

# Le travail collaboratif des enseignants : pourquoi ? Comment ?

## Travailler en équipe au collège et au lycée



**PÉDAGOGIES** | outils |

**Jean-Claude Meyer**

COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE MEIRIEU

**esf**  
EDITEUR

Jean-Claude Meyer

# Le travail collaboratif des enseignants Pourquoi ? Comment ?

Travailler en équipe  
au collège et au lycée



**esf**  
EDITEUR

Composition : Maryse Claisse

© 2017, ESF éditeur  
SAS Cognition  
20, rue d'Athènes - 75009 Paris

[www.esf-scienceshumaines.fr](http://www.esf-scienceshumaines.fr)



ISBN 978-2-7101-3265-3  
ISSN 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

# Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

**Pédagogies/Outils : des instruments de travail au quotidien pour les enseignants, formateurs, étudiants, chercheurs. L'état des connaissances facilement accessible. Des grilles méthodologiques directement utilisables dans les pratiques.**

\*

\*\*

*Voir la liste des titres disponibles dans la collection « Pédagogies »  
sur le site [www.esf-editeur.fr](http://www.esf-editeur.fr)*



# Table des matières

<b>Introduction</b> .....	9
<b>Première partie</b> <b>Le travail collaboratif : quels actes ?</b>	
<b>1. Le travail d'équipe, un travail impossible ?</b> .....	17
Un contexte peu favorable .....	18
Des espaces à occuper, des directives à explorer .....	20
L'établissement, théâtre de paradoxes .....	21
<b>2. Actualité du travail enseignant</b> .....	23
Un inchangé dans un contexte mouvant .....	23
La liberté pédagogique : « un État dans l'État » .....	25
Entre classe et établissement : un entre-deux propice ? .....	26
Le travail partagé des enseignants .....	27
Le travail prescrit et le travail réel .....	28
La contribution de la recherche : un foisonnement .....	31
<b>3. Le travail collaboratif, un indicateur de tendance des transformations du travail enseignant</b> .....	35
La préconisation de l'Inspection .....	35
Des appellations multiples .....	36
Une nouvelle professionnalité .....	38
L'établissement scolaire, espace de cette professionnalité .....	39
L'établissement, lieu d'exercice de la prescription .....	41
Les 3 « CO » : coordonner, collaborer, coopérer .....	42
L'engagement professionnel .....	44
Le risque de la déprofessionnalisation .....	45
<b>Conclusion – Un changement difficile mais nécessaire</b> .....	49

## Deuxième partie

### Les objets du travail collaboratif

<b>1. Engager le travail collaboratif : le jeu des possibles</b> .....	53
Le défi .....	53
Le pari .....	57
<b>2. Installer le travail collaboratif comme pratique professionnelle</b> ..	63
Quel changement ? .....	64
Domaines d'action et entités constitutives du métier .....	66
Sélectionner des objets stratégiques .....	72
<b>3. Concevoir et organiser le plan de formation</b> .....	77
Du curriculum au plan de formation .....	78
Disposer d'un cadre conceptuel et opérationnel .....	81
DOMAINE DISCIPLINAIRE .....	82
S'approprier le curriculum formel du cycle 4 (collège) .....	83
Confectionner le plan de formation d'une discipline d'enseignement ...	89
Élaboration du plan de formation de français en 4 <sup>e</sup> .....	94
Le curriculum du lycée .....	113
DOMAINE INTERDISCIPLINAIRE ET TRANSVERSAL .....	114
Un levier de changement .....	115
L'effet dynamique des compétences transversales .....	115
Au collège, le socle commun .....	117
Des unités pédagogiques transversales .....	118
Au lycée, les voies de l'accompagnement .....	121
L'accompagnement et le travail collaboratif des enseignants .....	122
L'accompagnement personnalisé, quel travail prescrit ? .....	125
Le travail collaboratif pour l'AP .....	129
L'évaluation du curriculum réel de l'AP .....	141
<b>4. Mettre en œuvre le plan de formation</b> .....	143
Compétences collectives et exploration collaborative .....	143
L'organisation du groupe de travail collaboratif .....	144
L'organisation des tâches pour piloter le plan de formation .....	148
<b>5. Évaluer le travail collaboratif</b> .....	155
Un double objectif .....	155

