



HAL
open science

Coopérations et partenariats pour enseigner

Michel Grangeat

► **To cite this version:**

Michel Grangeat. Coopérations et partenariats pour enseigner. SCEREN, pp.136, 2008, Professeur aujourd'hui, 978-2-86918-205-9. halshs-00978971

HAL Id: halshs-00978971

<https://shs.hal.science/halshs-00978971v1>

Submitted on 15 Apr 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Coopérations et partenariats pour enseigner

Pratiques de l'éducation prioritaire

Michel Grangeat

Laboratoire des Sciences de l'Education – Université Pierre-Mendès-France & IUFM
Grenoble

Pour commander et citer ce livre :

Grangeat, M. (2008). *Coopérations et partenariats pour enseigner. Pratiques de l'éducation prioritaire*. Créteil : CRDP-SCEREN.

Introduction : Un métier de plus en plus collectif

Est-ce que les enseignantes et les enseignants travaillent dans leur classe de manière isolée, en étant seuls responsables de leurs choix pédagogiques ? L'étude du travail quotidien dans les établissements scolaires laisse entendre que la réponse est assez nuancée. Bien évidemment, l'organisation du monde scolaire est plutôt cellulaire : chaque enseignante, chaque enseignant, dans sa classe et avec ses élèves s'avère plutôt autonome dans l'organisation de son activité. Cependant, il est assez aisé de remarquer que de nombreux moments d'enseignement s'inscrivent dans des dispositifs qui sont conçus par plusieurs professionnels (e.g. les échanges de services, la gestion des incivilités, les programmations ou évaluations communes) ou dans des projets qui sont menés conjointement avec plusieurs types d'acteurs, qui ne sont pas tous, loin de là, des personnels enseignants (e.g. des intervenants spécialisés, des professionnels extérieurs). De fait, il s'avère qu'aujourd'hui les aspects collectifs du travail enseignant occupent une place grandissante dans l'exercice du métier, notamment lorsqu'il s'agit de faire face à la diversité des apprenants. En conséquence, les acteurs de terrain, personnels enseignants ou intervenants scolaires, les responsables des équipes éducatives ou des formations, tout comme les cadres du système ou des collectivités territoriales peuvent se demander comment faire pour : i) coordonner les actions des différents intervenants de l'enseignement ; ii) adapter ces actions et les particularités des apprenants ; iii) améliorer les savoir-faire des professionnels eux-mêmes dans ce travail collectif.

C'est à ces trois questions que je chercherai à répondre dans cet ouvrage, en me fondant principalement sur deux sortes de références. Les premières sont directement tirées du projet *Observatoire des Compétences Professionnelles des Enseignantes et enseignants dans les activités de Coopération et de Partenariat à l'École (O2cpe)* conduit entre 2004 et 2007 dans des secteurs de l'éducation prioritaire de l'Académie de Grenoble. Je m'appuierai sur les 72 entretiens menés avec des enseignantes et enseignants d'écoles primaires et de collèges de ces secteurs. Lors de ces entretiens, ces professionnels expliquent leurs manières de faire, leurs réussites et leurs difficultés, dans les actions de coopération menées au sein de l'école ou dans les projets conduits en partenariat au niveau local. Les secondes références sont représentées par les résultats des recherches sur le travail collectif, recherches qui ont été menées dans différents métiers avec l'approche de la didactique professionnelle ou de la psychologie ergonomique. Elles mettent en évidence une organisation du travail collectif, bien que celui-ci, à première vue, paraisse souvent trop foisonnant, trop peu structuré ou trop empli d'implicite pour pouvoir être étudié. Elles soulignent aussi le fait qu'une grande part des compétences qui conduisent à travailler collectivement, de manière efficace et durable, sont construites par les professionnels eux-mêmes lorsqu'ils agissent ensemble vers un but commun. Elles montrent, enfin, que certaines modalités d'organisation du travail ou de la formation parviennent, plus que d'autres, à offrir aux acteurs des opportunités pour échanger, pour réfléchir ensemble sur des questions qui émergent de leur quotidien professionnel. De telles organisations aménagent des

situations de travail à l'intérieur desquelles se transforment les compétences professionnelles.

Dans un premier chapitre, je présenterai le travail collectif enseignant tel qu'il s'inscrit dans le quotidien de l'activité, lorsque s'articulent les actions éducatives au dedans et au dehors de la classe ou de l'établissement. À partir des entretiens menés par l'O2cpe, sera mise en évidence la variété des interactions que conduit chaque enseignante ou enseignant avec des collègues ou avec d'autres professionnels dans le cadre de son travail de tous les jours. Je montrerai qu'il est possible d'organiser cette multiplicité de contacts dans laquelle, parfois, certains peuvent avoir l'impression de se perdre, ou tout au moins de perdre leur identité professionnelle. L'objectif sera d'établir une sorte de carte de ce territoire des collaborations à propos des apprentissages scolaires, afin de répondre à la question de la coordination des actions des différents intervenants de l'enseignement et de l'éducation.

Dans un deuxième chapitre, sera étudié le travail collectif lorsqu'il est tourné vers les apprenants. À partir des entretiens, il apparaîtra que ces actions collectives sont orientées vers trois types de buts : gérer les comportements, notamment les incivilités ; gérer les apprentissages, les évaluations ou les programmations communes ; gérer les parcours scolaires, notamment la signification que l'apprenant peut attribuer à ce parcours. En me référant, ici encore, à des recherches dans d'autres métiers, je montrerai que cette diversité des collaborations s'organise essentiellement autour de la gestion des temporalités, autour des différentes séquences et des multiples rythmes qui régissent à la fois les processus d'apprentissage des élèves et les démarches du travail collectif enseignant. L'objectif sera de mettre en évidence ces temporalités et la manière dont les professionnels peuvent adapter au mieux leurs actions individuelles et les particularités des apprenants.

Dans un troisième chapitre, sera précisée l'activité collective lorsqu'elle est tournée vers les enseignantes et les enseignants eux-mêmes, lorsqu'elle leur permet d'élargir le champ des situations professionnelles maîtrisées. Les entretiens permettront de mettre en lumière deux types de buts qui orientent cette activité : se donner des défis afin de rester mobilisé en tant que professionnel ; apprendre le métier, développer ses propres savoir-faire. Ici encore, les recherches montrent comment ces mêmes buts sont poursuivis dans beaucoup d'autres métiers où le collectif est important. L'objectif sera d'éclairer quelques manières de faire qui permettent aux professionnels d'approfondir leurs compétences, de développer leurs démarches d'enseignement et d'éducation.

En conclusion, j'essaierai de mettre en évidence les dynamiques qui sous-tendent ces coopérations et ces partenariats. La qualité des interactions construites et entretenues entre l'établissement et son environnement apparaîtra comme essentielle pour atteindre la mission fixée aux acteurs de la scolarisation : faire en sorte que chaque élève, quel qu'il soit, trouve du sens dans les apprentissages scolaires et maîtrise les connaissances et les compétences nécessaires à la réussite de son parcours. L'objectif sera de présenter des modalités d'interaction entre l'établissement scolaire et son environnement culturel et social, des modalités qui puissent favoriser, à la fois, la coordination des actions des différents acteurs, leur adaptation à la diversité

des apprenants et l'amélioration de leurs savoir-faire. J'insisterai alors sur les avantages procurés par l'instauration de dispositifs qui suscitent des apprentissages professionnels en étant insérés à l'intérieur des écoles, des établissements ou des secteurs scolaires, et en étant destinés aux enseignantes et enseignants et à leurs partenaires.

L'objectif de ce livre consiste, essentiellement, à mettre à disposition des équipes de terrain, dans les établissements ou les lieux de formation, du matériel pour soutenir leur réflexion. En effet, le travail collectif enseignant prenant une place de plus en plus importante, il me semble utile de contribuer à la formation des acteurs à ces aspects, souvent complexes, de leur métier. À cette fin, chaque chapitre comporte quatre sections. La première organise des extraits d'entretien, car les paroles que les enseignantes et enseignants ont confiées à l'équipe de l'O2cpe s'avèrent suffisamment riches pour devoir être transmises. La seconde analyse les textes officiels afin de préciser la tâche attendue de la part des professionnels. L'étude porte sur les textes français mais, dans la plupart des pays, notamment en Europe, la montée en puissance des aspects collectifs du travail enseignant revêt des formes similaires et vise des objectifs convergents. La troisième section éclaire les deux premières à la lumière des résultats des recherches en psychologie ergonomique et en didactique professionnelle. L'objectif de cette section consiste à faire connaître plus largement ces résultats qui, pour la plupart, viennent du monde de l'industrie et des services. Cette section, tout comme l'ouvrage dans son ensemble, s'adresse aux acteurs de terrain, et non pas aux spécialistes du domaine, et c'est pour tenter d'atteindre ce but que son écriture ne respecte pas vraiment la forme canonique des publications scientifiques. La quatrième et dernière section comprend un résumé des sections précédentes, un schéma pour aider à la réflexion et des références de lecture permettant d'approfondir la question traitée. Il ne s'agit donc pas d'un ouvrage théorique, au sens classique du terme, qui viserait à structurer un champ de recherche. Il s'agit d'un recueil d'informations organisées destiné à alimenter la compréhension, par les acteurs, les formateurs, voire les décideurs, des phénomènes liés au travail collectif enseignant.

Les extraits retenus pour cet ouvrage sont issus des entretiens avec une vingtaine de professionnels identifiés comme experts avec la méthodologie de l'O2cpe : ils ont une conception de leur activité repérée comme étendue et organisée. Pour autant, il ne s'agit pas nécessairement de professionnels expérimentés car, dès les débuts dans la carrière, dans certains établissements, dans certains secteurs, bien des jeunes explicitent leurs pratiques de manière très riche, distanciée et réfléchie. Grâce à ce choix, il me semble que je peux produire des extraits suffisamment structurés et informatifs pour que la lecture de cet ouvrage pousse à la réflexion, à la compréhension et à l'élaboration de pratiques collectives plus pertinentes. La posture que j'adopte ici consiste à penser que les compétences professionnelles comportent une part cognitive qui, en regroupant un ensemble de conceptions sur le travail – des connaissances, des idées et des représentations –, influence les pratiques quotidiennes, notamment celles qui concernent le travail collectif. Les entretiens menés par l'O2cpe cherchent à cerner cet aspect des compétences. Pour cela, il a été proposé aux enseignantes ou aux enseignants d'explicitier leurs manières de faire, de dire le « comment » de leurs actions. De fait, il ne leur a jamais été demandé de porter un jugement sur leurs

pratiques, de dire le « pourquoi » de leurs actions. Dans cette mesure, ont été évités les discours convenus sur le travail, discours qui auraient été peu informatifs car beaucoup trop différents des pratiques réelles. Avec un même niveau d'importance, la posture que j'adopte ici consiste à penser que les compétences ne peuvent pas se construire à partir de l'identification des seules lacunes car leur développement est dynamisé par la reconnaissance des réussites, même partielles. Celles-ci semblent, en effet, constituer une base que les acteurs élargissent progressivement afin de faire face, de manière de plus en plus pertinente et durable, à des situations de plus en plus variées et difficiles. Les entretiens choisis devraient donc étayer cette dynamique. Il me faut préciser, cependant, que ceux qui n'ont pas été retenus n'ont pas été écartés parce que les personnes interrogées dénigreraient le travail collectif ; dans l'ensemble du corpus, il ne se trouve pas plus de deux ou trois professionnels dans ce cas, des personnes essentiellement submergées par le manque d'expérience, une trop longue carrière dans le même établissement ou une nomination forcée dans un secteur difficile. Cependant, afin de ne pas laisser penser que tout va toujours bien dans le monde de la coopération et du partenariat en éducation, pour chaque chapitre, j'ai choisi un extrait, toujours tiré d'un entretien d'expert, qui, en contrepoint, attire l'attention sur des questions vives inscrites au cœur des pratiques collectives. Dans ce texte, je ne présente donc pas des démarches qui seraient des modèles à appliquer. Je propose, plutôt, des paroles de praticiens, mises en relation avec des textes prescriptifs, ou injonctifs, et éclairées par des résultats de recherche, afin d'alimenter les réflexions des acteurs – enseignants, formateurs, décideurs, responsables, élus – en ce qui concerne l'amélioration de l'organisation des situations d'exercice et le développement des compétences professionnelles qui sont nécessaires au travail collectif enseignant.

Chapitre I. L'activité collective dans le quotidien du travail enseignant

Ce chapitre s'organise autour de trois sections qui visent à : repérer les différents professionnels qui participent à l'activité collective au sein de l'établissement ; identifier ce que disent les textes officiels en ce qui concerne les activités de coopération et de partenariat ; parvenir à organiser ces interactions afin de permettre aux praticiens d'être plus pertinents dans la coordination de leurs actions individuelles.

1. Repérer les intervenants de l'activité collective

Les entretiens¹ montrent comment les enseignantes et enseignants interviennent avec plusieurs catégories de professionnels et comment ils s'y prennent pour mettre en œuvre ces collaborations. Présentant de nombreux extraits², cette section vise à alimenter la réflexion des acteurs éducatifs, seuls ou en groupe.

1.1. Les coopérations dans l'établissement

La première catégorie d'interlocuteurs et de collaborateurs, vers laquelle disent se tourner la plupart des enseignantes et enseignants qui ont participé aux entretiens, est constituée des collègues proches. Cette proximité est déterminée selon les affinités, la discipline ou le niveau d'enseignement. Les échanges se déroulent le plus souvent de manière informelle, dans les lieux et les espaces communs [Extrait 1].

Avec les enseignantes on discute pas mal, dès que l'on se croise, dans un couloir, à midi quand on mange ou à la récréation. Dans une journée, on s'aperçoit que finalement on parle des enfants tout le temps, dès qu'il y a une question.

Sinon, on utilise toutes, je crois, des cahiers. Il y a un cahier pour l'équipe, le cahier des concertations, qui reste chez la directrice. Nous, entre nous, avec ma collègue avec qui je suis à mi-temps, nous avons un classeur, comme un cahier-journal, dans lequel tous les jours on écrit ce que l'on a besoin de faire passer à l'autre et, évidemment, on se téléphone quand on en a besoin.

Sinon, on organise, quand on a besoin, les fameuses concertations où l'on se retrouve en équipe. Ce sont quand même des moments privilégiés car on ne peut pas se réunir tous les jours. Si on pouvait, si on nous libérait du temps, on le ferait mais, là, on ne peut pas. Les réunions, il faut dire que c'est en dehors du temps de la classe et qu'il n'y a pas une semaine sans que l'on soit obligé de se réunir pour les enfants, en équipe éducative où l'on se retrouve avec les parents et avec tous les intervenants autour de l'enfant. Donc, il faut arriver à caser les concertations entre nous en plus. En règle générale, on fait passer les urgences des enfants d'abord.

Donc c'est pour cela, du matin au soir, on échange et on se pose des questions.

Extrait 1 : ANNA

Dans ce que dit Anna, les espaces privilégiés de l'échange entre professionnels semblent être les lieux des pauses : la cour de récréation, la salle des professeurs, le bureau de la discipline, le couloir et surtout le lieu des repas communs. C'est ici que,

¹ Le guide d'entretien est en annexe 1.

² Les entretiens sont rendus anonymes mais les caractéristiques générales des personnes interrogées sont disponibles en annexe 2.

quotidiennement, des problèmes sont posés, des informations sont passées et des savoirs sont transmis. Il est vraisemblable que soient aussi véhiculées des croyances et des routines.

Elle mentionne aussi des instruments et des dispositifs du travail collectif : d'une part, les cahiers qui gardent trace des décisions de l'équipe ou des réalisations de la personne dans sa classe ; d'autre part, les réunions de concertation régulières.

Elle pose, cependant, la question de leur intégration dans l'activité individuelle et, notamment, dans le temps de travail.

Les dispositifs formels d'harmonisation occupent également une place importante [Extrait 2].

On a, évidemment, des réunions à l'échelle du collège.

Bon, il arrive, quand vraiment il y a un gros souci sur une classe, qu'il y ait des réunions de l'équipe pédagogique de la classe, mais cela arrive assez peu : moi, cette année, je n'ai pas été concernée par ces réunions-là.

Sinon les autres réunions, c'est pour prendre des décisions : on essaie d'harmoniser nos manières de faire. Je pense, par exemple, au système des cartons pour le comportement, carton rouge, carton jaune : Qu'est-ce qui justifie un carton rouge ? Qu'est-ce qui justifie un carton jaune ? De quoi on doit l'accompagner ?

Alors, c'est vrai qu'on s'harmonise, sachant quand même que chacun est maître dans sa classe. Mais on essaie, quand même, d'être à peu près cohérents.

Extrait 2 : BRIT

Ce que dit Brit met en évidence l'une des fonctions importantes des dispositifs qui organisent les échanges au niveau le plus proche de la classe : la gestion des comportements et des incivilités. Cette question est centrale dans l'organisation du travail collectif car, sans harmonisation, les enfants et les jeunes en difficulté ne peuvent pas trouver le cadre et les repères nécessaires à la construction d'une personnalité équilibrée et respectueuse d'autrui.

Les entretiens montrent que, dans l'éducation prioritaire, cette question est omniprésente. Certains de nos interlocuteurs qui venaient d'établissements en secteur ordinaire, surtout des jeunes, on dit regretter que ce genre de discussion, portant sur les problèmes posés par la gestion des comportements, ne puissent pas avoir lieu dans tous les types d'établissement. C'est vraisemblablement sur la possibilité de discuter ou non de ces questions que se joue l'intégration – ou le retrait – des nouveaux arrivés dans une équipe.

Reste que si ces discussions ne prennent en compte, ni les points de vue, ni les manières de faire, des professionnels qui ont en charge les enfants et les jeunes en dehors du temps scolaire, le problème demeure entier. Certes, il a été repoussé un peu plus loin mais la question de la cohérence entre intervenants demeure. Il reste aussi que si la discussion ne porte que sur la gestion des comportements et délaisse les activités d'enseignement – les pratiques d'évaluation, par exemple –, alors il est fort probable que bien peu de jeunes trouvent un bienfait réel à l'harmonisation des professionnels.

Les entretiens montrent aussi que certains acteurs jouent un rôle décisif dans la centralisation et la diffusion des informations et dans la stimulation de l'équipe : à l'école primaire, il s'agit de la plupart des directrices ou directeurs ; au collège, il en est de même des coordonnateurs disciplinaires dans certaines matières ou certains établissements, et, très fréquemment, du professeur principal [Extrait 3].

Chaque jour pratiquement, je vois la conseillère principale d'éducation, la CPE, parce qu'on a toujours des cas : soit j'ai des informations à lui transmettre, soit je voudrais savoir comment elle, elle a réagi sur tel ou tel cas particulier dans le collège. Ce n'était pas le cas dans le collège où je travaillais l'année dernière, qui n'était pas dans un réseau d'éducation prioritaire, un REP, et c'est vraiment quelque chose que j'apprécie ici.

On a des petits formulaires pour noter tous les incidents qui ont lieu en cours. En fait, ce sont de petits rapports, mais ce n'est pas le rapport solennel, quand un élève est parti en claquant la porte ou autre. C'est dès qu'il y a vraiment un truc qui mérite d'être

enregistré, consigné, un truc qui n'a pas bien fonctionné. On remplit ces petits papiers, je les transmets à la conseillère principale d'éducation, la CPE, qui regarde, qui donne un volet au Principal du collège et au prof principal de la classe. Donc, cela fait déjà circuler pas mal d'informations.

De mon côté, prof principal d'une classe de 6e, de temps en temps, je ramasse aussi dans mon casier ce type de rapport. Avec mon petit volet du rapport, je vois très bien quand tel ou tel élève commence à faire des bêtises. Et, quand cela s'accumule, quand on sent qu'il y a un élève qui n'est pas bien, on convoque les parents ; c'est généralement le prof principal qui prend l'initiative mais pas nécessairement.

Mais avant de convoquer les parents, on en parle toujours aux autres professeurs. Alors, ce n'est pas une réunion mais c'est en se croisant dans les couloirs : « Bon, je veux voir untel, qu'est-ce que tu en penses ? Est-ce que tu as envie de le voir aussi ? Est-ce qu'on le voit ensemble ? Est-ce que je dis des trucs pour toi ? »

Extrait 3 : CLOD

Ce que dit Clod éclaire le rôle structurant de certaines fonctions et de certains dispositifs dans le système que représente l'établissement, ou l'école. La part informelle est importante et ce sont les questions d'incivilité qui mobilisent les personnes, certes, mais c'est bien à travers ce type de travail collectif, situé au plus près de l'action en classe, que se construit l'identité professionnelle de l'individu. Dans cette construction, les collègues ayant des responsabilités dans l'établissement – et vraisemblablement les responsables de l'établissement eux-mêmes – jouent un rôle déterminant : selon les entretiens, s'ils apparaissent comme des ressources, alors les enseignants se sentent plus libres de prendre des initiatives, souvent en direction des élèves en difficulté, souvent en sortant du cadre strict de la classe.

Dans cet extrait, la place des parents n'apparaît pas sous son jour le plus correct : ils ne sont pas invités mais ils sont convoqués à propos du cas de leur enfant. Certes, ce ne sont que des nuances de mots mais qui induisent certainement des pratiques bien contrastées. De fait, selon les entretiens que nous avons menés, la question d'une coopération équilibrée avec les parents des élèves, surtout lorsque ceux-ci ont des problèmes en classe, est rarement résolue.

Une deuxième catégorie est représentée par les collègues de l'établissement ou de l'école, parfois plus éloignés que les précédents parce qu'ils n'enseignent pas la même discipline, qu'ils n'appartiennent pas au même niveau d'enseignement ou qu'ils s'occupent d'un secteur transversal (e.g. la documentation) [Extrait 4].

Dans le cadre du REP, je rencontre régulièrement la coordinatrice du REP qui travaille auprès de notre inspectrice. Avec un autre collègue de CM2, on a créé un petit dispositif : on a essayé de mettre en place une liaison CM2-6e. On a tout simplement écrit un petit projet : proposer aux enseignants de 6e du collège du secteur des rencontres, avec des propositions parce qu'on ne voulait pas arriver en consommateurs.

Alors, bien sûr notre but, c'est de faire pénétrer nos élèves dans le collège, et pour nous, de rencontrer les collègues de 6e, d'arriver à comprendre ce qu'ils attendent de nous, ce qu'ils attendent des enfants. Et puis peut-être, aussi, à parler de pédagogie, parce qu'on sait qu'il y a un fossé énorme entre les pratiques pédagogiques de l'école élémentaire et du collège.

Donc, on a essayé de mettre en place ce petit projet avec l'accord de notre hiérarchie qui nous a encouragés à développer des relations plus informelles, plus directes. Donc, là, c'est un dispositif qu'on a mis en place, qui commence à fonctionner, puisque le collègue, lui, il a des relations avec le professeur d'EPS et moi, j'ai mis en place des relations avec un professeur de mathématiques.

Extrait 4 : CRIS

Les propos de Cris ne sont pas ceux d'un enseignant débutant, contrairement à ceux de Clod, et c'est vraisemblablement en s'appuyant sur son expérience et sa formation qu'il peut conduire de telles initiatives. Ils confirment, cependant, ce que le jeune enseignant a permis d'entrevoir : le rôle essentiel des responsables de proximité (personnels de direction, de coordination ou d'inspection) pour faciliter et rendre possible l'articulation entre la classe et son environnement, y compris scolaire, comme dans cet extrait qui concerne l'articulation école-collège.

Il reste que le moteur de cette harmonisation c'est l'insatisfaction professionnelle née de trois facteurs concomitants : les acteurs ne savent pas ce qu'ils attendent les uns

des autres ; leurs efforts sont ruinés par un fossé énorme entre deux étapes du parcours scolaire ; l'institution ne propose rien. Cette insatisfaction débouche ici sur un projet, parce que le collectif offre des ressources : un collègue s'implique, les responsables hiérarchiques encouragent et les destinataires de l'offre se montrent intéressés. Dans ces conditions, l'insatisfaction est un bon moteur, tout au moins pour démarrer un travail collectif réfléchi. Reste que pour lui permettre de durer, d'autres ressources seront nécessaires.

Un troisième niveau regroupe les collègues spécialisés. Ils interviennent souvent sur tout un secteur scolaire, qu'il s'agisse d'enseignants du réseau d'aides spécialisées pour les élèves en difficulté (R.A.S.E.D.), d'infirmières, d'assistantes sociales ou de conseillers d'orientation psychologues [Extrait 5]. C'est à ce niveau que l'on peut également situer les responsables d'établissement.

Les personnels spécialisés sont des interlocuteurs plus qu'importants. Ici, nous avons de la chance, nous les avons dans l'école : ils ont leurs bureaux dans l'école, nous nous croisons dans les couloirs. Donc, nous travaillons beaucoup avec le réseau d'aide pour les élèves en difficulté, le RASED.

Heureusement que nous avons la maîtresse E, qui est spécialisée, parce qu'il y a certains enfants avec qui on ne s'en sortirait pas en classe, ce n'est pas possible. Si nous ne les avons pas, ces collègues du RASED, l'enfant il est perdu : s'il n'a pas un soutien extérieur, nous en individuel tout seul avec vingt élèves, ce n'est pas possible.

Extrait 5 : ANNA

Ce que dit Anna, ici, montre comment l'espace professionnel enseignant, la manière de penser son propre travail, intègre du collectif : bien que l'effectif soit faible, il serait impossible de travailler sans les enseignants spécialisés car les apprenants en difficulté seraient perdus. Mais, ici encore, cet espace conçu dépend de l'espace concret : c'est parce que les bureaux des enseignants spécialisés sont dans l'école, c'est parce que les personnes se rencontrent facilement, que la coopération est envisageable.

Reste que cet extrait ne dit rien de ce partage du travail entre différentes catégories de professionnels : est-ce une répartition des tâches et des élèves ou est-ce une mise en commun des ressources ? Le problème est le même avec les personnes des services de la santé scolaire, de l'intervention sociale ou de l'orientation.

Dans certains entretiens, les professionnels non-enseignants (e.g. les personnes chargées de l'entretien) apparaissent également comme des interlocuteurs importants. Ils participent, notamment, aux dispositifs de gestion des comportements scolaires.

1.2. Les partenariats avec l'extérieur de l'établissement

Tout de suite après les acteurs propres à l'établissement, une importante catégorie rassemble les partenaires locaux, ceux qui interviennent régulièrement dans les écoles (e.g. les intervenants en musique, en sport, en arts plastiques, en littérature) ou qui conduisent des projets ponctuels. Parmi ces derniers, plusieurs groupes apparaissent, selon que ces partenaires sont recrutés spécifiquement (e.g. plasticiens, écrivains, musiciens) ou qu'ils sont attachés à des associations (e.g. accompagnement scolaire, planning familial) ou à des institutions locales ayant une mission éducative (e.g. maisons de l'enfance, maisons des jeunes, bibliothèques, centres scientifiques et technologiques, parcs régionaux, musées, mutuelles, etc.) [Extrait 6].

En fait, automatiquement, le fait de travailler en REP, on est incité à travailler en équipe, donc, entre collègues d'un même cycle, d'une même école, entre collègues maternelle, primaire et collège. Et, d'autre part, on est incité à travailler avec tous les intervenants extérieurs, à savoir bibliothèque municipale, maison des textes, municipalité et tous les organismes qui gravitent autour de l'école.

Alors, en fait, pour être franc, moi j'arrive sur cette école donc, au départ, on est assailli par toutes les propositions de tout le monde. C'est vrai qu'ici, c'est une ville particulière qui est très engagée au niveau social et au niveau éducatif ; donc, on est assailli et, en fait, on n'a que l'embarras du choix.

Ce n'est pas toujours le cas partout et, du tout coup, moi, en tant qu'enseignant, il faut que je fasse un choix : ce n'est pas facile. On arrive sur une école, sur une ville, c'est mon cas, et donc, je découvre tous les choix culturels, éducatifs, pédagogiques qui me sont proposés.

Bon, en fait, je fais mes choix en fonction des relations que j'entretiens avec mes collègues que je vois dans les projets.

Extrait 6 : CRIS

Dans l'extrait précédent, l'expérience de Cris lui permettait de se repérer et de construire des projets efficaces dans l'espace des coopérations proches de son activité de classe. Ici, ce que dit Cris montre la difficulté des personnes nouvelles dans un secteur, même si elles sont expérimentées, à conduire des actions pertinentes dans l'espace des partenariats avec les acteurs qui se situent à l'extérieur du parcours scolaire strict. Du coup, encore une fois, c'est le collectif qui va moduler l'activité individuelle : d'une part, c'est le territoire et ses acteurs qui incitent à une forte implication et qui offrent de nombreuses opportunités pour collaborer avec d'autres intervenants de l'éducation ; d'autre part, ce sont des collègues habitués du secteur qui servent de modèles dans les premiers temps.

De nombreux entretiens mettent en évidence cette difficulté, pour les personnes nouvellement arrivées dans un établissement, à identifier les bons interlocuteurs et les projets pertinents. D'autant que, d'après les entretiens, ce qui guide le choix, ce sont certes les collègues – comme le dit Cris – mais aussi, et surtout la cohérence entre l'offre des partenaires et les programmes scolaires. C'est le plus souvent parce que le projet en partenariat concerne un aspect du programme de la classe ou de la discipline qu'il est choisi, conçu et réalisé. Cette adéquation est parfois difficile à trouver.

Enfin, une dernière catégorie concerne les professionnels qui interviennent, de par leur métier, dans les apprentissages scolaires (e.g. orthophonistes, psychologues, assistantes sociales) [Extrait 7] où ceux auxquels les enseignants peuvent faire appel pour compléter leur activité (e.g. professionnels de la santé, de la justice, des services publics).

Nous, on a des contacts avec des intervenants extérieurs à l'école, des professionnels, en fait, surtout des orthophonistes ou psychologues scolaires. En général, les parents nous mettent au courant ou alors, nous, quand ce sont vraiment des élèves difficiles, quand les parents sont moins impliqués dans le cursus scolaire de l'élève, on prend, nous, contact avec le centre qui s'occupe plus particulièrement de l'élève ; je pense au centre médico-psychologique (CMP).

On a des contacts téléphoniques. À ce moment-là, effectivement, il y a quand même de petits conseils qui me sont donnés : pour adapter mon travail scolaire, face aux difficultés de l'enfant, sur de petits détails d'organisation matérielle. Je pense, par exemple, aux enfants dyslexiques : donner des textes courts, écrits plus gros, photocopiés plus gros, ou alors, laisser plus de temps.

Et cela se fait par téléphone, il n'y a jamais de contacts directs. On essaie de prendre en compte les pratiques de chacun des professionnels, on essaie mais c'est difficile.

Extrait 7 : DOMI

Ce qu'évoque Domi, c'est le partenariat avec des professionnels spécialisés à propos d'élèves en grande difficulté scolaire. La cohérence est plus difficile à construire ici car ces personnes interviennent toujours à l'extérieur de l'établissement, et vraisemblablement avec des horaires et des rythmes très différents de ceux des personnels enseignants. L'essentiel de l'interaction se passe au téléphone mais elle module cependant l'activité de classe.

De fait, c'est en allant chercher de l'information loin du noyau dur du métier, en contactant des intervenants qui, à première vue, pourraient paraître étrangers aux acquisitions scolaires au sens strict, que Domi parvient à concevoir des supports d'apprentissage adéquats. La fréquentation de cette région de l'espace professionnel, éloignée du cœur du métier, peut donc être utile à l'activité d'enseignement quotidienne.

Dans les quartiers sensibles, les entretiens montrent que ces partenariats sont indispensables pour créer une culture commune aux enseignants et aux élèves. Cette culture commune est ressentie comme étant une condition première aux apprentissages scolaires [Extrait 8].

Nous essayons d'asseoir nos apprentissages sur des projets qui sont liés à l'extérieur, avec l'idée de raccrocher ces apprentissages à des choses plus concrètes.

Là, par exemple, l'année prochaine, nous sommes en train d'en discuter, nous pensons refaire comme nous avons fait cette année avec l'Espace 302. Nous collaborons pour faire ce que l'on appelle l'école des spectateurs. Cette école des spectateurs consiste en trois spectacles répartis sur l'année ; une intervenante de l'Espace 302 vient parler du spectacle avant et vient discuter avec les enfants du spectacle après ; et nous, entre temps, cela nous donne un support de travail concret et on ne peut plus intéresser pour gérer les apprentissages décrochés, entre guillemets, (orthographe, grammaire, etc.). Il y a plusieurs projets parce que, en général, c'est assez ciblé. Par exemple, avec l'Espace 302, nous allons travailler beaucoup sur la maîtrise de la langue. Mais nous sommes aussi en train de regarder pour l'année prochaine pour travailler avec l'office national des forêts (ONF) ; donc, nous allons travailler en sciences, nous allons probablement travailler aussi en géographie, nous allons travailler évidemment en maîtrise de la langue parce que, de toute façon, sur tous les projets, la maîtrise de la langue est importante. À la fin de l'année, dans le quartier, il y a ce que l'on appelle la manifestation « quartiers libres » : une grosse opération autour des arts. Cette année, c'est l'année du Brésil, et notre classe va participer à un projet de réalisation plastique, avec un plasticien, pour réaliser un décor par rapport à cette manifestation.

Donc, nous essayons de rebondir le plus possible sur tout ce qui se passe dans le quartier ou à l'extérieur pour essayer de raccrocher les apprentissages scolaires. Parce que notre problème, en l'occurrence, c'est que beaucoup d'enfants ne sortent pas de leur quartier ; donc, il faut savoir que, chaque fois que l'on aborde un texte, nous avons un énorme souci à cause des références culturelles. Donc, il faut essayer, tout le temps, de les raccrocher, de les nourrir continuellement de références, parce que, c'est vrai que nous, les franco-français, entre guillemets, on ne se rend pas compte que, dès tout petit, nous sommes baignés dans des références culturelles qui deviennent pour nous tout à fait évidentes. Pour eux, elles sont vraiment loin de préexister quand ils arrivent à l'école. Et c'est un gros souci parce que n'importe quel texte utilisé pour travailler en classe est plein de références culturelles.

Extrait 8 : ANNA

De ce que dit Anna, il résulte une nouvelle fonction de la région de l'espace professionnel qui est éloignée du noyau dur du métier, celle des partenariats avec les professionnels et les institutions qui n'ont pas pour vocation essentielle d'intervenir à l'école. Ici, il ne s'agit pas uniquement d'aller chercher des informations utiles, il s'agit, surtout, de bâtir des projets qui sont indispensables, nécessaires, pour que les enfants et les jeunes construisent le sens des apprentissages scolaires.

Ce sont ces projets en partenariat qui font que les connaissances scolaires ne sont pas des savoirs inertes, uniquement valables pour progresser sur la trajectoire tracée par l'institution et la société. Les connaissances et les compétences acquises à l'école sont articulées au monde extérieur à l'école et permettent de le comprendre et d'y agir de manière socialement pertinente. Apparemment éloignée du cœur du métier, la fréquentation de cet espace représente, ici encore, un aspect essentiel de ce métier. Cette articulation est encore plus cruciale dans le cas des enfants et des jeunes éloignés de la culture scolaire, comme Anna le montre avec force.

Ces différents acteurs se regroupent donc en catégories que l'on peut organiser de manière concentrique, depuis le noyau dur du métier constitué par la discipline ou la classe de l'enseignante ou de l'enseignant jusqu'à un ensemble de partenaires potentiels appartenant aux mondes culturels, sociaux ou économiques qui entourent l'école.

1.3. Les parents des élèves

Les parents des élèves constituent, à eux seuls, une importante catégorie d'acteurs de l'enseignement. De nombreux dispositifs permettent aux enseignantes et enseignants de les rencontrer.

À l'école primaire, les parents des élèves sont proches des enseignants. Les contacts sont fréquents, parfois quotidiens. Ils peuvent même avoir lieu dans la classe, durant les cours [Extrait 9].

Avec les collègues, on est parti de l'idée qu'il y a des textes du ministère, des textes du REP, qui nous incitent à développer des relations avec les familles et on s'est dit : ces mots, on va essayer de les traduire tout simplement en actes et, donc, on a proposé – avec l'accord de notre inspectrice et de notre directeur d'école, bien sûr – d'ouvrir l'école aux parents pendant un mois.

Pendant un mois, les parents ont pu venir deux par deux, pendant une heure trente maximum, dans la classe, assister à un moment de vie de classe, n'importe quel moment, n'importe quelle matière, pendant quatre semaines. Cela a bien fonctionné : les parents sont venus à 90%, des pères, des mères. Et, ce qui nous a fait plaisir, c'est que des femmes d'une autre culture sont même venues en classe et on assisté à la classe.

On a terminé par une rencontre avec les parents, chacun dans sa classe, pour faire un petit bilan. L'objectif étant de demander aux parents comment ils avaient perçu l'école, comment ils avaient perçu leur enfant au travail et ce qu'ils avaient compris de la façon d'apprendre de leur enfant. Il y a eu deux réactions. La première, cela a été un peu global, cela a été une prise de conscience, la plupart des parents nous ont dit : « Mais, cela ne se passe pas comme cela se passait à notre époque. » Donc, ils ont compris qu'il ne fallait pas regarder l'école avec ce qu'on en avait vécu vingt ou trente ans auparavant. Et deuxième réaction, j'ai un père d'élève d'un milieu culturel très très défavorisé qui m'a dit : « Ah, mais je comprends quand vous me parlez de construction des savoirs, heu, en fait, ce n'est pas un grand chantier que vous faites en classe. »

Voilà, on a eu des retours très positifs. Donc, on va le reprendre l'année prochaine mais plus tôt dans l'année, parce que là on l'a mis en place en avril ; et donc, l'année prochaine, on va peut être le mettre en place avant Noël pour en tirer le bénéfice avec les parents.

Extrait 9 : CRIS

Dans l'expérience évoquée par Cris, les parents ne sont plus uniquement ceux que l'on convoque : ils sont aussi, et surtout, des partenaires avec qui il s'agit de s'entendre sur quelques bases communes et, notamment, sur ce que c'est qu'apprendre à l'école d'aujourd'hui. C'est vraisemblablement leur expérience et leur formation qui permettent à Cris et à ses collègues de mener de telles actions, mais pas seulement. En effet, dans l'entretien, l'origine de cette action en direction des parents est attribuée aux textes prescripteurs : ce sont les textes officiels et les projets du secteur qui sont mis en actes. Ces textes prescriptifs, dans ce que disent et réalisent les enseignants de cette école, ne sont pas pris comme des injonctions externes ou des tracasseries supplémentaires. Ils sont intégrés comme des repères et des ressources pour l'action individuelle.

Il s'agit là d'un autre enjeu du travail collectif : parvenir à organiser le partage de l'information et de la décision de telle sorte que ce qui est prescrit n'apparaisse, ni comme la lubie passagère d'un décideur ou d'un groupe de pression, ni comme un alourdissement supplémentaire de la charge de travail, mais comme le produit d'une réflexion et d'une volonté communes. C'est alors le rôle et la fonction des responsables hiérarchiques qui sont en jeu. C'est aussi la mission des personnels intermédiaires, tels les coordonnateurs de l'éducation prioritaire, qui est à définir afin qu'ils n'apparaissent ni comme simple courroie de transmission, ni comme réceptacle des revendications.

Au collège, les parents des élèves sont rencontrés lors de réunions ordinaires échelonnées dans l'année ou lors de rencontres spécifiques, souvent en cas de problèmes [Extrait 10]. Les parents des élèves sont membres à part entière de la communauté éducative, selon les textes législatifs, mais ils occupent une place très

particulière, du fait qu'ils sont impliqués très différemment que peuvent l'être les professionnels. Leur intégration dans le travail collectif pose donc de nombreux problèmes, loin d'être résolus : ils sont dits partenaires mais bien peu partagent la culture des métiers de l'enseignement et de l'éducation. De ce fait, en l'absence d'accompagnements et de formations spécifiques, ce sont plutôt les croyances et les représentations des professionnels qui régissent leurs actions, notamment en direction des parents des élèves, et pas vraiment les savoirs réfléchis.

