagé par l'ensemble de ces enseignants.

CONCLUSION

À partir des résultats obtenus, nous pensons que cette collaboration à distance a fait émerger une activité collective. Cette activité collective renseigne sur une articulation entre le travail collectif et le collectif de travail de ces enseignants. Nous concluons, avec prudence, qu'il serait possible de construire et de développer un collectif de travail des enseignants EILE à partir d'une activité collective à distance à condition qu'un certain nombre de prérequis soient présents. En effet et vu les limites de cette étude, il serait imprudent d'en tirer des conclusions généralisables. Il nous semble en effet inconcevable de penser que toute collaboration à distance entre les EILE permettrait l'évolution de leur collectif de travail. Néanmoins, cette étude constitue une porte d'entrée vers des perspectives d'études plus approfondies de cette activité professionnelle ainsi qu'à une réflexion sur l'amélioration de son organisation que ce soit par les prescripteurs ou par les EILE eux-mêmes.

BIBLIOGRAPHIE

- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, 42(2), 11-26.
- Barcellini, F. & Caroly, S. (2013). Le développement de l'activité collective. In Falzon, P. (Dir.), *Ergonomie Constructive* (p. 33-46). PUF.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Booms, A. (2014). *Genèses instrumentales chez les enseignants autour des outils numériques : le cas des ordinateurs fournis pour l'inclusion des élèves présentant des troubles de l'acquisition des coordinations*. Mémoire de master CIREF. Université de Reims Champagne- Ardenne.
- Caroly, S. (2010). *Activité collective et réélaboration des règles : des enjeux pour la santé au travail*. Thèse de doctorat en Ergonomie. Université Victor Segalen - Bordeaux II.
- Caroly, S. (2016). Collectif de travail. In Valléry, G. (Dir.), *Psychologie du Travail et des Organisations 110 notions clés*. Dunod.
- Clivaz, S., Clerc-Georgy, A. & Batteau, V. (2016). Lesson study en mathématiques. Un dispositif japonais de développement professionnel des enseignants à l'épreuve du contexte suisse-romand. In Matheron, Y. & Gueudet, G. (Dir.), *Actes de la 18e école d'été de didactique des mathématiques* (p. 487-502). La pensée sauvage.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. PUF.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation & Didactique*, 1(1), 83-93.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- El Mechat, M. (2019). *L'enseignement de la langue et la culture d'origine : un métier ?* Mémoire de master CIREF. Université de Reims Champagne-Ardenne.
- Folcher, V. & Rabardel, P. (2004). Hommes-artefacts-activités : perspective instrumentale. In Falzon, P. (Dir.), *L'ergonomie*, (p. 251-268). PUF.
- Miyakawa, T. & Winsløw, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. *Éducation & Didactique*, 3 (1), 77-90.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Saujat, F. (2011). L'activité enseignante. In Maggi, B. (Dir.), *Interpréter l'agir. Un défi théorique* (p. 241-257). PUF.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Les Presses de l'Université de Laval.