Une double procédure.....	156
Disposer d'un cadre de référence.....	157
L'évaluation conduite par le groupe de travail collaboratif.....	157
L'évaluation dans une démarche d'extériorité.....	168
<b>6. Assurer la veille didactique et pédagogique.....</b>	<b>173</b>
Questionner le genre professionnel.....	173
Définir la veille.....	176
De la veille individuelle à la veille collective.....	177
De la veille à la formation.....	179
<b>Conclusion – Partager une conviction fondée sur des actes choisis.....</b>	<b>183</b>

### Troisième partie

#### Inscrire durablement le travail collaboratif dans le projet

<b>1. Le travail collaboratif dans la culture du projet.....</b>	<b>187</b>
Développer un esprit de projet.....	187
Travail collaboratif et innovation.....	189
Du groupe de travail à l'établissement.....	193
<b>2. Le travail collaboratif : un projet au cœur de l'établissement.....</b>	<b>195</b>
L'établissement, un espace investi.....	196
Travailler ensemble.....	197
Le rôle clé du chef d'établissement.....	198
Un leadership à partager.....	200
Inciter sans obliger.....	202
<b>3. Entre stratégie de groupe et engagement personnel.....</b>	<b>205</b>
« Que voulons-nous ? ».....	205
Un bénéfice progressif.....	207
Un processus irréversible ?.....	208
Des valeurs pour un projet.....	210
<b>Conclusion – Accepter le défi, engager le pari.....</b>	<b>213</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>217</b>



# Introduction

*Le travail en équipe n'est pas une technologie, ni même une méthodologie.*

*Il touche ce qu'il y a de plus profond en chacun, son rapport à soi et à la peur d'être percé à jour ou phagocyté, la confiance, la dépendance, l'autonomie, le goût du pouvoir, l'envie d'être accepté, reconnu, estimé, le besoin de solitude et le besoin contraire de fusion dans un groupe.*

Philippe Perrenoud

Une très vieille question décalquée de la structure scolaire des premiers temps : un maître, une classe. Autour de la figure du maître, que de célébrations, de révérences, d'exaltation : le maître et son élève, le maître et son disciple ! Certainement, cette fixation sur l'image solitaire du maître exprime combien son art exige de maîtrise pour atteindre son but.

On voit aussi combien cette représentation convient de moins en moins pour nommer le travail enseignant contemporain. La démocratisation de l'enseignement a entraîné, sous des formes et des modalités diverses, la mutation des pratiques et des charges des enseignants.

Dès la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, les textes de réforme comme les études sur l'École répètent inlassablement la nécessité d'une organisation collective du travail enseignant (cf. la sempiternelle espérance de la **concertation** des professeurs) en réponse aux difficultés rencontrées par l'institution scolaire.

Souvent exprimée comme une forme idéale de travail<sup>1</sup>, cette organisation est perçue chez les enseignants tantôt comme une aspiration à vivre un métier épanouissant, altruiste, sorte de consécration de la compétence suprême de professionnalité, tantôt comme une conquête impossible dont l'inaccessibilité est le produit de la convergence d'obstacles de tous ordres. La réalité ne dément pas ces perceptions. Le fonctionnement ordinaire des établissements scolaires secondaires donne à voir de nombreux faits et gestes, qu'il s'agisse de la coordination des équipes-matières ou des équipes-classe ou du pilotage des dispositifs issus des réformes, qui révèlent combien le travail scolaire des enseignants et de leurs élèves reste d'abord et avant tout un travail **indépendant**.

---

1. C. LESSARD parle « d'idéal professionnel désirable », « Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ? », in Marcel J.-F., Dupriez V., Périsset-Bagnoud D., *Coordonner, collaborer, coopérer*, Bruxelles, De Boeck, 2007.

Pourtant le travail collectif des enseignants dispose, sans conteste, de réussites. Des collèges, des lycées, hier comme aujourd'hui, réalisent des dispositifs remarquables pour accueillir et accompagner leurs élèves dans leur scolarité et les conduire à la réussite.