Les parents, on les rencontre quand même pas mal. Alors, on les rencontre de façon ponctuelle quand il y a un problème et on les rencontre systématiquement quand on remet les bulletins au premier et au deuxième trimestre, cela c'est très bien. Ce n'est peut-être pas utile pour toutes les familles, mais, dans certains cas, cela peut permettre de faire basculer du bon côté un élève qui serait un petit peu limite. Et puis, cela permet aussi de s'harmoniser avec les familles.

Les familles de 4e, moi, je suis professeuse principale de 4e, on les voit parce qu'on fait une sorte de concertation active pour les élèves qui commencent vraiment à s'essouffler et pour lesquels on envisage une orientation type 3e professionnelle. On rencontre aussi les familles de 6e, en début de trimestre, en tout début d'année – enfin, les quelques rares familles qui viennent – pour leur présenter l'équipe pédagogique, pour leur dire comment on travaille.

Donc, c'est vrai, il y a quand même beaucoup d'occasions de rencontrer les familles ; avec plus ou moins de facilité mais, enfin, c'est quand même assez. Si je compare à d'autres établissements où j'ai travaillé, je n'ai jamais eu autant de contacts avec les familles qu'ici. Et je trouve, c'est vrai, que c'est très bien, parce que cela permet, quand même, d'apaiser les tensions éventuelles, de travailler plus en collaboration qu'en opposition, comme cela peut, malheureusement, quelquefois être le cas. Cela permet aussi à l'élève de sentir qu'il est entouré de gens, d'adultes, qui communiquent, qui sont tous au courant de comment se passent les choses pour lui en classe et en dehors.

Extrait 10 : BRIT

Derrière les propos de Brit apparaissent les efforts des équipes de l'établissement pour construire des relations de collaboration avec les parents des élèves. Toute la difficulté semble résulter largement du déséquilibre dans les relations entre les acteurs : les parents sont uniquement destinataires de l'action car ils viennent pour que leur soient remis les bulletins ou pour écouter comment travaillent les enseignants. Il reste que dans l'idée de Brit, il s'agit de construire des collaborations, de trouver des cohérences qui apaisent les relations et qui créent un cadre structurant pour les adolescents.

Derrière les propos de Brit, percent le poids des routines et des habitudes anciennes qui jouent un rôle central dans la persistance des difficultés installées dans les relations entre enseignants et parents. Certes, la concertation à propos de l'orientation est dite « active » mais elle concerne toujours les élèves qui ne suivent pas le rythme, qui s'essouffent, et à qui c'est la voie professionnelle qui est proposée. Ici encore, faute de dispositifs et d'accompagnements adéquats, ce sont les croyances et les représentations, à propos de l'entreprise et de l'enseignement professionnel, qui jouent à plein.

Aujourd'hui comme il y a cinquante ans, cette voie est proposée aux élèves les plus faibles. On peut penser que dans la tête des enseignantes et des enseignants, le recours à cette orientation justifie des pratiques attentistes, celles qui ne tentent ni de maintenir ni de remettre les élèves en difficulté dans la dynamique des apprentissages scolaires. Cependant, ce qui a changé depuis cinquante ans, c'est que les possibilités d'orientation, vue comme une relégation dans les marges du système scolaire, ont disparu : coûte que coûte, jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire ou presque, les enfants et les jeunes ont à vivre ensemble et à apprendre ensemble.

Pour relever ce défi, les enseignantes et les enseignants ont vraisemblablement le sentiment qu'ils sont souvent laissés seuls devant l'obstacle. Or ce défi concerne tout autant la société que les professionnels de l'éducation.

En complément aux rencontres internes à l'établissement, des dispositifs peuvent être construits avec les partenaires locaux [Extrait 11]. On peut penser qu'un tel accompagnement éducatif, parce qu'il oblige les professionnels à transformer leur point

de vue pour le rendre compatible avec celui des partenaires, provoque un dépassement des représentations premières afin d'atteindre un niveau de réflexion plus élaboré, plus réfléchi. Les échanges et les collaborations avec les partenaires peuvent alors conduire à considérer la diversité des apprenants, leur hétérogénéité, non pas systématiquement comme une gêne mais aussi, d'un certain côté, comme une richesse, en tout cas comme un défi qu'il est possible de relever.

Pour coordonner les actions, il y a un gros travail de communication, ne serait-ce qu'au niveau de l'équipe pédagogique d'une classe, surtout quand on est professeur principal. Il y a aussi à coordonner les actions avec les intervenants extérieurs, notamment ici, l'association pour l'accompagnement scolaire, l'APAS.

L'APAS, c'est externe, c'est la commune, c'est spécifique à la ville. La plupart du temps, c'est nous qui informons l'élève que cela existe et que cela pourrait, peut-être, lui être utile. Mais il y a des élèves qui en ont bénéficié en 5e, et, dès la rentrée de 4e, comme ils sont contents, que cela les a aidés, ils font la démarche de dire : « Je voudrais reprendre l'APAS, cette année. » Et là, c'est l'élève qui est demandeur. Par contre, nous on ne fait qu'une proposition, parce que pour l'APAS, il faut que l'élève soit demandeur et que la famille soit partie prenante, parce qu'ils travaillent beaucoup sur le lien école-famille. L'élève demande l'aide de l'APAS mais il y a toujours un entretien avec le futur éducateur, la famille, l'élève et le professeur principal de la classe.

Après, nous, on essaie de cibler un peu les objectifs de travail : peut-être plus travailler la méthodologie d'une manière générale, travailler l'anglais de manière précise, travailler la confiance en soi. Après, on n'intervient pas sur le contenu de ce qui est fait en tout petit groupe. Cela se fait à l'extérieur du collège.

Donc l'élève dit : « OK ! Je veux bien être aidé pendant un mois, deux mois. » Donc, il fait un temps d'essai et on fait un bilan, avec la personne qui le suit à l'APAS. Même chose, il faut qu'il y ait l'élève, la famille, le prof principal et l'éducateur et on fait le point : Est-ce que c'est utile ? Est-ce qu'à l'école on voit des répercussions ? Comment continuer ? D'abord la parole est donnée à l'éducateur : entendre comment la personne de l'APAS qui suit l'élève ressent le travail qui est fait. Puis à l'élève : Est-ce que lui, il aime bien ? Est-ce que cela lui fait du bien ? Est-ce qu'il trouve que c'est soûlant, que cela fait des heures de cours en plus ? Et puis nous, après, en tant qu'enseignant, on se situe, en ayant fait d'abord un petit inventaire auprès de tous les collègues. Moi, je suis professeure principale, en classe de 3e, il y a un suivi : Est-ce qu'on sent qu'il y a eu une amélioration ? Pas forcément, au niveau des résultats, parce qu'il ne faut pas se leurrer, ce n'est pas en un mois que cela bouge. Et que ce n'est pas forcément les résultats qui sont importants mais plus le comportement de l'élève, dans une prise de confiance en lui, dans une évolution personnelle de l'élève pris dans sa globalité. Et on réoriente, si besoin, l'aide qui est fournie.

Extrait 11 : ELIZ

Dans ce qu'explique Eliz, l'intervention d'un tiers dans le travail collectif enseignant, l'adjonction d'un professionnel supplémentaire – l'éducateur avec ses compétences spécifiques – conduit à modifier la place des acteurs de l'éducation, et notamment du personnel enseignant. De ce fait, des questions que l'on pourrait penser impertinentes sont posées au jeune en difficulté scolaire et ses réponses modulent l'activité collective : si le jeune ne trouve pas de sens à l'aide apportée, alors les acteurs ont à trouver, ensemble, comment la réorienter afin qu'il puisse améliorer son comportement vis-à-vis des apprentissages scolaires.

Ce sont ces dispositifs au long cours, mobilisés dès les petites classes, avant que les difficultés scolaires soient trop importantes, qui sont appelés à supplanter la tentation de l'orientation précoce des enfants et des jeunes qui ne suivent pas le rythme de la moyenne des classes. Le défi, qui encore une fois dépasse le cadre des établissements scolaires, c'est qu'il n'est guère évident, pour tout un chacun, d'inhiber la tentation de la mise à l'écart rapide des éléments perturbateurs, afin de la remplacer par la mise en place et le suivi d'un dispositif d'accompagnement adapté à un sujet en difficulté. Ces dispositifs d'accompagnement requièrent donc des compétences professionnelles complexes et réfléchies qui dépassent largement le simple recours à la créativité pédagogique ou au charisme individuel.

1.4. Contrepoint : la place de l'enseignement

Il est certain que ces échanges, de par leur diversité et la place qu'ils occupent en dehors du temps de contact direct avec les élèves, interrogent l'identité professionnelle de certains acteurs [Extrait 12]. Cependant, dans le secteur spécifique de notre investigation, l'idée selon laquelle, dans l'éducation prioritaire, le métier enseignant serait plutôt un métier d'éducateur ou de travailleur social ne ressort que rarement sur la totalité des entretiens, et encore plus épisodiquement pour les experts ; de plus, quand cette idée apparaît, elle est souvent connotée positivement.

Moi, je ne sais pas mais, par rapport à d'autres collèges où j'ai travaillé avant, c'est vrai que j'ai l'impression de passer beaucoup de temps en échanges hors vraiment discipline, hors pédagogie ; peut-être même trop d'ailleurs. J'ai l'impression qu'avec mes collègues d'anglais, on est quatre ici, on passe très peu de temps à parler vraiment de l'anglais.

Par contre, on passe beaucoup de temps à échanger avec les collègues sur le maintien de la discipline, sur le suivi, sur l'orientation, sur le travail de rencontre avec les parents. C'est vrai que moi je me dis que si j'étais jeune prof, là, débutante, toute imprégnée de ce qu'il faut faire en cours, au niveau d'enseignement de la discipline, eh bien, je me sentirais noyée parce que j'ai l'impression que plus de la moitié de mon travail, c'est autre chose que l'enseignement de l'anglais. C'est se coordonner, c'est suivre un élève, c'est vérifier que ce qu'on lui a dit vendredi dernier, cela a bien été fait mardi, et, si cela n'a pas été fait mardi, et il va falloir, soit convoquer les parents, soit punir, et vérifier ensuite que c'est fait.

Enfin, il y a énormément de travail qui est hors enseignement de l'anglais. Voilà un peu l'impression que j'ai.

Extrait 12 : BRIT

1.5. Un vaste espace professionnel

En résumé, l'espace professionnel à l'intérieur duquel les enseignantes et enseignants peuvent coopérer entre eux ou avec d'autres types d'acteurs semble extrêmement vaste. Il débute, en effet, par les acteurs les plus proches : les collègues avec qui la personne a des affinités, les familles qui participent aux réunions, les partenaires habituels. Il s'étend, en fin de compte, jusqu'à des interlocuteurs moins ordinaires : les spécialistes du champ de la santé pour des élèves très spécifiques, certaines institutions nationales comme le ministère de la justice, le monde des entreprises pour certains élèves.

Il ressort cependant de l'ensemble des entretiens que les partenariats conduits dans le monde scolaire sont assez spécifiques, plutôt centrés autour des matières académiques, celles qui sont valorisées dans la scolarité. Ainsi, il est plus fréquent de mener des projets communs autour des arts et de la culture littéraire que des sciences et de la technologie ; avec un lycée général qu'avec un lycée professionnel ; avec un musée qu'avec une entreprise ; avec les services de transports publics qu'avec ceux chargés de l'entretien des voiries. L'espace des coopérations et des partenariats semble donc délimité par une sorte de frontière tacite, cachée, non-dite, au-delà de laquelle les interactions sont rares. Cette frontière correspond probablement à celle de la culture partagée par la majorité des acteurs des projets collectifs, qu'ils soient acteurs de terrain ou décideurs. Vraisemblablement, il existe-là un champ à explorer, tant du côté de l'école que de ses partenaires, afin de fournir à chaque enfant ou jeune, quel que soit son parcours ultérieur, des repères utiles pour de futures expériences

scolaires. Je pense notamment aux 40% d'entre eux qui, après la classe de 3^{ème}, s'orienteront vers les filières professionnelles (cf. indicateur 21-02, l'État de l'école n°17, 2007), et qui, mis à part quelques dispositifs ponctuels en fin de collège, ne trouvent guère de références aux démarches et aux contenus qu'ils auront à mettre en œuvre et à maîtriser plus tard. Ce qui semble particulièrement inéquitable.

2. Identifier l'activité collective dans les textes officiels

Ces coopérations et ces partenariats sont organisés par un nombre de plus en plus important de textes officiels³. Ils concernent tous les établissements ou sont spécifiques à certaines situations. Cette section reprend quelques-uns de ces textes afin de mettre en évidence la tâche qui est prescrite aux professionnels, ce qui est attendu des enseignantes et enseignants. Bien que ces textes concernent le système éducatif français, les orientations préconisées ne divergent pas profondément de celles qui sont retenues par la plupart des autres pays, notamment en Europe.

Les coopérations entre enseignantes et enseignants sont organisées de manière formelle, dans les textes officiels français, au niveau des conseils de cycle, pour le primaire, et des conseils pédagogiques ou des équipes disciplinaires, pour le secondaire. Cependant, ces interactions se construisent aussi de manière informelle, dans les activités quotidiennes : ainsi les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté, comme le PPRE, instaurent des coopérations complexes qui font interagir plusieurs professionnels avec l'élève et ses parents.

La vocation du PPRE est tout autant de prévenir la difficulté que de la pallier. Sa mise en œuvre est assortie d'un système d'évaluation permettant de dresser un état précis des compétences acquises par l'élève au regard des objectifs à atteindre à la fin du cycle et de les situer au regard des exigences du socle commun.

Les élèves qui risquent de ne pas maîtriser les connaissances et compétences identifiées comme indispensables par les repères du socle commun à la fin d'un cycle relèvent d'un PPRE. Les élèves rencontrant des difficultés graves et durables bénéficient au collège d'une prise en charge spécifique. De même, à l'école, des dispositifs de type "regroupements d'adaptation" peuvent répondre aux besoins de ces élèves

Le PPRE est fondé sur une aide pédagogique d'équipe qui implique l'élève et associe sa famille. L'adhésion et la participation de l'enfant et de sa famille sont déterminantes pour la réussite du programme.

À l'école, les aides sont mises en œuvre par une équipe pédagogique dont le premier acteur est le maître de la classe. Le directeur d'école, garant de la pertinence du dispositif, prend en charge, avec l'enseignant de la classe, les relations avec la famille. Les enseignants spécialisés du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) de la circonscription, les maîtres des classes d'initiation (CLIN), ainsi que, le cas échéant, les maîtres supplémentaires sont également appelés à apporter leur concours à la mise en œuvre des PPRE. L'appui des assistants d'éducation et des emplois vie scolaire peut également être sollicité.

Au collège, la mise en œuvre des PPRE concerne l'équipe pédagogique dans laquelle le professeur principal joue un rôle essentiel.

Dans les collèges "ambition réussite", les professeurs principaux et les enseignants supplémentaires des premier et second degrés, affectés au titre du réseau, travaillent en collaboration pour coordonner et mettre en œuvre les PPRE. Si les assistants d'éducation interviennent, c'est de façon ponctuelle à la demande des professeurs

³ Un récapitulatif de ces textes officiels est disponible en annexe 3.

responsables de la mise en œuvre. Le chef d'établissement assure la coordination de l'ensemble.

BO, 31-2006

Le secteur de la vie scolaire est fréquemment cité dans les entretiens. De fait, les assistants d'éducation peuvent intervenir à plusieurs niveaux dans le travail scolaire des élèves.

Les assistants d'éducation accomplissent, sous la direction des autorités chargées de l'organisation du service, les fonctions suivantes :

- 1) Encadrement et surveillance des élèves ;*
- 2) Appui aux personnels enseignants pour le soutien et l'accompagnement pédagogiques ;*
- 3) Aide à l'accueil et à l'intégration des élèves handicapés ;*
- 4) Aide à l'utilisation des nouvelles technologies ;*
- 5) Participation à toute activité éducative, sportive, sociale ou culturelle.*

B.O., 35-2005

Le code de l'éducation – une ordonnance qui encadre les textes de loi – inscrit les relations avec les parents d'élèves dans le champ de la communauté éducative, c'est-à-dire de l'ensemble de tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à la formation des enfants et des jeunes. Une organisation précise des relations avec les parents des élèves est indiquée.

Le conseil des maîtres présidé par le directeur d'école dans le premier degré, le chef d'établissement dans le second degré organise au moins deux fois par an et par classe une rencontre, qui peut prendre différentes formes, entre les parents et les enseignants. [...] Les parents sont tenus régulièrement informés des résultats et du comportement scolaires de leurs enfants notamment par l'intermédiaire du livret scolaire dans le premier degré ou du bulletin scolaire dans le second degré. L'école ou l'établissement scolaire prend toute mesure adaptée pour que les parents prennent connaissance de ces documents. Le directeur d'école, le chef d'établissement et les enseignants veillent à ce qu'une réponse soit donnée aux demandes d'information et d'entrevues présentées par les parents. Toute réponse négative doit être motivée.

BO, 31-2006

En ce qui concerne les relations avec les acteurs exerçant à l'extérieur de l'établissement, les interactions, ici encore, sont nombreuses et variées. L'un des textes qui en donne l'idée la plus précise est celui qui énonce les compétences à maîtriser par les enseignantes et enseignants, en fin de formation initiale ou en poste.

Le professeur est capable d'inscrire sa pratique professionnelle dans l'action collective de l'école ou de l'établissement, notamment :

- dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle par la connaissance des principaux partenaires (professionnels et établissements relevant du ministère chargé de la culture, collectivités territoriales, associations)*
- dans le domaine des partenariats éducatifs avec les services de l'Etat (culture, emploi, justice, police, environnement et développement durable, défense...);*
- de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, des comportements à risques et de la grande pauvreté ou de la maltraitance ;*
- d'utiliser les possibilités offertes par les services éducatifs installés auprès des musées et autres institutions culturelles, notamment dans le cadre de l'éducation artistique et culturelle.*

BO, 1-2007

Ce champ des partenariats est à la fois plus large et plus exigeant en ce qui concerne l'éducation prioritaire, ces secteurs dans lesquels sont concentrées les difficultés sociales, économiques et culturelles.

L'éducation constituant un facteur majeur d'intégration et de lutte contre l'exclusion, le conseil interministériel de la ville [...] a retenu la réussite éducative comme l'un des cinq champs prioritaires de l'action de l'État dans le cadre des contrats urbains de cohésion sociale. [...] La réussite éducative inclut la réussite scolaire qui en est une condition essentielle. De nombreuses autres actions organisées hors de l'école, parfois en collaboration avec elle, y contribuent. Il est donc nécessaire de rechercher une continuité et une complémentarité de l'action éducative entre les temps familiaux, scolaire et de loisirs. [...]

Les difficultés scolaires que rencontrent beaucoup d'enfants et d'adolescents résultent bien souvent de facteurs liés à leur environnement social, culturel et familial ou à des difficultés de santé qui peuvent entraîner le décrochage et l'absentéisme scolaires, le repli sur soi et, parfois, des problèmes de comportement. Le programme "réussite éducative" mis en œuvre dans le cadre du plan de cohésion sociale a pour ambition de traiter l'ensemble de ces difficultés. [...] La mise en place d'équipes pluridisciplinaires de réussite éducative pouvant appréhender les problèmes des jeunes dans leur globalité, constitue une priorité et doit être systématiquement prévue dans les projets locaux.

BO-2-2007

On le constate, dans les entretiens avec les professionnels comme dans les textes officiels, l'environnement dans lequel s'inscrit le travail enseignant est très étendu. En son centre se trouve la salle de classe mais les différents lieux de rencontre, de travail ou d'activité de l'établissement représentent des espaces d'interactions potentielles. L'environnement proche de l'établissement joue également un rôle important dans la qualité de l'enseignement, souvent par l'intermédiaire des dispositifs et des ressources mises à disposition par les collectivités territoriales. Enfin, dans un environnement plus élargi, les espaces des classes transplantées, des visites ou des voyages scolaires, ceux des stages des élèves ou des professeurs, ou ceux dont sont issus les différents acteurs qui interviennent dans la réussite éducative représentent autant d'éléments avec lesquels les enseignantes et enseignants doivent composer et desquels ils peuvent tirer parti.

3. Organiser les interactions professionnelles

Les recherches sur le travail collectif montrent qu'il suscite des interactions, multiples, variées, foisonnantes, qui peuvent néanmoins être organisées selon trois modalités, selon trois buts qui orientent l'action : collaborer, coopérer, co-agir. Cette organisation permet de réduire l'impression de flou, de limiter le sentiment d'un monde sans fin, que procure, bien souvent, l'exploration du travail collectif enseignant.

Collaborer : La première modalité du travail collectif consiste en la collaboration de professionnels qui sont rassemblés afin d'accomplir une mission commune comportant un même objectif. C'est le cas des enseignantes et enseignants d'une même discipline au collège ou d'un même cycle à l'école primaire. C'est aussi le cas de l'ensemble des enseignantes et enseignants d'un même cycle, dans un même secteur dépendant d'un seul collège, lorsque les collectivités territoriales ont préféré construire, comme cela est fréquent, non pas une seule grande école primaire de secteur avec de nombreuses

classes, mais de plusieurs petites écoles dans différents sous-quartiers avec une ou deux classes par niveau. Dans d'autres métiers, sont souvent étudiées les interactions entre agents dans les services de transports publics, aériens ou terrestres, dans l'industrie nucléaire ou chimique, ou celles des infirmières ou des pompiers. Ces travaux montrent que l'amélioration de la qualité du travail collectif consiste à faire en sorte qu'il n'y ait pas trop d'incohérences, pas trop d'écarts, entre les manières de faire, entre les façons de penser, voire entre les mobiles, de ces différents professionnels.

Se méfier des solutions trop consensuelles : Cependant, les recherches montrent aussi qu'il ne suffit pas qu'un groupe de professionnels soit d'accord sur une manière de faire pour que celle-ci soit efficace, voire valide ; l'accord peut même être dangereux. L'étude des accidents industriels, dans le nucléaire par exemple, montre que beaucoup sont dus à une trop grande confiance de l'équipe dans une solution qui certes est commune mais qui est erronée. Des difficultés surgissent aussi dans le cas d'une trop grande confiance accordée au point de vue d'un seul individu. En général, pour éviter ce type de défauts, voire de dangers, les solutions de chaque groupe d'acteurs sont confrontées, débattues, afin d'en vérifier la validité.

Suggestions pratiques : Dans un établissement scolaire, les productions collectives d'un groupe d'enseignantes et enseignants d'une même discipline ou d'un même niveau scolaire pourraient être confrontées les unes aux autres, afin que la conjonction de différents points de vue conduise à augmenter la pertinence de ces documents ou projets collectifs, qu'il s'agisse d'évaluations ou de programmations communes. Il est possible que cela ait lieu lors des mises en commun qui font partie du paysage habituel des réunions de concertation au niveau d'un collège ou d'une école. Les entretiens montrent qu'il est probable que ces mises en commun ne soient pas toujours utilisées pour débattre pertinemment des solutions proposées et qu'elles apparaissent à bien des participants, surtout aux débutants, comme des moments ennuyeux et interminables. Pour éviter cet inconvénient, souvent, dans d'autres métiers, il est désigné un avocat du diable, un critique systématique, chargé de questionner sans retenue les solutions apportées par les équipes. Cette solution n'est pas sans inconvénients mais pourrait être injectée dans les fonctionnements collectifs trop consensuels ; elle pourrait aussi éviter à certaines personnes de jouer, sempiternellement et plus ou moins consciemment, ce nécessaire rôle de critique. Un autre niveau de confrontation, peut-être plus difficile à investir, pourrait concerner les règlements intérieurs de chaque établissement ou de chaque école. C'est au niveau des responsables d'établissement d'un même secteur que pourraient alors être discutés ces règlements.

Coopérer : La seconde modalité concerne la coopération entre professionnels qui se distribuent la même tâche générale, qui partagent une même finalité mais qui n'ont pas nécessairement les mêmes objectifs à court terme. Il s'agit de toutes les situations complexes qui nécessitent l'intervention d'acteurs issus de plusieurs métiers. Dans l'enseignement, on pense immédiatement au rôle des intervenants extérieurs (e.g. en sports, en arts) ou des professionnels du travail social (e.g. éducateurs, assistantes sociales) mais l'on pourrait aussi ajouter la coopération entre enseignants des classes ordinaires et spécialisées, ou entre eux et les personnels de la documentation, de la vie

scolaire, de la santé scolaire, etc. L'enjeu ici c'est de créer des outils partagés, afin d'aider à penser ensemble la tâche commune et de faire en sorte que les démarches des différents acteurs se complètent, soient utiles à la prise en compte positive de la diversité des apprenants, à la gestion de leur hétérogénéité.

Ne pas craindre les débats à propos du travail. Dans cet effort d'harmonisation, les échanges, les discussions entre professionnels jouent un rôle fondamental. En fait, ils permettent d'extérioriser la manière de penser de chaque acteur et, ainsi, ils possèdent deux avantages : faire prendre conscience de ses propres manières de faire à celui ou celle qui s'exprime ; mobiliser la mémoire professionnelle et enrichir la culture commune du collectif. La régularité et la fréquence de ces échanges, qui ont souvent lieu lors des temps de pause, leur confèrent un pouvoir important dans la conceptualisation des pratiques, dans la construction d'une manière commune d'aborder les événements du quotidien. L'inconvénient, c'est que la culture professionnelle ainsi construite, en l'absence de modérateur externe, peut ne pas aller dans le sens des missions attribuées aux agents ; surtout lorsque ces dernières remettent en cause les modalités de travail habituelles.

Suggestions pratiques : Dans un établissement scolaire, prendre en compte la force de ces échanges informels, tout en limitant leurs inconvénients, conduirait à deux actions conjointes. D'une part, il s'agit d'aménager les espaces partagés, ceux où se déroulent naturellement les échanges (e.g. hall d'entrée, salle des professeurs, local de la photocopieuse, bureau de la vie scolaire, centre de documentation, infirmerie, restaurant collectif) afin de faciliter les interactions entre tous les intervenants. D'autre part, il s'agit de mener des réflexions entre professionnels à propos de ces échanges : Qu'est-ce que l'on y apprend sur le métier et sur les élèves ? Leur durée ne déborde-t-elle pas sur le temps des cours ? Les échanges sont-ils effectifs avec chacun des différents acteurs et groupes qui constituent la communauté éducative ? Afin d'aborder ces questions, une possibilité consiste à mettre en place quelques séminaires annuels d'analyse de l'activité qui regroupent des professionnels de différents secteurs (e.g. enseignement, santé, travail social). Une autre possibilité consiste, vraisemblablement, à ouvrir des forums de discussion dans un environnement numérique de travail (ENT), à propos d'un thème donné.

Co-agir : La dernière modalité concerne les situations dans lesquelles plusieurs professionnels partagent un même espace ou un même matériel sans nécessairement avoir les mêmes finalités. On pense aux activités en salles spécialisées (e.g. gymnase, TIC) mais la salle des professeurs représente vraisemblablement le lieu majeur de cette coaction entre personnels enseignants. L'enjeu c'est d'avoir le sens de l'interdépendance en essayant de comprendre les effets de sa propre action sur celle d'autrui, de déterminer s'il s'agit d'une aide ou d'une gêne et, dans ce cas-là, de tenter de la minimiser.

Créer des outils de coordination directement accessibles. Cette dimension complète les précédentes car faire savoir ce que l'on fait passe non seulement par la parole mais aussi, souvent, par la démonstration. Toute la question est de tirer bénéfice de cette coaction alors que, au bout du compte, le travail enseignant se déroule de manière

individuelle : chaque acteur exerce seul avec un groupe d'apprenants. En fait, ce genre de contradiction est fréquent dans bien d'autres métiers (e.g. services d'urgence des hôpitaux, postes de commandement des pompiers, équipages des avions) et les professionnels développent alors des outils spécifiques permettant à chacun d'aider autrui en cas de besoin. Ces outils sont, d'une part, des tableaux permettant à chacun de connaître l'avancement du travail des autres : ceci permet de procurer une aide aux collègues qui seraient en retard sur le groupe. Il s'agit, d'autre part, de bases de ressources qui capitalisent l'expérience collective : ceci permet, surtout aux débutants, de ne pas perdre de temps à réinventer des solutions à des problèmes déjà rencontrés.

Suggestions pratiques : Une première suggestion consiste à aménager les espaces d'enseignement partagés (e.g. salles spécialisées pour les activités motrices, les sports, l'informatique, la biologie). Il s'agit de faire en sorte que soient réduites les perturbations dues aux inévitables échanges verbaux ou à la mise en commun de matériel et que soient stimulés les avantages de la coprésence (e.g. en préparant ensemble les activités, en demandant à chaque intervenant de laisser une trace de son activité à la disposition de ses collègues). Une seconde idée consiste à soutenir les actions de co-enseignement en n'associant pas systématiquement l'action de l'intervenant supplémentaire à une réduction de la charge de travail : il n'est pas certain qu'il soit toujours plus reposant d'enseigner à deux. Cependant, il n'est pas certain non plus que cela soit toujours plus pertinent. Il est clair, en effet, que le fait de co-agir, à plusieurs professionnels, avec des enfants ou des jeunes ne s'improvise pas ; de ce fait, centrer des moments de formation ou d'analyse de pratiques sur la manière de conduire ces coactions devrait dynamiser leur efficacité. Une troisième et dernière idée consiste à permettre à chacun de faire voir l'état d'avancement de son travail et à créer des bases de ressources communes. À travers le projet O2cpe, nous avons constaté que tous ces documents existent dans les établissements mais que leur utilisation est rarement optimisée. Ainsi, dans le secondaire, mais aussi dans le primaire, d'une part, chaque enseignant a à renseigner un cahier spécifique faisant état de ce qui a été travaillé à chaque séance et, d'autre part, chaque salle des professeurs comporte au-moins une étagère où ont été rangés les classeurs regroupant des supports d'enseignement pour la plupart des matières. Cependant, très fréquemment, tous ces documents ne sont guère pratiques à consulter ou à amender dans le but d'élargir la culture professionnelle du collectif. Améliorer leur accessibilité et leur adaptabilité, vraisemblablement en s'appuyant, ici aussi, sur les technologies de l'information et de la communication (TIC), devrait constituer une piste d'amélioration du travail collectif enseignant.

4. En bref : le territoire du travail collectif enseignant

À travers ce chapitre, j'ai essayé de montrer que, malgré une impression première de foisonnement, le territoire des coopérations et des partenariats scolaires est organisé. Afin de permettre aux acteurs de repérer, dans leur activité professionnelle, les interactions qui sont suivies et les espaces qui communiquent entre eux, je propose de cartographier ce territoire selon une série de trois régions ordonnées sur un axe allant du noyau dur du métier, là où se situe l'identité enseignante de base, jusqu'aux

partenariats les plus larges (cf. Figure 1). Cet axe peut être qualifié de topologique car il ordonne les lieux et les dispositifs qui sous-tendent la réussite scolaire et éducative. Sur chacun des trois niveaux de cet axe topologique, dans chacune des trois régions qu'il traverse, les enseignantes et enseignants, en interagissant avec des personnes différentes, transforment, en positif ou en négatif, leurs manières de penser et d'exercer leur métier :

- *Le cœur du métier* est constitué par la classe, la discipline et le cycle ainsi que par les réunions obligatoires. À ce niveau, l'action enseignante est en rapport direct avec les apprenants et, surtout à l'école, avec les parents des élèves. Elle est aussi en lien étroit avec les collègues proches, à travers leurs conseils et leurs opinions, et aussi à travers leurs manières d'enseigner ou de se comporter avec les enfants ou les jeunes. Enfin, elle est articulée à celle des personnels spécialisés, extérieurs ou non à l'établissement, qui interviennent régulièrement avec les élèves, qu'il s'agisse d'enseignements spécifiques ou de programmes d'aide à la réussite éducative. Les discussions et les échanges quotidiens existant à ce niveau, celui du noyau dur du métier, nourrissent les connaissances et les savoir-faire professionnels de base.
- *La région périphérique* regroupe les lieux et les dispositifs qui caractérisent la dynamique interne de l'établissement. Il s'agit, d'abord, des dispositifs visant l'articulation entre les cycles ou entre établissements proches, afin de donner plus de cohérence aux enseignements. Il s'agit, ensuite, des actions d'accompagnement scolaire en direction des apprenants en difficulté et des aides à l'intégration de ceux qui sont en situation de handicap. Il s'agit, enfin, des partenariats qui sont menés régulièrement avec les institutions locales, culturelles, sportives ou professionnelles, et qui, en reliant les connaissances et les compétences visées par l'école avec celles qui sont nécessaires dans la vie hors de l'école, cherchent à permettre aux élèves de donner plus de sens à leur expérience scolaire. Dans chacun de ces lieux et dispositifs, les enseignantes et enseignants font des rencontres et entretiennent des contacts qui, souvent, transforment leurs manières de percevoir leurs élèves.
- *L'environnement étendu* caractérise la dynamique d'inscription de l'établissement dans le monde social, culturel et économique qui l'entoure. Ce niveau est plus difficile à cerner car il s'étend sans guère de limites. Il s'agit, d'abord, des contacts avec les établissements successifs qui définissent les parcours scolaires des différentes catégories d'élèves. Il s'agit, ensuite, des interactions régulières qui existent avec les institutions locales et, qui, sans être en rapport immédiat avec les enseignements, concernent les élèves et leurs familles, en tant qu'habitants d'un quartier, d'une ville, d'un territoire donné. Il s'agit, aussi, des partenariats construits ponctuellement, avec des acteurs plus ou moins proches du monde scolaire, à l'occasion d'un projet spécifique, qu'il s'agisse d'une exposition, d'un voyage ou d'un événement dédié à tel ou tel aspect de l'éducation. Il s'agit, enfin, de toutes les interactions avec les professionnels de la santé ou de l'intervention sociale qui prennent en charge certains élèves ou leurs familles. Par l'intermédiaire de

ces lieux et dispositifs, les enseignantes et enseignants peuvent obtenir et transmettre des informations, des connaissances et des savoir-faire utiles pour enrichir leurs actions et celles des différents intervenants et pour les rendre plus pertinentes.

Ces trois niveaux sont d'importance égale et s'inscrivent dans une réelle continuité. Cependant, à la lecture des entretiens et des résultats de recherche, je pense que, pour les acteurs, se situer uniquement dans le noyau dur du métier revient à se placer dans une situation difficilement supportable, coupée des informations et connaissances que procurent les échanges élargis. En revanche, comme dans tous les métiers, parcourir individuellement tout le territoire des coopérations et partenariats nécessite une solide expérience, une grande constance et un immense investissement personnel. Il en résulte que l'organisation du travail et les dispositifs de formation, initiale et continue, devraient prévoir l'accompagnement des professionnels, afin de leur permettre de se repérer dans ce foisonnement et d'identifier les bénéfices qu'ils peuvent tirer de leur engagement dans le travail collectif. De fait, les recherches menées par l'O2cpe montrent que, lorsque les enseignantes et enseignants peuvent bénéficier d'échanges organisés à propos de questions professionnelles, l'appui du collectif permet, aux plus jeunes comme aux plus âgés, d'élargir le territoire de leurs interactions.

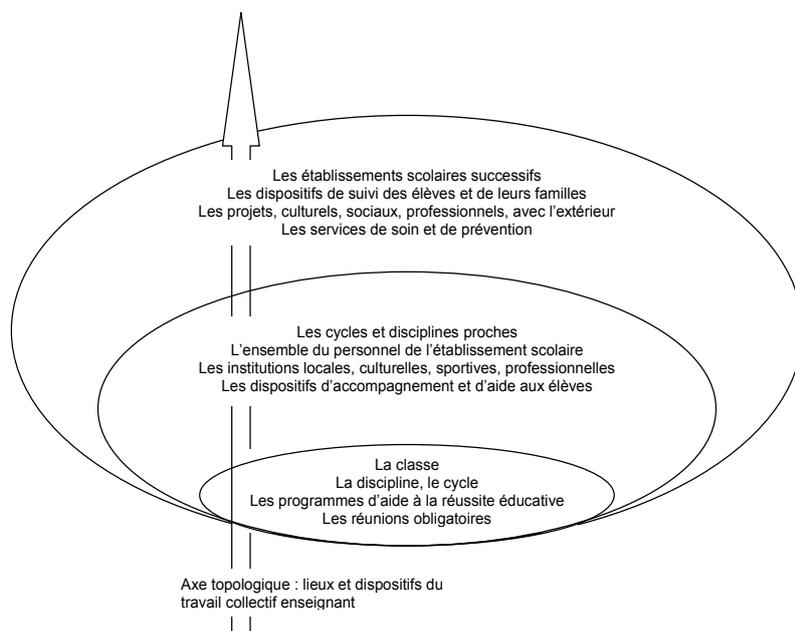


Figure 1 : Axe topologique du territoire de la coopération et du partenariat en éducation

Pour en savoir plus

- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes : Presses Universitaires.
- Boreham, N., & Morgan, C. (2004). A socio-cultural analysis of organizational learning. *Oxford Review of Education*, 30 (3), 307-325.
- Garnier, P. (2003). *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariat à l'école élémentaire*. Rennes : Presses Universitaires.
- Grangeat, M., (2007). Caractériser les compétences des enseignants dans les interactions scolaires. In A. Specogna (Ed.), *Enseigner dans l'interaction* (pp. 168-196). Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Grangeat, M., & Munoz, G. (2006). Le travail collectif des enseignants : activités de coopération et de partenariat d'enseignants de l'éducation prioritaire. *Formation Emploi*, 95, 75-88.
- Piot, T. (2005). L'extension de l'espace professionnel enseignant. In J.F. Marcel & T. Piot, *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants* (pp. 17-26). Paris : INRP.
- 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
- Oudot, F. (2007), Guide de l'éducation. École, commune, territoire. *Ville, École, Intégration, Diversité*, Hors série n°9.
- Rogalski, J. (2005). Le travail collaboratif dans la réalisation des tâches collectives. In J. Lautrey & J. F. Richard (Éds), *L'intelligence* (pp. 147-159). Paris: Hermès
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien – Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Weill-Fassina, A., & Benchekroun, T.H. (Eds.) (2000). *Le travail collectif. Perspectives actuelles en ergonomie*. Toulouse : Octarès.

Chapitre II. Activité collective et diversité des élèves

Ce chapitre s'organise autour de trois sections : repérer les différentes temporalités qui marquent l'activité collective dans la prise en considération de la diversité des apprenants ; identifier ce que disent les textes officiels en ce qui concerne cet aspect des activités de coopération et de partenariat ; parvenir à ordonner ces temporalités afin de permettre aux praticiens d'être plus pertinents.

1. Repérer les différentes temporalités

De la même manière que le territoire des coopérations et des partenariats s'élargit, les entretiens montrent que la durée de la scolarité prise en considération par les enseignantes et enseignants, afin de réguler leur action, évolue au long de la carrière et selon les situations. La durée de base est celle du temps de la séance de classe ou de la séquence, de l'unité thématique. Par extension progressive, les professionnels parviennent à tenir compte du parcours de l'apprenant sur plusieurs années et, donc, de l'action, connue ou imaginée, des différents intervenants de ce parcours. Les extraits suivants témoignent de cette évolution.

1.1. La séance de classe et l'unité thématique

Lors de ce premier moment, il s'agit pour l'enseignante ou l'enseignant de repérer des indices dans la situation de classe elle-même, afin de poursuivre ou d'adapter l'action qui est en cours. Ces indices correspondent au cœur du métier tel qu'il a été vu dans le chapitre précédent mais, ici, ils ne concernent plus principalement les dispositifs et les lieux : ils visent surtout à prendre en compte le présent de l'action, le maintenant de l'enseignement. Cette identification est souvent une activité individuelle, car chaque acteur doit élaborer les catégories qui sont pertinentes pour lui [Extrait 13 ; Extrait 14].

En circulant dans les rangs, c'est là qu'on voit le plus de choses, en regardant les élèves. Un élève qui a compris, on le voit : il est là, il a envie de répondre, il a les yeux qui brillent, qui sont ouverts. Un élève que je sens perdu, je le cible un peu plus, je vais le voir.

Et puis, systématiquement, quand on fait une leçon un peu compliquée, je prends le temps de m'arrêter et de demander individuellement à des élèves s'ils ont bien compris. Ce ne sont pas toujours les mêmes pour qu'ils ne se sentent pas visés, pas forcément des mauvais, aussi des bons, pour que ceux qui sont faibles ne se sentent pas rabaissés. Et je demande systématiquement à un ou deux élèves, et là cela se voit, c'est flagrant si l'élève a compris ou pas. Et j'essaie de poser une question sur ce qu'on vient de faire, une question très simple, et j'essaie de voir s'il sait répondre. S'il ne sait pas répondre alors on reprend, parce que je pars du principe que s'il y en a un qui ne sait pas répondre, a priori, il y en a d'autres.

Extrait 13 : KLEA

La classe, c'est toujours hétérogène et cela l'était encore plus dans le collège où je travaillais l'année dernière. Et comme l'année dernière, je constate que la pédagogie différenciée, je ne sais pas la faire : cela ne marche pas. Ce n'est pas tant les problèmes de niveau que les problèmes de savoir-être.

Bon, en gros, il y a les élèves de bonne volonté et ceux qui ne le sont pas ; ceux qui sont de bonne volonté, ils font ce qu'ils peuvent, ils progressent tous à leur niveau. Donc, quand je vais donner des exercices, ceux qui sont plus faibles, ils ne vont pas aller jusqu'au bout des questions, mais ce n'est pas grave ; de toute façon, au bout de cinq ou dix minutes, dès que j'en ai cinq qui sont arrivés jusqu'au bout, j'arrête. Ceux qui n'ont pas terminé, ils ont fait ce qu'ils pouvaient ; je leur demande de ne pas trop passer de questions, sauf si vraiment ils buttent. Ils restent sur une, deux, trois questions alors que les autres en ont fait cinq, six, sept, mais je veux que celles-là, ils les aient bien faites puisque l'essentiel, c'est la technique d'examen critique de documents. Donc, l'essentiel c'est qu'on ait appris à réfléchir sur les documents et qu'on ait essayé de répondre de manière convenable à deux, trois questions.

Ceux qui posent des problèmes, c'est plutôt parce qu'ils n'ont pas envie, donc, s'ils n'ont pas envie, je ne peux pas faire grand chose : même un truc facile, de toute façon, par principe, ils ne vont pas le faire.

Extrait 14 : CLOD

Dans ce que disent Klea et Clod, sont mis en évidence des indices pratiques qui guident l'activité enseignante dans la classe, des informations qui servent à piloter l'action immédiate : des yeux qui pétillent, un certain nombre d'élèves ayant terminé l'exercice. Mais ces indices concrets sont connectés à des jugements qui, vraisemblablement, les surplombent, en modulent fortement la portée : l'existence de bons et de mauvais élèves, de sujets volontaires et d'autres qui rechignent quelle que soit l'activité proposée.

Ces jugements, qui ne sont guère corrects dans le langage pédagogique actuel et qui sont parfois portés à l'insu de la personne qui les énonce, ne sont pas propres à Klea et Clod. Il est aisé de les repérer dans de nombreux entretiens et, en cela, ils constituent l'un des éléments centraux de la culture professionnelle. Cependant, ils ne conduisent pas toujours à reléguer les élèves jugés négativement. Ils permettent à Klea de ne pas focaliser son attention uniquement sur les élèves en difficulté, ce qui conduirait à les stigmatiser aux yeux de la classe. Ils conduisent Clod à encourager et à aider les élèves qui sont en difficulté mais qui lui paraissent volontaires.

Pour dépasser cette première manière de réguler l'action, qui conduit tout de même à abandonner les élèves qui ne sont pas immédiatement motivés, l'intervention du collectif semble nécessaire.

Cette démarche d'identification des indices donnant des repères pour l'action n'est que rarement une affaire strictement individuelle. Elle est fréquemment inscrite dans les échanges informels entre professionnels. Elle peut aussi se trouver connectée à la réflexion de l'équipe de la discipline, de la classe ou du cycle, lorsque celle-ci est bien organisée [Extrait 15].

Pour gérer la diversité, dans le projet d'éducation physique et sportive, d'EPS, en début de cycle, nous on sait déjà vers quoi on va emmener les élèves, puisque cela a été défini entre nous, dans l'équipe disciplinaire. Donc, quand moi je prends une classe, je sais bien ce qu'ils ont fait avant. Donc, les élèves ayant déjà un vécu, moi je pars sur une suite. Dans les premières séances, on fait le bilan de ce qui a été acquis par les élèves et, ensuite, le projet se met en route.

Et on propose, de toute façon, des tâches qui ne sont pas nécessairement les mêmes à tous les élèves du cours. Je prends l'exemple du volley dans la classe de 3e, qui est criant. Il y a des élèves qui vont être capables de jouer à trois, d'avoir une coopération au sein d'une équipe, pour une construction plus athlétique, et il y a encore des élèves qui sont incapables de faire une passe. Donc il va y avoir des situations à trois élèves, sur les compétences visées en fin de 3e, et il va y avoir des élèves avec qui on va être sur des compétences visées en fin de 6e, parce qu'elles n'ont pas été acquises. Voilà. Ce sont des 3e, mais on fait de manière à ce que ces élèves, quand même, ne perdent pas leur temps parce qu'ils sont incapables de suivre, je dirais, le cours normal de 3e.

Moi je sais que je fais toujours une séance-bilan, une situation de référence au départ, d'observation et j'organise mon cours en fonction de ce que j'ai observé à la première séance. Plus on va vers la 3e, plus le niveau est hétérogène, la différence s'accroît entre les élèves.

Extrait 15 : FRED

La force du collectif apparaît nettement dans les propos de Fred. La progression des séances a été construite par l'équipe disciplinaire et, de ce fait, différentes alternatives ont été mises au point pour prendre en considération la diversité des élèves. Ici, point de jugements plus ou moins opportuns mais la mise en place d'indicateurs précis auxquels correspondent des activités d'apprentissage spécifiques.

L'interaction dans le collectif des professionnels permet alors de considérer la diversité des apprenants comme un phénomène ordinaire. Elle conduit à mettre en place des actions adéquates en relation avec les objectifs du collectif et la mission des enseignants : faire en sorte que tout élève rencontre des occasions d'apprendre à chaque séance de classe, afin qu'il n'ait pas l'impression de perdre son temps.

Les entretiens montrent ainsi que, par de nombreux aspects, le collectif détermine le présent des activités de classe. Ces interactions concernent, à la fois, les contenus enseignés [Extrait 16] et la gestion des comportements des élèves [Extrait 17].

Avec le professeur de français, en 3e, on a les mêmes objectifs : objectif de langue, objectif de méthodes de travail (tout ce qui est analyse de texte). On n'essaie pas de faire les mêmes choses en même temps. Mais, moi je sais, par exemple, que s'ils ont travaillé sur les phrases complexes, j'essaie, en italien, un peu plus tard, de travailler avec les élèves sur les phrases complexes. Indirectement, ne pas faire une leçon, mais leur dire : « Vous vous en souvenez, en français, vous avez vu cela. » C'est vrai qu'avec le professeur de français, on essaie de coordonner nos expériences et nos méthodes. On essaie le plus possible de le faire, mais ce n'est pas toujours facile.

Avec l'histoire-géographie, on peut le faire aussi, puisqu'on a travaillé sur la deuxième guerre mondiale. Donc, là aussi, j'ai un petit peu calqué ce que le professeur avait commencé à faire. Je l'ai repris différemment et avec d'autres textes mais on a essayé aussi de calquer nos méthodes de travail.

Et avec le professeur principal, pareil, avec une partie de la même classe, on a essayé aussi de coordonner nos actions. Là, c'était l'orientation. Moi, j'ai fait cela avec les métiers, en italien.

Extrait 16 : GLAD

On est obligé d'avoir beaucoup d'échanges, soit en récréation, soit entre midi et deux heures. On échange beaucoup d'informations, même sous forme de mots dans les casiers, quand il y a un problème de discipline, par exemple. On passe beaucoup de temps à se tenir au courant les uns des autres lorsqu'un élève a des problèmes.

Je prends un exemple, une élève d'une classe que j'ai, là : une collègue entre, à la récréation, qui m'a dit qu'elle avait eu un souci avec cette élève au niveau discipline alors je vais en tenir compte dans mon prochain cours.

C'est de façon informelle, c'est au fur et à mesure que les problèmes se présentent, mais on en tient compte.

Extrait 17 : BRIT

Le temps de la séance de classe est ainsi modulé, modifié, par l'interaction au sein du collectif enseignant. Les propos de Glad montrent en quoi les séances de classe peuvent trouver du sens aux yeux des élèves lorsqu'elles sont connectées à d'autres moments du parcours scolaire, notamment aux séances menées dans des disciplines proches. Ceux de Brit rappellent l'importance des modulations et transformations des actions individuelles en fonction des événements ayant rapport avec la gestion des comportements : pour l'enseignante, ce qui s'est passé avant le cours influence sa manière d'anticiper l'entrée dans le cours suivant.

Bien évidemment, les activités de classe ne sont pas modifiées uniquement sous l'action des élèves et des collègues proches. Elles sont adaptées également en fonction des propositions et des projets des partenaires [Extrait 18].

Cette année, j'ai travaillé avec l'école de musique de la commune, qui nous a proposé une activité avec un groupe de musiciens professionnels. Ils font des cuivres et ils ont l'habitude de travailler avec les écoles, donc ils nous ont proposé de travailler avec des classes. Moi, j'ai été un petit peu réticent au départ, dans le sens où je me disais : « Travailler une semaine pour pouvoir ensuite faire un spectacle... Des enfants qui n'ont jamais touché un instrument de musique... Je ne vois pas comment ils vont

réussir à faire quelque chose de riche, de construit. » J'imaginai qu'on peut faire faire du bruit à des élèves, mais...

On peut dire qu'on a été bluffé, parce que quarante-cinq gamins qui ont joué devant trois cent cinquante dans la salle municipale... Et, moi j'ai travaillé toute la semaine avec les gamins, joué même avec eux, alors que je n'avais jamais touché un instrument.

C'est clair que c'est très très riche pour les enfants.

Extrait 18 : HENR

Derrière les propos d'Henr, se profile la modification des jugements scolaires qui peut découler des actions de coopération et de partenariat. La réticence de départ, vis-à-vis des compétences des élèves, se transforme en un regard nouveau sur ce qu'ils peuvent réussir. Le fait que ces partenariats bousculent la place habituelle de l'enseignante ou de l'enseignant joue un rôle central dans cette transformation : il n'y a plus une seule personne qui enseigne mais au moins deux, et celle qui enseigne habituellement se trouve souvent en situation de devoir apprendre.

Si l'activité est organisée de telle sorte que l'enseignante ou l'enseignant peut, sans perdre la face, montrer et démontrer que l'erreur est une étape nécessaire des apprentissages, même pour les adultes, alors, comme le dit Henr, il est clair que cela est très enrichissant. Et ce bénéfice vaut pour tout le monde, enseignants, apprenants et, certainement, intervenants.

1.2. La période, le trimestre et l'année scolaire

Avec l'expérience ou l'aide d'autres professionnels, la séance de classe finit par être intégrée dans une durée plus longue, celle du trimestre ou de l'année. Ces deux échelles de temps interagissent : une action ponctuelle va conditionner le déroulement des actions ultérieures [Extrait 19] ; une échéance spécifique sera préparée, anticipée, par des actions adaptées [Extrait 20].

Pour gérer la diversité, c'est toutes les techniques de gestion d'une classe. C'est d'abord arriver à mettre l'élève au travail, sans même parler du contenu que l'on va apporter. Moi, je gère cela sur plusieurs temps.

Déjà, repérer les affinités négatives : séparer les élèves qui pourraient être amenés à dériver ailleurs que vers la matière. Mettre généralement un élève qui a un niveau correct à côté d'un élève qui a un niveau moins correct, de façon, d'abord, à ce que l'élève qui est en difficulté s'appuie, sans parler de copier mais en référence à ce que l'on est en train de faire, sur l'élève à côté ; et en cherchant à responsabiliser l'élève qui appuie sur l'aide qu'il peut apporter à celui qui a plus de difficultés. Puis, mettre les élèves en difficulté le plus possible à ma portée.

Ensuite, poser des règles de vie de classe très simples mais toujours à respecter. En début d'année, on prend presque une séance complète pour expliquer les fonctionnements, le matériel, le contenu du programme que l'on va travailler dans l'année. Donc, on prend les points un par un, de façon linéaire, par rapport au moment où je les prends dans la cour et au moment où ils sortent de la classe. On se réfère au règlement intérieur car il faut être cohérent à l'intérieur du collège : pourquoi telle chose est interdite, pourquoi quelque chose qui a priori peut sembler bénin est interdit. On passe à peu près une heure à discuter sur ces problèmes-là. Et cela, je le fais systématiquement avec toutes les classes que j'ai. Donc, déjà, quand j'ai dit cela, cela me permet de sanctionner.

Alors, après, du point de vue du contenu, tous les débuts de chapitre, je fais en sorte qu'ils soient accessibles à tous les élèves ; donc introduire des notions, démarrer un chapitre nouveau, cela doit être, à mon avis, accessible à tous. Et puis, après, le problème c'est que plusieurs notions s'imbriquent, alors j'essaie de les aider un maximum en repérant les objectifs qu'ils ont d'abord à atteindre en fonction de leurs difficultés. Savoir qu'ils doivent commencer par savoir faire tel point plutôt que tel autre. Et puis après, donc, c'est méthodologie : ce sont des fiches, ce sont des listes de savoir-faire.

Extrait 19 : IREN

Quand je donne des exercices c'est toujours ciblé par rapport à quelque chose que je voudrais obtenir de la part des élèves et il y a toute une progression qui fait qu'ils doivent y arriver. Donc le problème, c'est plutôt pour ceux qui n'y arrivent pas. Par contre, ce qui m'a stupéfaite c'est que effectivement, certains élèves que je jugeais en très grosse difficulté en début d'année, maintenant le sont beaucoup moins : ils sont arrivés à un stade d'évolution auquel je ne croyais pas à l'origine.

Alors maintenant, savoir exactement pourquoi : Est-ce que c'est parce qu'il y a eu une progression qui leur a permis de comprendre ce qui se passait ou parce qu'eux-mêmes, d'un coup, il y a un déclic qui se fait ? Je ne peux pas savoir la part de chaque chose mais voilà ce que je peux constater : des élèves qui étaient en très grande difficulté, maintenant n'ont plus de rejet de l'écrit. Mais pour l'instant je ne peux pas expliquer exactement ce qui a joué.

Si, il y a quand même quelque chose que je sais : dans le but d'essayer de raccrocher des élèves en difficulté et de permettre à ceux qui ne sont pas en difficulté de travailler à leur rythme, en fait, je donne toujours une fiche de préparation avant les devoirs surveillés, avant les évaluations. Et je me suis rendue compte qu'avec cette fiche de préparation, les élèves arrivaient beaucoup moins stressés aux devoirs. Et du coup les élèves qui avaient de grosses difficultés à l'origine, maintenant, arrivent à faire des exercices qu'ils auraient juré ne pas savoir faire au premier trimestre. Et je pense que là, ils sont vraiment plus confiants en eux, tout simplement parce qu'ils ont ce support.

Extrait 20 : JANI

Ces deux enseignantes, Iren et Jani, expliquent comment l'action immédiate s'inscrit dans un ensemble de processus plus longs qui, de ce fait, lui donnent du sens et lui permettent d'aboutir positivement. Cette inscription de l'action immédiate dans un processus global conduit ces enseignantes à considérer positivement la diversité des élèves, qu'il s'agisse de la gestion des comportements ou des acquisitions scolaires. Pour Iren, il s'agit de débiter tous les chapitres en gardant l'unité de la classe, puis de différencier des objectifs et des tâches adaptées au niveau et au projet des élèves. Pour Jani, il s'agit de réviser le jugement porté sur les élèves en difficulté et le jugement qu'ils portent eux-mêmes sur leurs propres compétences.

Cet aboutissement se remarque dans l'ensemble des entretiens. Certains acteurs parviennent à intégrer l'action immédiate à l'intérieur de processus longs qui, en dépassant le cadre de la classe ou de la séquence de cours, font souvent jouer le collectif. Ils tendent alors à traiter les perturbations provoquées par les apprenants en difficulté non pas comme des événements insupportables qu'il faut éliminer ou rectifier mais comme des éventualités qu'il faut anticiper, afin de ne pas laisser la situation se dégrader. Ce passage d'une action conduite par rectifications successives à une action pilotée par anticipation n'est pas aisé à réaliser, surtout par une personne isolée. Il est plus facile avec l'appui d'autres acteurs de l'éducation et de l'enseignement.

C'est à ce niveau que s'inscrivent les dispositifs de gestion de la diversité des élèves lorsqu'ils impliquent plusieurs intervenants, des collègues ou des parents. Les interactions complexes nécessitées par ces dispositifs les rendent cependant très sensibles aux contingences matérielles, comme le montrent les deux extraits suivants [Extrait 21, Extrait 22].

Cette année, le décloisonnement, cela marchait bien parce qu'en 6e, on avait des heures de mathématiques disponibles pour que deux collègues puissent prendre chacune un groupe d'élèves. Cela marchait avec deux classes en même temps, sur deux semaines.

Dans chaque classe, sur un thème donné, on prenait ceux qui avaient de grosses difficultés et ceux qui avaient beaucoup de facilités et qui étaient volontaires. On en prenait quatre de chaque, on les mettait ensemble dans un même groupe, les deux semaines, et ils travaillaient le thème sur les deux séances. On faisait aussi deux autres groupes de moyens dans chaque classe, qu'on mélangeait. Cela nous faisait deux groupes de moyens de deux classes différentes, et eux ils allaient une semaine sur deux et la semaine d'après ils étaient en étude ; mais comme ils sont moyens, ils devaient commencer tout seul le travail de classe ou le finir tout seul.

Et donc ils travaillaient avec d'autres professeurs ; moi je ne revenais pas sur le thème mais je l'intégrais dans mes évaluations, et ils savaient qu'ils allaient être interrogés là-dessus. C'était très bien parce que cela permettait aux élèves les plus lents d'avoir le temps de faire les choses en groupe réduit. Et puis, cela leur permettait

de voir une certaine cohérence d'équipe ; c'est-à-dire que cela leur montrait que, en mathématiques, il n'y a pas qu'un professeur avec qu'une idée. Ils voyaient un autre enseignant, ils voyaient une autre façon de fonctionner. Et puis on changeait les groupes systématiquement, à part deux ou trois élèves très lents que j'envoyais à chaque fois, sauf une ou deux fois dans l'année pour que quand même ils aient le droit aussi de se reposer un peu. Et il y en a qui demandaient d'aller à chaque fois.

Cela marchait super bien mais l'année prochaine on n'a plus les heures, on ne pourra pas le faire.

Extrait 21 : KLEA

Pour gérer la diversité des élèves, sur les matières plus techniques, je mets en place, avec mes collègues, des ateliers de lecture, où chaque élève a un parcours particulier, fait la même activité, mais à différents niveaux. Donc, soit le niveau change, soit la vitesse change : chacun avance sur ces ateliers-là à sa vitesse ou à son niveau et tous feront la même activité, mais pas tout à fait sur les mêmes supports.

Cette année, on a géré cela sur deux classes. C'était deux fois par semaine, cela faisait quatre ateliers différents et il y avait des roulements : c'est toute une organisation ! Ils avaient une pochette, et c'était sept ou huit élèves par groupe. On avait demandé l'aide des parents. On leur donnait des ateliers que l'on pensait pouvoir être gérés par des parents : lecture à voix haute, préparation d'une lecture à voix haute, redire le texte devant les autres, se coordonner quand on lit un texte à deux, un dialogue, ou même une recherche documentaire.

Mais, en fait, il y a des parents avec lesquels cela marche, puis il y a des parents où leur propre niveau les met en difficulté. Donc on a arrêté. Un, on ne pouvait pas sélectionner les parents et puis, deux, de toute façon, cela demandait, deux fois par semaine, d'avoir des parents dans l'école. Moi, je n'ai rien contre les parents dans l'école, mais, pour eux, pour les volontaires, c'était beaucoup.

Alors, on a essayé de se débrouiller à deux enseignants, c'est-à-dire que les deux enseignants étaient plus ou moins sur un atelier et il y avait un atelier qui était complètement en autonomie.

Extrait 22 : DOMI

A deux niveaux d'enseignement différents, le collège et l'école, Klea et Domi mettent en place deux dispositifs semblables pour gérer la difficulté scolaire : s'associer à des collègues ou d'autres acteurs, afin de mieux prendre en compte la difficulté et la réussite scolaires, en instaurant des groupes qui rassemblent des apprenants ayant le même type de compétences. Dans les deux cas, ces dispositifs, qui font intervenir le collectif, concernent le cœur du métier : l'évaluation dans le cours de mathématiques ; la maîtrise de la langue à l'école primaire.

Le travail collectif n'est donc pas une sorte d'accessoire pour enjoliver ou moderniser l'offre éducative. Il est vu ici comme une composante essentielle pour atteindre la mission enseignante. Reste qu'il est nécessairement encadré par les contingences matérielles et les choix des décideurs ou des instances de décision. Il y a donc là une autre caractéristique du travail collectif : l'articulation entre les actions individuelles, les dispositifs mis en place par les équipes et les choix des personnes habilitées à prendre des décisions quant à l'allocation des ressources nécessaires à ces actions et ces dispositifs. Les décideurs ont ainsi un impact important sur la qualité de l'offre scolaire.

Comme pour les actions se déroulant sur une courte période, celles prévues sur un empan temporel plus large peuvent également être articulées aux propositions des partenaires. Les entretiens montrent que la pertinence de ces propositions, leur acceptabilité, est, dans la grande majorité des cas, jaugée à la lumière des programmes scolaires [Extrait 23].

Cette année, j'ai la chance de travailler avec les Parfaits Bricoleurs, l'association qu'on a dans les locaux de l'école ; ils nous ont proposé des thèmes, en fait. Et en fonction des thèmes qu'ils nous ont proposés, moi j'ai voulu savoir si cela rentrait dans les programmes officiels, notamment en science, et en fonction de cela on s'est dit : « Bien ok, cela marche. Quel est votre rôle à vous, à quel moment vous allez intervenir, et moi qu'est-ce que je peux faire avant et après cette animation ? »

Et là on a un projet avec la classe, c'est sur la semaine des sciences, on a décidé de travailler sur la génétique. Donc il y a eu une première intervention des Parfaits Bricoleurs, qui se sont occupés de la phase « découverte » : ils ont voulu savoir qu'elle

était le point de vue des enfants sur la génétique. Et moi j'ai relié tout cela après avec la reproduction humaine, chez les CM2, puisque cela fait partie du programme.

L'objectif c'est d'aller tenir un stand, à cette expo de sciences. Sinon cela n'a pas de sens pour les enfants, si on leur propose des choses et puis que, en fin de compte ils ne savent pas ce qu'ils font et pourquoi ils le font. Là au moins ils savent.

Extrait 23 : LARA

L'exemple de Lara renforce les précédents : même dans les secteurs socialement difficiles, l'utilité de la coopération et du partenariat est référée aux programmes scolaires et à la mission enseignante. Cet aboutissement, général dans les entretiens, confirme l'idée selon laquelle le travail collectif occupe une place centrale dans l'activité d'enseignement : loin d'être accessoire, il concerne le cœur du métier, les finalités du système éducatif.

1.3. Le cycle, l'école et l'établissement

Cet empan temporel peut s'étendre jusqu'à prendre en compte la durée du cycle ou de la scolarité dans l'établissement. Une telle extension nécessite des conditions favorables : il s'agit, dans un premier temps, de pouvoir bénéficier d'un appui institutionnel et d'une certaine stabilité dans le même poste [Extrait 24].

La chance d'être en CM2, c'est que l'on a l'évaluation nationale 6e derrière. Elle a ses imperfections mais quand on épluche les items de sa classe et que l'on voit que toute sa classe a raté un item, on se dit : « Mince, ça c'est de ma faute ».

Par exemple, il y a deux ans, ma classe avait raté, à ma grande surprise, « diviser ou multiplier par 10, 100 et 1 000 » alors que c'est un truc que je fais en début d'année et qui marche très bien. Moi j'ai analysé cela en me disant : « C'est parce que je le fais en début d'année, que l'on s'en sert un petit peu, mais que je ne le refais plus systématiquement. Or les enfants que l'on a ici, en particulier, sont des enfants qui ont besoin de systématique, vraiment beaucoup. » Donc l'année dernière, j'ai systématiquement refait cela au dernier trimestre et apparemment cette année j'ai eu de bien meilleurs scores. Je ne sais pas si cela vient des enfants, c'est difficile, parce que d'une année sur l'autre, ce ne sont pas les mêmes. Mais quand même l'item n'est pas resté mauvais. Donc je pense que c'était une bonne analyse.

L'avantage de ces évaluations, c'est ce que cela nous donne pour réguler le travail. Alors chaque année on les travaille beaucoup avec le collège, dans le cadre du REP.

Extrait 24 : LAUR

Les propos de Laur montrent l'importance des longues temporalités dans la conduite de l'activité d'enseignement quotidienne. En effet, ce sont les résultats des élèves, à une évaluation ayant lieu un an après l'action, qui modifient la manière d'enseigner dans l'année en cours. Certes, Laur parle d'un dispositif qui n'existe plus, puisqu'il s'agit des évaluations nationales en 6^e, mais les propos seraient identiques, aujourd'hui, pour une enseignante parlant des évaluations en CM2 ou en CE1. La conséquence directe du fait que ces retours à propos des effets de l'enseignement soient nécessairement très longs, c'est que, pour qu'ils soient efficaces, il faut que les professionnels soient stables dans leur poste : si Laur change d'établissement, elle ne peut pas connaître les effets à long terme de ses pratiques. Les instances de décision, celles qui attribuent les postes, ont donc un rôle important dans la qualité du travail collectif enseignant.

Ces propos font comprendre aussi le rôle du collectif, représenté ici par l'ensemble des enseignants, les responsables hiérarchiques de proximité et les coordonnateurs de secteur qui sont concernés par les mêmes élèves. C'est vraisemblablement parce que la question des résultats de l'enseignement est discutée de manière collective, dans le réseau d'éducation prioritaire (REP) et en regroupant les enseignants des écoles élémentaires et du collège, que l'attribution de l'échec des élèves à la démarche de l'enseignante (« c'est de ma faute » a-t-elle conclu) ne conduit ni à un découragement ni à un repli sur soi mais qu'elle constitue une ressource pour améliorer les pratiques individuelles. C'est vraisemblablement pour cela aussi que cet échec n'est pas attribué au manque de motivation des élèves ou au désengagement des familles ; ce qui est une tentation courante. Il est fort probable que, sans cet appui du collectif, la plupart des acteurs ne remettraient pas en question leurs manières de faire et de concevoir l'enseignement.

Il s'agit, ensuite, d'avoir des objectifs partagés au niveau d'une équipe [Extrait 25].

Avec mes collègues d'histoire-géo, on essaie de voir ce qu'on fait, de s'échanger nos devoirs, nos attentes sur une leçon. On essaie de voir ce que les collègues demandent, ce que nous on demande pour essayer d'avoir des objectifs communs. En 3e, on a organisé trois brevets blancs, on a fait les sujets ensemble, on a fait les corrigés ensemble, donc, on a les mêmes exigences. On essaie d'avancer en parallèle dans le programme et puis d'avoir les mêmes attentes vis-à-vis des différents élèves et niveaux.

Avec les professeurs de français, on constate souvent que les élèves qui réussissent bien en français ont les mêmes facilités en histoire-géographie, donc on est amené aussi à travailler ensemble pour avoir les mêmes attentes. Et puis, nous en tant que professeurs d'histoire-géo, on utilise beaucoup de textes et on a besoin, que les élèves aient une bonne maîtrise de la langue pour comprendre les textes et pour pouvoir, ensuite, s'exprimer à l'écrit. Donc, on échange aussi avec les collègues de français, dès la classe de 6e.

Extrait 25 : MAUR

L'intrication des temporalités dans le travail enseignant est mise en évidence par les propos de Maur. Ils montrent, d'une part, comment la prise en compte du temps de la scolarité dans l'établissement conduit à harmoniser les objectifs pour une même discipline, à préciser les attentes pour telle connaissance, pour telle compétence, à tel niveau du parcours scolaire. Ils montrent, d'autre part, comment ces rythmes et ces moments propres à une discipline se croisent, au sein de l'équipe pédagogique, avec les temporalités, les attentes et les finalités, des intervenants d'autres disciplines.

Ces propos montrent comment peuvent se conjuguer les efforts pour que, d'une part, il n'y ait pas trop d'incohérence entre acteurs d'une même spécialité et pour que, d'autre part, des complémentarités apparaissent entre acteurs de spécialités différentes. Ici encore, c'est le collectif qui permet à l'individu de se repérer dans cette complexité.

Il s'agit, enfin, qu'existent une disponibilité et une bonne entente entre les personnes [Extrait 26].

Avec ma collègue de SVT, on travaille ensemble au niveau de la progression que l'on suit, au niveau du savoir-faire que l'on demande. Elle a vingt ans de carrière mais c'est un échange. Moi j'apporte des méthodes d'enseignement qui sont peut-être un peu plus nouvelles et puis, elle, elle m'apporte sa connaissance des élèves, sa connaissance du métier. Et je pense qu'avec vingt ans de carrière, comme elle, on comprend mieux certains blocages qu'avec cinq, comme moi.

On essaie d'avoir une progression commune et puis des évaluations, des critères d'évaluation qui sont communs, déjà, pour que quand les élèves changent d'enseignant, d'une année sur l'autre, il n'y ait pas une remise en question de ce qu'on leur fait faire et de comment on y arrive. On n'arrive pas à tout faire ensemble, ce n'est pas possible mais par contre sur les grands points, c'est-à-dire l'ordre dans lequel on commence le programme, les notions que l'on met en avant par rapport à ce programme, les savoir-faire que l'on travaille, cela c'est harmonisé.

En plus, dès qu'on a des informations sur des expositions ou des sujets qui concernent le programme que l'on traite et qui sont compatibles avec des horaires que l'on a, on n'hésite pas à faire sortir les élèves pour leur faire rencontrer le monde du concret par rapport à tout ce qu'on enseigne.

Extrait 26 : NOMI

Ce que dit Nomi confirme les dires des enseignants précédents : importance de la cohérence au sein de la même matière d'enseignement, tout au long du cycle ou du parcours dans l'établissement ; rôle central des questions d'évaluation ; nécessité de rapprocher les démarches et les savoirs scolaires des réalités du monde extérieur à l'établissement.

Elle ajoute, cependant, un aspect temporel nouveau, celui qui, sur le plan de l'établissement, joue sur l'écart des générations, sur la durée de l'expérience professionnelle. De ce fait elle aborde la part subjective qui sous-tend aussi l'efficacité du travail collectif. Les deux enseignantes s'entendent bien, elles se respectent et acceptent chacune d'apprendre de l'autre. Cet apprentissage mutuel, par échanges entre des personnes qui sont nouvellement formées et d'autres qui ont une solide

expérience, est fréquent dans les entretiens. Les professionnels disent souvent que les bénéfices tirés de ces échanges les aident à compenser les lacunes de la formation.

Ici encore, quand l'empan temporel est celui de l'année, les coopérations et les partenariats jouent sur l'activité enseignante. À ce niveau, il s'agit souvent d'une activité de conception. Dans l'extrait, elle est limitée à une période de l'année qui lui est propice et que l'enseignante dont il est question ici exploite sciemment à cet effet [Extrait 27].

Je travaille avec six mois de décalage : on est bientôt à Pâques et je sais à peu près ce que je vais travailler, comme œuvre littéraire l'an prochain. Donc, l'an prochain, j'imagine pour ma classe, et j'imagine aussi pour l'école, quelque chose qui puisse être fédérateur, parce qu'on va se retrouver autour d'un même spectacle musical, quelque chose qui soit suffisamment vaste à chaque fois, pour que tout le monde puisse y trouver son compte. Faire des propositions, chacun trouvera, prendra son truc, peu importe, c'est très large. Donc j'imagine déjà l'an prochain que le thème de l'école pourrait être les voyages extraordinaires, thème très vaste, puisqu'il peut intégrer aussi bien les voyages réels, à travers le monde, comme des voyages à travers la peinture, à travers les mots. Et donc du coup, je commence à me dire : « Tiens, j'aimerais bien travailler un petit coup de Jules Verne, c'est quand même important d'aborder les voyages de Gulliver. Et puis travailler certaines civilisations. »

Donc j'ai cette phase de gamberge qui m'accompagne, qui commence chaque année aux alentours de Pâques, et qui va me permettre de rêvasser. Alors cette rêvasserie, je ne la fais pas toute seule, je la fais avec des collègues, quand il y en a qui sont prêts à rêvasser ensemble. Je la fais avec des intervenants : là par exemple, j'ai commencé de rêvasser avec l'intervenant musical, avec qui j'aurai affaire l'année prochaine, avec l'intervenant danse, hier soir on a passé une heure à rêvasser sur les tableaux de Kandinsky, ce qu'on pourrait faire en danse, en littérature, musique, etc.

On est, je suis, dans une phase de complète création, je dirais. Cela peut paraître stupide quand on est instit mais c'est le moment, donc qui est simultanément avec la fin de l'année, où les choses roulent bien parce que les enfants ont l'habitude etc., donc j'ai moins d'énergie à donner par rapport à la classe.

Extrait 27 : OREL

Plus l'échelle de temps prise en compte pour conduire l'activité d'enseignement est longue, plus elle intègre des aspects collectifs du travail, comme l'explique Orel, qui enseigne et qui, de surcroît, assure la direction de son école. Ce qu'elle décrit c'est la phase de conception d'un projet, celle durant laquelle tous les possibles existent encore et qui offre l'occasion à tous les acteurs de s'exprimer sans trop tenir compte des contraintes matérielles. D'où cette impression de rêverie, à la limite du stupide, qui est exprimée.

Cette phase de conception respecte des principes qui la rendent, vraisemblablement, très pertinente. Elle débute, tous les ans, dès que diminue la charge de travail provoquée par la conduite de la classe en cours. Elle consiste à faire des propositions larges qui puissent intéresser tous les membres de l'équipe pédagogique. Elle veille à prendre en compte toutes les matières enseignées de sorte que chaque spécialiste, et notamment chaque intervenant extérieur, se sente concerné. En pratiquant de cette manière, le projet entretient la dynamique collective : l'anticipation de l'action permet de ne pas gêner le travail quotidien ; la suspension de la prise de décision, l'impression de rêvasser ensemble, laisse le temps d'accorder les représentations que chaque acteur se fait du projet ; les échanges larges suscités par ce moment de création renforcent l'implication et la cohésion des intervenants.

Ici encore, la projection dans des temporalités longues ne se fait pas aux dépens de l'action. Au contraire, l'action quotidienne sera nourrie de cette anticipation appuyée sur le travail collectif.

1.4. Le parcours scolaire

Au terme de ce continuum, c'est finalement le parcours scolaire des apprenants qui est pris en compte, dans son ensemble, afin d'adapter l'enseignement et les réalités du terrain. Les évaluations nationales ou les livrets d'évaluation des élèves constituent des dispositifs qui permettent d'améliorer les articulations entre les différents niveaux

d'enseignement. La connaissance et la prise en compte des temporalités longues, celles qui jouent sur l'ensemble du parcours scolaire est facilitée, également, par la participation à des réunions avec des associations spécialisées (e.g. dans la prise en charge de la dyslexie), à des stages de formation continue et à des échanges entre professionnels d'un même secteur [Extrait 28 ; Extrait 29].

Les évaluations nationales nous donnent beaucoup d'informations pour identifier les enfants à problème. On a aussi des réunions de rencontre avec les instituteurs et on a tout leur dossier. Je prends toujours le temps de lire les dossiers, en début d'année, de chaque élève dont j'ai la charge ; cela je le fais toujours. Avec le lycée, c'est organisé, de la même manière.

Dans le cadre des échanges collèges-lycées, sous l'initiative des principaux et du proviseur, est organisée une série de réunions, pour essayer de déterminer les attentes incontournables des professeurs de lycée auxquelles nous, les professeurs de collège, on devrait répondre. Il y a eu déjà deux journées de réunion, l'année dernière, et puis, cette année, on en a eu une au premier trimestre.

L'idée était excellente mais, pour l'instant, on ne peut pas évaluer encore les résultats : c'est depuis l'année dernière, c'est récent. Et puis, c'est toujours le même problème : sur une quarantaine d'enseignants qui ont répondu, on était quatre enseignants de français alors que les enseignants de mathématiques et de langues avaient répondu massivement.

Extrait 28 : PREL

Cette année on a fait un stage liaison CM2-6e et on a demandé aux profs de maths, en gros : « Qu'est-ce qui ne va pas dans les enfants que l'on vous passe ? » On était tous les enseignants de CM2 du quartier, on a fait la même chose en français : « Qu'est-ce qui vous semble marquant ? Sur quoi il faut plus que l'on mette l'accent ? » Et puis dans toutes les autres matières, d'une manière générale.

J'ai un professeur qui est venu me voir fonctionner en histoire, moi je suis allée voir un autre professeur fonctionner. Moi, je me suis aperçue que je faisais trop difficile en histoire, par exemple. C'était bien qu'elle soit venue pour me le dire, cela m'a rassurée. Et d'autres choses qui m'ont rassurée, c'est que ce que je leur fais faire, cela correspond un peu à ce qu'ils attendent aussi eux.

Extrait 29 : LAUR

Comme le montrent Prel ou Laur, une personne isolée ne peut guère parvenir à se faire une image pertinente des attentes et des finalités des acteurs des différents niveaux du système scolaire. Cette fonction est alors dévolue à des dispositifs qui favorisent les interactions entre professionnels.

Au premier rang de ces dispositifs, se situent les échanges entre acteurs des différents niveaux du système scolaire : d'une part, les enseignants des écoles élémentaires et ceux du collège ; d'autre part, ceux du collège et ceux des lycées. Ces échanges peuvent prendre la forme de réunions ou de stages mais les visites mutuelles, éventuellement à propos d'une séance préparée ensemble, offrent des occasions d'harmonisation extrêmement riches. D'autres dispositifs, comme les évaluations nationales de fin de cycle ou les livrets personnels des élèves jouent également ce rôle d'aide à la mise en cohérence des enseignements.

En favorisant ces échanges, il ne s'agit pas d'uniformiser les pratiques enseignantes, ce qui serait absurde. Il s'agit plutôt de faire en sorte que chaque acteur puisse répondre à deux questions : Quelles sont les objectifs des collègues qui me précèdent dans le parcours scolaire et les attentes des collègues qui me suivent ? Compte tenu de ces objectifs et de ces attentes, en quoi mon action constitue-t-elle une gêne ou un appui dans le parcours des élèves, notamment ceux qui rencontrent des difficultés ?

Pour certains apprenants, cependant, ce parcours scolaire comporte des difficultés particulières. Les enseignantes et enseignants, les professionnels spécialisés et les parents se rencontrent alors [Extrait 30], à l'occasion de dispositifs spécifiques qui sont propres à l'établissement [Extrait 31] ou qui se déroulent sous l'égide d'associations locales ou des municipalités [Extrait 32].

Pour coopérer avec les professionnels spécialisés, moi je n'ai pas énormément de recul, c'est ma première année, mais je trouve que dans notre secteur au moins, on rencontre souvent les maîtres E et les membres du RASED. On a eu aussi les médecins qui sont venus, les infirmières qui nous ont fait des rapports sur ce qu'elles avaient fait ; on a pu les appeler une ou deux fois puisqu'on avait des points d'interrogation.

Donc, cette année, c'était un peu une découverte, mais on a eu des contacts assez réguliers. Avec le maître E, c'était fréquemment parce qu'on a proposé des enfants qui ont été suivis une fois par semaine. On a des réunions de bilan avec les parents et ce maître E, par rapport à ce que lui a fait, ce qu'il a constaté, ce que nous on a fait, ce qu'on a constaté dans la classe, ce qu'a constaté la maman et ce qu'a mis en œuvre la maman. Cela permet une concertation qui moi, sur les quelques exemples que j'aurais à citer de ma classe, ont été très bénéfiques, vraiment, dans le sens où le comportement de l'enfant a changé. Alors ce n'est jamais une métamorphose complète, il y a des hauts et des bas, mais franchement il y a eu de très bons progrès.