Alors, pourquoi ne voit-on pas la grande majorité des établissements et des enseignants les suivre dans cette voie ? Est-ce parce que les autorités ministérielles et académiques laissent ces dispositions au bon vouloir des enseignants, malgré le discours réitéré des vertus de l'action collective ? Reconnaissons que la question du travail d'équipe des enseignants est fortement marquée par le désenchantement ou la crainte d'une impasse, voire d'une utopie stérile. Inviter le lecteur à la reprendre aujourd'hui tient du défi comme du pari. Dans les deux cas, c'est une entreprise à risque qui vaut la peine, croyons-nous, d'être menée à bien.

Formulons donc ce qu'elle pourrait être : **le travail collaboratif** – nous reviendrons sur ce terme – **pourrait-il être instauré comme la forme ordinaire et première du travail enseignant** ? Les structures et les organisations qu'il nécessite porteraient-elles les germes d'un changement profond des pratiques et des conceptions qui fondent le métier d'enseignant ?

Sans candeur ni naïveté, sans sous-estimer les aléas d'une telle entreprise, ne détient-on pas là ce qui peut refonder – terme excessif ? – aussi bien certaines bases renouvelées de la forme scolaire que la nouvelle professionnalité des enseignants ?

Le lecteur nous pardonnera de tenir ce propos en laissant entendre que ce travail collaboratif n'existe pas, est à inventer. Ce choix est plus un artifice pour approcher l'origine du travail d'équipe et en problématiser la genèse qu'un constat objectivé des pratiques réelles au sein de chaque établissement. Il ne s'agit pas de dénoncer mais de rendre possible ce qui demeure difficile et exigeant dans le métier d'enseignant, en insistant sur le fait que toutes les parties de l'institution scolaire se doivent de favoriser et faciliter cette mutation que nous croyons bénéfique pour tous les acteurs.

Un tel projet est possible, même si les obstacles sont réels et nombreux. Les pages qui suivent tentent de les identifier et d'en estimer la force de l'ancrage dans le lieu scolaire. Celui-ci entretient une absence, celle de la continuité : le nouvel enseignant ne **remplace** pas l'enseignant qui l'a précédé. La division du travail enseignant ne définit pas un travail **posté**. Chaque professionnel exerce une activité d'enseignement complète, close, non parcellisée, car perçue seulement dans le face-à-face en classe. L'interdépendance des enseignants n'apparaît que lorsque l'activité professionnelle est approchée dans des fonctions telles que la gestion du curriculum, la progression des parcours scolaires, l'accompagnement des élèves, l'évaluation formative. Or, aujourd'hui, il est encore possible que

ces questions ne soient pas mises en avant, débattues, pas plus que les choix de pratiques qu'elles autorisent.

Dans toute profession, la transmission des savoir-faire, des gestes professionnels et de leur conception est un processus qui en assure la pérennité et le renouvellement. Comment cette transmission est-elle assurée chez les enseignants ? Les débutants font souvent remarquer l'absence ou le manque d'échanges entre enseignants. Ceux qui sont à mi-carrière déclarent fréquemment qu'ils sont entrés dans le métier en n'ayant ni aide ni conseil. Pourtant l'institutionnalisation de la fonction de tuteur au service des professeurs stagiaires<sup>2</sup> a introduit des pratiques de conseil et de visite dans les classes qui ont rendu visible le partage d'informations et de conceptions de l'acte d'enseigner.

Malgré cela, le processus de transmission du « savoir enseigner » demeure peu promu, ni par les enseignants eux-mêmes qui ne le demandent pas ni par l'institution qui ne l'exige pas. Certes, le corps d'inspection, les chefs d'établissement et les formateurs proposent des références – voire des référents – aux jeunes enseignants ou aux professeurs en difficulté. Mais l'idée de modèle, d'imitation n'est pas usuelle dans le métier. Or, pour un débutant, imiter un professionnel expérimenté n'est-ce pas une étape formative nécessaire avant de se construire une pratique personnalisée ? Est-ce un effet de la liberté pédagogique que de ne pas laisser de place à cet état intermédiaire de l'enseignant apprenti et de couper court au débat sur la façon dont s'apprend ce métier ?