Extrait 30 : ORIN

On s'est posé la question de savoir comment on pouvait aider les élèves.

Moi, la première chose que je peux faire, en classe, c'est essayer de leur donner des méthodes de travail. On a beaucoup fait cela, en 3e surtout : essayer d'établir une même méthode de travail pour tous les élèves, donc, une méthode commune. En 4e, on met en place la langue, donc c'est le vocabulaire et, là aussi, on a essayé de donner des méthodes de travail, surtout de mémorisation, d'apprentissage. Alors qu'en 3e, c'est surtout de la méthode de structure d'analyse de textes, etc.

Et deuxième point, cette année, j'ai eu une décharge, donc je peux, par exemple, ouvrir le centre de doc, le CDI, entre midi et deux. Cela permet aux élèves de venir au CDI, alors qu'ils n'ont pas toujours le temps ou qu'ils n'ont pas toujours la volonté. Donc, cela c'est un deuxième point, c'est comme cela qu'on essaie d'aider un petit peu les élèves, mais c'est très minime par rapport à ce que l'on pourrait faire.

Et puis le troisième dispositif, c'est penser à mettre en place des études dirigées, des aides aux devoirs, proposer après l'école, de cinq à six, une heure de travail pour les élèves pour tous les niveaux. Mais, cela ce n'est pas en place, c'est juste un projet. Par contre pour les 6e et les 5e, il y a de la remise à niveau et il y a des aides au travail.

Extrait 31 : GLAD

Je sais qu'il y a une association d'aide aux devoirs qui travaille sur la ville mais je ne sais pas comment elle fonctionne : je viens d'arriver dans la région, je ne suis pas d'ici, et j'ai encore du mal à tout connaître. Mais petit à petit, je me suis renseignée auprès des élèves : je sais qu'il y en a quelques-uns qui vont faire leurs devoirs dans une association de la ville. Ils m'ont même demandé, quand on fait des devoirs-maison, s'ils peuvent les faire ensemble dans le cadre de cette association. Je les ai absolument encouragés dans ce sens parce que je préfère qu'ils le fassent ensemble dans le cadre d'une association que de se recopier les uns sur les autres. Par contre, il n'y a pas de contact direct avec cette association ; c'est encore une des choses que je dois faire mais je ne peux pas tout faire d'un coup, il a déjà fallu m'installer.

Extrait 32 : KLEA

Prendre en compte le parcours scolaire conduit, inévitablement, les enseignantes et les enseignants à s'intéresser aux dispositifs d'aide aux apprenants en difficulté scolaire et aux professionnels qui les animent.

Les propos d'Orin montrent comment ces dispositifs peuvent avoir deux effets. D'un côté, ils sont bénéfiques aux élèves, c'est leur but premier. De l'autre, ils constituent des ressources pour les professionnels eux-mêmes, surtout en tout début de carrière : ils peuvent interroger les spécialistes d'un domaine à propos de savoirs professionnels qui leur manquent ; ils peuvent utiliser les critères qui sont mis en place pour renseigner les bilans prévus par le dispositif afin d'établir des constats quant aux effets de leurs enseignements. De ce fait, le regard sur l'élève en difficulté est modifié.

Ce que dit Glad traduit le cheminement de l'équipe éducative. Partant d'une question simple, la prise en compte du parcours de l'élève conduit à répertorier les activités d'aide potentielles. Ce questionnement permet d'adapter les dispositifs existants et d'en créer d'autres pour combler les lacunes de l'organisation collective.

Le témoignage de Klea met en évidence un nouvel aspect du travail collectif : la nécessité d'accepter de ne pas tout savoir et de ne pas toujours être en fonctionnement optimum ; et, corrélativement, la nécessité de savoir identifier les réponses suffisantes,

convenables, celles qui vont permettre d'atteindre les objectifs communs. Pour se satisfaire de ces réponses convenables, l'appui sur le collectif est indispensable : nouvelle enseignante, Klea ne peut pas faire face à toutes les difficultés ; mais elle sait, par les élèves, que des partenaires de l'éducation proposent une aide spécifique ; alors elle fait confiance aux élèves et à ces partenaires en leur laissant la conduite d'une tâche spécifique et délimitée.

Cet appui sur les membres du collectif afin de réaliser des actions qui ne sont pas nécessairement sans défauts mais qui permettent d'atteindre les objectifs, dans le cadre des finalités communes, est une spécificité de tous les métiers complexes comme l'enseignement. Mais comme dans tous les métiers, c'est une gageure que de définir ce qu'est une réponse pertinente et suffisante au regard des finalités communes.

Bien évidemment, à ce niveau de réflexion, le processus d'orientation des élèves représente une part importante de l'activité. Parfois, il s'agit de traiter le cas des élèves en réussite [Extrait 33] mais, le plus souvent, l'action concerne ceux qui sont en difficulté [Extrait 34].

Je fais toujours une réunion avec les parents en début d'année et puis pour les gros projets : avant de partir en classe verte, j'ai fait une réunion. Là, on va faire une réunion pour présenter le collège pour l'année prochaine parce que nous avons beaucoup de fuites entre le CM2 et la 6^e. Beaucoup de parents inscrivent leurs enfants dans le privé ou essaient d'avoir des dérogations pour aller dans des collèges plus près du centre-ville.

Mais, pour parler de l'enfant en particulier, on se voit en individuel. Mais nous, avec les familles que l'on a, on ne peut pas voir tout le monde. J'essaie un peu de voir les parents des enfants qui réussissent bien, de voir les projets qu'ils ont pour eux. Pour certains d'entre eux, on essaie de voir si, pour la 6^e, ils ne pourraient pas s'inscrire en classes internationales. On essaie de voir ensemble, pour remplir les dossiers, parce que ce n'est pas forcément évident pour les parents. L'an dernier, il y a un enfant qui est parti en sports-études parce qu'il était bien motivé par le foot et qu'il avait rattrapé un très bon niveau scolaire en fin d'année.

Mais cela ne va jamais très très loin parce que malheureusement, on utilise tout notre temps à s'occuper de ceux qui ne vont pas bien. Et c'est vrai que ceux qui vont très bien, on a tendance à se reposer sur eux pour faire tourner la classe. Il faut être honnête, on n'a pas le temps de voir les parents de ceux qui vont bien, on va les voir deux fois dans l'année mais cela va s'arrêter là.

Extrait 33 : QUIS

On travaille beaucoup, en 4^e-3^e, avec le conseiller d'orientation psychologue. Il n'est là qu'un jour par semaine, mais on communique beaucoup : on a des fiches de liaison et on se voit régulièrement pour cerner au plus près les difficultés.

On définit en gros, trois types d'intervention en fonction de la difficulté de l'élève. Est-ce que c'est des difficultés affectives ? Bon, là on fait une forme de tutorat. Est-ce que c'est des difficultés de type scolaire et lesquelles ? Alors c'est un élève qui a besoin de soutien sur une chose très précise, en telle ou telle matière. Ou est-ce que c'est un élève qui est gavé de scolaire, pour parler familièrement ? Et ce n'est pas la peine de lui faire faire quatre heures de plus, parce que de toute façon il n'en peut plus, donc on traite autrement.

Il y a aussi une chose, ici, à laquelle on est assez sensible, c'est que, pour les élèves en difficulté, il y a deux objectifs. D'abord l'objectif de réussite scolaire pure : qu'ils aient une orientation 2^e professionnelle, BEP, apprentissage, ou lycée général et technologique, parce qu'on en a quand même pas mal. Et puis, pour les élèves qui sont vraiment en grande difficulté, on fixe avec eux un objectif de progression globale : j'arrive, je suis ici, et quand je vais sortir, j'aurai progressé en comportement, en vie sociale, parce qu'il y a des gamins pour qui ce n'est pas la peine d'essayer de travailler, ils n'ont pas un comportement social de base, avec leurs camarades et leurs profs ; donc là, ce sont des objectifs de progrès.

Il y a des années où on fait même des classes spécifiques. Cette année, on n'en a pas fait mais, il y a deux ans, parce qu'il y avait trop d'élèves en difficulté, on a fait une 3^e spécifique, avec comme objectif : progresser, me comporter correctement, vivre socialement et essayer d'obtenir une 2^e professionnelle. Cette année on ne l'a pas fait : on a trois 3^e standard, très hétérogènes. C'est le choix qui a été fait, collectivement. L'année prochaine, la Principale nous a reposé la question : « Est-ce qu'on ne va pas refaire une 3^e de type professionnel et donc avec objectif de projet personnel ? »

Chaque année, on évalue les réussites aux examens et les échecs d'orientation. Quand on a trop d'échecs d'orientation, c'est probablement que la structure qu'on a prise n'est pas bonne. Donc, chaque année on remet en cause. Et on voit aussi avec les parents : soit objectif d'examen, soit objectif de profession.

Extrait 34 : REAL

Prendre en compte le parcours scolaire, c'est aussi s'intéresser à l'orientation scolaire. Cette orientation, à l'école primaire, joue essentiellement sur les modalités d'inscription au collège. Au collège, elle concerne le choix entre la voie professionnelle et la seconde générale.

Dans les propos de Quis, le rôle des parents apparaît encore sous un autre jour. En fin de compte, en effet, ce sont eux qui décident, ou non, d'inscrire leur enfant dans la suite du parcours commencé sur le secteur ; ce sont eux qui font varier les flux des inscrits, monter ou descendre le taux de « fuite ». D'où la nécessité de ne pas trop les convoquer uniquement en cas de problèmes mais de les considérer comme des partenaires à part entière. Ces propos mettent en évidence l'une des caractéristiques du travail collectif, qui est liée à la complexité de ce travail : le partenaire reste toujours, quelque part, l'adversaire. Ceci est valable pour les parents mais aussi pour les autres acteurs : le travail collectif nécessite de bien comprendre la logique des partenaires afin, d'une part de ne pas les froisser, de ne pas leur faire perdre la face plus ou moins volontairement, et, d'autre part, de préserver ses propres objectifs, ou ceux de son institution, sans se mouler de manière irréfléchie dans ceux des partenaires.

Le propos de Real met en évidence les obstacles que rencontrent les équipes, notamment dans les quartiers sensibles, pour gérer la grande difficulté scolaire. Il y a pas mal d'élèves, dit-il, qui ont un objectif qui correspond au système scolaire : ceux de la voie professionnelle ou ceux de la voie générale et technologique. Pour ceux-là, l'équipe enseignante trouve un appui, qui est efficace selon le discours de Real, auprès du conseiller d'orientation psychologue. Le problème, ce sont les autres, ceux qui manifestement risquent de sortir du système sans diplôme, voire sans qualification. Dans ce cas, ici, l'équipe et l'établissement semblent plutôt isolés face au problème ; même l'évaluation des effets de leur dispositif ne leur revient qu'un an après, avec les résultats de leurs anciens élèves.

De ce fait, ce sont uniquement les moyens traditionnels qui sont mobilisés pour surmonter l'obstacle posé par la grande difficulté scolaire : vers la fin du parcours, ces élèves sont orientés vers une classe dont l'objectif n'est pas la réussite à un diplôme mais l'étayage de la personnalité. On peut penser qu'il pourrait en être autrement en anticipant largement cette orientation prévisible. Il est possible qu'en mettant ces jeunes en contact avec la réalité du monde économique et social, dès le début du collège voire à l'école élémentaire, dans le cadre d'un accompagnement scolaire spécifique par exemple, ils trouveraient un peu de sens à la scolarité, en tout cas suffisamment pour ne pas la subir totalement. Il ne s'agirait pas d'une orientation précoce, dont on connaît l'inutilité et les travers, mais de la conduite de projets à propos du monde professionnel et technique, en faisant l'hypothèse qu'ils auraient le même impact positif que ceux qui sont conduits à propos de la culture littéraire et artistique et qui ont été évoqués auparavant.

1.5. Contrepoint : le temps des savoirs

Ici encore, il est certain que ces interactions bousculent l'identité professionnelle. L'une des questions vive est celle du lien que certaines activités, transdisciplinaires, ouvertes aux partenariats, entretiennent avec les programmes et les apprentissages scolaires. Autrement dit, c'est la question du temps réellement consacré aux apprentissages qui est posée [Extrait 35].

Chaque élève de 4e et 5e participe pendant douze semaines à ce qu'on appelle des itinéraires de découverte (IDD). Ils travaillent sur un projet, une problématique, et, à partir de là, ils vont élaborer une démarche de recherche d'informations, de mises en situation, de questionnement, d'expérimentation éventuellement, pour aboutir à une conclusion.

J'y participe avec une collègue de sciences physiques. Je trouve que c'est quelque chose qui est très enrichissant au point de vue de l'interdisciplinarité et encore plus intéressant du point de vue de la mise en situation de projet de l'élève. Mais, je ne

pense pas que les élèves en retirent un aspect très positif, en termes de rentabilité du temps passé, de résultats, d'acquisitions. Parce que, j'en ai discuté avec pas mal de collègues, c'est évalué différemment, les classes sont mixées, ce sont des professeurs qu'ils ne voient pas très souvent et qu'ils ne connaissent pas du tout en classe et, du coup, c'est un petit peu l'activité récré.

Ce que je trouve dommage, c'est que cela ne s'appuie pas forcément sur les programmes, c'est quelque chose qui est à côté. En fait, quand on est en IDD, on travaille sur des thèmes où l'élève choisit une situation, donc, soit il va aller chercher une connaissance dont il a besoin qui peut faire partie du programme, soit il va réinvestir quelque chose qu'il a déjà appris avant, que ce soit dans les infos ou dans les années précédentes. Mais, par rapport aux apprentissages qui sont ciblés par les programmes, il n'y a pas d'harmonisation ; c'est-à-dire qu'un élève de 4e va avoir besoin d'une puissance en maths pour aboutir sur sa question, une notion à voir en 3e, mais il sera peut-être le seul de tous les IDD à en avoir besoin.

C'est en ce sens que c'est dommage par rapport au programme : alors qu'il n'y a pas assez d'heures de sciences, je me dis que, pour certains élèves, il y a d'autres priorités plus efficaces en termes de temps passé, d'accessibilité à l'apprentissage. Même si, en termes de démarche, cela peut être quand même très positif pour l'élève.

Extrait 35 : IREN

Une autre question, plus prégnante dans les entretiens, est celle du niveau exigé des élèves alors que non seulement une partie de la classe est en difficulté mais que le quartier entier rencontre des problèmes. Ici encore, le collectif des professionnels, par des échanges directs ou par l'intermédiaire des manuels scolaires, est mobilisé afin de tenter de créer des repères plus objectifs que les seules perceptions de l'acteur isolé [Extrait 36]. Cette fonction de repérage, d'aide à l'orientation de l'action est aussi attribuée, dans certains entretiens, au contenu des exercices des évaluations diagnostiques nationales. Le socle commun de connaissances et de compétences devant être maîtrisées en fin de scolarité obligatoire ou le livret personnel de compétences devraient également jouer ce rôle ; l'enquête ayant eu lieu avant leur diffusion, ils ne sont pas mentionnés dans les entretiens.

On est censé faire ce que l'on appelle des projets personnalisés adaptés, des PPRE, donc c'est ce que je fais mais je vise surtout les comportements face au travail plutôt que le travail en lui-même avec les enfants en très grande difficulté. Parce que c'est vrai qu'ils se démotivent beaucoup donc, je leur explique qu'ils ont pris du retard parce qu'ils sont arrivés avec beaucoup de retard en France et maintenant il faut qu'ils apprennent à travailler de temps en temps tout seul pour avancer, pour rattraper le retard. Mais ceux qui sont bien en décalage, ils sont complètement conscients du problème et on en parle beaucoup avec la classe. Et les autres élèves, finalement, ne se moquent pas trop d'eux parce qu'au bout d'un moment, ils commencent à prendre confiance, on les voit progresser à leur niveau.

On s'en sort aussi en se permettant de faire des échanges entre collègues : si ma collègue ne prenait pas Xjhan en lecture le matin, pour moi ce serait difficile.

Et puis on essaie de se passer des choses : quand on discute des enfants en concertation, on se dit là où cela pêche vraiment et si la collègue a travaillé sur ce thème-là, elle va me passer le travail qu'elle a fait, moi cela m'évitera de préparer pour cinq niveaux. On fait plus ou moins du troc entre nos préparations pour essayer que cela colle le mieux possible.

En plus, moi, je me force beaucoup à travailler sur les manuels pour faire des choses adaptées au niveau de la classe d'âge des enfants parce que, sinon, on a tendance à niveler vers le bas. Dans le livre de maths par exemple, il va y avoir certains élèves qui vont faire un exercice pendant que les autres vont en faire quatre. J'essaie de ne pas tirer non plus les autres vers le bas. Et cela, ce n'est pas forcément évident parce que l'on a tendance à perdre la notion du niveau réel d'un enfant de cet âge-là.

Même si ce n'est pas forcément catastrophique tout le temps, il y a des enfants qui nous tirent tellement vers le bas que l'on se fait piéger, à force...

Extrait 36 : QUIS

1.6. Des temporalités intriquées

En résumé, la gestion des différentes temporalités qui structurent le parcours scolaire des apprenants apparaît comme étant extrêmement complexe. De ce fait, elle est soumise à de nombreux aléas. Les premiers tiennent à la stabilité des équipes et des ressources afin de parvenir à maintenir l'implication des acteurs sur un temps suffisamment long. Les seconds tiennent à la longueur des retours sur les effets des actions : il faut souvent attendre un an pour pouvoir estimer à quel niveau l'action a été bénéfique et adapter les manières de faire pour l'année en cours. Les troisièmes, enfin, tiennent aux indices qui sont disponibles pour les équipes afin d'évaluer et de réguler leurs actions : les évaluations externes sont rares (e.g. évaluation diagnostique en cours de cycle, diplôme national du brevet en fin de collège) et les bulletins trimestriels ne communiquent que la moyenne de notes qui sont censées ne concerner que les savoirs scolaires mais qui amalgament bien d'autres facteurs. La note de vie scolaire, au collège, ne comble guère ce déficit d'informations claires. Il existe donc, ici encore, un vaste champ à explorer car il reste vraisemblablement à inventer des situations d'évaluation qui puissent renvoyer aux équipes éducatives des renseignements précis sur les résultats de leurs actions quant au bien-être des élèves, à la qualité de leur formation civique, à leurs attitudes vis-à-vis des apprentissages, à leur capacité à utiliser des ressources documentaires ou à leur manière de travailler à plusieurs. De fait, rien n'oblige les acteurs de l'école à se polariser uniquement sur les seuls acquis scolaires des élèves pris individuellement.

2. Identifier le jeu des temporalités dans les textes officiels

Bien évidemment, les programmes officiels incitent les enseignantes et enseignants à prendre en compte l'ensemble du parcours scolaire. Je ne les détaillerai pas ici, étayant mon propos uniquement sur l'exemple des programmes des disciplines scientifiques au collège car ils semblent significatifs des changements actuels dans la conception officielle de l'enseignement. Certes, d'autres textes auraient pu être cités, notamment ceux qui accompagnent la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences, les évaluations nationales ou l'enseignement des langues vivantes. Tous vont dans le sens d'une plus grande collaboration entre les divers professionnels de l'enseignement, d'une co-responsabilisation vis-à-vis des procédures et des résultats de l'activité collective. Toutefois, l'avantage du programme pour les matières scientifiques, c'est que, dans un texte introductif assez court, il rend très explicite cette prescription qui est faite aux enseignantes et enseignants de dépasser le simple cœur de leur métier (i.e. transmettre un contenu disciplinaire à un groupe classe) afin de tenir compte des acteurs éloignés et des longues temporalités de l'école.

L'objectif de la mission confiée aux acteurs concerne, en effet, le long terme puisqu'il vise la représentation que se fait l'apprenant de sa place dans le monde actuel. Il requiert une coordination des attentes des enseignantes et enseignants, en ce qui concerne les thèmes et les notions traitées, le lexique et les démarches mises en œuvre.

À l'issue de ses études au collège, l'élève doit s'être construit une première représentation globale et cohérente du monde dans lequel il vit. Il doit pouvoir apporter des éléments de réponse simples mais cohérents aux questions : « Comment est constitué le monde dans lequel je vis ? », « Quelle y est ma place ? », « Quelles sont les responsabilités individuelles et collectives ? ».

Toutes les disciplines concourent à l'élaboration de cette représentation, tant par les contenus d'enseignement que par les méthodes mises en œuvre. [...]

Cette construction commune nécessite de la part des enseignements disciplinaires des contributions coordonnées. [...]

La plus grande importance doit être apportée à l'utilisation précise de termes scientifiques ayant une signification différente selon les disciplines. Le document d'accompagnement présente un repérage des principales polysémies du vocabulaire scientifique rencontrées au collège. Il vise à permettre aux professeurs d'assister les élèves confrontés aux différents usages et sens des mots. [...]

BO Hors série 5-2005

Cette coordination des enseignements au collège, s'inscrit dans le cadre de l'articulation du premier niveau du secondaire avec l'école primaire, tant au niveau des méthodes que des contenus.

Certaines rubriques des programmes se situent dans le prolongement de rubriques du programme du cycle 3 de l'école élémentaire. Il convient d'aborder chacune de ces rubriques par une séance introductive au cours de laquelle, à partir d'une investigation soumise à la classe, le professeur prend la mesure des acquis effectifs de l'enseignement de l'école primaire dans le domaine considéré. Ceci lui permet d'adapter en conséquence la suite de son enseignement et le cas échéant de gagner du temps en évitant des redites et en veillant à ne pas laisser les élèves par la répétition de considérations élémentaires déjà assimilées.

Les professeurs sont invités à prendre connaissance des programmes entrés en vigueur à l'école primaire depuis la rentrée 2003. [...]

Dans la continuité de l'école primaire, les programmes du collège privilégient pour les disciplines scientifiques une démarche d'investigation. Comme l'indiquent les modalités décrites ci-dessous, cette démarche n'est pas unique. Elle n'est pas non plus exclusive et tous les objets d'étude ne se prêtent pas également à sa mise en œuvre. [...]

BO Hors série 5-2005

Afin d'articuler plusieurs séances de classe, un canevas de séquence est préconisé. Il conjugue les temporalités de manière complexe, ici encore, puisque l'agencement des séances n'est pas linéaire et doit être adapté à chaque cas particulier. Néanmoins, il débute toujours par une projection dans le futur proche (e.g. l'enseignant doit « analyser les savoirs visés et déterminer les objectifs à atteindre, repérer les acquis initiaux des élèves, élaborer un scénario d'enseignement en fonction de l'analyse de ces différents éléments »). De plus, cette projection est articulée au passé des apprenants, et donc à l'action de collègues dont l'enseignement a précédé celui qui est en cours (e.g. l'enseignant doit « identifier les conceptions ou les représentations des élèves, ainsi que les difficultés persistantes ».) Ce canevas n'ordonne pas une méthode mais il définit quelques points de passage obligés qui vont régler l'avancée de la séquence.

Par commodité de présentation, sept moments essentiels ont été identifiés. L'ordre dans lequel ils se succèdent ne constitue pas une trame à adopter de manière linéaire. En fonction des sujets, un aller et retour entre ces moments est tout à fait souhaitable, et le temps consacré à chacun doit être adapté au projet pédagogique de l'enseignant.

Le canevas [suivant] doit donc être aménagé pour chaque discipline :

- Le choix d'une situation-problème par le professeur [...]
- L'appropriation du problème par les élèves [...]
- La formulation de conjectures, d'hypothèses explicatives, de protocoles possibles [...]

- *L'investigation ou la résolution du problème conduite par les élèves [...]*
- *L'échange argumenté autour des propositions élaborées [...]*
- *L'acquisition et la structuration des connaissances [...]*
- *L'opérationnalisation des connaissances [...]*

BO Hors série 5-2005

La temporalité de cette séquence est rythmée par différentes modalités d'évaluation. La première, la vérification des acquis, s'appuie sur le passé, sur les résultats des expériences scolaires antérieures. La dernière, le bilan terminal, se projette sur le futur de l'élève, par l'intermédiaire d'éventuelles activités de soutien et d'accompagnement mais aussi par celui du bulletin scolaire, ou du livret personnel de compétences, et du conseil de classe. Trois moments d'évaluation sont privilégiés :

Vérifier les acquis fait partie intégrante de l'action pédagogique. L'évaluation est un outil indispensable au professeur dans la conduite de son enseignement, à différents moments de son apprentissage.

En début, comme en cours d'apprentissage, le repérage des acquis, des difficultés et des obstacles permet d'adapter les supports et les modalités de l'enseignement.

Le bilan terminal permet de mesurer la maîtrise qu'a chaque élève des savoirs et des savoir-faire visés et, si nécessaire, d'envisager des activités de remédiation.

BO Hors série 5-2005

La coordination des actions sur l'axe du déroulement du temps, en diachronie, n'est pas la seule qui soit préconisée dans les textes officiels. Une coordination dans le cours même de l'action, en synchronie, est également requise. Premièrement, en effet, les enseignements des disciplines proches doivent être harmonisés autour de savoirs ou de thèmes communs, tout au long de l'année. Mais, deuxièmement, chaque discipline doit prendre en compte d'autres champs, comme celui des TIC, ou se coordonner à d'autres matières, comme les langues vivantes.

Un enseignement moderne ne peut ignorer l'importance des techniques informatiques, et en particulier leur diversité, leur spécificité et leurs champs d'application. Les disciplines expérimentales et les mathématiques participent au même titre que d'autres - en particulier la technologie -, à la validation des compétences du B2i. [...]

Dans toutes les disciplines scientifiques, il est souhaitable de mettre à la disposition des élèves des outils (textes, modes d'emploi, images légendées, cartes, sites...) rédigés dans la ou les langues étudiées par la classe dans la mesure où ces outils de travail font appel à un vocabulaire et à des structures linguistiques adaptées au niveau des élèves.

L'utilisation d'un tel outil en dehors du cours de langue met à profit les compétences en langue vivante et les développe en augmentant la durée pendant laquelle la langue étrangère est partie prenante de l'activité intellectuelle de l'élève.

En début d'année, le professeur de langue vivante et les professeurs de disciplines scientifiques sélectionnent les outils qui leur paraissent pertinents, tant au plan disciplinaire que linguistique.

Les élèves acquièrent en cours de langue le vocabulaire et les structures nécessaires pour avoir de chaque outil une compréhension suffisante à la poursuite des activités avec un professeur d'autre discipline, sans assistance linguistique de ce dernier. [...]

BO Hors série 5-2005

Enfin, ces temporalités intriquées ne concernent pas uniquement le temps de l'établissement scolaire mais aussi le temps de l'élève et de sa famille, par l'intermédiaire du travail personnel. Ici encore, le collectif des professionnels est sollicité.

Le travail personnel demandé aux élèves, qui peut être différencié en fonction de leur profil et de leurs besoins, contribue à la structuration et à la mémorisation des connaissances. Son importance est telle dans le processus de maîtrise des connaissances et des savoir-faire qu'il convient de diversifier les pratiques pédagogiques et de développer le travail en équipes pédagogiques afin d'assurer une véritable aide au travail personnel des élèves, pendant les cours et hors la classe (au collège ou à la maison).

BO Hors série 5-2005

Bien évidemment, dans l'éducation prioritaire, les modalités précédentes ont cours également. Cependant, du fait des particularités et des difficultés des populations concernées, elles sont soutenues par des dispositifs spécifiques qui nécessitent plus de coopération entre professionnels issus de diverses institutions. Dans le texte, toujours actuel, dont est issu l'extrait suivant, ces dispositifs sont représentés par : le programme personnalisé de réussite éducative et le livret de compétences ; la découverte du monde professionnel et l'entretien d'orientation ; le renforcement de la coopération avec les familles et du partenariat avec les intervenants locaux.

Le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) est l'un des dispositifs qui doit permettre de conduire la totalité d'une classe d'âge à la maîtrise des connaissances et compétences constitutives du socle commun, à la fin de la scolarité obligatoire. Son usage doit être privilégié. Il constitue tout autant une modalité de prévention de la difficulté scolaire, visant à empêcher un redoublement, qu'un accompagnement de celui-ci lorsqu'il n'a pu être évité. Par ailleurs, le travail engagé à l'école se poursuit au collège et les difficultés qui persistent ou qui se font jour au cours de la scolarité secondaire doivent, comme à l'école, appeler une prise en charge personnalisée.

La continuité d'action, la cohérence et l'individualisation des réponses apportées à l'élève sont le gage de la réussite dans la lutte contre l'échec scolaire. Les corps d'inspection organiseront l'élaboration et la mise en œuvre d'un livret de compétences. Ils accompagneront les équipes pédagogiques dans la construction de cet outil. Ils veilleront à le rendre lisible et transmissible d'une classe à l'autre et s'assureront qu'il retrace le parcours individuel de chaque élève depuis l'école primaire. Ce livret permet à chaque élève de connaître son niveau de départ et les objectifs qu'il doit se fixer pour acquérir le socle commun de connaissances. L'objectif est de donner confiance aux élèves et de supprimer, par le recours à l'aide individualisée, tout redoublement. En outre, les corps d'inspection apporteront leur expertise à la mise en place des groupes de compétences. [...]

Afin d'accompagner les élèves dans la réalisation de leur projet scolaire et professionnel, il convient de multiplier les possibilités de découverte des filières de formation et du monde professionnel et de les sensibiliser aux perspectives offertes par l'enseignement supérieur.

Les élèves de quatrième et troisième des établissements de l'éducation prioritaire bénéficieront d'un entretien individuel d'orientation, organisé chaque année avant la fin du deuxième trimestre de l'année scolaire. Cet entretien, conduit par le professeur principal ou le conseiller d'orientation-psychologue, assisté d'une personne issue du monde professionnel, a pour finalité d'aider l'élève à construire et approfondir son projet professionnel. [...]

Une des conditions de la réussite des élèves relevant de l'éducation prioritaire est une association renforcée des parents à l'action de l'École. L'institution scolaire doit jouer pleinement son rôle d'information et d'éducation, en développant et en diversifiant les modalités d'information et de participation des familles. Elle doit par ailleurs veiller à ce que l'ensemble des dispositifs hors-temps scolaire soit mis en cohérence avec le projet de réseau.

BO n° 14-2006

Le travail collectif ne nécessite donc pas seulement un élargissement de l'espace professionnel dans sa dimension spatiale, topologique, comme présenté au chapitre précédent. Cette extension concerne également la dimension temporelle de cet espace. Toute la question est alors de savoir comment chaque acteur peut s'accommoder de cet environnement complexe, comment il peut s'y repérer afin de conduire ses actions

en articulation avec celles des autres intervenants, tout en cherchant à assurer la réussite des apprentissages scolaires de chaque enfant ou de chaque adolescent.

3. Structurer les temporalités

Les composantes spatiales et temporelles de l'activité, les lieux et les temps qui la constituent, structurent l'espace professionnel dans lequel s'inscrit le travail collectif. Les recherches qui se réfèrent à la didactique professionnelle ou à la psychologie ergonomique montrent que cet espace est polymorphe. En effet, d'un côté, il s'impose à chaque acteur : la répartition des locaux, leur affectation, d'une part, l'agenda de l'institution, les échéances à respecter, d'autre part, ne sont pas facilement modifiables par un individu. De l'autre, cependant, cet espace est également manipulable par les acteurs ou les groupes, selon la manière dont, en quelque sorte, ils habitent, construisent, étendent ou rétrécissent leurs mondes professionnels respectifs.

Manipuler l'espace professionnel, pour les enseignantes et enseignants, est une possibilité due au fait que leur activité combine deux composantes très contrastées. D'une part, elle comporte des aspects routiniers, inscrits dans un ensemble d'habitudes, de normes et de règles contrôlées assez strictement. D'autre part, elle comporte des aspects ouverts et complexes dus à la nécessaire autonomie des acteurs dans l'accomplissement de la mission de l'école. Cependant, ces deux aspects de l'activité ne requièrent pas le même type de compétences professionnelles. Pour le premier, l'activité est simple puisque le but à atteindre et la démarche à mettre en œuvre peuvent être décrits précisément. De ce fait, être compétent c'est savoir appliquer la bonne procédure, savoir mettre en œuvre des savoir-faire déjà éprouvés. Pour le deuxième aspect, l'activité est soumise à de grandes variations et la mission est peu définie ; alors nul ne peut prescrire de stratégie unique, de bonne pratique, qu'il s'agirait d'appliquer. Dans ce cas, la personne compétente est celle qui parvient, à la fois : à identifier quelques indices critiques pour poser un diagnostic pertinent sur la situation ; à combiner plusieurs stratégies afin d'adapter les savoir-faire éprouvés auparavant aux conditions de l'action en cours ; à anticiper les effets de ses propres actions, afin de prévenir l'apparition de situations dégradées et ingérables ; à contrôler les effets de ses actions afin d'atteindre des résultats convenables, satisfaisants, propices à la poursuite de l'activité ; à prendre en compte les autres acteurs du travail collectif. Du fait de cette spécificité de l'enseignement, le développement des compétences professionnelles, l'atteinte d'une certaine expertise, dépend de l'importance que les acteurs, sur le plan individuel et collectif, attribuent respectivement à l'un et à l'autre de ces deux aspects de leur travail : soit ces acteurs se cantonnent au cœur du métier, en gérant l'ici et le maintenant de l'enseignement, soit ils prennent en compte les temporalités plus longues qui caractérisent la réussite du parcours éducatif de chaque apprenant, y compris ceux qui sortent de la moyenne du groupe.

Cependant, les situations d'enseignement sont non seulement complexes mais elles sont aussi dynamiques : non seulement elles comportent une multitude de variables mais le système réagit par lui-même à l'action, ou à l'inaction, des acteurs (e. g. les

élèves comprennent la notion bien après la fin de la séquence d'enseignement). Dans ces environnements dynamiques, le professionnel compétent est celui qui, d'une part, anticipe, contrôle et réajuste ses actions en fonction de leurs effets et qui, d'autre part, possède une bonne connaissance des processus internes au système et, notamment, de leur évolution au cours du temps (e.g. la motivation, la mémorisation, la métacognition). La conduite la plus adéquate est proactive : il ne s'agit pas de chercher sans cesse à corriger des résultats ne correspondant pas aux attentes initiales mais il s'agit, à l'inverse, de préciser et de communiquer ces attentes suffisamment à l'avance pour laisser la possibilité de prendre, suffisamment tôt, des dispositions individuelles et collectives qui permettront d'obtenir des résultats convenables, propices à l'atteinte des finalités que se sont fixés les individus et le collectif.

En conséquence, l'enseignement est très sensible à la prise en considération, par les professionnels, des différentes temporalités sur lesquelles reposent leurs actions et celles des apprenants. Ces temporalités peuvent être ordonnées, tout comme les lieux et les dispositifs, depuis un temps de base, proche de l'action immédiate, jusqu'à des séquences extrêmement longues. Quatre temps peuvent être identifiés : le temps face à la classe, comme unité de base du savoir-faire enseignant ; l'unité thématique, comme horizon à moyen terme ; l'année scolaire, en tant qu'unité minimale pertinente ; le devenir de l'élève sur un cycle ou deux, voire sur un parcours plus long, comme unité correspondant à la finalité de l'école. Ici, l'expertise a certainement à voir avec la manière dont sont combinées, à la fois, la focalisation sur le présent de la classe et la prise en compte d'échelles de temps qui débordent l'action en cours.

Concevoir le temps face à la classe comme articulé à d'autres temporalités permet d'atteindre un niveau d'expertise confortable. Toute la difficulté tient à ce que ce temps en classe apparaît comme étant le seul qui concerne l'exercice de l'activité professionnelle proprement dite : mettre les élèves au travail, modifier l'activité si besoin, clore la séance, sont les seules tâches à réaliser quotidiennement, quoi qu'il arrive, et sur lesquelles l'enseignante ou l'enseignant a l'impression de réellement pouvoir agir. Cependant, à la réflexion, il apparaît que la régulation en direct de ces tâches, la conduite de la classe, dépend largement de plusieurs niveaux de réflexions menées avant l'activité : d'abord, la préparation de la séance, l'organisation de la séquence thématique, la programmation de l'année ; ensuite, l'articulation de cette programmation avec celles des années qui la précèdent et la suivent ; enfin, sa connexion avec celles d'autres disciplines plus ou moins proches ou avec celles des partenaires de la cité. Ces régulations en direct dépendent également de la réflexion qui suit l'activité : d'abord, le bilan qui en est fait ; ensuite, les traces de ce bilan qui sont conservées pour nourrir les préparations des années suivantes ; enfin, les échanges qu'il suscite avec d'autres professionnels. Selon le développement des compétences, selon que l'acteur se situe en début de carrière ou à la suite de longues années dans un même établissement, il est vraisemblable que tous ces niveaux de temporalité ne sont pas accessibles à sa réflexion et à son action, avec la même pertinence. La manière de se situer dans cet enchevêtrement de temporalités dépend alors de chaque acteur mais aussi de l'organisation du collectif.

Dans les environnements complexes et dynamiques, à l'intérieur desquels le travail collectif est omniprésent, un lien étroit existe entre la qualité de l'activité et l'organisation de son environnement : la mission de chacun est mieux comprise, l'activité est plus efficace, lorsque les acteurs savent comment elle s'inscrit dans la dynamique du système entier et qu'ainsi ils peuvent sortir des limites spatiales et temporelles, toujours particulières, de la tâche dont ils ont la responsabilité directe. Les recherches montrent, cependant, que les compétences requises alors sont souvent mal jaugées par les décideurs qui ont tendance à prêter aux agents des expertises qu'ils n'ont pas nécessairement et à minimiser les questions d'organisation du travail et de disponibilité des ressources matérielles. Les agents se trouvent ainsi dans des conditions très difficiles pour se construire un modèle mental et un répertoire de savoir-faire qui leur permettent de conduire leur activité de manière réfléchie.

Selon son rapport à son activité professionnelle et l'organisation du travail collectif, l'enseignante ou l'enseignant peut donc se limiter à des régulations en temps réel, fondées sur l'efficacité de la séance de classe en cours et sur des procédures pratiques simples (e.g. distribuer des exercices aux élèves ; aider, en temps réel, les élèves en difficulté ; donner des exercices supplémentaires aux plus rapides ; faire la correction). À l'autre pôle du continuum, l'activité d'enseignement peut être régulée en fonction de temporalités longues, fondées sur la prise en compte des dynamiques d'apprentissage propres à chaque catégorie d'apprenants (e.g. se mettre d'accord avec ses collègues sur les connaissances et les compétences essentielles devant être maîtrisées par tous les élèves en fin de cycle ; rendre ces visées explicites aux élèves ; diversifier les approches d'une même notion ; réguler les apprentissages grâce à des évaluations variées ; impliquer l'élève dans la conduite de ses progrès ; relier le temps de l'activité de classe à celui de certains acteurs de la cité). Les recherches montrent que l'on ne peut pas compter sur le seul volontarisme des professionnels pour se repérer et pour agir efficacement dans une telle intrication de temporalités. Des dispositifs d'accompagnement des professionnels, formels ou informels, sont alors, ici encore, à identifier.

Suggestions pratiques : Dans le but de modifier les situations pratiques pour transformer les compétences professionnelles, trois suggestions tirées du chapitre précédent sont reprises ici afin de les approfondir. La première concerne le temps des rencontres informelles : ce sont dans les échanges rapides et spontanés que se construisent la plupart des collaborations, selon les interviewés de l'O2cpe. Pourquoi alors ne pas chercher à créer des moments de rencontres conviviales, sans objectifs de production, entre les différents professionnels qui interagissent autour des mêmes jeunes, dans et hors l'école ? Il n'est pas illusoire de penser que bien des préjugés seraient réduits et que bien des informations importantes seraient passées au cours de ces rencontres. La seconde tient au rôle de « critique systématique » chargé d'éprouver la pertinence des solutions de ses collègues. Son questionnement devrait s'attacher à élargir l'empan temporel qu'ils ont pris en compte pour concevoir leur action commune : Quelles seraient les conséquences des actions prévues, pour tel type d'élève et pour différentes échéances, des plus courtes aux plus longues ? La troisième et dernière suggestion a trait aux ressources à partager. Il y a vraisemblablement à chercher à intégrer la dimension temporelle dans ces documents communs. Leur

fonction serait de mettre en évidence que telle équipe de telle discipline, ou que tel partenaire, projette telle action, à tel moment de l'année. Pourquoi, alors, ne pas mettre en place des tableaux facilement modifiables, à l'aide de papiers repositionnables, permettant, pour chaque section ou pour chaque cycle, de rendre visible, à toute personne entrant en salle des professeurs, les actions en cours et celles qui sont prévues par les enseignantes et enseignants ou leurs partenaires ? Les TIC complètent ces outils de manière irremplaçable mais je pense qu'il ne faudrait pas omettre tous les dispositifs qui affichent ouvertement et matériellement l'agenda et l'avancée des projets collectifs, même pour celles et ceux qui ne voudraient pas chercher expressément à les connaître...

4. En bref : les temps du travail collectif enseignant

À l'issue de ce chapitre, il apparaît que l'intrication des temporalités dans lesquelles s'inscrivent les coopérations et les partenariats scolaires peut, elle aussi, être cartographiée (cf.

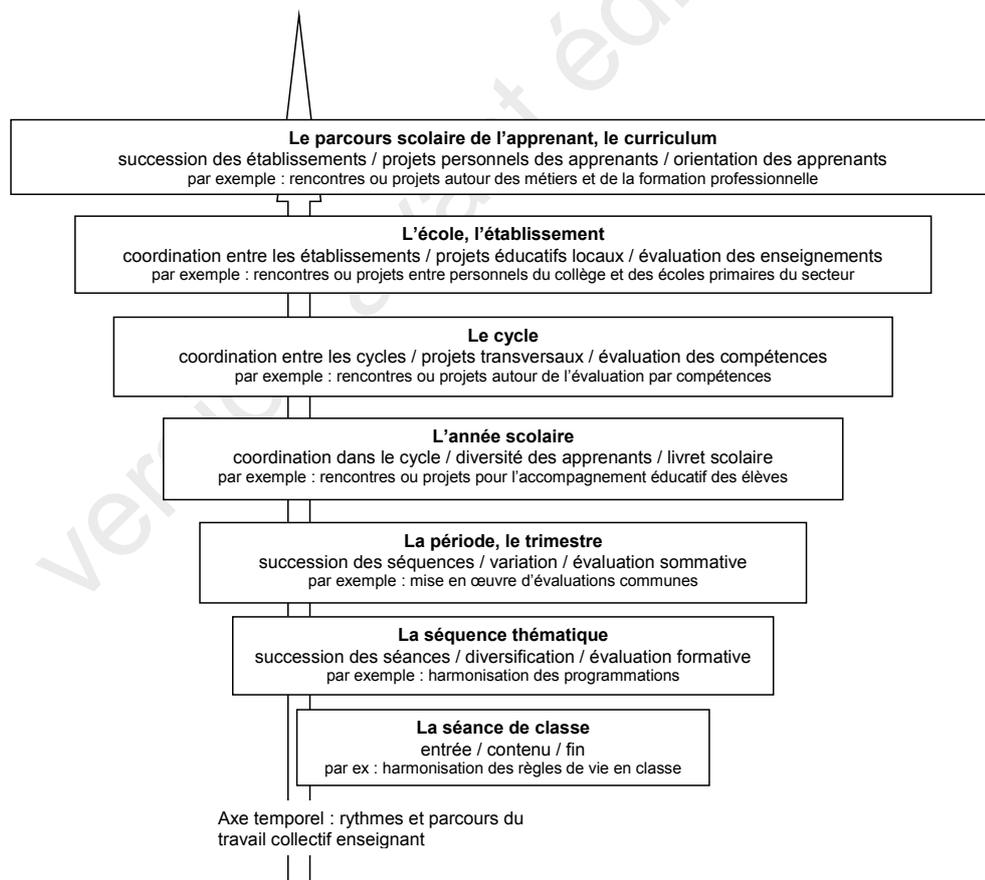


Figure 2). Une représentation qui me semble efficace est celle d'une pyramide inversée qui repose sur le temps de l'action d'enseignement proprement dite, celui qui est directement perceptible, celui de la simple séance de classe. C'est ce moment qui fait base, c'est celui qui semble tenir tout l'ensemble. De fait, on peut penser qu'il n'est guère utile de mener des projets collectifs très élaborés si le moment des séances de

classe n'est pas pertinent pour chaque élève. Cependant, si cette représentation est largement partagée, je pense qu'elle n'est pas totalement adéquate car ce temps de la séance de classe dépend de rythmes plus longs dans lesquels il s'inscrit. Ici encore, trois grands blocs peuvent être identifiés sur l'axe des temporalités du travail collectif enseignant.

- Le maintenant de l'enseignement est le temps de la séance de classe et de la séquence dans laquelle elle s'inscrit. Ce moment est celui de l'autonomie pédagogique puisque c'est celui durant lequel l'enseignante ou l'enseignant est le plus souvent seul avec les apprenants. Cependant, ce temps dépend largement des activités de coopération et de partenariat : c'est au niveau de l'équipe pédagogique que sont répartis les programmes, choisis les manuels scolaires et harmonisées certaines modalités d'évaluation ; c'est au niveau du projet de l'établissement que se décident les interventions des partenaires dans les classes ; ce sont les résultats des évaluations nationales régulières qui orientent ou réorientent les activités d'enseignement. Ce temps de la classe dépend aussi des rythmes des apprenants, de celui des familles des élèves et de la cité. Les professionnels ont donc à comprendre et à maîtriser cette articulation, souvent délicate, entre le temps de la classe et ceux des dispositifs collectifs et de la vie publique qui l'encadrent.
- Le moyen terme correspond aux rythmes des trimestres, des années et des cycles d'enseignement. Ce moment est celui des projets d'équipe, au niveau du cycle ou de l'établissement. Il détermine les activités quotidiennes individuelles mais il en dépend aussi : si tel acteur, par manque d'expérience, de motivation ou de savoir-faire, ne respecte pas le rythme du collectif, alors l'équipe entière doit suspendre, reporter ou annuler les actions qui avaient été prévues ensemble. Cette intrication fait que les politiques de nomination et de maintien des enseignants dans les établissements ont des répercussions sur la qualité du travail collectif.
- Le long terme correspond au temps de l'établissement et des partenaires. Il résulte des temps précédents mais il les détermine largement : s'il est trop rapide, donnant l'impression d'un changement d'orientation permanent, les acteurs de terrain risquent d'abandonner tout effort d'adaptation ; à l'inverse, le découragement les guettent s'il est trop lent, les retours étant trop éloignés de leurs actions ou de leurs demandes. En fait, si ce temps de l'institution ne prend pas en compte celui des praticiens, en ménageant des moments pour organiser et conduire le travail collectif, seuls quelques individus s'engagent, pour une durée qui dépend de leur dynamisme propre, dans les activités qui concernent le niveau de l'établissement, le plus éloigné du cœur du métier.

En conséquence, pour reprendre la métaphore de la pyramide inversée, l'équilibre de l'ensemble tient aussi au bon positionnement des niveaux les plus éloignés de la base. La question est alors de savoir si, pour une enseignante ou un enseignant, il est possible, et jusqu'à quel point, d'être pertinent sur des séances isolées si l'élève ne peut pas donner de sens à son parcours scolaire et éducatif, s'il ne trouve aucune cohérence entre les différents temps dans l'école et hors de l'école. Ici encore, pour

répondre à ces questions, compter uniquement sur l'implication et la bonne volonté des personnes est une réponse un peu courte, qui revient à maintenir en l'état le fonctionnement global du système éducatif. Comme tous les autres professionnels, les enseignantes et enseignants ne peuvent affronter de manière isolée ces questions complexes pour lesquelles les réponses ne sont jamais définitives.

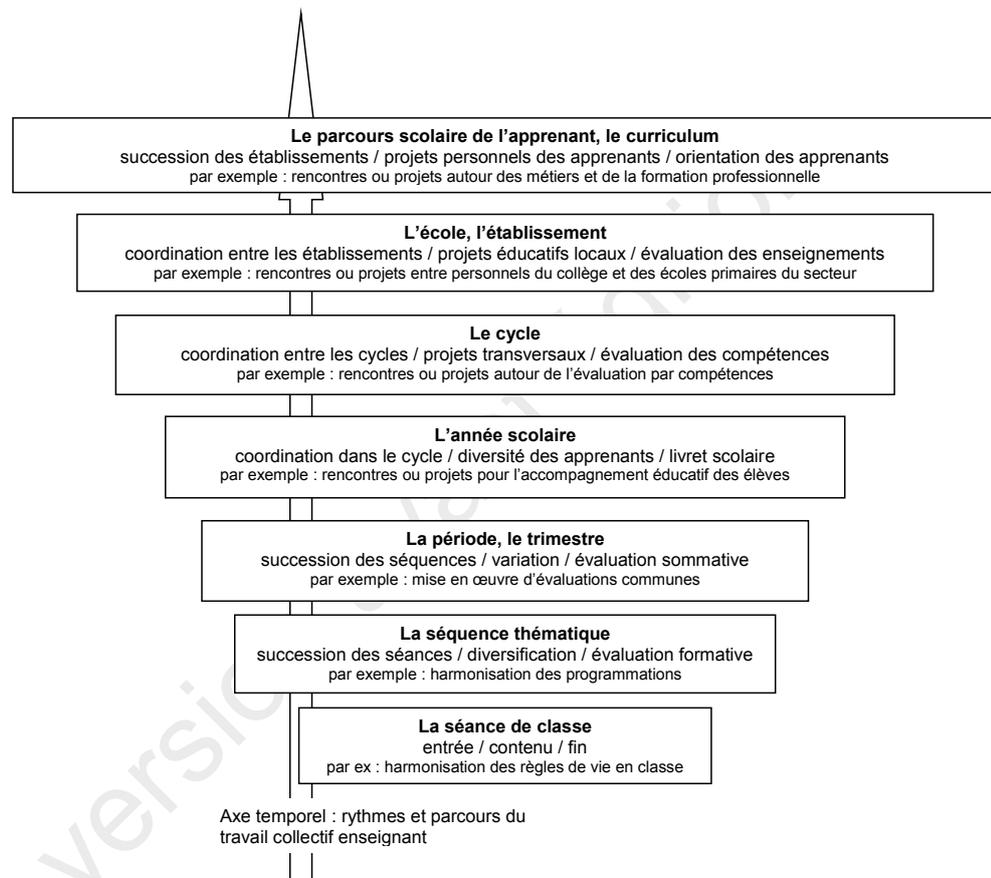


Figure 2 : Axe des temporalités de la coopération et des partenariats en éducation

Pour en savoir plus

- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans J., Dolz, & E., Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 77-94). Bruxelles : De Boeck.
- Andrews, D., & Lewis, M. (2002). The experience of a professional community: teachers developing a new image of themselves and their workplace. *Educational Research*, 44 (3), 237-254.
- Dupriez, V. (2007). Quelles relations entre les formes organisationnelles et les formes de l'action éducative au sein des établissements ? In J.F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud. & M. Tardif (Eds.), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 21-34). Paris : INRP.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Duru-Bellat, M. (2007). L'évaluation de la qualité du contexte scolaire : dérive managériale ou exigence démocratique ? In M. Behrens (Ed.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 17-155). Montréal : Presses Universitaires du Québec.
- Gibouin, A. (2004). Construction de référentiels communs dans le travail coopératif. In J.M. Hoc & F. Darses (Eds.), *Psychologie ergonomique : tendances actuelles* (pp. 119-140). Paris : PUF.
- Grangeat, M. (2004). Effets de l'organisation de la situation de travail sur les compétences curriculaires des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 147, 27-42.
- Grangeat, M., & Besson, C. (2006). Analyse du métier d'enseignant sous l'angle des activités réflexives : conduite empirique ou proactive de l'activité ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 3, 17-31.
- Leplat, J. (2000). L'environnement de l'action en situation de travail. In J.M. Barbier & al., *L'analyse de la singularité de l'action* (pp.107-132). Paris : PUF.
- Mukamurera, J., & Tardif, J. (2004). Rapport aux collègues et collaboration professionnelle entre générations d'enseignants au Québec. *Recherche et Formation*, 45, 55-68.
- Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherche en didactique des mathématiques*, 23 (3), 343-388.

Chapitre III. L'activité collective, source de développement individuel

Dans ce chapitre j'aborde la troisième question qui structure cet ouvrage : comment s'améliorent les savoir-faire des professionnels dans ce travail collectif. Ici encore, les entretiens éclairent des pratiques efficaces.

1. Repérer les effets du collectif sur le développement individuel

Du temps est nécessaire pour que s'élaborent des compétences professionnelles qui permettent aux acteurs de faire face, de manière efficace et durable, aux événements imprévus qui marquent les situations complexes et dynamiques ; celles qui caractérisent l'enseignement, notamment dans les secteurs prioritaires. Cependant, cette durée n'est pas un temps de maturation sous le seul effet de l'attente. Au contraire, ce temps durant lequel se construit l'expérience du métier apparaît comme étant empli d'interactions sociales, d'échanges avec les collègues, avec les usagers de l'école (i.e. les apprenants et les familles) et avec ses partenaires. Ces échanges – faits d'observations et de verbalisations, de confrontations et de connivences, d'anticipations et de bilans – sont inscrits dans le collectif et nourrissent la réflexion de l'individu sur son action professionnelle. Cependant, cette dynamique ne semble pas errer au gré des rencontres et des échanges mais, plutôt, suivre un déroulement assez précis. Dans un premier temps, les acteurs s'efforcent d'identifier leur propre fonctionnement, de repérer des indices pertinents leur permettant de réguler leur action, de l'adapter et de la contrôler. Ensuite, une liaison, une articulation, une mise en cohérence, peut être établie entre ces indices épars, des actions pertinentes, des connaissances qui les justifient et les exigences de la tâche prescrite (i.e. les programmes, la progression commune, le projet d'établissement). Puis, tirant un profit maximum des échanges et des rencontres, les acteurs élargissent et approfondissent leur répertoire d'actions afin de pouvoir faire face, de plus en plus finement, à des situations de plus en plus diversifiées. Enfin, chaque acteur peut, de manière quelque peu distanciée, constater sa progression et conduire son développement professionnel, à condition que sa situation le permette – autrement dit, si l'acteur peut envisager une certaine stabilité dans son poste et si le secteur d'exercice lui procure des occasions d'échanges entre professionnels. C'est ce déroulement que montrent les entretiens suivants. Il est clair, cependant, que ce mouvement n'est pas uniforme, qu'il est fait de retours et de boucles, qui, malheureusement, sont difficiles à mettre en évidence dans un texte.

1.1. Prendre conscience de son fonctionnement

La première tâche des enseignantes et enseignants, celle qui apparaît dans la quasi-totalité des entretiens, consiste à identifier, au cœur de la situation de classe, des indices permettant d'évaluer leur propre enseignement, leurs points faibles et leurs points forts, afin de modifier les actions ultérieures. Cette évaluation semble d'abord

une activité individuelle mais les échanges avec les collègues proches jouent un rôle essentiel dans l'évolution vers plus de pertinence des actions professionnelles [Extrait 37].

Eh bien oui, je m'évalue ! En fait, quand on fait la séquence, on la fait dans la durée. Donc, je fais une progression dans ma séquence et j'évalue au fur et à mesure : Est-ce que ce but est atteint ? Oui, donc je peux passer à l'étape suivante. Il n'y a que comme cela que je peux avancer. Je peux le faire aussi d'une année sur l'autre puisque, quand on a plusieurs années d'expérience, on sait ce que les élèves peuvent faire.

C'est-à-dire que moi, les premières années, j'avais du mal à voir le niveau des élèves, je me disais : « Bon, cela je ne peux pas le faire parce qu'ils ne savent pas ! » Mais, en fait, ils savent le faire. Et c'est vrai, que moi, en 3e, je fais des choses de plus en plus difficiles, que je n'aurais jamais faites, il y a quatre ou cinq ans. Par exemple, le devoir de mémoire et le travail sur la guerre avec mon collègue d'histoire, je ne l'aurais jamais fait, en cours d'italien, il y a quatre, cinq ans. Et là, moi je suis prête à le faire et je sais que les élèves sont prêts, parce que j'ai fait ce travail d'évaluation.

C'est vrai, que l'on aborde de plus en plus de choses difficiles, mais surtout de manière beaucoup plus complexe. Les séquences que je faisais, il y a quatre, cinq ans, ce ne sont plus les séquences que je fais aujourd'hui. Du coup, c'est vrai que l'on demande beaucoup plus aux élèves. Tant mieux, parce que, c'est vrai qu'après, le niveau en 2e est plus élevé. En tout cas, nos élèves à nous, je sais, quand ils passent en 2e, je sais qu'ils ont le niveau. En tout cas, c'est vérifié par leurs notes sur les bulletins que l'on reçoit du lycée.

Je sais que j'ai encore des choses à améliorer. Par exemple, je sais que je peux encore améliorer la façon d'amener le vocabulaire. Durant l'année de stage, à l'IUFM, on a beaucoup travaillé là-dessus : comment amener le vocabulaire sans que cela soit artificiel. Je sais que je ne fais jamais de phrases de réemploi, par exemple. J'amène le vocabulaire et je leur demande de me faire une phrase en italien. Je sais que j'ai du mal à faire la phrase de réemploi ; c'est-à-dire, je pose une question : Il faut que tu réutilises le même mot dedans. Cela, je sais que j'ai encore des difficultés là-dessus. Par contre, au niveau des techniques d'analyse, cela je commence à être au point, à force de travailler et de m'évaluer. Mais, cela aussi, c'est avec l'expérience, c'est en discutant avec les autres enseignants de langue, mais aussi avec les enseignants de français, parce qu'ils ont le même travail.

Je pense que nous, enseignants, on est obligé d'évoluer et d'évaluer, à un certain moment. Et surtout d'évoluer, parce que l'on a des élèves qui évoluent, de toute façon.

Extrait 37 : GLAD

Les propos de Glad mettent en évidence la pratique réflexive conduite par la plupart des enseignantes ou des enseignants que nous avons interrogés. Cette pratique est articulée aux deux organisateurs du travail collectif qui sont apparus dans les chapitres précédents : l'axe topologique et celui des temporalités. C'est en sortant du noyau dur du métier, en cherchant des coopérations avec des collègues proches, que cette enseignante prend conscience, à la fois, de son mode de fonctionnement et des potentialités des apprenants. C'est en conjuguant les temporalités, en préparant des séquences longues comportant des buts intermédiaires, qu'elle parvient à réguler son action de manière réfléchie. C'est ainsi qu'elle ne se laisse pas guider par les événements du jour mais qu'elle cherche à atteindre les objectifs de réussite scolaire, qui ont été fixés, par elle ou par l'équipe pédagogique.

Cette prise de conscience de son propre fonctionnement conduit, à la fois, à reconnaître des zones de réussite et à se fixer des objectifs d'amélioration. Elle permet de rassembler les connaissances et les questionnements issus de la formation initiale avec les savoirs d'action et les problèmes qui sont ceux du collectif des praticiens de terrain. Apparemment, aucun découragement ne résulte du fait de reconnaître que ses propres compétences doivent évoluer et que les savoirs sur le métier sont incomplets. Il est vraisemblable, à lire cet entretien, que cette dynamique positive doit beaucoup à la ressource que constitue le collectif. Elle doit beaucoup aussi à une certaine stabilité dans l'emploi : le fait de rester quelques années dans le même poste permet, à la fois, de tirer parti des résultats à moyen terme de l'enseignement et de nouer des contacts propices aux coopérations et aux partenariats.

Une part importante de cette réflexion porte sur la précision des buts à atteindre et des méthodes à mettre en œuvre pour une séquence donnée. Ici encore, la durée de

l'expérience et le cadre d'un collectif semblent procurer des supports opportuns pour dépasser le simple cœur du métier [Extrait 38].

Entre le début de l'année et la fin de l'année, ma manière de faire a pas mal évolué parce qu'on a mis en place une petite équipe de travail.

On a déjà commencé à mettre en œuvre des méthodes communes sur le programme de 4e qui nous pose des difficultés, et surtout pour préciser la progression au niveau des méthodes : comment on passe des questions développées aux paragraphes rédigés. Donc, on est en train de mettre en œuvre, vraiment, une espèce de ligne directrice, qui à terme pourrait être étendue à l'ensemble des professeurs d'histoire-géographie en une sorte de règle commune à respecter, pour que nos élèves s'y retrouvent à chaque fois.

Moi, j'ai déjà changé complètement ma méthode : entre celle que j'avais l'année dernière et celle d'aujourd'hui, cela n'a vraiment plus rien à voir, ni au niveau pédagogique, ni au niveau de l'organisation de mes cours.

Maintenant, par exemple, je me rends compte que je fixe d'abord les objectifs en terme de compétences, avant je fixais ce que je voulais qu'ils sachent. C'est-à-dire que le savoir est une part, bien sûr, mais qui devient moins importante que : « Qu'est-ce que je veux qu'ils aient acquis comme compétence ? » Et avant, je ne me posais pas cette question quand je faisais un cours, c'était très traditionnel, c'était encore dans le savoir ancien. J'ai cassé les priorités si je puis dire. Ce n'est pas : « Je veux qu'ils sachent les dates de machin truc. » Encore que cela reste quand même un objectif mais plus pareil.

Extrait 38 : JANI

Ce qu'explique Jani confirme deux des résultats tirés des entretiens précédents. Premièrement, le collectif, l'ensemble des acteurs tournés vers un même objectif, peut constituer, pour chaque personne, une ressource afin de parvenir, sereinement, à prendre conscience de son fonctionnement et à dépasser ses routines. Deuxièmement, pour que cette ressource soit effective, il faut que l'opportunité de s'engager dans un groupe de travail existe. Les coordonnateurs et les décideurs jouent alors un rôle essentiel.

Ce qu'apporte Jani, c'est une précision sur l'objet de la réflexion enseignante. Ici, il s'agit de préciser les buts de la séance de classe ou du projet commun : S'agit-il d'un savoir à acquérir, comme on posséderait une information ? S'agit-il plutôt d'une compétence à faire construire, à travers l'utilisation de tel support d'activité, de telle modalité de travail ou de la réalisation de tel projet ? La réponse ne semble pas facile à trouver, à lire cet entretien, et l'appui sur le collectif des collègues, et peut être de quelques partenaires choisis, apparaît, à la fois, rassurant et stimulant.

Une autre série d'indices, largement présents dans les entretiens, concerne l'identification des manières pertinentes de passer les consignes aux élèves, de leur faire comprendre ce qui est attendu, de sorte que la formulation de la tâche elle-même ne bloque pas leur activité [Extrait 39].

Ce que je pourrais encore améliorer, c'est ce que je leur demande à l'oral : essayer que les questions que l'on pose soient vraiment adaptées à ce que comprennent les élèves. On a tendance, parfois, cela se retrouve d'ailleurs parfois à l'écrit aussi, à poser des questions que les élèves ne sont pas à même de comprendre, donc forcément ils ne peuvent pas répondre. Et, bon, c'est vrai qu'on a tendance, par facilité, à utiliser aussi, à l'écrit les questions du manuel.

Bon, moi l'année dernière, je n'étais pas du tout dans le même type de collège, j'étais dans un collège avec un public totalement différent, d'un niveau bien supérieur et c'est vrai que je me suis rendu compte, cette année qu'il y a tout un travail à faire avec des élèves plus en difficulté. Et c'est, je pense, au niveau de la compréhension des consignes, des questions : il faut les reposer, les reformuler, travailler avec eux sur le vocabulaire qu'il y a dans les questions pour qu'ils puissent travailler. Parce que le problème, c'est qu'on a des élèves, qui naturellement redemandent plusieurs fois : « Mais qu'est-ce que veut dire cette question ? » Donc il faut souvent réexpliquer, réexpliquer, réexpliquer, pour qu'ils arrivent à produire quelque chose, à faire une réponse. C'est, à ce niveau-là qu'il faut encore améliorer les choses, que ce soit plus à la portée des élèves, sans que cela en devienne trop basique, mais peut-être, mieux expliquer les questions.

C'est un problème qu'on retrouve un petit peu dans les autres matières et notamment les matières littéraires : c'est le problème de la difficulté pour les élèves à comprendre les consignes. Donc, il y a aussi des heures pour les élèves, pour les aider à faire leur travail. Je sais qu'il y a des professeurs qui interviennent. Moi je ne le fais pas mais les professeurs qui prennent les élèves qui ont le plus de difficultés, ils axent surtout leur travail sur la compréhension des consignes. Quand on met en place le travail avec ces professeurs, on discute un peu de ce qui serait le plus profitable aux élèves.

Extrait 39 : MAUR

Ce que dit Maur s'inscrit dans la continuité des entretiens précédents : le fait de prendre conscience de son propre fonctionnement est lié au fait de sortir du noyau dur du métier en s'efforçant de conjuguer des lieux et des dispositifs variés, d'articuler des temps et de rythmes différents. De fait, ici, ce qui est moteur de la réflexion, c'est l'écart entre une expérience antérieure dans un établissement ordinaire et celle en cours, dans un secteur de l'éducation prioritaire ; c'est aussi le rapprochement entre enseignantes et enseignants de disciplines proches.

Ce qu'apporte Maur c'est un nouvel indice à construire par les professionnels, individuellement et collectivement : la compréhension, par les élèves, des consignes passées par les professeurs. Cette compréhension est en lien avec le niveau de difficulté des tâches proposées aux élèves, dont la détermination constitue un obstacle récurrent pour les acteurs de l'éducation prioritaire. Dans l'entretien, trois repères servent de référence à l'enseignant pour fixer ce niveau : sa représentation personnelle de ce qui est « trop basique » ou non ; les pratiques de ses collègues, notamment de ceux qui sont chargés de l'accompagnement éducatif ; enfin, et très largement, les supports et questions proposés par les manuels. Dans cet entretien, le socle commun de connaissances et de compétences devant être maîtrisées en fin de scolarité obligatoire n'est pas mentionné car l'enquête a été réalisée avant sa parution ; il s'agirait-là d'un repère complémentaire, qui pourrait permettre de surmonter l'obstacle rencontré par Maur.

De fait, de la même manière que les contenus des évaluations diagnostiques nationales peuvent servir à certains professionnels pour jauger le niveau de leurs enseignements, le socle commun peut servir à identifier l'essentiel, ce qui est indispensable pour chaque apprenant. Il peut conduire ainsi à relativiser les exigences par rapport à ce que proposent les manuels, qui sont rarement adaptés aux jeunes des secteurs de l'éducation prioritaire. D'après ce que disent ces professionnels, ce repère complémentaire permet de porter un regard différent sur les apprenants en difficulté : il conduit à leur reconnaître des compétences que le seul recours aux manuels, trop éloignés de la réalité de la classe, ne permet pas d'identifier ; il conduit alors les professionnels, individuellement ou collectivement, à réviser leur jugement sur les élèves et à fixer des objectifs de progression qui sont atteignables par eux. Dans cette mesure, le socle commun peut représenter une ressource pour les équipes enseignantes et un bénéfice pour certains élèves.

Enfin, un dernier type d'indice concerne la manière dont l'enseignante ou l'enseignant arrive à repérer que la notion à faire passer a été transmise et que les élèves parviennent à évaluer leurs progrès et à prendre conscience de leur évolution. Ici encore, le temps et les interactions sociales permettent de surmonter les échecs et de trouver des solutions nouvelles [Extrait 40].

Pour observer les effets de l'enseignement, c'est important déjà de bien avoir en tête les objectifs prévus : Quel objectif on veut atteindre ? Et comment je vérifie que c'est atteint ? Il y a un état des lieux bien souvent. Un état des lieux qui n'est pas forcément un contrôle noté, qui est plus une activité de mise en route et qui permet de se repérer, de dire : « Tiens, tel élève, cela c'est acquis ! Cela, ce n'est pas acquis ! » Donc, de relever cela, et après de les faire travailler sur les points non acquis, et de refaire un état des lieux, un moment après, pour voir si c'est acquis ou pas acquis. Donc, je vais dire, que moi, je ne peux le vérifier qu'en deux temps : il faut d'abord que je constate que ce n'est pas atteint et qu'après, il y ait un dispositif de remédiation et qu'il y ait un second constat, par des activités, par des exercices, par des évaluations.

Souvent, je me fais une grille de compétences exigibles pour chaque élève, et au fur et à mesure qu'elles sont acquises, je les coche. Parce que, on a quatre ou cinq classes, alors je n'ai pas tout dans la tête et parfois, je ne sais plus, tel élève, est-ce qu'il a acquis, pas acquis ? Alors je le consigne au fur et à mesure et je donne ce tableau à chaque élève. Bon, il y a des élèves qui, à la fin de l'année, n'ont pas acquis des compétences qui n'étaient pas acquises en début d'année. Et puis, il y a d'autres

élèves qui, au fil des mois, acquièrent des compétences : parfois, on est sur une notion et ils progressent sur une notion bien antérieure. Alors, c'est important de le leur signifier, de leur faire prendre conscience, de leur dire : « Voilà, cela, tu ne savais pas le faire, il y a deux mois, et aujourd'hui, c'est bon, tu peux t'appuyer là-dessus, c'est une base acquise, tu peux te faire confiance, c'est du solide ! »

Après, pour modifier, éventuellement, les activités, il y a le retour fait par les élèves et il y a aussi les concertations entre collègues, parce que l'on a chacun notre façon de penser, notre manière de créer une activité. Enfin, un cours, il est très personnalisé. Donc, s'ouvrir à des pratiques différentes, je trouve cela très très enrichissant. Il y a aussi un constat d'échec. Il y a des chapitres, j'ai mis trois ans, quatre ans, avant de trouver une entrée en matière et une manière d'aborder les notions qui passent. Parce que cela ne passait pas, et que l'hermétisme des élèves était pour moi signe que, par la manière dont je l'abordais, voilà, c'est moi qui rendais ces chapitres hermétiques.

Extrait 40 : ELIZ

Ce que dit Eliz confirme les entretiens précédents. D'une part, ces propos rappellent l'importance de fixer des buts précis aux séquences d'enseignement et des critères d'évaluation de l'atteinte de ces buts. D'autre part, ils mettent en évidence comment cette activité s'inscrit dans le processus du travail collectif, dans les interactions entre les différents professionnels qui interviennent au long du parcours scolaire.

Dans ce que dit Eliz, deux éléments nouveaux apparaissent. Le premier, c'est le rôle des instruments de travail : l'enseignante ne pouvant pas tout mémoriser, elle fabrique un instrument, ici un tableau récapitulatif des compétences acquises, qui garde trace des effets de son activité. Cet instrument, en retour, modifie sa propre manière de travailler puisque, du fait qu'elle est amenée à le confier aux élèves, ce tableau récapitulatif lui permet, à la fois, de leur communiquer clairement ses attentes et de leur faire prendre conscience de leurs progrès. En conséquence, le deuxième élément nouveau apporté par cet entretien, c'est l'apparition d'un acteur privilégié du travail enseignant : l'apprenant lui-même. Pour Eliz, les retours des élèves sur son enseignement sont mis à un niveau d'importance qui est proche de ceux de ses collègues. Dans l'enquête, il ressort que beaucoup de professionnels se fabriquent des instruments pour questionner les élèves sur leurs enseignements. Ils cherchent ainsi à obtenir un retour rapide sur la qualité perçue de leur activité afin de l'adapter en conséquence. Ces instruments leur permettent de se dégager des retours institutionnels dont les délais de réponse sont nécessairement longs.

Cette élaboration des indices qui sont pertinents pour conduire la classe et réguler les apprentissages scolaires représente une préoccupation constante pour les débutants, une impérieuse nécessité. Il en est de même pour tous les acteurs placés dans une situation nouvelle ou face à une difficulté soudaine et imprévue. C'est notamment le cas des enseignantes et enseignants des quartiers sensibles (ZUS) dans lesquels le climat de la classe se révèle très mouvant d'un jour à l'autre, voire d'un moment à l'autre, en fonction d'événements peu contrôlables directement. Dans le cas des débutants, le processus d'élaboration de ces indices se trouve au centre des échanges avec les tuteurs et les formateurs qui les accompagnent dans leurs premières expériences professionnelles. Toute la difficulté tient à ce que, pour les experts, ces indices sont devenus des évidences difficiles à expliciter, alors que pour les débutants, ils représentent les résultats partiels et provisoires de tentatives d'évaluation des effets de leurs actions. Lorsque cet écart est mal appréhendé, il produit des tensions à l'intérieur du collectif que forment les débutants, les tuteurs et les formateurs. Résoudre cette incompréhension constitue un enjeu pour les formations initiales car il s'agit d'une condition pour que les jeunes enseignantes et enseignants s'inscrivent dans le travail collectif de manière positive et quelque peu durable.

1.2. Relier programmes, activités scolaires et apprentissages

Une seconde étape consiste à relier les éléments souvent épars issus des réflexions précédentes. Dans les entretiens, on observe qu'un premier moment consiste à mettre en interaction les différents éléments de la séquence, et notamment l'évaluation. Ici encore, les entretiens montrent que cette mise en relation est stimulée par les échanges avec d'autres. Néanmoins, il apparaît aussi que cette étape, qui touche au style professionnel personnel, reste souvent dans le domaine du tacite, tout au moins en ce qui concerne les échanges formalisés dans l'établissement scolaire [Extrait 41].

Les évaluations terminales sont toujours préparées avec moi : avant un contrôle, ils font un contrôle blanc, en classe ou à la maison, cela dépend. Et en fait, ce contrôle blanc est similaire au contrôle qui arrive une semaine après : les questions sont les mêmes, sont tournées de la même façon, presque aucun mot ne change mais ce sont les exemples qui varient. Et je trouve que cela donne de bons indices, au niveau de l'assimilation, pour les élèves, parce qu'au moment de l'évaluation contrôle blanc on voit ce qui marche bien, ou ce qui ne marche pas bien chez l'élève : c'est évalué à chaque fois, par les symboles « une tête qui rigole », « une tête qui pleure », et donc quand le contrôle arrive une semaine après, on voit si l'élève a su retravailler ce qu'il avait échoué, puisque je les invite à retravailler s'ils ont échoué. Et cela je trouve que c'est parlant.

Mon autre collègue de SVT ne fait pas ce travail-là mais je crois que les professeurs de mathématiques le font, ils n'appellent pas cela des contrôles blancs mais des contrôles verts, mais la technique est la même. Et je crois qu'il y a une troisième discipline qui fait cela mais je ne suis plus sûre de la connaître ; dans les réunions d'équipe on n'a pas traité de ce sujet-là. Et moi j'ai élaboré cette manière de faire personnellement, sans l'avoir vu fonctionner. On s'est rendu compte qu'on faisait chacun cela dans notre coin parce que les élèves disaient : « Mais on fait comme cela en mathématiques. » Donc voilà, on échange de temps en temps entre deux portes mais on n'a jamais fait une réunion là-dessus.

Extrait 41 : NOMI

Ce que dit Nomi confirme le rôle des apprenants, en tant qu'acteurs particuliers dans le collectif, défini comme l'ensemble des acteurs tournés vers un objectif partagé. L'instrument utilisé par Nomi pour embarquer ces apprenants dans la dynamique collective n'est pas le même que celui créé par Eliz : il s'agit d'une activité qui permet d'anticiper l'évaluation terminale. Mais l'aboutissement est le même : explicitation des attentes enseignantes ; engagement des apprenants dans l'amélioration de leurs compétences ; retour rapide d'informations, pour le professionnel, à propos des effets de son activité.

Dans ce que dit Nomi, l'intégration des apprenants comme des acteurs du collectif est également mis en évidence par le fait que ce sont eux qui pallient les lacunes du fonctionnement des professionnels. Les professeurs ne se sont pas concertés à propos de leurs pratiques d'évaluation, ils ont même l'impression d'innover chacun de manière isolée, et ce sont les élèves qui permettent de faire circuler l'information et d'assurer l'harmonisation de leurs pratiques et de leurs conceptions. L'entretien est antérieur à la mise en place, dans les établissements du secondaire, des conseils pédagogiques chargés de suppléer à ce genre de dysfonctionnements. Mais, après tout, compter aussi sur les élèves pour renforcer la relation entre les différents intervenants est loin d'être contraire aux objectifs d'autonomisation et de prise d'initiative visés par l'éducation, en général, et le socle commun, en particulier.

Le second moment consiste à prendre en compte les progrès des élèves, tout au long de la séquence, du trimestre, de l'année ou du cycle. L'exemple suivant, montre comment des enseignantes et enseignants parviennent à tirer parti de toutes les occasions, même des incartades, lorsque les interactions entre professionnels l'autorisent [Extrait 42].

Cette année, ce que j'ai réussi à faire avec des élèves en difficulté, pénibles, je les ai envoyés avec les 6e SEGPA – ce sont des sections d'enseignement adapté pour des jeunes en très grande difficulté, incapables de suivre un cours ordinaire, mais, ici on a

une SEGPA qui est adorable, qui tourne très bien – pour qu'ils travaillent avec eux et qu'ils les aident à faire leurs exercices en passant dans les rangs. Donc j'en envoyais un ou deux, ma collègue était d'accord, donc c'était génial.

C'était très ponctuel, et puis cela n'a pas duré longtemps, mais quand ils revenaient en cours, je leur demandais : « Bon, qu'est-ce que tu as retenu ? » Mis à part un élève qui m'a dit : « Ce que j'ai retenu, c'est que cela m'a pris deux heures dans ma journée et que la prochaine fois je ferai mes devoirs », les autres m'ont dit : « J'ai vu qu'ils travaillaient, ils avaient des difficultés mais ils essayaient et j'ai réussi à leur faire comprendre un truc, j'étais content. »

Et cela a modifié leur comportement. Il ne faut pas rêver, ce n'est pas magique non plus, mais, à un moment donné cela leur a fait du bien. Cela n'a rien changé par rapport aux mathématiques, pas sur du long terme, mais par contre à un moment donné, cela a fait quelque chose. Je crois aux petites choses comme cela. Je crois que quand un enfant a réussi à un moment donné à faire quelque chose, à être bien, c'est un point de gagné.

Extrait 42 : KLEA

Ce que traduit ce propos de Klea, c'est l'inventivité que peut induire le travail collectif. Une fois que l'espace professionnel s'élargit au-delà du noyau dur du métier, une fois que des relations s'établissent entre les programmes, les activités scolaires et les apprentissages, alors de nouvelles possibilités d'action apparaissent aux acteurs.

Dans le cas de Klea, ces nouveaux possibles sont encadrés par des principes éthiques auxquels elle dit croire fortement : donner du sens à la sanction ; vérifier que l'élève sanctionné ne se considère pas pour autant exclu ; mettre en évidence les moindres réussites ; gagner des points sur le rapport à l'école, sur le comportement en classe, afin de pouvoir avancer sur les apprentissages plus strictement scolaires. De tels principes transparaissent dans de nombreux entretiens.

Au long du processus, les années passant, ce sont les différents aspects de l'expérience professionnelle, individuelle et collective, qui sont mis en relation [Extrait 43]. Cet agencement personnel de l'activité permet d'identifier, à l'intérieur des situations complexes, quelques dimensions essentielles de l'activité, celles sur lesquelles l'expert concentre son attention car elles déterminent la qualité de l'ensemble du processus, quand bien même elles paraissent souvent ne concerner que des détails.

En tant que jeune enseignante, j'avais comme souci premier d'être reconnue comme maître, d'être aimée avec tous les corollaires démagogiques qui y sont liés. Je pense également que j'ai abordé l'enseignement plus comme éducatrice que comme enseignante : j'étais mère d'enfants avant d'être enseignante, donc cela me donnait une approche un petit peu différente de celle qui était plus traditionnelle. Et puis progressivement, les choses ont évolué.

D'abord j'ai beaucoup travaillé dans les mouvements pédagogiques et j'ai appris beaucoup de choses au contact de mes collègues. Ensuite, j'ai eu la chance de participer à quelque chose de rare dans l'Éducation Nationale : c'est que neuf copains puissent investir la même école, du fait des mouvements de renouvellement complet d'une équipe et donc du coup de tenter toutes les expériences possibles et imaginables. Je crois que pendant ces six années on a fait un petit peu le tour de la question. Et d'arriver au bout de ces six ans en groupe, à me dire, enfin à nous dire, que l'engagement d'enseigner en ZEP d'abord, c'est autre chose que de l'enseignement, ça va au-delà, c'est un choix. On est enseignant mais on est aussi un peu psy, on est aussi éducateur, on est aussi assistante sociale, et puis on est aussi un petit peu conseiller juridique etc. Bon, donc c'est presque un engagement politique je dirais, cela c'est un premier point ; donc cela dépasse strictement l'enseignement.