Cet auto-apprentissage « forcé », fréquemment piloté par la débrouillardise, conduit à l'installation de pratiques peu théorisées qui peuvent devenir des obstacles à l'analyse réflexive des gestes professionnels et, partant, au changement.

En réponse à ces questions et aux situations qui les accompagnent, il s'agira de clarifier les objectifs de ce travail collaboratif, d'en dessiner les possibilités de mise en œuvre et d'en esquisser les effets. Pour cela, la stratégie du projet fournira l'architecture des implantations possibles d'un tel travail qui mobilisera la communauté éducative et l'établissement tout entier. C'est à l'ensemble des acteurs du système éducatif que le travail collaboratif s'adresse pour réaliser cette nouvelle et nécessaire étape de l'école contemporaine.

Aborder la question du travail collaboratif enseignant n'est pas chose aisée, même si l'on fait abstraction de la récurrente posture de réticence qu'affichent les enseignants à son propos. Travailler en équipe, non plus ponctuellement mais dans une forme ordinaire et durable, appelle une conception du travail qui n'a, à ce jour, aucune traduction formelle instituée, excepté dans les établissements qui

---

2. Voir le texte officiel sur les ESPE.

en ont fait un objectif expérimental ou militant, encadrée par la réglementation académique des moyens.

Or, le travail collaboratif se présente comme un choix économique et écologique d'exercice de la profession enseignante. Économique parce que, passée sa mise en place, il distribue aux équipes une part des charges qui est habituellement portée par chaque professeur, soit un allègement des tâches individuelles de conception des apprentissages et de leur évaluation. Écologique parce que ce travail, par les interactions et les régulations qu'il produit, réadapte sans cesse les propositions pédagogiques aux besoins des élèves et aux choix réinterrogés des enseignants et de leurs partenaires.

Le coût le plus sensible de ce travail est son **installation**. Elle est inévitablement une rupture avec le modèle individualiste promu par l'institution dans son ensemble : celui des enseignants qui pensent leur action comme acteurs face à leurs élèves, mais aussi celui de l'encadrement, de l'établissement à l'académie, dans la gestion des ressources corsetée par la conformité aux règles habituelles. Ce qui revient à dire que l'implantation du travail collaboratif est une perturbation, voire un désordre, des dispositions habituelles, tant dans la préparation prévisionnelle de l'année scolaire que dans la mise en place des modalités de son pilotage.

Le travail collaboratif présuppose l'existence d'équipes, pas nécessairement opérationnelles ni performantes, mais suffisamment déterminées pour s'engager dans un projet de moyen terme. Comme nous le verrons plus loin, ces équipes devront construire un travail partagé, lequel est lui-même un outil de cohésion et de progrès. Il se nourrit de débats, de délibérations et de compromis, eux-mêmes régulés au fur et à mesure de l'avancée du projet. Autre processus dynamique de constitution d'une équipe, la définition raisonnée du travail à engager. On a souvent reproché au travail d'équipe de n'être qu'un bégaiement de propos et d'actions (effets d'annonces) souvent stérile et fréquemment démobilisateur. Pour échapper à cette dérive, il est nécessaire de lui fixer des objectifs et des méthodes explicites, inscrits dans un échéancier strict et négocié.

Parler du travail collaboratif enseignant, c'est d'abord observer et questionner le travail individuel de l'enseignant. Ce travail est un objet difficile à cerner parce qu'il est constitué d'un savoir-faire technique fortement intégré à un savoir-être, lui-même de composition très complexe (comme tous les métiers de l'humain). Mais aussi parce qu'il s'exerce dans la classe, lieu clos rarement visité et encore plus rarement analysé (y compris en formation continue, où il est rare qu'un enseignant se considère en formation dans une activité d'observation par un tiers). L'inspection est actuellement le seul fait institué. Et enfin parce que sa partie **hors les murs de l'établissement** relève de la sphère privée, qu'elle est rarement interrogée et encore plus rarement observée.