Et deuxièmement, l'analyse que j'ai pu faire des différentes situations ZEP et ZUS me conduit à penser, maintenant, que le plus important, c'est l'attitude de stabilité et d'anti-zapping : des enfants qui zappent, qui sont incapables de se concentrer etc. Autrement dit, je deviens beaucoup plus rigoureuse sur la forme, beaucoup plus « rituelle », des rituels en termes de références : on arrive le matin et on fait cela, et on fait comme ci et on fait comme ça. Des rituels qui permettent aux enfants d'avoir des cadres qui vont leur permettre de pouvoir se poser, de pouvoir libérer leur esprit, de quitter le monde autour de l'école pour pouvoir rentrer, investir le savoir.

Et cela, plus je vais, plus je pense que c'est important. Alors qu'il y a vingt et quelques années, quand j'ai débuté, cela me faisait doucement rigoler : marquer la date à trois carreaux, souligner, etc., je trouvais cela, enfin bon, un non-sens complet. Et je me

rends compte que, en fait, ce qui permet à l'enfant de quitter ses soucis de voisinage, ses soucis avec son père, c'est de rentrer dans quelque chose de répétitif, de rituel.

Extrait 43 : OREL

Ce que montre Orel, c'est la puissance du collectif dans les apprentissages professionnels. De fait, elle réfère essentiellement ce qu'elle a appris sur son métier aux échanges et aux projets conduits avec ses collègues proches ou dans le cadre d'associations professionnelles.

Ce qu'elle montre aussi c'est comment le développement professionnel consiste à relier les différents éléments de l'activité : les croyances fortes avec les savoirs d'expérience, les différentes facettes du métier avec son noyau dur, les projets globaux avec les routines spécifiques. Parvenir seul à établir cette liaison est une gageure et, dans ce que dit Orel, on constate que les échanges au sein du collectif procurent l'énergie nécessaire. Encore faut-il que ces échanges portent non pas sur la déliaison et sur la mise à l'écart des éléments perturbants mais qu'ils s'attachent à promouvoir la reliance et la valorisation des points de convergence, des représentations et des pratiques compatibles entre elles.

1.3. Élargir et organiser son répertoire d'action

Après avoir identifié et relié des indices permettant de réguler l'action, des éléments de la situation qui, souvent, finissent par apparaître comme des évidences dont personne ne prend la peine de parler, l'acteur semble chercher à élargir et à organiser un répertoire d'actions pertinentes. Ici encore, la coopération joue à plein, par le biais des collègues, des stagiaires en formation initiale ou des partenaires. L'institution, par l'intermédiaire des inspecteurs, des conseillers pédagogiques, des services de documentation pédagogique, intervient également à ce niveau [Extrait 44].

Pour élargir le répertoire, alors, il y a trois niveaux.

D'abord, il y a le niveau de la réflexion pédagogique, générale on va dire. Bon, je lis beaucoup, c'est-à-dire que j'essaie de voir un petit peu les nouveautés et j'ai trouvé un bouquin sur MACLE, c'est un nouveau truc sur la prise en charge d'enfants en difficulté, en lecture notamment. Je ne connaissais absolument pas, j'en ai parlé à ma conseillère pédagogique qui venait de le découvrir aussi, on s'est tous mis à en parler et là on a lancé une expérience sur trois semaines. Donc c'est une première chose : la curiosité on va dire globale de ce qui sort de nouveau.

Après, c'est, essayer de travailler un point particulier : je crois beaucoup au travail sur l'image, donc avec ma classe, pendant deux ans, on a participé au concours international de la photo, on a fait plein plein de choses. Cette année, c'est le projet théâtre, sur la violence ; le spectacle a déjà eu lieu et là on travaille sur la loi, l'autorité. Et l'année prochaine j'espère faire un film, on va voir : essayer d'avoir un projet global dans lequel on cible, sur lequel on greffe les apprentissages scolaires. C'est quelque chose que je fais depuis plusieurs années et c'est difficile à gérer. Il n'y a pas très longtemps que j'enseigne mais, c'est vrai, je pense que je n'aurais pas été capable de faire cela les premières années. Maintenant j'atteins la dizaine d'années, je l'ai fait quand même deux fois sur de gros projets, c'est énormément de travail mais c'est super, au niveau tout, motivation, travail en classe.

Donc lire, conduire des projets et, écouter, échanger. Nous le stage avec tous les instits de CM2, on s'est aperçu que, c'est bien beau de faire une liaison CM2-6e, mais on ferait bien de se faire une liaison entre nous. Parce que l'on s'est aperçu que, sur toutes les classes de CM2, certains ne fonctionnaient pas du tout de la même façon. Donc on se dit qu'un professeur de collège qui récupère des élèves qui viennent de six écoles avec des disparités pareilles, on lui souhaite bon courage !

Voilà donc et cela, moi je pense que les échanges sont très très importants mais on n'a pas le temps pour cela. C'est ce qui nous mine, on va dire. Et des formations on n'en a plus, c'est fini la formation continue, on n'a plus rien. A part les stages liaison CM2-6e, qui, pour moi sont supers. Les animations pédagogiques sont très pauvres : maintenant, pour moi, il n'y a plus de choix, il n'y a que des choses que j'ai déjà faites. Je n'apprends plus rien, à part en allant rencontrer les partenaires, voir les librairies ou lire les bouquins qu'on reçoit des centres de documentation départementaux, des CDDP, parce que là il y a souvent des idées un peu nouvelles.

Extrait 44 : LAUR

Les propos de Laur montrent comment certains acteurs organisent leurs savoirs professionnels et comment cette organisation leur permet de développer encore leur expertise. Ici, l'enseignante propose une représentation de son développement professionnel qui est organisée selon trois dimensions qu'elle explicite clairement : lire, conduire des projets et échanger. Sur chacune de ces dimensions générales se greffent des règles d'action spécifiques : lire et trouver des interlocuteurs pour mettre en pratique les aboutissements de cette lecture ; conduire des projets et approfondir une compétence professionnelle spécifique qui sera réinvestie par la suite ; échanger et dégager des propositions d'action précises.

Cette avancée vers l'expertise n'est pas sans susciter des insatisfactions. Le rôle des décideurs et du personnel d'encadrement de proximité est alors essentiel afin de ne pas décourager les experts en ne proposant que des dispositifs de formation indifférenciés, destinés aux débutants et aux autres. Cette insatisfaction se retrouve dans de nombreux entretiens.

Les échanges professionnels peuvent contribuer à nourrir le développement professionnel. L'important, semble-t-il, c'est qu'un œil extérieur aide l'enseignante ou l'enseignant à prendre du recul sur sa pratique, à trouver de nouvelles démarches d'enseignement et à en évaluer la portée [Extrait 45].

S'il y a des activités professionnelles à retravailler, il y a deux ressources.

La première ressource qui devrait être la plus importante c'est la formation continue, faire des demandes de stages ; mais c'est assez ponctuel, c'est à long terme, c'est-à-dire si on a une demande sur une année, il faut attendre l'année prochaine. Et après, on se sert aussi beaucoup des ressources premières, on va dire les collègues. C'est-à-dire qu'on a tous des spécificités différentes et si je suis sur une activité que je maîtrise moins bien, il y a quand même neuf chances sur dix pour que, dans mon équipe, il y ait un professeur ou deux, voire tous, qui soient compétents là-dedans. Donc là, c'est sur des échanges plus ou moins informels sur une activité.

Et après, les autres ressources qui sont toute la documentation, que ce soit Internet, ou les livres, ce genre de choses qui nous aident quand même pas mal à remettre le pied à l'étrier sur une activité sur laquelle on est moins à l'aise.

Mais c'est évident que, quand même, un gros problème, pour moi, c'est d'avoir un manque de retour sur la pratique, parce que c'est très difficile de savoir si on est dans le juste. On peut avoir certains critères mais on est aussi un peu complaisant, forcément. En EPS, on peut toujours se dire : « J'ai beaucoup baissé aujourd'hui mais c'est parce qu'il faisait froid ou finalement ils ne sont pas en forme. »

C'est très difficile de prendre du recul si on n'a pas un œil extérieur sur ce qu'on fait. Je pense à des inspections, pas au sens hiérarchique du terme mais quelqu'un qui vient, moi j'aimerais. Mais ce n'est pas facile d'avoir quelqu'un qui vient. Ce que je voulais faire à un moment donné, mais concrètement c'est difficile, c'est qu'on me filme sur un cours. On l'a fait avec un stagiaire, c'est-à-dire avoir vraiment un plan large sur l'ensemble de mon cours, du début à la fin, sur moi mon intervention, sur le fond et sur la forme, sur ce qui se passe, sur comment fonctionnent les élèves. Mais c'est très difficile d'évaluer ce qu'on est en train de faire en tant qu'enseignant parce que quand il y a après un décalage entre les objectifs atteints et les objectifs qu'on s'est fixé au début, il y a tellement de choses qui peuvent interférer là-dessus que c'est très difficile de savoir ce qui nous incombe, à nous. Sans un œil extérieur, c'est assez compliqué.

Extrait 45 : TRAP

Hormis la confirmation d'éléments apportés par d'autres entretiens, ce que dit Trap met en évidence une limite fréquente du travail collectif enseignant : il s'arrête à la limite de la classe. Ce lieu finit ainsi par apparaître comme une sorte de sanctuaire élevé par chaque professionnel afin de protéger la liberté pédagogique individuelle. Cependant, une telle représentation ne se retrouve pas dans ce que dit Trap, elle ne se retrouve pas non plus dans ce que disent les enseignantes et les enseignants qui peuvent bénéficier de visites mutuelles entre le collège et les écoles primaires ou le lycée, et, en fait, elle ne se retrouve pas dans l'ensemble des entretiens.

Certes, les classes ne sont pas largement ouvertes mais elles ne sont pas strictement fermées non plus. C'est l'opportunité de pouvoir être présent ensemble dans la même classe qui manque et ce déficit est souvent regretté. De tels dispositifs de co-observation sont vus comme des occasions pour renforcer le développement

professionnel, pour avoir un retour sur son activité qui ne soit pas uniquement celui des élèves, à travers leur opinion sur le cours ou leurs résultats scolaires. Ici encore, les décideurs, les concepteurs de formation notamment, ont un rôle à jouer.

Comme des espèces de partenaires virtuels, les manuels permettent aussi de maîtriser des démarches ou de tenter de les réinvestir [Extrait 46]. Les sites Internet jouent le même rôle, surtout pour les jeunes qui débutent et qui, dans les entretiens, disent toujours les utiliser pour préparer leurs séquences d'enseignement.

Varié dans la durée, c'est ce que j'essaie de faire au maximum. Si on prend les maths, je travaille avec un livre qui s'appelle Ermel, bon. Cela faisait plusieurs années que je me posais des questions, je m'y suis mis cette année : cela me convient très très bien.

Ermel m'offre des situations nouvelles et surtout, cela paraît tout bête, mais c'est quelque chose qui a été testé et qui m'évite moi de chercher pendant des heures des situations qui seraient intéressantes en classe et qui sortiraient des manuels scolaires qu'on a plus l'habitude d'utiliser. Donc cela gagne énormément de temps et cela me permet de pouvoir travailler vraiment avec les élèves en classe, en travail de groupe. Les élèves échangent et en plus, je crois que pour eux, cela leur permet de se trouver devant une situation scolaire où ils peuvent dire : « Je me suis trompé, je suis là, et puis maintenant, oui, j'ai compris pourquoi je m'étais trompé : c'est pour cela, cela et cela. » Et c'est ce que j'apprécie bien avec Ermel, on avance, on avance et moi je n'ai pas besoin de rechercher des situations.

Et j'essaie, je ne sais pas, c'est peut-être un peu un rêve, mais de pouvoir faire ce genre de travail aussi bien en math qu'en français et dans d'autres matières.

Extrait 46 : HENR

Cet extrait de l'entretien avec Henr met en évidence un aspect important du travail collectif : il est nourri par les bases de connaissances qui peuvent être partagées, par les ressources collectives qui sont disponibles aux acteurs. Les livres ou les sites internet représentent de telles ressources, souvent citées. L'enjeu, et Henr le précise bien, c'est la fiabilité de ces ressources. Cette fiabilité est perçue en fonction de la personne ou de l'institution qui les a mises à disposition et des démarches, notamment de vérification, qui ont présidé à leur élaboration et à leur diffusion. Il s'agit-là d'une conclusion générale, que l'on retrouve dans de nombreux métiers.

Ce que dit Henr montre les bénéfices qui résultent de ces ressources lorsque les acteurs ont la possibilité d'en juger la fiabilité : non seulement elles permettent un développement professionnel relatif au contenu spécifique qu'elles traitent (ici, les mathématiques) mais elles suscitent l'élargissement de ces apprentissages professionnels à des activités connexes (ici, le français). Ces bases de ressources partagées, du moment qu'elles incluent une manière de garantir la fiabilité de leurs contenus, constituent donc un nouvel aspect du travail collectif.

Enfin, la formation continue (i.e. stage ou animation pédagogique) représente vraisemblablement un moyen d'élargir les compétences professionnelles. Cependant, dans les entretiens, cette formation formelle n'apparaît pas souvent comme la ressource principale, ce qui est regretté par la plupart des interviewés. De fait, les partenariats et la conduite de projets collectifs constituent, à la fois, une réelle occasion de formation et une puissante source de motivation professionnelle [Extrait 47].

L'année dernière j'avais fait une formation sur école et cinéma, c'est ce qui m'a donné envie de faire un projet sur le cinéma. Donc cette année, on fait un travail en partenariat avec le centre audio-visuel et on est en train de créer un petit film. Pour les enfants, le travail sur le film, notamment, c'est prétexte à les faire écrire. Et un bon test pour moi, c'est de faire le travail sur le cinéma : je peux le proposer à n'importe quel moment du jour ou de la nuit, les enfants auront toujours envie de le faire. Donc, cela veut bien dire que c'est une grosse motivation pour tout le monde.

Mais c'est vrai que les matières où, nous, on n'est pas très à l'aise au départ, on a du mal à se lancer et quand on y va un peu à reculons en général, cela plante quasiment à 100 %. Donc, le projet cinéma pour moi ce n'était pas évident parce que c'était la première fois que je faisais cela. Donc, c'est vrai que, dans ces cas-là, on essaie de se faire aider de partenaires quand on le peut pour démarrer.

Et puis après, moi, j'ai des idées pour continuer à travailler sur ce thème-là, pour les années futures, mais peut être de façon moins poussée. Mais, pour la première année, je ne me serais pas sentie de me lancer toute seule sans aucune aide extérieure. Et puis je me rends compte que si l'on ne fait pas de projets, enfin moi, parce qu'il y en a qui arrivent à se faire plaisir sans faire de projets, mais moi personnellement je m'ennuie un peu si l'on n'en fait pas.

Extrait 47 : QUIS

Les propos de Quis regroupent les avantages des actions de partenariat. D'abord, en permettant de faire le lien avec l'extérieur de la classe et de l'établissement, les projets en partenariat donnent du sens aux apprentissages scolaires : ils font que les enfants et les jeunes s'impliquent dans ces apprentissages parce qu'ils les relient à des situations pratiques, à des activités qui sont des références pour eux (ici, le cinéma). Ensuite, ces actions sont des motivations pour certains professionnels, soit parce qu'elles permettent de casser des routines, soit parce qu'elles les conduisent à rencontrer d'autres acteurs et donc à entretenir de nouveaux réseaux d'interactions sociales. Enfin, et Quis apporte là un élément nouveau, ces actions en partenariat participent à la formation professionnelle.

Ces propos montrent comment la formation dans le cadre de dispositifs formels s'articule à une formation informelle, celle qui advient au cours de l'expérience. Ne pas laisser cette articulation au hasard, la provoquer en conjuguant les contenus des dispositifs de formation avec ceux de projets en partenariat, est une manière très ingénieuse de jouer sur deux tableaux : ce que le système éducatif peut fournir à ses agents et ce que les collectivités territoriales mettent au service des quartiers. Néanmoins, quand cette articulation n'est pas trouvée, les entretiens montrent que la participation au projet collectif reste souvent une occasion de formation.

1.4. Constaté ses progrès professionnels

Grâce à la stabilité du lieu d'exercice, à son organisation et aux échanges professionnels qu'elles procurent, en cumulant les expériences d'une année sur l'autre, les enseignantes et enseignants peuvent constater leurs progrès [Extrait 48].

Pour évaluer la portée de mon enseignement, cela va peut-être paraître bizarre, y a un petit côté affectif, ce n'est pas vraiment le mot, mais on voit vite avec les enfants, quand quelque chose a fonctionné ou quand quelque chose ne fonctionne pas. Et quand quelque chose ne fonctionne pas, il me semble que j'essaie, parce que ce n'est pas évident, de me remettre en cause là-dessus et donc la prochaine fois il faudra fonctionner différemment.

Cela parce que j'ai eu notamment des cycles 3 depuis un certain nombre d'années, j'ai eu plusieurs fois la même classe, quatre années de suite des CM1. Et je m'aperçois que finalement, j'entasse des choses que je fais, notamment dans l'ordinateur, que je ne vais jamais reprendre, parce que d'une année sur l'autre, je fais des choses différentes. Je fais des choses différentes qui sont en fait une évolution de ce que m'a apporté ce que j'ai fait précédemment. Il y a certaines choses que je vais refaire, effectivement cela fonctionnait pas mal, et puis d'autres non. Bon, jusqu'à présent ce que je faisais en maths, cela me convenait moyennement, j'ai entendu parler d'Ermel, on en a discuté avec des collègues qui s'y sont mis et puis j'ai dit : « J'essaie. » Et puis on est parti comme ça. C'est vrai que cela me convient beaucoup mieux en ce qui concerne la classe.

Extrait 48 : HENR

Les propos de Henr montrent la difficulté qu'il y a à entretenir une dynamique de développement professionnel. Ils confirment l'adossement de cette dynamique à des aspects collectifs du travail : stabilité de l'emploi dans une équipe ; recours à des ressources partagées. Ils mettent aussi en évidence l'importance du noyau dur du métier, des tâches individuelles : c'est parce qu'il garde trace de ses activités personnelles, que Henr peut adapter ses pratiques, constater leur évolution et pointer leurs lacunes. Mais s'il parvient à les surmonter, c'est parce qu'il est inscrit dans un réseau d'interactions professionnelles dans lequel sont évoquées et discutées de nouvelles ressources.

Ce constat des progrès, toujours difficile à réaliser, semble plus efficace lorsqu'il est instrumenté. Les entretiens mettent en évidence deux types d'outils utilisés ou construits par les acteurs. Le premier de ces outils, ce sont les évaluations, les résultats des élèves dans les classes ultérieures et les enquêtes sur le devenir des élèves qui constituent autant d'indicateurs pour évaluer la portée de l'enseignement. L'avis des parents et des élèves, souvent recueillis par questionnaires, permet de confirmer ou de réajuster les impressions premières de l'enseignante ou de l'enseignant. Bien évidemment, les hasards de la vie, qui permettent de retrouver d'anciens élèves comptent aussi [Extrait 49].

Pour évaluer la portée, l'idéal, ce serait de garder contact, d'avoir les résultats des élèves sur du long terme. Cela arrive que certains enfants gardent contact ou écrivent et qu'on sache ce que deviennent les élèves. C'est très rare mais, parfois, on est extrêmement surpris. Je me souviens du cas d'un élève très très difficile qui est devenu carrossier que j'ai retrouvé dans des circonstances anecdotiques, et cet enfant, qui était devenu un adulte, m'a reconnu et est venu vers moi et m'a raconté que la sévérité à l'époque lui avait servi.

Bon, mais pour évaluer la portée de l'enseignement, c'est vrai que moi, je pense que c'est important d'avoir des outils et des indicateurs. Alors, on a les évaluations diagnostiques nationales et les résultats au brevet ; je pense qu'on a déjà deux outils qui peuvent donner des indications. Alors, évidemment, quant aux résultats au brevet, il y a eu quatre années au collège et les professeurs ont aussi une part importante mais, c'est quand même un indicateur. Connaître, pouvoir comparer les résultats en CE, les résultats en CM et les résultats au brevet, cela permet de voir un petit peu ce que deviennent les enfants à long terme, l'évolution. C'est une façon. Bon, en CM2, c'est vrai qu'on a la chance de pouvoir obtenir les livrets de notes du collège, en 6e ; enfin il faut les demander, on peut les avoir assez facilement. Donc, on a déjà une première idée, assez rapidement.

Et sinon, au cours de l'année, on a nous-mêmes nos propres évaluations, ce qui permet d'avoir une petite idée des portées de l'enseignement. On a aussi le retour par les parents ; c'est peut-être plus subjectif, mais c'est important de discuter avec les parents. À la fin de l'année, je leur donne un questionnaire informel et la plupart le remplit : je leur demande d'écrire quelles évolutions, quels progrès, quels changements ils ont notés au cours de l'année. Alors, sachant qu'il y a, bien sûr, une part qui est plus liée au développement de l'enfant, à sa maturité, au fait qu'il va rentrer au collège et une part non négligeable qui est, bien sûr, liée à tout ce qu'il apprend hors de l'école, en famille, dans le quartier, avec ses amis, cela donne quand même des indications. Par exemple, là, je l'ai fait en rentrant de classe verte et les parents ont noté des changements, des choses très concrètes, comme « les enfants savent maintenant faire leur lit », des choses qu'ils ont apprises en classe verte.

C'est un moyen d'avoir un petit peu la portée de l'enseignement. Mais, c'est vrai que ce n'est pas facile.

Extrait 49 : CRIS

Le système de représentations de Cris, à propos de l'évaluation de la portée de son enseignement, tel qu'il est dit dans cet entretien, est organisé selon trois dimensions : les outils créés par l'enseignant lui-même ; les outils officiels, imposés par le système éducatif ; les informations qu'apportent les rencontres et les hasards de la vie. Ces dimensions regroupent chacune des outils fondés sur des indicateurs précis et d'autres qui se réfèrent plutôt à des impressions. Ainsi, en ce qui concerne les outils officiels, les évaluations nationales, du fait qu'elles comportent des indicateurs bien définis, sont vues comme utiles parce qu'elles permettent des comparaisons, des suivis de groupes d'élèves. Sur la même dimension, on peut penser que les bulletins du collège donnent une impression plus générale du devenir des élèves et donc de la portée de l'enseignement. Sur la dimension des outils personnels, ces deux catégories sont représentées réciproquement par les évaluations conçues par l'enseignant et par les questionnaires aux parents des élèves.

Ce que rajoutent les propos de Cris, c'est une nouvelle manière de concevoir le rôle des parents des élèves. Ici, il s'agit clairement d'interlocuteurs et même de collaborateurs précieux : leur avis à propos de l'enseignement est demandé car l'enseignant cherche à adapter son activité en fonction de ses résultats. Comme dans toute activité collaborative, l'action n'est cependant pas univoque : on peut penser qu'en

remplissant le questionnaire, les parents comprennent mieux les buts de l'enseignant et portent un regard différent sur les activités scolaires, notamment celles qui, comme les classes transplantées, peuvent sembler sans rapport avec l'école.

Le deuxième outil, en quelque sorte, c'est le dialogue avec soi-même qui, à travers les traces des préparations des années antérieures et des annotations qui avaient été faites à leur propos, constitue une méthode très partagée. Cette réflexion personnelle peut être combinée à d'autres outils, tel des questionnaires aux élèves [Extrait 50].

Il y a les questionnaires donnés aux élèves en milieu de trimestre : je fais des questionnaires pour savoir ce qui leur a plu ou pas. J'utilise « plaire » parce que je pense que quand quelque chose nous plaît, on l'a retenu, on s'y est intéressé. Donc la question « qu'est-ce qui vous a plu dans ces textes, dans ces cours, même ces cours de grammaire ? » me permet d'évaluer mon enseignement. Mon bilan de fin d'année a été très positif. Je leur ai demandé ce qu'ils avaient pensé, notamment, du travail avec les objectifs individuels et les mini-évaluations ; et puis, il y avait des questions pour moi, pour ajuster l'autorité, la rigueur, mes sanctions, le travail personnel.

Je le fais toutes les années depuis le début. Il y a pas mal de collègues, ici, qui le font, je crois. Et en même temps, je n'oublie pas la parole de l'infirmière du collège, pendant l'atelier A3cpe, qui dit que quand on fait une évaluation c'est souvent qu'on n'a pas peur de ce qu'elle va révéler. Donc je leur donne des questionnaires, mais, de toute façon, c'est toujours pareil : ces trucs-là, on les sent quand même en cours, quand il y a quelque chose qui foire, on a des signaux immédiats. Donc cela ne fait souvent que confirmer les choses senties en cours.

De toute façon, je retravaille tout le temps les cours. Depuis que j'enseigne, donc là cela fait trois ans, je suis contente de retrouver mes cours de mes premières années parce qu'en fait cela me fait une super base pour retravailler. Et je m'en souviens bien, comme j'annote les choses qui marchent ou qui ne marchent pas sur les cours. C'est drôle, je me rends compte qu'il y a des consignes complètement folles que je pouvais donner aux élèves : vraiment les pauvres !

Extrait 50 : URIA

Afin de contrôler les effets de son activité et de l'adapter en conséquence, Uria mobilise deux procédures : les questionnaires réguliers aux élèves ; le retour sur les traces de son activité que représentent les documents de préparation des séances de classe. Ces outils sont utilisés avec une sorte de détachement : les questionnaires ne font que confirmer les sentiments immédiats provoqués par l'observation des élèves et si on les utilise, c'est que l'on n'a pas peur du résultat ; les retours sur les préparations mettent en évidence les incohérences des débuts dans l'enseignement. Cette manière de considérer ses propres outils de travail avec une certaine retenue marque, vraisemblablement, la reconnaissance de la complexité de l'enseignement : il serait illusoire de tout vouloir comprendre et contrôler mais cela n'empêche pas de placer quelques jalons pour se repérer et ne pas se laisser balloter au gré des événements.

Tout comme les questionnaires aux parents, ceux destinés aux élèves mettent en évidence le fait qu'ils sont considérés par l'enseignante comme des personnes importantes, dont l'avis a de la valeur. Peut-être que, comme le dit Uria, ces instruments ne produisent pas d'informations surprenantes mais, vraisemblablement, ils ont avant tout une autre fonction, celle de faire signe, de montrer aux élèves qu'ils sont des acteurs essentiels de l'enseignement. Il n'empêche que si cette enseignante prend la peine de distribuer ces questionnaires en cours d'action, au milieu du trimestre et non pas en fin d'année, c'est qu'ils doivent lui fournir des informations utiles pour la suite de son travail.

Difficile à réaliser individuellement, cette interrogation des pratiques afin de les rendre plus pertinentes est stimulée lorsque les acteurs peuvent confronter leurs conceptions, dans un petit groupe mêlant plusieurs types de professionnels. Dans les entretiens sont souvent cités les stages de liaison écoles-collège, lorsqu'ils débouchent sur des échanges interpersonnels, notamment sur des visites respectives de classe ou des préparations communes de séquences d'enseignement. Apparaissent souvent, également, les échanges dans des commissions ou des associations locales qui permettent aux enseignantes et enseignants de voir d'un autre regard les problèmes de scolarité. Dans le cadre du projet O2cpe, nous avons mis en évidence les bénéfices de

telles interactions en proposant un atelier d'analyse des activités de coopération et de partenariat en éducation (cf. Annexe 3). Ces ateliers A3cpe regroupent, cinq fois par an, des professionnels et des partenaires de l'école qui sont, soit en début, soit vers la fin de carrière ; le but est de confronter différentes manières de surmonter les mêmes problèmes professionnels ; ils sont animés par deux personnes extérieures au secteur et spécialistes de ce genre de confrontations. Ces rendez-vous réguliers créent un séquençement du temps de travail qui force la réflexion, qui permet d'ajuster les manières de penser l'enseignement, le rapport aux élèves ou la communication avec les parents ; ce qui n'est pas sans difficulté pour les personnes qui débutent dans le métier [Extrait 51].

Les ateliers A3cpe, cela permettait de se poser, parce que le soir quand on est toute seule, on ne le fait pas, il y a d'autres choses à faire. Ce qui était bien, c'était les échanges avec le collègue, même si cela ne me touchait pas forcément parce que moi j'ai une classe en école maternelle. Cela ne m'a pas forcément apporté des choses en pratique pour ma classe, sauf en prenant des petites idées par ci par là, mais plutôt sur la manière de penser. Je me rappelle d'une enseignante de collègue qui avait dit, elle avait plus d'expérience : « Quand on voit les parents, on est un peu trop sûr de nous et on ne les écoute peut-être pas assez ; il faudrait peut-être plus communiquer. » Je me suis dit : « C'est vrai, c'est important, il ne faut pas arriver comme cela : Je suis l'enseignante, il faut que je vous dise cela et puis c'est tout ! Il faut écouter, on travaille pour les enfants. »

Extrait 51 : VASA

Ce que dit Vasa traduit l'une des apports essentiels des activités de coopération et de partenariat, de la collaboration au-delà du noyau dur du métier : ces activités conduisent chaque acteur à se situer dans un réseau d'interactions et d'associations interpersonnelles en mettant en valeur son propre rôle tout en reconnaissant celui des autres. De ce fait, elles conduisent chaque acteur à considérer autrement la diversité des personnes, celle des intervenants, des collègues, des apprenants et des parents des élèves. Il ne s'agit plus uniquement de voir l'hétérogénéité comme un empêchement à travailler, comme une gêne qu'il faut supprimer, mais plutôt comme un défi, voire comme une richesse, que l'on peut exploiter de manière stimulante.

Ces moments de réflexion à propos de cas pratiques permettent aussi de dynamiser les évolutions personnelles, de se mettre à bouger pour éviter de se retrouver enfermé par une conduite trop intuitive et trop affective de l'activité d'enseignement [Extrait 52].

Pour évaluer la portée de mon enseignement, j'ai des outils que j'ai essayé de mettre en place à partir du moment où on travaillait ensemble, le soir, à l'atelier A3cpe. Et là je me suis dit : « Il faudrait que tu te bouges un peu, que tu essaies d'être plus performante. » Et c'est comme cela que doucement je m'y suis mise. Donc cela a concerné plutôt la deuxième partie de l'année. Et je me souviens bien de cette question au début de l'année où je disais que mon évaluation ce n'était que du ressenti. Et c'est vrai que là j'ai essayé de mettre en place ce type d'outils pour essayer de faire quelque chose de plus cadré, de plus rigoureux. Et je continue.

J'ai réalisé, cette année, avec les ateliers, qu'il fallait absolument que je prenne un temps qui serait, par exemple, de une heure tous les quinze jours, où je réfléchisse à ma pratique professionnelle ; un temps où je sois toute seule devant un cahier et que je note des idées. Je me suis dit que c'était essentiel pour que je puisse progresser. Et cela, je n'en ai pris conscience que lors des ateliers parce que c'était un moment où, ensemble, on réfléchissait un petit peu à ce que l'on faisait. Et, moi, je sais qu'à ce moment-là, j'avais des milliards d'idées qui me fourmillaient dans l'esprit et que, bien sûr, je ne pouvais pas toutes les traiter au moment où j'y pensais.

En réfléchissant, je me suis dit que mon évaluation, c'était trop intuitif et que c'était trop dangereux, qu'il fallait que je me protège un peu. Et l'idée de ces outils m'est venue en en parlant avec les collègues ici, en écoutant les autres collègues, en regardant les autres matières, notamment l'expérience en techno. Parce qu'en techno, ils ne fonctionnent pas du tout comme nous en français-latin. C'est-à-dire qu'ils partent avec un cahier des charges : ils ont des objectifs et tout découle de ces objectifs. Et c'est

totallement passionnant de travailler comme cela parce que, du coup, l'objectif final a un relief très intéressant pour les enfants.

Du coup, mes 4e en fin d'année, en orthographe, ils ont donné un coup de fouet monumental. Je les ai coachés comme une équipe de foot, avec des micros évaluations à chaque fois qu'ils faisaient un exercice d'orthographe, des corrections, des re-corrrections. Je les corrigeais plusieurs fois de suite, on refaisait les mêmes exercices. Eux avaient un planning d'objectif que l'on l'avait fixé ensemble. Il était individualisé et donc on avait pris le temps, pendant une heure, d'inventer, de déduire, des objectifs propres à chaque élève. Et cela a vraiment bien marché : ils ont tous pris trois ou quatre points sur le troisième trimestre, ces élèves là ; donc c'est quand même une preuve que cela a fonctionné.

Donc c'est à partir de l'échange que tout cela est venu. Mais ces outils sont tellement perfectibles encore !

Extrait 52 : URIA

Dans ce que dit Uria, on constate la complémentarité des dispositifs formels, les ateliers de réflexion pédagogique auxquels elle participe, et des échanges informels, avec des collègues de l'équipe pédagogique. Les premiers suscitent une certaine distanciation vis-à-vis de l'action quotidienne, ils permettent de se poser et de réfléchir. Les autres apportent des solutions pratiques nouvelles issues de la variété des cultures et des expériences professionnelles.

Encore une fois, cette implication dans le travail collectif conduit à une meilleure considération des apprenants et de leur diversité. Du temps est pris pour différencier les apprentissages et pour renvoyer rapidement une information à chaque élève sur son niveau d'acquisition, sur ses réussites et ses lacunes. Deux indicateurs sont fixés par l'enseignante : la note et l'implication des élèves, le coup de fouet qu'ils donnent ou pas. Même si ces outils sont jugés comme étant perfectibles, l'effort personnel que nécessite le changement de point de vue vis-à-vis de la diversité des apprenants est soutenu, encouragé, par l'évolution positive de ces indicateurs.

En rassemblant des professionnels d'un même secteur, ces moments de réflexion collective nourrissent la transmission de pratiques moins sélectives, plus équitables pour les enfants et les jeunes des populations des quartiers en difficulté [Extrait 53].

Je pense beaucoup à ce qu'on a fait pendant les ateliers A3cpe avec la professeure d'histoire, qui prépare les évaluations complètement avant avec ses élèves, qui leur dit ce qu'il va y avoir dedans. J'essaie de faire un truc à ma manière, pas exactement sur le même schéma qu'elle parce que cela ne correspond pas avec ma manière de procéder. Par contre, de reprendre l'idée pour en faire une petite mixture à ma manière, oui j'y pense.

Mais avant de faire cela, ce que je voudrais faire c'est de retravailler à fond les programmes parce que cela me paraît difficile de travailler les évaluations sans avoir approfondi complètement les programmes et les documents d'accompagnement. Et comme je voudrais avoir un temps de préparation des évaluations, je voudrais d'abord préparer une progression en spirale : j'aimerais bien essayer de ne pas suivre les chapitres du livre. Cela ne fait pas très longtemps que j'enseigne donc, pour l'instant, c'était bien les chapitres du livre.

Et là vraiment je voudrais faire un truc un peu comme je l'ai fait en 6e cette année avec mes collègues : commencer par la géométrie dans l'espace. Les élèves, c'est vrai qu'ils n'en avaient jamais fait de leur vie et du coup cela nous a permis d'introduire le calcul d'aires, les volumes, les nombres décimaux. Et du coup quand on est revenu sur les chapitres « nombres décimaux », « calcul d'aires » ou « calculs de volumes », les élèves avaient déjà une expérience. C'est une de mes collègues de mathématiques qui travaille beaucoup comme cela qui nous l'a dit et on essaie.

Nos personnalités sont différentes, on n'arrive pas à faire la même chose, par contre on se donne des idées : cette collègue qui fait cela depuis très longtemps, je lui ai piqué pas mal de ses idées, maintenant j'essaie de refaire ce qu'elle a fait. C'est-à-dire que là, cette année en 6e, j'ai fait sa progression telle quelle pour essayer ; maintenant je vais retravailler la progression de 6e pour la faire à ma façon. Je pense qu'on ne peut pas enseigner certaines notions si on ne les fait pas passer avec quelque chose qu'on ressent vraiment, qui colle à la peau.

Extrait 53 : KLEA

Ce qu'explique Klea met en évidence un autre effet de l'engagement des professionnels dans un réseau de réflexions et d'actions communes : une sorte de symétrie entre ce qui se vit dans le groupe de réflexion et les démarches pratiques en classe. Nous avons vu comment le fait d'échanger dans un groupe où les avis de chaque personne sont respectés conduit à mettre en place des démarches d'enseignement qui considèrent positivement la diversité des acteurs, et notamment des apprenants. Ici, on peut penser que la distanciation de l'action, la prise de recul vis-à-vis du quotidien, qui résulte de la participation de l'enseignante à ces groupes de réflexion la conduit à mettre en place des pratiques qui autorisent les apprenants à avoir une vue plus englobante sur l'enseignement et les apprentissages scolaires : les nouvelles démarches de l'enseignante les autorisent à anticiper les contenus de l'évaluation finale et à s'y préparer.

Cette évolution bouscule l'ensemble de la démarche d'enseignement puisqu'elle conduit à reprendre les programmations annuelles en s'éloignant, à la fois, de l'application stricte de ce que proposent les manuels et de la réplication à l'identique de la programmation d'une collègue. Encore une fois, ces modifications sont tournées vers une meilleure pertinence des enseignements, vers une amélioration de la réussite scolaire. Encore une fois, le travail collectif enseignant, tel que le dit Klea, n'est pas une vitrine, un supplément cosmétique du métier, mais un aspect central des pratiques enseignantes à condition que celles-ci soient orientées vers l'amélioration de la réussite de tous les élèves.

1.5. Contrepoint : les écarts entre collègues

Ici encore, tout ne va pas toujours au mieux dans le monde de la coopération et des partenariats. L'obstacle principal qui surgit dans les entretiens concerne la liberté d'implication des enseignantes et des enseignants dans les projets et dispositifs collectifs. Du fait que cette implication n'est ni comptée ni prévue dans le temps de service officiel et, surtout, du fait qu'elle est rarement accompagnée par des moments d'analyse de l'activité collective, un nombre plus ou moins important de professionnels, selon les secteurs, s'en tiennent à la prescription la plus stricte : préparation et mise en œuvre des cours, conception et correction des évaluations, rendu des notes et participation aux seules réunions obligatoires. Ces personnes manquent alors les occasions de développement professionnel dont il a été témoigné plus haut. Il se crée ainsi, dans les pratiques scolaires, des distorsions qui sont toujours préjudiciables aux apprenants qui sont aux marges du système, c'est-à-dire vraisemblablement ceux qui réussissent très bien et, certainement, ceux qui sont en extrême difficulté [Extrait 54].

L'autre constat, un peu amer, que je fais, c'est que, si on met tous les élèves dyslexiques dans une même classe en 6e et 5e, c'est bien pour les élèves pendant ces deux années-là, parce qu'ils sont vraiment pris en charge et sécurisés, mais cela n'implique qu'un nombre infime de professeurs. Les autres professeurs ne se sentent pas concernés et quand ces élèves, ensuite, passent en 4e, où là ils sont éclatés à cause des options et parce qu'on ne peut pas garder les mêmes classes quatre ans, alors ils se retrouvent dans des équipes où on ne prend plus du tout en compte leur handicap et où, même, il y a un refus de le prendre en compte, sous prétexte d'injustice.

Parce que, pour beaucoup de collègues, la question est : « Pourquoi je ferais tout ce travail pour des enfants dyslexiques et pourquoi pas pour les autres ? » Il n'y a pas cet engagement des professeurs, par exemple, à respecter les tiers-temps pédagogiques auxquels ces élèves-là ont droit pour réaliser leur évaluation ; tiers-temps pédagogique qu'on a d'ailleurs transformé en quart d'exercices en moins parce que, dans l'organisation du collège, c'est impossible de déborder sur l'heure suivante. Donc, on leur donne moins d'exercices, donc, les collègues disent : « Eux, pourquoi ils en auraient moins et pas les autres ? »

Et moi, je réponds que toutes les mesures prises pour prendre en compte le handicap peuvent être étendues, en fait, à tous les enfants en difficulté. Pourquoi ne s'autoriserait-on pas, face à un enfant aussi en difficulté mais pour d'autres raisons, à lui alléger son évaluation ? Quel est le but de l'évaluation ? De casser, entre guillemets,

l'enfant ou d'évaluer un progrès, d'évaluer quelques acquisitions ? D'accord, il n'aura pas les mêmes que celles de l'ensemble de la classe mais où est le problème ? Pour moi, cela n'en pose pas.

C'est un des sujets de discussion épineux qu'il y a en ce moment entre nous dans l'établissement. Alors, normalement, il faudrait adapter les activités d'apprentissage, c'est sûr. Pour l'instant, on en est à une d'adaptation de l'évaluation car c'est celle qui nous a mis le plus d'accord, entre guillemets.

Extrait 54 : PREL

1.6. La dynamique du développement professionnel

En résumé, la dynamique du développement professionnel apparaît sujette à de multiples aléas et rien ne dit que la seule durée de l'expérience permette aux débutants d'avancer vers plus d'expertise. Au contraire, cette dynamique semble plutôt dépendre de la qualité des interactions avec d'autres professionnels qui, vraisemblablement, ne sont pas uniquement de proches collègues. Ce développement apparaît cependant suivre un parcours identifiable. Au départ, il s'agit de repérer les indices, les signaux, les espèces d'évidences qui permettent au professionnel de porter un diagnostic sur la situation et sur son action. Ensuite, en reliant les différents éléments de ce diagnostic et en confrontant sa manière de faire à celle d'autrui, l'acteur parvient à élaborer et à conduire efficacement des plans d'action à long terme, à l'échelle de la séquence, du trimestre, voire de plusieurs années. Alors, élargissant progressivement le répertoire des activités maîtrisées, grâce à la plus grande durée de l'expérience et à la variété des échanges professionnels, l'acteur parvient à conduire sa propre progression, à utiliser difficultés et réussites personnelles pour adapter plus équitablement ses actions et les particularités des apprenants. En fait, la diversité des apprenants, leur hétérogénéité, devient un peu moins une gêne et un peu plus une richesse, ou au moins une occasion, pour construire de nouvelles situations d'apprentissage.

Le développement des compétences n'est donc pas uniquement une affaire individuelle, loin s'en faut : il est inscrit, très largement, dans les interactions entre les professionnels ; il est embarqué à l'intérieur du travail collectif lui-même. Naturellement, ces interactions ne sont pas à sens unique : elles reposent sur une sorte de dialogue entre la personne, dans sa singularité, et le collectif, l'équipe, le groupe. Ainsi, la rotation de nombreux débutants dans l'établissement peut obliger les anciens à revenir sans cesse aux éléments fondamentaux du travail, à la coordination du collectif sur le seul noyau dur du métier ; mais, en fait, très souvent, cette rotation les conduit plutôt à créer un groupe distinct, sans liens avec les nouveaux arrivants. Inversement, l'arrivée de quelques débutants dans une équipe structurée, peut, à la fois, dynamiser leur propre développement et nourrir celui de l'équipe, pour peu qu'existent une certaine envie de collaborer et un certain espoir de pérennité sur le poste.

2. Identifier le développement professionnel dans les textes officiels

Le principal texte officiel français qui traite du développement des compétences professionnelles des enseignants est l'arrêté du 19 décembre 2006 portant cahier des

charges de la formation en institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) ; dans son annexe, il comprend un référentiel de compétences qui vaut pour l'ensemble des enseignants. Ici encore, je partirai du principe que le lecteur connaît ce texte facilement consultable et lui laisse le soin d'y repérer les éléments de formation qui concernent à la fois le travail collectif enseignant et la construction progressive des connaissances correspondantes. C'est donc un texte quasi officiel et légèrement antérieur que je prendrai comme support de réflexion, afin de mieux interroger ce qui est attendu des professionnels. Il ne s'agit pas d'un écrit prescriptif mais d'un texte dans lequel le Haut Comité de l'Éducation (HCE) formule des recommandations pour la formation des enseignants ; celles-ci ont été largement reprises dans l'arrêté définitif.

Dès l'introduction de son texte, le HCE place explicitement le cadre de la réflexion sur l'enseignement : il s'agit d'un métier. En conséquence, d'abord, il précise que l'on ne peut compter uniquement sur la bonne volonté des personnels pour atteindre les objectifs complexes de la mission qui leur est confiée et, ensuite, que l'on doit raisonner en termes de compétences professionnelles.

Enseigner est un métier ; de bonnes connaissances disciplinaires ne suffisent pas à faire un bon enseignant. Faire apprendre, conduire une classe, ou entretenir des relations confiantes avec les parents, rien ne doit être laissé au hasard de l'inné ou du charisme. Agir de la meilleure façon face à un élève incapable de maintenir son attention sur une tâche scolaire, face à un groupe indifférent ou agité, ou à un parent démuni devant l'échec de son enfant, cela s'apprend. La formation disciplinaire d'un côté, et la bonne volonté et de réelles qualités humaines de l'autre ne suffisent pas si l'on veut faire réussir tous les élèves. Pour concilier enseignement de masse et élévation du niveau, le Haut Conseil de l'Éducation propose de raisonner, comme certains de nos voisins, en termes de compétences professionnelles des enseignants. Cette approche offre l'avantage de fixer des objectifs clairs à la formation.

Recommandations du HCE (31/10/2006) : p. 2

La mission des acteurs du système éducatif est précisée : elle requiert plus de travail collectif afin de corriger les inégalités sociales et économiques. En ce sens, elle demande qu'une attention plus fine soit portée à la diversité des apprenants : il s'agit d'adapter les enseignements afin que tous parviennent à la maîtrise des compétences et des connaissances du socle commun. En conséquence, les professionnels sont engagés à élargir leur répertoire de savoir-faire, à quitter les méthodes habituelles si elles ne sont pas efficaces pour tous les élèves, quelles que soient leurs particularités.

L'Éducation nationale s'est engagée à ce que tous les élèves parviennent à la maîtrise des compétences du socle commun à la fin de leur scolarité obligatoire. Tous les professeurs du second degré doivent donc être formés à l'enseignement du socle dès lors que leur discipline est concernée par la scolarité obligatoire.

S'intéresser aux résultats des élèves en termes de compétences requiert plus d'interdisciplinarité, un travail d'équipe, une autre pratique de l'évaluation, un enseignement différencié, etc. – et donc une formation adaptée.

De plus, le socle commun impose de lutter contre l'échec scolaire avec une détermination renouvelée. Les élèves qui ne parviennent pas aujourd'hui à apprendre avec les méthodes habituelles peuvent accéder aux apprentissages fondamentaux pourvu que les professeurs soient en mesure de comprendre les causes de l'échec et d'y remédier. Le socle doit pouvoir être acquis par tous les élèves, quelle que soit leur situation, par les seuls moyens de l'École. C'est la condition pour corriger au niveau de la scolarité obligatoire les conséquences des inégalités sociales et économiques.

p. 4

Dans cette perspective, l'ouverture de l'espace professionnel, notamment en direction des partenaires de l'école, est un élément important de la formation. Le premier partenaire cité dans le rapport est le monde professionnel, en appuyant l'argument sur le fait que 40 % des élèves s'engagent dans la voie professionnelle à leur sortie du collège ; fait qui a été cité dans le chapitre 1. La deuxième catégorie regroupent les partenaires identifiés dans le même chapitre 1 : les parents des élèves, les associations locales, les professionnels du monde de la santé et du travail social, les acteurs des collectivités territoriales. Il est précisé que la formation des maîtres doit faire découvrir les partenaires scolaires.

L'ouverture vers le monde professionnel est une exigence : tout enseignant, quelle que soit sa spécialité, doit se sentir concerné par l'avenir professionnel de ses élèves. Si l'on veut que les professeurs puissent assurer leur mission d'orientation, il faut qu'ils aient tous une connaissance de la réalité économique, du marché de l'emploi, et de la diversité des métiers. [...]

Les professeurs sont également amenés à travailler avec les parents, et aussi avec les associations (soutien scolaire, associations culturelles, sportives...), les services sociaux, médicaux (orthophonistes, psychologues...), avec les collectivités territoriales, avec d'autres services de l'État (la justice, la police...), etc. Ils ne sont pas toujours bien formés à ce travail, alors que l'ouverture au contexte de l'École est indispensable à un exercice efficace du métier [...].

p. 7

Quant aux compétences professionnelles, elles sont définies comme composées de trois ensembles : des connaissances propres au métier, un répertoire de pratiques et un positionnement vis-à-vis de la situation de travail. Cette définition met donc sur un pied d'égalité les connaissances qui peuvent être transmises dans un dispositif de formation formelle, les capacités pratiques qui sont souvent acquises sur le terrain, avec les attitudes – et ce terme est repris dans l'arrêté gouvernemental – qui caractérisent le rapport du professionnel à sa mission.

Une compétence est toujours une combinaison de connaissances, de capacités à mettre en œuvre ces connaissances, et d'attitudes, c'est-à-dire de dispositions d'esprit nécessaires à cette mise en œuvre.

p. 19

La manière dont ces compétences, et notamment ce rapport de l'acteur à la situation de travail, ces « dispositions d'esprit », se mettent en place n'est pas vraiment détaillée dans le texte du HCE mais, implicitement, ce processus apparaît au fil des paragraphes. La première étape consiste à relier les pratiques ordinaires, courantes, avec les résultats de la recherche afin de ne pas pénaliser systématiquement certaines catégories d'élèves en perpétuant des manières de faire inadaptées au public scolaire et à la mission de l'école d'aujourd'hui.

La transmission des pratiques qui réussissent par des collègues plus expérimentés constitue une dimension fondamentale de la formation et elle doit le rester. Il reste que les pratiques didactiques et pédagogiques actuelles sont adaptées aux bons élèves, et certaines habitudes, considérées comme bonnes, peuvent avoir des conséquences négatives pour les élèves en difficulté. [...] Les pratiques courantes ne sont pas neutres, ainsi que le montrent des travaux de recherche. La méconnaissance de ces travaux fait que se perpétuent des pratiques inadaptées et laisse les professeurs désarmés face aux blocages. L'expérience du terrain ne suffit pas pour apprendre le métier : en formation initiale professionnelle, on doit initier les maîtres à l'exploitation et à la transposition des résultats des recherches dans leur exercice quotidien du métier.

p. 5

Ensuite, dans les premières années d'expérience, une deuxième étape consiste à permettre aux agents de faire des liens entre les conclusions tirées de leurs toutes premières expériences professionnelles et les connaissances sur le métier. Dans ce but, trois types de dispositions sont préconisées, semblables à celles trouvées dans les entretiens, notamment dans le chapitre 2 : donner le temps à ces liaisons de se mettre en place dans une situation propice à ce développement, et donc maintenir les agents débutants dans un même secteur géographique, proches des ressources de formation ; identifier un interlocuteur privilégié, dans l'établissement, afin d'accompagner les débutants dans leur réflexion et l'élaboration de leurs compétences ; organiser des échanges entre professionnels, en passant notamment par des groupes d'analyse de pratiques, afin de leur permettre de se distancier de leur vécu et de construire des savoir-faire de plus en plus élaborés.

A l'issue de leur formation en IUFM, les professeurs tout juste titularisés sont des débutants. Or le système actuel d'affectation aux points, qui ne distingue pas les nouveaux titulaires, les pénalise mécaniquement pour leur première affectation [...]. Le Haut Conseil de l'Éducation juge préférable que toute la formation initiale ait lieu dans la même académie, les nouveaux professeurs étant affectés à des postes sélectionnés au préalable en fonction des formateurs de terrain. [...]

L'accompagnement des nouveaux titulaires, qui apparaît comme une nécessité, en particulier dans les établissements difficiles, est inscrit dans les textes : au moins trois semaines de formation en IUFM la première année, deux semaines la deuxième, sur le temps de service, concernant la gestion de la classe - qui pose souvent problème aux débutants -, le travail en équipe, l'éthique, l'approfondissement des savoirs... L'analyse de pratiques est privilégiée pour favoriser le recul, et les échanges entre pairs sont encouragés. [...] Chaque débutant a aussi un « enseignant accompagnateur » dans son établissement. Prévu depuis 2001, ce dispositif doit être rendu effectif puis renforcé, surtout pour la première année.

p. 15

Élargir les compétences professionnelles représente le but de l'étape suivante, consacrée à la connaissance de situations d'exercice souvent inconnues des enseignantes et enseignants alors qu'elles touchent de nombreux élèves. Cet élargissement concerne, d'abord, le système éducatif lui-même, et notamment la voie professionnelle qui sera empruntée par 40% des élèves de l'école et du collège alors que très peu d'enseignantes et enseignants en ont une connaissance claire. Il concerne, ensuite, les partenaires scolaires et, en dernier lieu, les dispositifs liés à la prise en charge du handicap.

Par ailleurs, un certain nombre de stages nécessaires à la formation initiale sont à prévoir au cours des deux premières années d'exercice du métier :

- Stages de connaissance du système éducatif français : pour la continuité des apprentissages comme pour l'orientation des élèves, il est important que les professeurs des écoles connaissent le collège, que les professeurs en collège connaissent l'école et le lycée professionnel, [...] que tous les professeurs connaissent les ZEP ou les formations en alternance...

- Stage de découverte des partenaires de l'École, dans le contexte de la première affectation.

- Stage d'observation concernant la prise en charge du handicap. [...]

p. 15

La progression des compétences, tout au long de la carrière, constitue la finalité de la dernière étape. La formation continue joue alors un rôle central.

Tous les professeurs ont besoin d'une formation continue tout au long de leur vie professionnelle. La formation initiale, aussi bonne soit-elle, a besoin d'être actualisée durant la carrière : les connaissances, les publics, les attentes de la Nation évoluent ; les métiers aussi. [...] La formation continue est reconnue au niveau européen comme une composante fondamentale du métier d'enseignant.

p. 8

Ce développement professionnel est donc organisé, rythmé, par quelques étapes bien identifiées, à travers le texte du HCE et à travers les extraits d'entretiens présentés précédemment. Le texte du HCE force, cependant, à porter plus d'attention sur ce qui avait été noté comme une lacune du partenariat lors du chapitre 1 : les projets communs avec le monde des entreprises sont très rares, hormis des dispositifs très spécifiques et ponctuels en classe de 3^{ème}, et plus rarement de 4^{ème}, (i.e. la journée des métiers) ; dès l'école primaire, cette omission lèse, au moins, tous les élèves qui ne suivront pas la filière générale. Cependant, à la lecture de ce texte deux autres mondes apparaissent comme des mondes oubliés du champ des activités de coopération et de partenariat. Le premier est celui des élèves qui réussissent très bien : il n'en est rien dit dans ce rapport, ni dans le texte officiel qu'il a inspiré, hormis le fait que les méthodes traditionnelles de l'école leur seraient adaptées, ce qui reste à vérifier. De fait, il semble qu'ils posent des problèmes spécifiques aux enseignantes et enseignants, dans la classe et dans la relation avec leurs parents. Le second est le monde du handicap : il n'est évoqué qu'en fin du parcours de formation initiale alors que l'intégration scolaire, l'inclusion, des élèves en situation de handicap est une réalité. On peut alors se demander pourquoi seul un stage en entreprise est préconisé comme obligatoire pour tous les étudiants qui se préparent à l'enseignement alors qu'il serait tout aussi important que tous ces jeunes puissent rencontrer des associations ou des institutions en charge de personnes en situation de handicap. Il y a là une nouvelle piste partenariale à explorer.

3. Développer des compétences professionnelles

Les recherches sur le développement professionnel s'accordent, généralement, sur une dynamique qui suivrait le cheminement esquissé dans les sections précédentes. Comme je l'ai signalé en début de chapitre, ce cheminement comporte des sauts et des retours en arrière ; il ne s'agit donc pas de franchir des stades dans un ordre préétabli et immuable. Néanmoins, un continuum se dégage, organisé entre deux pôles. D'un côté, dans les débuts de l'expérience, lors de la découverte d'une situation, la conduite de l'activité s'avère empirique, au coup par coup et centrée sur le cœur du métier. De l'autre, grâce à la durée de l'expérience et à la richesse des interactions entre professionnels, la conduite est devenue proactive : elle s'adosse à l'anticipation de phénomènes que les acteurs peuvent prévoir et elle est ouverte aux variations présentes dans la situation et son environnement. L'expertise professionnelle, dans les activités collectives, consiste donc à jouer, de manière de plus en plus réfléchie, de plus en plus distanciée, sur les deux axes de l'espace professionnel qui ont été mis en évidence dans les chapitres précédents : d'une part, l'axe topologique, celui des lieux et des dispositifs ; d'autre part, l'axe des temporalités, celui des rythmes et des parcours. Sur ce continuum, des étapes, des points de passage obligés, apparaissent.

Dans un premier moment, les acteurs s'efforcent de repérer des invariants, des éléments saillants et stables de la situation qui leur procurent une information suffisante pour piloter leur action en cours. Cette phase, dans laquelle la personne prend peu à peu conscience de son propre fonctionnement en repérant des indices, des évidences, dans sa manière d'agir, constitue la préoccupation première des débutants ; elle est faite de tâtonnements, d'essais et d'erreurs. Néanmoins, les acteurs expérimentés, lorsqu'ils se trouvent dans une situation trop nouvelle pour eux, reviennent, pour la plupart, à cette conduite de l'action au coup par coup, à ce tâtonnement appuyé sur des indices partiels et des approximations successives.

Dans un deuxième moment, avec l'expérience et parce que des interactions avec d'autres professionnels ont porté sur les conclusions de ses premières réflexions, la personne établit des liens entre certains indices et des actions pertinentes, entre ces indices et des buts fixés à l'action, entre l'observation des effets des actions et des connaissances sur le fonctionnement du système général. La conduite de l'action s'appuie sur le diagnostic établi par l'acteur à propos de la situation dans laquelle s'inscrit cette action et de ses buts. De ce fait, elle est moins heurtée, moins réactive et plus anticipatrice.

Ensuite, lors d'un troisième moment, une organisation cognitive se met en place : les indices tirés de la situation prennent une signification plus large que la simple information sur le déroulement de l'action en cours. Des répertoires de savoir-faire s'élaborent et permettent à la personne d'agir plus sagement, parfois en s'appuyant sur l'action des collègues et des partenaires, parfois en jouant sur des temporalités longues.

Enfin, dans un quatrième moment, grâce à l'expérience et aux interactions sociales au travail, la conduite devient réfléchie et proactive : un système de connaissances, un modèle opératif, permet de porter un diagnostic sur la situation en cours, de choisir parmi plusieurs démarches d'action possibles, de retenir les variables pertinentes pour contrôler l'action, de l'ajuster en conséquence et d'anticiper ses effets à plus ou moins long terme, tout en restant orienté vers les objectifs du collectif. Ainsi, lorsque les tout-débutants constatent une détérioration de l'ambiance de classe ou de piètres résultats des élèves, ils sont souvent conduits à une remise en cause immédiate et totale de la séance en cours (e.g. arrêter tout, changer d'activité et recommencer plus tard). Avec plus d'expérience, devant ce même constat, la personne parvient à jouer, à la fois, sur plusieurs registres d'action (e.g. soit reprendre la préparation du cours, soit contrôler le comportement des élèves), sur plusieurs niveaux de temporalités (e.g. soit modifier la suite de l'unité thématique, soit attendre la suite de l'année scolaire) et sur un espace plus large, ouvert aux coopérations et aux partenariats (e.g. soit s'adapter à la diversité des élèves uniquement dans la classe, soit collaborer avec des intervenants spécialisés ou des partenaires).

La dynamique du développement professionnel est donc supportée par les processus de conceptualisation : dans toute activité complexe et fondée sur des interactions humaines, la pertinence de l'action dépend de la capacité des acteurs à se représenter de manière suffisamment convenable leurs actions, leurs démarches et

leurs conséquences, quand bien même, dans un premier moment, ces représentations apparaissent fragmentaires. La conceptualisation consiste ainsi à mettre en relation, de manière de plus en plus étendue et de mieux en mieux organisée, six composants de la situation :

- *Les indices, les invariants*, qui permettent à l'acteur de repérer, dans la situation de travail, l'information pertinente en fonction du but fixé afin de déclencher l'action adéquate. Néanmoins, il s'agit souvent de détails qui paraissent négligeables, d'évidences sur lesquelles il semble inutile de communiquer sérieusement entre collègues.
- *Les buts, les anticipations* qui orientent l'action. Ils représentent les mobiles de l'acteur ou du groupe d'acteurs, les objectifs qui sont fixés à l'action.
- *Les manières de faire, les règles d'action*, qui déterminent les conduites. Elles permettent à l'acteur ou au collectif de décider de l'action en fonction de l'information recueillie et de déterminer les stratégies nécessaires pour contrôler l'avancée vers le but fixé.
- *Les connaissances de métier, les savoirs de référence*, qui permettent de rapprocher une situation d'une autre, en tenant compte des similitudes et des singularités, afin de décider d'une stratégie d'action et de la justifier.
- *Les prescriptions, les tâches devant être réalisées*, qui formalisent les attentes et visées des décideurs. Elles sont intégrées aux représentations des acteurs mais elles ne leur sont que rarement identiques, soit que la prescription reste mal connue, soit qu'elle ne corresponde pas au vécu des acteurs.
- *Les dispositifs, les artefacts*, qui sont inclus dans la situation et dont l'acteur ou le collectif se sert pour conduire l'action. Lorsqu'ils sont appropriés, ces instruments sont intégrés à l'activité, sinon ces outils peuvent constituer une gêne ou un alourdissement de la charge de travail.

Les compétences du collectif épousent la même dynamique que celles de l'individu. Cependant, les compétences du collectif ne sont pas égales à la somme des compétences individuelles : les compétences à agir dans un collectif sont spécifiques, elles s'acquièrent et se développent avec l'expérience et la formation. Ce développement repose sur quatre principes :

- *Porter une attention consciente aux interactions* : chaque individu prend en compte les effets de ses actions sur le reste de l'équipe et du système. Ces actions peuvent représenter un appui ou une gêne, un accélérateur ou un frein. L'individu ne choisit pas forcément de créer une aide ou une difficulté par ses actions, mais il devrait chercher à les contrôler, de manière à ce que le collectif puisse s'organiser en conséquence.
- *Attribuer une signification commune aux événements inattendus* : face à un problème nouveau, les individus cherchent d'abord à se mettre d'accord sur le sens donné aux événements et ensuite ils tentent de trouver une solution

technique. Cette première étape de la réflexion du collectif est souvent confondue avec une remise en cause de l'identité professionnelle car elle est vécue comme telle par les acteurs. En fait, dans un collectif, attribuer une signification à la situation nouvelle précède, le plus souvent, la recherche des stratégies d'action permettant de surmonter les obstacles imprévus.

- *Alimenter une base de connaissances partagée* : le collectif, par les traces qui sont conservées de son activité, représente une ressource pour surmonter les problèmes récurrents, pour utiliser et développer les connaissances inscrites dans les représentations partagées du métier. Si cette ressource est implicite, parce que les traces des activités antérieures ne sont jamais inscrites dans les outils professionnels communs, dans les bases de données qui peuvent être partagées, alors les nouveaux agents risquent de trouver peu utile de s'investir dans l'activité collective des anciens.
- *Entretenir le sens de l'interdépendance* : si la situation de travail est organisée afin de favoriser les échanges entre les services, les individus et les partenaires, alors se trouve freinée la tendance naturelle de chaque institution à retourner au cloisonnement. Dans une situation délicate, chaque individu comprend vite qu'il dépend des autres et tend alors à agir pour le bénéfice du groupe et l'accomplissement des projets collectifs. Lorsque la situation est moins tendue, ce sens du collectif s'éteint progressivement sauf s'il est cultivé, nourri, entretenu, par l'organisation d'échanges, de réflexions, d'études de cas, d'ateliers d'analyse de l'activité qui regroupent des professionnels de plusieurs catégories, de différents services ou d'institutions partenaires.

Suggestions pratiques : La dynamique du développement professionnel dépend largement de l'organisation de la situation de travail. Ainsi, si l'équipe est instable, si la rotation du personnel est rapide, alors la culture collective ne peut être ni capitalisée ni exploitée et les individus consacrent leur énergie à ne pas se laisser déborder par la situation. Ainsi, également, quand la situation devient soudainement très complexe, ou quand de fortes nouveautés sont introduites, les débutants peuvent être plus experts que les acteurs chevronnés. L'âge, en effet, et fort heureusement, n'est pas le principal facteur qui agit sur l'évolution des compétences. De fait, les recherches montrent que ce développement est fortement stimulé par l'organisation des échanges dans le collectif des professionnels : débutants et chevronnés manifestent des compétences professionnelles comparables lorsque le travail collectif n'est pas laissé à la seule bonne volonté des personnes qui souhaitent le prendre en main mais que, au contraire, il est organisé autour d'échanges réguliers entre professionnels issus de secteurs proches mais différents, à propos des problèmes rencontrés dans leur métier et des moyens qui peuvent être mis en œuvre pour les surmonter.

4. En bref : penser le développement professionnel

Dans ce chapitre, j'ai mis en évidence le fait que le développement professionnel suit un parcours que l'on peut décrire de manière assez précise et qui dépend de facteurs

plutôt bien identifiés. En conséquence, s'il est certain que la personnalité, la manière d'être et le charisme des personnes jouent un rôle dans leur expertise professionnelle, il est clair également que cette espèce d'acquis inné n'est pas le seul facteur qui détermine les compétences. En fait, ce chapitre conduit à mettre en lumière deux facteurs de développement professionnel qui sont beaucoup plus accessibles, que le don ou le dévouement pour l'enseignement, aux acteurs de la scolarisation, (i.e. décideurs ou personnels d'encadrement, responsables d'association, d'établissement ou de collectivité territoriale, formateurs ou enseignants). Le premier est la durée de l'expérience, le second est l'organisation du travail collectif et, notamment des interactions professionnelles.

La durée de l'expérience joue un rôle dans le développement professionnel et représente un facteur accessible aux décideurs – aux instances et aux personnes qui décident des nominations, tout au moins. Il apparaît, d'abord, que, dans une situation difficile, dans un secteur où la population est défavorisée socialement et économiquement, il vaut mieux nommer des professionnels aguerris : prendre en compte le grand nombre de variables qui déterminent l'efficacité de la scolarité semble, globalement, plus facile aux personnes ayant entre 5 et 15 années d'expérience qu'aux autres. Il apparaît, aussi, que dans ces situations, mieux vaut permettre à ces personnes, tout comme aux débutants qui sont volontaires, de rester un certain temps sur le même poste : une stabilité de 3 à 5 ans semble permettre à une équipe de mettre en place des stratégies collectives qui peuvent ensuite être transmises à de nouveaux arrivants. L'ancrage dans un même établissement, au-delà de 15 ans, semble cependant conduire un certain nombre de personnes à un repli sur des pratiques essentiellement individuelles. Toutefois, je montre ci-dessous qu'il ne s'agit pas d'une règle immuable.

L'organisation du travail collectif et des interactions professionnelles joue, de fait, un rôle plus important que l'ancienneté dans le métier ou le poste. Ainsi, lorsque les enseignantes et enseignants ont l'opportunité de s'impliquer dans un réseau de réflexions ou d'actions à propos de questions vives tirées du métier, leur développement professionnel est stimulé, sans plus aucun impact de l'âge : les personnes en début ou en fin de carrière deviennent ou restent des experts en ce qui concerne les activités de coopération et de partenariat. Les décideurs locaux – responsables du système éducatif, des établissements ou des collectivités territoriales – auraient donc avantage à offrir, aux divers acteurs d'un même secteur, des opportunités de rencontres et de projets à propos des problèmes professionnels qu'ils ont à surmonter.

Le développement professionnel poursuit un mouvement dont il faut bien respecter la dynamique. Dans un premier moment, le professionnel essaie d'identifier des indices, des évidences, dans la situation qui est la sienne afin, d'une part, de faire face, de mettre en œuvre des actions de la manière la plus pertinente et la plus durable possible et, d'autre part, d'adapter à la nouvelle situation ses modèles précédents, ses connaissances, ses représentations ou ses expériences antérieures. Dans les moments ultérieurs, ces indices et ces actions se relient, se constituent en réseaux de significations qui, progressivement, agrègent les indices, les actions, les buts et les

connaissances du métier avec les prescriptions et les outils collectifs. Constituer cette unité cognitive – que je propose de représenter sous la forme d'une sorte de diamant, tendu entre les connaissances sur le métier, en haut, et les évidences tirées de la situation pratique, en bas [Figure 3] – permet de concevoir des actions plus souples, plus adaptées aux exigences de la mission et aux réalités du terrain. Cela permet aussi d'anticiper les actions et leurs conséquences, de savoir parfois attendre sans réagir trop promptement à chaque incident, bref de prendre du recul sur sa pratique, qu'elle soit individuelle ou collective.

Ce développement dépend de phénomènes collectifs et il serait illusoire de croire qu'il s'agit d'une affaire uniquement personnelle. Les entretiens menés dans le cadre de l'O2cpe et bien d'autres recherches montrent qu'il s'agit d'un processus éminemment social. C'est la raison pour laquelle les interactions, les rencontres, les occasions de discussion, qu'elles soient formelles ou informelles, jouent un rôle décisif dans la progression vers l'expertise professionnelle, vers la maîtrise des compétences nécessaires à l'accomplissement de la mission complexe confiée aux acteurs de l'éducation. De fait, ces rencontres constituent autant d'occasions de verbalisation qui favorisent la construction d'une représentation de l'activité partagée entre acteurs (e.g. enseignants, intervenants scolaires, partenaires associatifs ou autres professionnels). Ainsi, les acteurs réduisent les incohérences entre eux et sont plus efficaces. Néanmoins, le groupe des professionnels de terrain, laissé seul dans cet effort de conceptualisation collective, ne parvient pas, de manière certaine, à une réponse adéquate au regard de la mission qui lui a été confiée. De fait, lorsque ce collectif est isolé, il peut fort bien prendre des décisions qui privilégient non pas les destinataires de l'action collective (e.g. l'ensemble des élèves, quelles que soient leurs spécificités) mais l'institution elle-même (e.g. exclure les sujets qui créent des difficultés). C'est la raison pour laquelle des dispositifs comme les ateliers d'analyse de l'activité qui rassemblent des professionnels de plusieurs institutions, et dans lesquels la réflexion des praticiens est accompagnée par un spécialiste extérieur – formateur, chercheur ou autre – apportent un bénéfice et une sorte de garantie supplémentaire à cette élaboration d'une manière de penser commune, à cette construction d'une représentation partagée et opérationnelle.

Au final, le travail collectif enseignant est donc sous-tendu par un troisième axe, celui du développement professionnel, qui vient compléter l'axe topologique, celui des lieux et dispositifs et l'axe des temporalités, celui des rythmes et des parcours. Cet axe est rarement mis en évidence dans les activités de coopération et de partenariat car les actions qu'elles suscitent visent les apprentissages des élèves et non pas celui des professionnels. La recherche d'un dépassement personnel, d'un développement des compétences professionnelles, constitue pourtant une motivation forte de l'engagement des individus dans les actions de coopération et de partenariat. Les décideurs du système éducatif auraient vraisemblablement tout avantage à reconnaître plus explicitement la ressource, pour la formation professionnelle individuelle, que constitue cet engagement dans des projets collectifs tournés vers l'amélioration de la réussite éducative de chaque apprenant, quelles que soient ses spécificités.

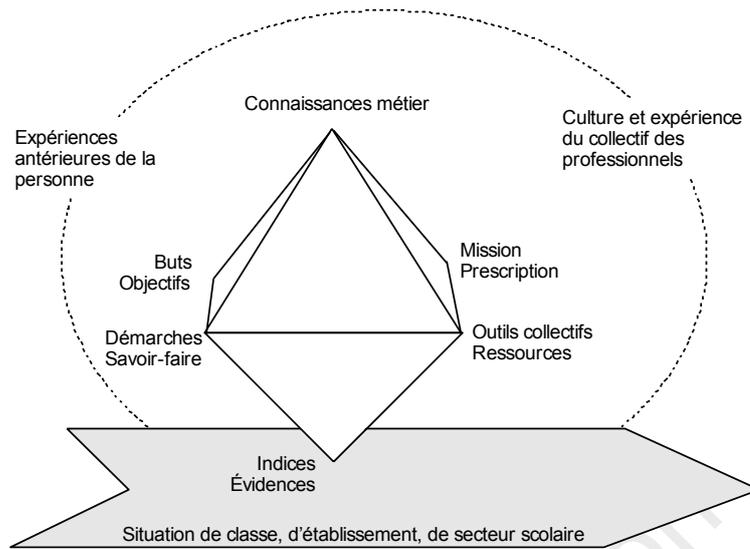


Figure 3 : L'axe du développement professionnel pour le travail collectif enseignant

Pour en savoir plus

- Chalies, S., & Durand, M. (2000). Note de synthèse : l'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- Clénet J. (2001). L'accompagnement en formation universitaire professionnalisante : pour aider à relier les connaissances, *Pratiques de formation / Analyses, expérience et formation*, pp.143-157.
- Grangeat, M. (2007). Contribution d'une évaluation des dispositifs d'enseignement à la modification des conceptions professionnelles des enseignants. In M. Behrens (Ed.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 99-125). Montréal : Presses Universitaires du Québec.
- Grangeat, M. & Gray, P. (2007 i.p.). Factors influencing teachers' professional competence development. *Journal of Vocational Education and Training*, 59 (4), .
- Lafortune, L., Deaudelin, C., & Deslandes, R. (2001). Formation à l'accompagnement dans une optique réflexive et métacognitive. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P.A Doudin & D. Martin, *La formation continue. De la réflexion à l'action* (pp. 45-71). Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Leclercq, G. (1999). La communication et la relation pédagogique. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (481-498). Paris : Dunod.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Rogalski, J., & Marquié, J.C. (2004). Évolution des compétences et des performances. In J.M. Hoc, & F. Darses (Eds.), *Psychologie ergonomique : tendances actuelles* (pp. 141-174). Paris : PUF.
- Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. Samurçay & P. Pastré (Eds.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse : Octarès.
- Valot, C., Grau, J.-Y., & Amalberti, R. (2001). Les métaconnaissances : des représentations de sa propre compétence. In J., Leplat, et M., de Montmollin, (Eds.), *Les compétences en ergonomie* (pp. 61-79). Toulouse : Octarès Éditions.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.M. Barbier (Eds.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.

Conclusion : Connecter l'établissement à son environnement

Au total, au terme de cet ouvrage, je pense que les questions posées en son début peuvent recevoir quelques réponses assez précises.

1- Le TCE est défini selon deux composants

La notion de travail collectif enseignant (TCE) est précisée selon deux composants.

Premièrement, le TCE apparaît comme une évidence incontournable, *un fait qui s'impose* aux professionnels : il y a travail collectif puisque la mission d'enseignement et d'éducation ne peut pas être accomplie par une personne seule mais que, néanmoins, par son action propre, chaque professionnel – praticien, formateur, décideur – contribue à la qualité des parcours scolaires et éducatifs proposés aux élèves, aux enfants et aux jeunes. De ce fait, et les extraits d'entretiens ou les textes officiels le montrent bien, le TCE ne se confond pas avec le travail d'équipe. Il comporte parfois cette forme d'organisation, qui éventuellement le dynamise, mais il la déborde toujours. Le TCE recouvre, en effet, l'ensemble des interactions, portant sur les missions communes, entre tous les acteurs qui participent aux apprentissages scolaires, en particulier, et à l'éducation des jeunes, en général. Cette définition est cependant trop large pour pouvoir être opérationnelle et elle est donc complétée par un autre composant.

Deuxièmement, le TCE est fondé sur *des textes qui formalisent les interactions* entre les acteurs impliqués dans la mission d'enseignement et d'éducation : ces textes, de portée nationale ou locale, auxquels chaque acteur peut se référer, régissent une large part de l'action collective. Ce deuxième composant de la définition du TCE permet donc de limiter le champ largement ouvert par le premier : le TCE implique des acteurs variés mais qui interagissent dans un cadre explicite. Il n'empêche que l'étude des textes nationaux, qu'ils concernent le projet d'établissement ou le projet éducatif local des collectivités territoriales, montre que ce cadre reste très large ; ce qui peut troubler certains acteurs et leur donner le sentiment d'une perte d'identité professionnelle. Au long de cet ouvrage, en me référant essentiellement aux recherches en psychologie ergonomique ou en didactique professionnelle, j'ai tenté de mettre en évidence une structuration du TCE, selon ses fonctions et selon l'organisation de l'espace professionnel, qui devrait permettre, principalement aux enseignantes et enseignants, de s'orienter dans ce vaste champ d'interactions potentielles.

2- Le TCE est organisé selon trois fonctions

La question du mode de coordination des actions et des représentations des différents intervenants est éclairée. Cette coordination se fonde sur trois fonctions complémentaires dont le poids respectif varie selon les situations, les projets et les personnes impliquées.

La première fonction est *augmentative* lorsque la mission nécessite la contribution de plusieurs agents ayant des compétences semblables. Cette collaboration concerne les interactions entre collègues qui enseignent la même discipline, dans un même cycle, et exercent dans un même établissement ou dans un même secteur scolaire. Le travail collectif revient alors, pour les acteurs, à accomplir les mêmes tâches de manière conjointe et simultanée. L'objectif consiste à *rester cohérents* d'un acteur à l'autre afin de montrer, d'une part, qu'il y a une entente, une planification commune, entre les professionnels et, d'autre part, que les destinataires de l'action (i.e. les élèves et leurs familles) sont tous traités de manière équivalente. En éducation, cependant, cette égalité n'est pas nécessairement juste, équitable, pour toutes les catégories d'apprenants et les deux fonctions suivantes viennent équilibrer le processus collectif.

La seconde fonction est *intégrative* lorsque la conjonction de plusieurs métiers est nécessaire à l'atteinte d'objectifs complexes. Cette coopération concerne les enseignantes et enseignants et les autres acteurs du système éducatif : les spécialistes de l'aide aux élèves en difficulté ; les personnels de la direction, de la vie scolaire, de la documentation, de l'orientation, de la santé, de l'intervention sociale ; les cadres hiérarchiques, coordinateurs de l'éducation prioritaire, conseillers et formateurs. Cela concerne aussi les professionnels extérieurs qui peuvent compléter l'activité enseignante : les intervenants scolaires, agents des collectivités ou des associations locales ; les acteurs culturels ; les professionnels des secteurs paramédical, psychologique ou social ou ceux du monde économique. Dans ce cas, le travail collectif revient à distribuer les tâches entre acteurs afin de réaliser l'activité commune avec succès. L'objectif consiste alors à *rester complémentaire* d'un acteur à l'autre, à montrer qu'il y a un projet commun, quand bien même chaque métier conserve sa spécificité et ses objectifs propres. Cette complémentarité élargit le spectre des activités scolaires proposées aux apprenants et contribue ainsi à l'avancée vers une meilleure équité à l'école. Toutefois, le poids des routines ou des institutions peut conduire à transformer la complémentarité en une simple répartition des rôles, aux dépens de certains apprenants : la qualité de la coopération résulte donc de celle des débats entre les différentes catégories d'acteurs.

La troisième fonction du TCE, *débative*, consiste à confronter les points de vue afin de réduire, grâce à la discussion, les erreurs produites par la centration sur les opinions d'une seule personne ou d'un seul groupe. Cette fonction est à l'œuvre dès que des acteurs discutent leurs conceptions, leurs dispositions intellectuelles, leurs manières de faire, les démarches qui supportent leurs activités de classe ou leurs projets. Cette fonction est particulièrement importante dans les débuts du métier ; elle sous-tend, notamment, les échanges entre les stagiaires et les tuteurs ou les formateurs qui les accompagnent dans la construction de leur expérience professionnelle. Plus tard, dans le monde scolaire, cette fonction semble minimisée au regard des précédentes et, dans cet ouvrage, ont été proposés quelques dispositifs pour la dynamiser (e.g. le contradicteur systématique, les papiers repositionnables sur un panneau qui planifie les activités, les ateliers d'analyse de l'activité). Dans ce cas, le travail collectif revient, pour les acteurs, à se confronter à d'autres. L'objectif consiste alors à *rester critique et disponibles* vis-à-vis des suggestions venant d'acteurs différents. Il s'agit de montrer que, à l'intérieur du collectif, les spécificités de chaque personne, de chaque catégorie

de personnel ou de chaque groupe, constituent autant de ressources permettant de concevoir et de réaliser des actions qui soient suffisamment diversifiées et variées pour être au service de tous les apprenants, quels qu'ils soient.