De ce fait, interroger une activité professionnelle perpétuée depuis si longtemps crée l'effet de toucher à un sujet tabou ou à une question qui gêne tout le monde, l'impression de toucher à un interdit et de s'aventurer imprudemment. Au-delà de l'inconfort du questionnement s'est peu à peu dessiné tout l'intérêt que porte une telle hypothèse : le développement du travail collaboratif est bien une stratégie, aux mains des enseignants eux-mêmes, pour renouveler leur métier et trouver de nouvelles motivations pour le pratiquer.

On peut objecter à cela que les conditions ne sont actuellement pas réunies pour assurer le succès de cette prise d'initiative. La réalité socio-économique du métier d'enseignant apparaît dégradée par des indicateurs tels que sa faible attractivité, son image sociale dévalorisée, sa rémunération stagnante, dans un contexte institutionnel de l'école où les réformes ne parviennent pas suffisamment à enrayer un échec scolaire protéiforme. Le choix, ici retenu, d'envisager l'évolution du travail enseignant dans des conditions d'exercice suffisamment favorables ne signifie pas ignorer ses difficultés et son contexte problématique. Au contraire, la recherche de la dimension collaborative de ce travail constitue, croyons-nous, une base encourageante pour proposer des réponses et négocier des réaménagements tangibles, aussi bien au plan technique de l'organisation professionnelle de l'établissement qu'au plan politique de l'institution scolaire.

Une autre objection ramène à la dimension utopique d'un tel projet et au risque de son infaisabilité. Tout changement porte simultanément ses chances de succès comme celles de son échec. Notre démarche pose comme faisables les objectifs que nous avons affectés au travail collaboratif, sans fixer au préalable les conditions de leur implantation et de leur réalisation. Ceci pour donner à voir ce que recouvre réellement le passage au travail collaboratif. Il appartient aux groupes qui s'y engagent ou y sont engagés de conduire leur projet en articulant la portée de leurs objectifs aux ressources qu'ils comptent investir.

Le plan de ce livre se présente donc ainsi.

La première partie se propose d'identifier les multiples facettes des actes du travail collaboratif enseignant, pris entre le conservatisme d'une profession autonome et les mutations hésitantes d'un système en recherche d'une professionnalisation renouvelée. La deuxième partie, consacrée aux actes du travail collaboratif, cherche à donner à celui-ci une matérialité opérationnelle, indépendamment de la situation institutionnelle de l'établissement, pour mettre en évidence le parcours que doivent affronter les équipes souhaitant s'engager dans un tel projet. Enfin, la troisième partie s'interroge sur la façon dont le travail collaboratif peut s'inscrire durablement dans le projet de l'établissement.

Afin d'approcher au plus près les actions à engager dans l'objectif premier de conception du plan de formation – disciplinaire ou transversal –, nous avons fait le choix de présenter en détail le travail collaboratif d'une équipe de professeurs

de français au cycle 4 du collège et d'une équipe chargée de l'accompagnement personnalisé au lycée en classe de seconde. Nous exprimons toute notre gratitude à Agnès Surgey et Hélène Guillerme, membres de notre groupe de travail, qui ont dirigé ces travaux et avec qui nous avons partagé de nombreuses questions sur la mise en œuvre du travail collaboratif.

Notre objectif est de rechercher les solutions opérationnelles favorables au développement du travail collaboratif tout en discutant les postures d'engagement et de résistance inhérentes à l'établissement. Notre propos tiendra donc pour fil directeur la quête d'un renouvellement du métier d'enseignant et la dynamisation de l'établissement scolaire par ses acteurs eux-mêmes.

# Première partie

## Le travail collaboratif : quels actes ?

---

À chaque réforme, à chaque étape du débat sur l'école, les références et les instructions sur le travail enseignant ont multiplié les recommandations et les prescriptions pour augmenter son efficacité et sa qualité. Nombre d'auteurs et de textes ont souligné son point faible : le manque de travail d'équipe et la conception trop individualiste de son exercice.