Le TCE peut donc servir trois buts interdépendants : *joindre* les efforts du groupe vers une même finalité ; *répartir* les tâches entre participants d'un même projet ; *confronter* les conceptions de chacun vis-à-vis de la mission commune et des projets en cours. Dans tous les cas, les interactions entre professionnels, informelles ou organisées, transforment les savoir-faire et les modes de penser de l'individu. Il est clair, cependant, que cette transformation n'est pas nécessairement positive : l'action du groupe des professionnels peut desservir certaines catégories d'apprenants, notamment si l'espace professionnel collectif n'est pas organisé.

3- Le TCE est organisé selon l'espace professionnel

La question de l'adaptation des activités d'enseignement avec les particularités des apprenants reçoit une réponse, au moins partielle, à travers la notion d'étendue de l'espace professionnel pris en considération par les acteurs afin de concevoir et de réaliser leurs actions quotidiennes. Cet espace est organisé selon au moins deux axes, l'un concerne les lieux et les dispositifs du travail collectif et l'autre ses rythmes et ses parcours. Chaque axe peut revêtir deux aspects. L'un est *contraint* ; il s'impose aux acteurs (i.e. la répartition des salles ; les horaires des cours). L'autre est *ouvert* ; il permet à chacun, individu ou groupe, de construire et d'habiter son propre monde professionnel (i.e. les activités scolaires hors de l'établissement, le rythme des séances de cours). Chaque acteur peut alors réduire ou élargir son espace professionnel, en le limitant à ce qui est strictement stipulé par les textes prescriptifs ou en l'étendant à ce que ces prescriptions suggèrent plus ou moins explicitement. Facilement observable dans l'enseignement, cette manipulation de l'espace professionnel par chaque agent ou chaque groupe s'avère généralisée à tous les métiers. Cet espace est ordonné à partir du cœur du métier, la région la plus proche de l'individu et de la représentation banale du métier, et il s'étend jusqu'à des lieux, des dispositifs et des moments éloignés.

La *région centrale* de l'espace professionnel consiste à faire acquérir une notion à des apprenants présents dans la salle de classe durant le temps d'une séance donnée. Ce cœur du métier, ce noyau dur dans lequel s'exprime une grande part des compétences enseignantes, occupe un rôle déterminant pour les compétences professionnelles car il constitue, à la fois, l'aune à laquelle l'action individuelle est jaugée et le recours de chaque individu en cas de difficulté au niveau du collectif. De fait, tous les experts reconnus par la démarche de l'O2cpe attribuent une place très importante aux phénomènes liés à cet aspect central du métier. De fait, également, cette région concerne un large volet de la formation et des recherches sur les pratiques enseignantes ou les didactiques. Au cours de cet ouvrage, il est apparu cependant que les activités inscrites dans ce noyau dur sont influencées par les discussions, les décisions et les actions collectives. De fait, elles sont inscrites dans des régions plus larges, qui les englobent et les influencent.

La *région périphérique* concerne les lieux, les dispositifs et les temps, qui jouxtent directement le noyau dur. Il s'agit des lieux de l'établissement proches de la classe ou de la discipline enseignée (e.g. la salle de rencontre des professeurs d'une discipline proche ou d'un autre cycle), des dispositifs et des personnes entourant l'activité de l'individu (e.g. les collègues ayant les classes précédentes ou suivantes, les professionnels extérieurs qui interviennent avec les enfants ou les jeunes de la classe), des moments qui bordent l'activité en cours (e.g. les échéances collectives prévues dans l'année, le travail à la maison). La plupart des informations tirées de cette région sont utiles pour conduire les activités qui font le cœur du métier mais pour les partager efficacement, un engagement individuel dans le travail collectif doit être possible.

L'*environnement élargi*, permet de connecter les activités des deux régions précédentes au contexte plus large dans lequel elles sont inscrites, de les relier à des activités organisées dans le quartier, la cité ou le monde économique et social. Ici encore, ce contexte est multiforme ; il concerne les lieux (e.g. prendre en compte, dans les activités de classe, les manifestations organisées dans la cité), les dispositifs (e.g. considérer le point de vue et les activités des acteurs de l'accompagnement scolaire), les rythmes et les parcours (e.g. concevoir des activités de classe correspondant au devenir de tous les élèves, sans exclusive). Ces composantes, qui peuvent, parfois, paraître remettre en cause l'identité professionnelle tellement elles semblent se situer à l'écart du noyau dur du métier, sont pourtant essentielles pour conduire une activité aussi complexe que l'enseignement durant la scolarité obligatoire. Ainsi, pour reprendre un exemple surgi plusieurs fois dans le projet O2cpe, le fait de comprendre que 40% des élèves de 15 ans seront inscrits dans une voie professionnelle, à la suite du collège, devrait pousser à concevoir autrement les activités et les supports de cours dans les années précédentes, bien en amont de la classe précédant cette orientation. Cependant, interagir dans cet environnement élargi n'apparaît ni sans dangers ni sans difficultés. D'une part, il est possible de s'y perdre en finissant par délaissé les activités du noyau dur (e.g. mener sans cesse des projets avec des acteurs extérieurs et oublier les buts de l'école au profit de ceux des institutions partenaires). D'autre part, pour un individu isolé, il n'est pas facile de se repérer seul dans cet espace, de trouver les bonnes informations, les personnes référentes adéquates, les rapports pertinents avec les acquisitions scolaires (e.g. identifier les compétences et les connaissances construites par les apprenants au cours d'un projet en partenariat). Utiliser cet environnement élargi offre, cependant, des opportunités pour enseigner avec plus d'équité, pour concevoir des activités qui prennent mieux en considération la diversité des apprenants. Afin de tirer parti de cet espace, une implication durable dans le travail collectif est nécessaire.

Le TCE est donc appuyé sur l'activité de base des enseignantes et enseignants mais il permet de dépasser ce cadre relativement étroit en profitant des interactions avec d'autres acteurs situés dans un environnement de travail élargi. Toutefois, utiliser ces coopérations et ces partenariats au profit des apprentissages scolaires de tout type d'élève ne s'improvise pas et dépend des conditions du développement des compétences au travail collectif.

4- Le TCE se développe en fonction de facteurs indetifiables

La question de l'élargissement des compétences professionnelles est liée à celle de l'influence mutuelle de facteurs d'ordre individuels et collectifs. De fait, le rapport au métier de chaque individu, son mode d'engagement dans le projet commun, modifie, en positif ou en négatif, les possibilités d'action du collectif. À l'inverse, l'organisation des aspects collectifs du travail exerce une influence, comme frein ou comme stimulant, sur les pratiques individuelles, par l'intermédiaire de la nature et des formes des projets communs à tous les professionnels d'un établissement ou d'un secteur ou par celui des dispositifs de formation ou d'accompagnement proposés à ces personnes. Dans cette mesure, le développement des compétences pour le travail collectif, l'amélioration des savoir-faire, résulte de facteurs qui sont, à la fois, informels et organisationnels.

Les aspects informels de l'activité professionnelle fondent largement le TCE. Sans qu'il soit nécessaire d'instaurer un travail d'équipe, les manières de faire de chaque individu sont influencées par les échanges directs et immédiats avec des collègues, des intervenants extérieurs, des partenaires et les divers professionnels qui interviennent dans le champ de l'éducation. De ce fait, la durée de *l'expérience* est un premier facteur qui influence le développement professionnel : elle procure le temps d'installer les échanges entre professionnels ; elle nourrit les projets à moyen terme, ceux qui courent d'une année à l'autre en fonction des ressources ; elle fournit l'occasion d'obtenir des retours sur les expérimentations tentées dans l'année. Dans ce cadre, et les entretiens le montrent, la conduite des actions de coopération et de partenariat représente une incomparable occasion de formation professionnelle individuelle : enseigner ensemble et en même temps à un même groupe d'apprenants, encadrer une activité conduite par un spécialiste du domaine, observer un autre enseignant dans sa classe, échanger à propos d'une activité d'enseignement précise, constituent autant d'occasions d'apprendre son métier et d'apprendre sur son métier. Il n'est pas certain que toutes les institutions responsables des actions partenariales soient conscientes des bénéfices parallèles qui sont ainsi induits par le travail collectif.

L'organisation de la situation de travail, parce qu'elle modifie la nature des échanges entre les professionnels, transforme plus fortement l'activité des individus que le simple déroulement de leur expérience. Lorsque les acteurs de l'éducation ont l'opportunité de se rencontrer pour échanger à propos de leurs pratiques quotidiennes, les professionnels débutants, qui cherchent à se repérer dans le métier, tout comme ceux qui sont chevronnés, qui pourraient, en fin de carrière, se replier sur les seules pratiques individuelles, développent ou maintiennent une prise en compte élargie des multiples facteurs qui déterminent la réussite des apprentissages scolaires de chaque enfant ou jeune, quelles que soient ses particularités. Les entretiens montrent que certaines actions de formation continue, liées au projet d'établissement ou à celui du secteur, constituent des occasions pour de telles rencontres. Ces entretiens mettent aussi en évidence l'importance, tout aussi forte, des réunions avec les acteurs locaux, des commissions consultatives et des conférences de formation, que ces dispositifs soient pilotés par des institutions ou des associations. Ces entretiens, enfin, montrent l'impact de dispositifs tels que les ateliers d'analyse de l'activité collective lorsqu'ils rassemblent, autour des questions professionnelles, des personnels de l'enseignement

avec les acteurs directs des partenariats extérieurs. Pour chaque individu, ces rencontres constituent une opportunité de stimuler sa réflexion sur le métier et d'élargir son répertoire de savoir-faire.

La force de transformation des compétences professionnelles individuelles qui est embarquée, incorporée, dans le travail collectif lui-même semble si importante que ce développement professionnel constitue le troisième axe qui, avec l'axe topologique, celui des lieux et dispositifs, et l'axe des temporalités, celui des rythmes et des parcours, permet de caractériser les activités de coopération et de partenariat. Reste à identifier quelques leviers sur lesquels les acteurs pourraient jouer afin de faciliter ce développement. Un premier levier se trouve sous la responsabilité de chaque acteur. Chaque professionnel, en réfléchissant à ses pratiques, peut s'interroger, en suivant les questions posées dans chacun des trois chapitres de cet ouvrage, sur sa manière d'investir l'espace professionnel, de construire son propre monde. Il s'agit, pour chacune et chacun, de se demander :

- Jusqu'à quel point s'étendent les interactions professionnelles que je mène ? Sont-elles simplement limitées aux personnes avec qui j'ai facilement des affinités ou tiennent-elles compte, aussi, dans une certaine mesure, des autres acteurs intervenants auprès des enfants et des jeunes dont j'ai la responsabilité ?
- Quelle est l'échelle de temps que je prends en compte pour conduire les actions d'enseignement, pour réguler les apprentissages scolaires de chaque catégorie d'apprenants ? Ne dépasse-t-elle guère l'échéance du trimestre ou permet-elle d'inscrire chaque apprenant dans une dynamique d'apprentissage sur l'année, le cycle ou plus ?
- Comment sont organisées mes connaissances professionnelles et leur amélioration ? Est-ce que, chaque année, je recommence à inventer des activités de classe totalement nouvelles ou est-ce que je tire bénéfice de l'expérience passée, à partir des traces des constats que j'ai effectués en fin de séquence, par l'intermédiaire de questionnaires que j'ai fait passer aux élèves ou aux parents, en utilisant les indicateurs sur le devenir des élèves ?

Lors des entretiens, de nombreuses personnes ayant suffisamment de force de caractère pour assumer ce genre de questionnement individuel ont été rencontrées. Il est certain, cependant, qu'un tel questionnement, mené de manière isolée, peut être dangereux pour la personne. L'écueil principal serait de chercher à atteindre un niveau de réponse optimum, idéal, et de s'y épuiser. Toutes les recherches sur la question montrent que, pour l'éviter, il convient de chercher plutôt la réponse suffisante, convenable, celle qui permet d'accomplir la mission, d'atteindre les objectifs, de manière durable, pour l'enseignante ou l'enseignant comme pour les apprenants. C'est pourquoi, à franchement parler, je pense que dans un cadre professionnel, le support du groupe est nécessaire pour aborder ces questions complexes ; et nombreux sont les entretiens qui expriment des revendications allant dans le sens d'une meilleure prise en compte, par l'institution et par les temps de travail officiels, de ces aspects collectifs du métier.

5- Le TCE dépend de la connexion de l'établissement et de l'environnement

Le deuxième levier, en conséquence, dépend des facteurs organisationnels et donc de l'action des décideurs, des responsables d'établissement, des inspecteurs, conseillers et personnels intermédiaires chargés des aspects collectifs du travail. De fait, les questions posées aux individus peuvent être posées à l'établissement.

Les établissements peuvent se situer sur le même continuum que les individus. Certains sont fermés sur eux-mêmes, limités aux seules échéances qui les concernent directement et sans grande attention à la qualité de leur action. Ces établissements sont organisés comme s'ils étaient isolés des autres composantes de la société ; ils peuvent être considérés comme élitistes car ils promeuvent plutôt les élèves proches de leur propre culture. À l'autre pôle du continuum, d'autres établissements sont connectés à leur environnement : ils entretiennent des relations avec des partenaires variés, ils suivent les parcours d'élèves sur de longues durées et ils cherchent à améliorer leur fonctionnement interne en utilisant des indicateurs sur leurs résultats. C'est ici une amélioration de l'équité entre les apprenants qui est recherchée.

Quelques leviers pratiques sont apparus au fil de cet ouvrage afin d'étendre et de renforcer les connexions entre l'établissement et son environnement. Disponibles au niveau de l'établissement, ils permettent d'aller dans le sens d'une amélioration de la qualité en éducation :

- *Organiser les interactions*, même informelles, entre les différentes catégories d'acteurs : une visite des parents dans l'école, un voyage scolaire, une réalisation en partenariat, peuvent modifier le rapport au métier des professionnels – et l'implication des apprenants – de manière complémentaire à d'autres actions tournées spécifiquement vers la formation.
- *Étendre le champ des partenariats*, notamment en direction des mondes techniques, économiques et sociaux : au-delà des actions classiques liées à l'orientation, des interactions avec le monde professionnel devraient permettre, très tôt dans la scolarité, de créer des références culturelles pour tous les enfants et les jeunes, et particulièrement ceux qui se destinent à cette voie de formation.
- *Mettre en évidence les projets* afin de faire connaître l'avancée des actions collectives : afficher, à la vue de tous, les plannings d'avancement des activités collectives pour faciliter l'insertion de certains professionnels qui connaissent mal les projets dans lesquels ils pourraient s'impliquer ou qui, ne s'étant pas inscrits dès le départ dans le processus collectif, ne savent plus comment le rejoindre.
- *Mutualiser les ressources* afin de ne pas donner l'impression de recommencer sans cesse les mêmes efforts : créer des archives ouvertes à toutes et à tous pour éviter de capitaliser l'expérience du travail collectif uniquement dans la mémoire de certains acteurs, anciens dans l'établissement ; ce qui peut contribuer à freiner l'engagement des nouveaux arrivés.

- *Aborder les questions vives*, celles qui concernent la gestion de l'autorité, certes, mais aussi celles qui touchent aux activités d'évaluation des acquisitions scolaires, à la considération de la diversité des élèves ou à la pertinence des projets transdisciplinaires. Ces problèmes sont essentiels mais difficiles à résoudre par un individu isolé ou un seul groupe professionnel. Ils peuvent être traités dans des ateliers d'analyse de l'activité collective, regroupant enseignantes et enseignants, partenaires de l'école, formateurs et chercheurs.
- *Penser la formation*, afin d'ouvrir les pratiques locales, celles de l'établissement ou du secteur, aux acquis des recherches en éducation. En effet, même si le collectif est très bien organisé en interne, il est peu probable qu'il parvienne à produire, à chaque fois, des actions efficaces et équitables. La confrontation avec des acteurs externes et avec les résultats d'autres équipes est alors essentielle.

Les responsables d'établissements et de secteurs scolaires, les décideurs, élus ou professionnels, ainsi que les concepteurs de formation ne semblent donc pas sans ressources pour dynamiser les compétences nécessaires au travail collectif. Cet ouvrage montre, cependant, que pour atteindre cet objectif d'amélioration de l'offre éducative, il n'est pas vraiment pertinent de ne jouer que sur les caractéristiques des personnels (e.g. en les évaluant plus, en contrôlant régulièrement leur mérite) mais qu'il semble plus adéquat de transformer l'organisation des situations de travail afin de favoriser l'entraide et l'accompagnement, de soutenir les réflexions et les réalisations communes, de stimuler les interactions et les projets collectifs.

6- Créer des dispositifs suscitant des apprentissages professionnels

En conclusion, cet ouvrage conduit à porter plus d'attention aux dispositifs qui suscitent des apprentissages professionnels et qui peuvent être instaurés à l'intérieur même des établissements et des secteurs scolaires. Ces dispositifs, dont quelques uns ont été décrits dans les sections précédentes, visent à favoriser les interactions et les réflexions entre acteurs de différentes origines autour des problèmes professionnels rencontrés dans le quotidien du travail collectif. Ces dispositifs s'appuient directement, et pour une large part, sur les échanges informels entre acteurs. Cependant, ils s'adosent également, pour une autre part tout aussi essentielle, aux actions de formation formelles, organisées et planifiées par l'institution. Il n'est guère envisageable, en effet, d'espérer une quelconque avancée substantielle vers une école plus juste en laissant les acteurs de terrain seuls avec leurs problèmes, au prétexte que les solutions à inventer ne peuvent être que locales et contextuelles. Les conceptions des professionnels et les résultats des recherches citées dans les sections précédentes, confirment cette hypothèse et vont dans le sens d'un appui explicite à l'implication et au développement professionnel des acteurs de terrain, qu'il s'agisse d'individus ou de groupes, par l'implantation de formations ouvertes et respectueuses de l'autonomie de chacun.

Implanter ces dispositifs ouverts, dans lesquels sont confrontées les conceptions et les manières de faire de différents professionnels d'un même secteur éducatif, avec

l'accompagnement d'un tiers externe (i.e. formateur, chercheur ou autre spécialiste) est un objectif qui découle des constats effectués dans cet ouvrage. De tels dispositifs, qui existent dans bien d'autres métiers que l'enseignement, s'appuient sur la considération explicite des aspects collectifs de la profession, sur leur mise en valeur expresse. En cela, implantés dans le système éducatif, ils devraient permettre aux acteurs d'élaborer des réponses adaptées et réfléchies aux problèmes complexes que leur pose l'amélioration de l'équité et de la qualité en éducation. Ce basculement d'une perception de l'enseignement vu comme une activité individuelle, quasi libérale, vers une approche à travers les phénomènes liés au travail collectif, s'observe dans de nombreux pays, particulièrement en Europe, à travers l'évolution des textes prescriptifs, des pratiques de terrain, des dispositifs de formation ou des démarches de recherche. Reste cependant à explorer les effets, sur les apprenants, de cet accroissement du collectif chez les professionnels de l'éducation. C'est le but de futures recherches.

Pour en savoir plus

- Amalberti, R. (2001). La maîtrise des situations dynamiques. *Psychologie Française*, 46 (2), 107-118.
- Berhens, M. (Ed.) (2007). *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Montréal : Presses Universitaires du Québec.
- Bressoux, P., & Dessus, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. In M. Kail & M. Fayol, (Eds.). *Les sciences cognitives et l'école* (pp. 213-257). Paris : PUF.
- Marcel, J.F. (2007). « Nouvelles » pratiques enseignantes et développement professionnel. In J.F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud. & M. Tardif (Eds.), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 129-142). Paris : INRP.
- Felouzis, G., & Perroton, J., (2007). Repenser les effets établissement : marchés scolaires et mobilisation. *Revue Française de Pédagogie*, 159, 103-118.
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P., & Unwin, T. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concept in work place learning. *British Educational Research Journal*, 31 (1), 49-68.
- Grangeat, M. (2007). Des dispositifs visant à développer les compétences des enseignants dans les activités collectives. In : Symposium « Analyser le travail collectif des enseignants et des formateurs ». Actes du Congrès international AREF. Strasbourg : ULP [http://www.congresintaref.org/actes_site.php].
- Grangeat, M. (2007). Quels savoirs sur et pour le travail collectif des enseignants ? *Actes du 6^{ème} colloque CDIUFM* (2, 3 et 4 mai 2007), IUFM Nord-Pas de Calais : Arras. [<http://www.lille.iufm.fr/fpu2007/IMG/pdf/Grangeat.pdf>].
- Maubant, P. (2007). Penser l'alternance comme modalité de formation des enseignants. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle, *Alternances en formation* (pp. 67-82). Bruxelles : De Boeck..
- Schmidt, K. (1991). Cooperative work: a conceptual framework. In J. Rasmussen, B. Brehmer & J. Leplat, *Distributed decision making. Cognitive models for cooperative work* (pp. 75-110). Chichester: Willey.
- Trognon, A., Dessagne, L., Hoch, R., Dammerey, C., & Meyer, C. (2004). Groupes, collectifs et communications au travail. In É. Brangier, A. Lancry & C. Louche (Eds). *Les dimensions humaines du travail. Théories et pratiques de la psychologie du travail et des organisations* (pp. 415-446). Nancy : PU.

Annexe 1 : Le questionnaire qui a servi de guide aux entretiens

Dimensions	Actions : Comment faites-vous pour...
<p>Cohérence des activités scolaires sur une longue durée.</p> <p>Coordonner l'action individuelle à celles d'autres intervenants, afin que les élèves trouvent de la cohérence, du sens, au long de leur expérience, de leur parcours, scolaires.</p>	<p>échanger avec d'autres collègues à propos des pratiques professionnelles.</p> <p>harmoniser les activités d'enseignement avec les collègues de la classe ou du cycle.</p> <p>coopérer avec les différents intervenants scolaires de l'établissement, notamment le personnel spécialisé dans l'aide aux élèves en difficulté ou dans la vie scolaire.</p> <p>associer les partenaires de l'école dans certaines activités scolaires ou s'associer à leurs activités.</p> <p>participer à un projet ou un dispositif collectif visant les apprentissages scolaires.</p> <p>piloter les activités ou les dispositifs collectifs, de manière informelle ou organisée par des réunions.</p>
<p>Congruence entre activités scolaires et particularités des apprenants.</p> <p>Adapter les activités d'enseignement avec la diversité des élèves, afin que chaque apprenant rencontre, au long de son expérience scolaire, des tâches qui correspondent à ce qu'il est, à ce qu'il sait, à ce qu'il vise.</p>	<p>varier les tâches dans la durée afin que les élèves ne fassent pas la même chose à chaque séance.</p> <p>proposer des buts adaptés aux particularités de certains élèves, différents selon les difficultés, afin de leur permettre de réussir certaines activités.</p> <p>diversifier les situations dans un même temps afin que tous les élèves n'aient pas tous ensemble la même tâche.</p> <p>décloisonner ou partager certaines activités, avec d'autres collègues, selon la diversité des élèves.</p> <p>situer les apprenants vis-à-vis des activités scolaires, repérer leurs réussites et leurs lacunes.</p> <p>détecter les compétences des apprenants même si celles-ci ne sont pas immédiatement visibles à première vue, pas attendues à coup sûr.</p>
<p>Pertinence des activités scolaires vis-à-vis des objectifs collectifs.</p> <p>Évaluer la portée de son enseignement et modifier les activités d'enseignement, afin d'atteindre les objectifs du collectif et ceux du cursus scolaire, sur une longue durée.</p>	<p>observer les effets des activités d'enseignement sur les apprenants afin de vérifier l'atteinte des objectifs prévus.</p> <p>constater une évolution des activités d'enseignement ou du dispositif collectif, dans la durée, en fonction de l'écart entre les résultats attendus et ceux obtenus.</p> <p>élaborer des instruments d'évaluation des effets des activités afin de rendre les constats objectifs.</p> <p>consigner la nature des activités et leurs effets sur les apprenants afin de s'en resservir ultérieurement pour ajuster les actions futures.</p> <p>distinguer les pratiques professionnelles maîtrisées ou celles qui restent à améliorer.</p> <p>élargir le répertoire d'activités proposées aux apprenants, en utilisant des démarches nouvelles.</p>

Les dimensions correspondent aux trois questions ouvertes qui rythment l'entretien ; les actions constituent les relances. Dans un but d'explicitation, les questions portent toujours sur le vécu de l'action, sur la manière de faire particulière adoptée par chaque acteur ; elles ne portent donc jamais sur les justifications de cette action par l'acteur ou sur le jugement qui pourrait être porté sur la manière de faire qui est décrite.

Annexe 2 : Caractéristiques des personnes citées

Sujets	Secteur	Genre	Degré	Ancienneté dans le métier	Ancienneté dans l'établissement	Age
ANNA	ZUS	F	1	2	1	2
BRIT	REP	F	2	3	1	3
CLOD	REP	H	2	1	1	1
CRIS	REP	H	1	4	1	3
DOMI	REP	F	1	3	1	3
ELIZ	REP	F	2	3	1	2
FRED	ZUS	H	2	3	1	3
GLAD	REP	F	2	1	1	3
HENR	REP	H	1	3	3	3
IREN	REP	F	2	3	2	3
JANI	REP	F	2	4	1	3
KLEA	REP	F	2	2	1	1
LARA	ZUS	F	1	2	1	1
LAUR	ZUS	F	1	3	3	4
MAUR	REP	H	2	3	1	2
NOMI	REP	F	2	2	1	1
OREL	ZUS	F	1	4	2	4
ORIN	REP	H	1	1	1	1
PREL	REP	F	2	4	2	4
QUIS	ZUS	F	1	2	1	1
REAL	ZUS	H	2	4	3	4
TRAP	REP	H	2	3	1	2
URIA	REP	F	2	2	2	1
VASA	REP	F	1	1	1	1

Catégorie	Age	Ancienneté
1	Inférieur à 30 ans	Inférieure à 2 ans
2	30-35 ans	2-5 ans
3	35-45 ans	5-15 ans
4	Supérieur à 45 ans	Supérieure à 15 ans

Les zones urbaines sensibles (ZUS) sont des secteurs dans lesquels les difficultés sociales, économiques et culturelles des populations sont encore plus généralisées que dans les réseaux d'éducation prioritaire (REP).

Annexe 3 : Des ateliers d'analyse des activités de coopération et de partenariat en éducation (A3cpe)

Constitution du groupe : 12 personnes comportant 8 personnes affectées à l'établissement (enseignant ou non) et 4 partenaires (personnes intervenant directement et régulièrement avec des enfants ou des jeunes des secteurs concernés). Parmi les 12 participants : 4 enseignantes/ts débutantes/ts (moins de 35 ans ou moins de 2 ans dans l'établissement) et 4 professionnels expérimentés (plus de 45 ans et plus de 3 ans dans le secteur) ; 4 enseignantes/ts en école primaire et 4 en collège.

Durée : 5 rencontres dans l'année, après les cours ; durée 90 minutes.

Objectif : Renforcer la cohérence des activités d'enseignement autour de questions et de situations professionnelles apportées par les participants. Les thèmes peuvent être : adapter les activités à la diversité des enfants et adolescents ; évaluer tout en soutenant la motivation ; construire des règles de vie communes ; donner de la cohérence aux dispositifs éducatifs communs ; etc.

Cinq règles de fonctionnement : Volontariat et présence régulière des participants ; considération positive des interventions de chacun ; volonté d'analyser les situations proposées afin d'améliorer les compétences professionnelles de tous ; discrétion vis-à-vis des propos tenus dans l'atelier ; garantie d'anonymat des données recueillies pour la recherche.

Supports de l'analyse : Afin que les réflexions soient menées à partir de traces de pratiques partagées et afin de développer les interactions informelles, des inter-visites sont encouragées entre les participants. Des vidéos ou des photos issues d'observations peuvent également servir de supports à ces ateliers.

Déroulement : Les ateliers suivent quatre phases.

- *Sélection de l'activité analysée* : Recueil d'activités qui posent question aux participants et sélection d'une activité qui sera analysée collectivement. Rapprochement de l'activité avec d'autres activités vécues par les autres participants. Une activité n'est sélectionnée qu'à la condition stricte que chaque participant puisse la rapprocher d'une activité proche dans sa situation personnelle. L'animateur organise les échanges.
- *Construction du problème* : Demande de précisions, dans les épisodes de l'activité, concernant ce qui, pour la personne, a déclenché l'action, des buts de l'action et des savoir-faire mis en œuvre. Réflexion appuyée sur les interactions dans le groupe. L'animateur organise les échanges mais vise une dévolution de cette phase au groupe.
- *Compréhension du problème* : Identification, dans les épisodes de la situation, des déclencheurs, des buts et des savoir-faire mis en œuvre. Explicitation des savoirs de référence permettant de comprendre la situation et donc de répondre à la question de départ. L'animateur remet en forme les savoirs exprimés par les participants mais vise une dévolution de cette phase au groupe.
- *Conclusion de l'atelier* : Résolution de la question en faisant préciser quel est l'apport de la séance à la personne ayant apporté la situation analysée. L'échange, qui n'est pas nécessairement très long, est centré sur cette personne. Anticipation d'actions à mettre en œuvre dans les activités concernées par l'atelier. Chaque participant (si possible) indique des pistes d'action personnelles à court terme à partir des conclusions de l'analyse.

Annexe 4 : Récapitulatifs des textes officiels

Les textes officiels français, en l'absence d'un écrit directement accessible qui expliciterait de manière synthétique **les compétences attendues de la part d'une enseignante ou d'un enseignant en ce qui concerne le travail collectif** ne donnent qu'une image fragmentée du TCE. Quelques-uns de ces textes sont répertoriés ci-dessous.

L'essentiel de la prescription est fourni par **le code de l'éducation** (ordonnance du 15/06/2000), par **la loi sur l'école** qui le modifie (loi du 23/04/2005) et par les textes qui en sont la conséquence. Ils concernent :

- L'organisation de la scolarisation des élèves en **situation de handicap** (circulaire du 19/08/2005 – BO 31, 2005) et du suivi de leur **parcours de formation** (circulaire du 17/08/2006 – BO 32, 2006).
- Le rôle des **assistants d'éducation** dans l'**aide aux élèves** (décret du 22/09/2005 – BO 35, 2005).
- Le **socle commun** de connaissances et de compétences devant être maîtrisées par tous les jeunes en fin de scolarité obligatoire (décret 11/07/2006 – JO 160, 2006).
- Les relations des **parents d'élèves** avec l'équipe enseignante (décret du 28/07/2006 – BO 31, 2006).
- La mise en place des **PPRE**, une aide pédagogique fournie par une équipe, qui implique l'élève et qui associe sa famille (circulaire du 25/08/2006 – BO 31, 2006).
- L'instauration du **livret personnel de compétences** pour chaque apprenant (décret du 14/05/2007 – JO 112, 2007). Ce livret, qui permet de suivre la validation progressive des connaissances et compétences du socle commun, est renseigné par les enseignants du cycle réunis en conseil des maîtres ou par le professeur principal après consultation de l'équipe pédagogique de la classe.
- L'organisation de l'**accompagnement éducatif** des élèves en difficulté dans les établissements de l'éducation prioritaire (circulaire du 13/07/2007 – BO 28, 2007).

À ces textes généraux, il convient d'ajouter ceux qui concernent des objectifs plus spécifiques :

- La **formation initiale** visant notamment à ce que chacun puisse inscrire sa pratique professionnelle dans l'action collective de l'école ou de l'établissement. L'annexe de ce texte détaille les **compétences attendues des enseignantes et des enseignants** (arrêté du 19/12/2006 – JO 300, 2006)
- La définition du **temps de service** des enseignants du secondaire, qui inclut notamment la **coordination** d'une discipline ou d'un champ disciplinaire, d'un

niveau d'enseignement, ou d'activités éducatives (décret du 12/02/2007 – BO 8, 2007).

- La cohérence des domaines disciplinaires – tels les **thèmes de convergence** que les enseignants des disciplines scientifiques ont à construire en commun (arrêté du 25/07/2005 – BO hors série 5, 2005).
- La prise en compte des domaines transversaux, tels que l'éducation au **développement durable** (note de service du 19/11/2007 – BO 7, 2007), l'éducation à la **santé** (BO 46, 2003) ou l'**éducation à la défense**, en tant qu'il s'agit de "connaissances que tout élève doit avoir acquises à la fin de la scolarité obligatoire, au titre de la culture humaniste, de la compétence sociale et civique et du développement de l'autonomie et de l'initiative" (protocole d'accord du 31/01/2007 – BO 7, 2007).
- L'organisation du travail enseignant, à travers l'instauration d'un **conseil pédagogique** dans les établissements du secondaire (EPL) (article L. 421-5 du code de l'éducation) ou le renforcement du rôle du **projet d'établissement** et notamment de sa dimension **artistique et culturelle** (circulaire du 22/01/2007 – BO 5, 2007).
- Le renforcement des actions entre établissements et partenaires dans les secteurs de l'**éducation prioritaire** (circulaire du 30/03/2006 – BO 14, 2006 ; circulaire du 11/12/2006 – BO 2, 2007). Le rapport du Sénat, intitulé « Un nouveau pacte de solidarité pour les quartiers », qui, en 2006, trace les perspectives des politiques conduites envers les quartiers en difficulté, suggère le développement des **partenariats** entre l'école et son environnement associatif, culturel et économique.
- La connaissance du monde professionnel et le partenariat avec **les entreprises** (BO spécial 4, 2007).

Les acteurs du projet O2cpe

Cet ouvrage n'aurait jamais vu le jour sans l'implication déterminée, en tant que chercheur de Marie Barraco, Magalie Baudrant, Claudine Besson, Bohrène Chakroun, Séverine Gérard et Céline Tichadou. Il doit beaucoup également à la stimulante collaboration de Joëlle Aubert et de Grégory Munoz, maîtres de conférences, dans le cadre du Laboratoire des Sciences de l'Éducation (L.S.E. E.A 602) de l'université Pierre-Mendès-France et de l'IUFM de l'académie de Grenoble.

Les responsables de l'IUFM de l'académie de Grenoble, ceux des services académiques de l'Isère et du Rectorat de Grenoble ainsi que ceux des collectivités territoriales de l'agglomération de Grenoble (Métro) ont procuré les ressources indispensables à la réalisation du projet.

Ce projet a pu aboutir grâce aux enseignantes et enseignants qui ont accepté de participer aux entretiens et au dispositif de recherche, ainsi qu'à l'engagement des coordonnateurs de REP, des responsables des circonscriptions et des chefs d'établissement qui ont soutenu son organisation.

La rédaction a bénéficié de l'appui amical et critique de nombreuses personnes, impossible à citer toutes ici mais qui savent la part qui leur revient dans cette réalisation.

À toutes et à tous, j'adresse mes remerciements et ma reconnaissance les plus sincères.

Tables des matières

Introduction : Un métier de plus en plus collectif.....	1
Chapitre I. L'activité collective dans le quotidien du travail enseignant	5
1. Repérer les intervenants de l'activité collective	5
1.1. Les coopérations dans l'établissement	5
1.2. Les partenariats avec l'extérieur de l'établissement.....	8
1.3. Les parents des élèves.....	11
1.4. Contrepoint : la place de l'enseignement.....	14
1.5. Un vaste espace professionnel.....	14
2. Identifier l'activité collective dans les textes officiels.....	15
3. Organiser les interactions professionnelles	17
4. En bref : le territoire du travail collectif enseignant	20
Chapitre II. Activité collective et diversité des élèves	25
1. Repérer les différentes temporalités	25
1.1. La séance de classe et l'unité thématique	25
1.2. La période, le trimestre et l'année scolaire	28
1.3. Le cycle, l'école et l'établissement.....	31
1.4. Le parcours scolaire	33
1.5. Contrepoint : le temps des savoirs.....	37
1.6. Des temporalités intriquées	39
2. Identifier le jeu des temporalités dans les textes officiels	39
3. Structurer les temporalités	43
4. En bref : les temps du travail collectif enseignant.....	46
Chapitre III. L'activité collective, source de développement individuel.....	51
1. Repérer les effets du collectif sur le développement individuel	51
1.1. Prendre conscience de son fonctionnement	51
1.2. Relier programmes, activités scolaires et apprentissages.....	56
1.3. Élargir et organiser son répertoire d'action	58
1.4. Constaté ses progrès professionnels.....	61
1.5. Contrepoint : les écarts entre collègues.....	66
1.6. La dynamique du développement professionnel.....	67
2. Identifier le développement professionnel dans les textes officiels.....	67
3. Développer des compétences professionnelles	71
4. En bref : penser le développement professionnel.....	74
Conclusion : Connecter l'établissement à son environnement	1
Annexe 1 : Le questionnaire qui a servi de guide aux entretiens	11
Annexe 2 : Caractéristiques des personnes citées	12
Annexe 3 : Des ateliers d'analyse des activités de coopération et de partenariat en éducation (A3cpe).....	13
Annexe 4 : Récapitulatifs des textes officiels	14
Les acteurs du projet O2cpe	16

Coopérations et partenariats pour enseigner dans l'éducation prioritaire

L'accroissement des aspects collectifs du travail enseignant questionne les conceptions et les pratiques professionnelles. Cet ouvrage aborde ces questions en se fondant sur : des entretiens avec des enseignants de l'éducation prioritaire ; des textes officiels ; des recherches en didactique professionnelle. Il vise à mettre à disposition des acteurs de terrain, dans les établissements ou les lieux de formation, du matériel, sous la forme de paroles d'acteurs éclairées par des résultats de recherche. Il s'adresse principalement aux praticiens et formateurs mais les spécialistes du domaine pourront trouver intérêt à sa lecture.

En 2014, Michel Grangeat est Professeur des Universités en Sciences de l'Éducation à l'université Grenoble1 (ESPE). Il est membre du Laboratoire des Sciences de l'Éducation (LSE - EA 602). Ses recherches portent sur la formation et le développement des compétences professionnelles dans les métiers de relations humaines, dont l'enseignement.

Il a participé à la direction du projet européen S-TEAM (FP7 n°234870) pour l'étude de l'implantation des démarches d'investigation dans l'enseignement des sciences. Il a coordonné les trois équipes françaises du projet.

Il participe à la direction du projet européen ASSIST-ME (FP7 n°321428) qui conduit une recherche sur les conditions d'implantation de l'évaluation formative dans les enseignements scientifiques.

Il a publié récemment sur le sujet du travail enseignant :

Grangeat, M. (2013). Modéliser les enseignements scientifiques fondés sur les démarches d'investigation : développement des compétences professionnelles, apport du travail collectif. In M. Grangeat (Ed.), *Les enseignants de sciences face aux démarches d'investigation* (p. 155-184). Grenoble : Presses Universitaires.

Grangeat, M. (2011). Le travail collectif enseignant : éléments de modélisation du développement professionnel. In M. Grangeat (Ed.), *Les démarches d'investigation dans l'enseignement scientifique Pratiques de classe, travail collectif enseignant, acquisitions des élèves* (pp. 79-106). Lyon : Ecole Normale Supérieure.

Grangeat, M. (2011). Les aspects collectifs du travail enseignant : un levier pour la formation ? In P. Maubant, J. Clénet & D. Poisson (Eds.), *Débats sur la professionnalisation des enseignants* (pp. 109-134). Ottawa : Presses de l'Université du Québec.

Grangeat, M. & Munoz, (2011). Des savoirs enseignants : des savoirs-processus en prise avec les acteurs, les dispositifs et les théories. In P. Maubant & S. Martineau (Dir.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (p. 143-164). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Grangeat, M., (2010). Les régulations métacognitives dans l'activité enseignante : rôle et modes de développement. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 36 (1), 233-253.

Grangeat, M., Rogalski, J., Lima, L., & Gray, P. (2009). Analyser le travail collectif des enseignants : effets du contexte de l'activité sur les conceptualisations des acteurs. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 31 (1), 151-168.

Briot, C. & Grangeat, M. (2010), Comprendre le travail collectif des formateurs en soins infirmiers, *Education Permanente*, 183(2), 189-200.

version avant édition