Malgré ce constat, les pratiques réelles manifestent des actes de partage et de concertation, comme en témoignent les essais mis en place dans l'accompagnement des élèves, au collège comme au lycée, ou dans l'organisation du curriculum de certaines disciplines d'enseignement.

Certes, les tentatives surmontent plus ou moins bien les difficultés inhérentes à l'organisation même de l'établissement et à l'habitus professionnel du travail solitaire de l'enseignant. Mais le contexte actuel de l'école secondaire, traversé par la question du renouvellement de la professionnalité enseignante, offre un espace favorable à de nouvelles initiatives que les directives officielles appellent de leurs vœux.

L'enjeu de ces mutations touche aussi bien à la qualité de l'offre faite aux élèves dans le curriculum qu'à la prise en charge, par les enseignants eux-mêmes, de leur espace de travail et de l'évolution de leur métier.



# 1

## Le travail d'équipe, un travail impossible ?

Qu'évoque l'expression « travail d'équipe » au sein du collège et du lycée ? Équipe disciplinaire, équipe-matière, équipe-classe, équipe des professeurs principaux des classes d'un même niveau, équipe des enseignants partenaires d'un même projet, d'un même dispositif. Cette distribution révèle des formes et des degrés de collaboration disparates, ceci renforcé par l'insuffisante guidance des instructions et des recommandations de la part des responsables institutionnels, ministère et rectorats.

Les enquêtes l'attestent : le travail d'équipe est perçu comme peu répandu même si des formes de collaboration existent, comme celle de deux enseignants ou d'un petit groupe, mobilisés par l'accompagnement personnalisé ou le soutien scolaire, l'orientation des élèves ou la préparation d'un conseil de classe. De façon récurrente, les rapports officiels notent cette réalité à l'instar du rapport Obin qui juge insuffisant le travail en équipe, fait d'une collaboration « *informelle et précaire* » fondée sur « *une base plus électorale qu'institutionnelle*<sup>1</sup> ». Et ceci malgré la loi d'orientation de juillet 1989 qui stipulait dans son article 14 : « *Les enseignants sont responsables de l'ensemble des activités scolaires des élèves. Ils travaillent au sein d'équipes pédagogiques ; celles-ci sont constituées d'enseignants ayant en charge les mêmes classes ou groupes d'élèves, ou exerçant dans les mêmes champs disciplinaires.* »

En 1997, le référentiel de compétences du métier d'enseignant identifiait ainsi l'une d'entre elles : « *travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école* ». Quelques années plus tard, le rapport Obin, cité ci-avant, préconisait : « *il faut au travail d'équipe un contenu, du temps et un cadre facilitant* ». Manière de souligner que les choses n'avaient pas changé, ce qui fait dire à François Dubet qu'il faut « *une coordination instituée* ». On pense à « *l'enseignement en miettes* » qu'avait dénoncé la commission Joxe dès 1972.

Citons encore deux autres auteurs de rapport : le recteur Bancel qui prône la reconnaissance du travail en équipe sans accroître la charge de travail individuel et la commission Pochard qui appelle « *à créer les conditions collectives d'une*

---

1. OBIN J.-P., *Enseigner, un métier pour demain*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, mars 2002.

*plus grande efficacité et équité de l'école en intégrant la mission de l'enseignant dans une dynamique collective<sup>2</sup> ».*

Citons enfin le rapport de l'Inspection générale de juillet 2012 qui observe l'une des causes d'une telle situation : « *Une formation de base fait défaut aux professeurs dans le domaine du travail collectif. Au-delà de la méthodologie de la conduite de réunion, il manque à tous, animateurs et participants, des savoir-faire partagés pour rendre ce travail efficace<sup>3</sup>.* »

## Un contexte peu favorable

La collaboration entre professionnels qui ne se sont pas choisis est toujours sujette à difficulté. De plus, la sélection de l'établissement ne relevant pas du pouvoir des enseignants, la mise en synergie des ressources et des compétences individuelles demeure aléatoire. Bien sûr, dans les années 1980, la place dévolue à l'établissement et à l'expression de son projet a favorisé une culture du travail collectif. Mais il est facile d'observer que le discours officiel s'adresse encore et toujours plus à l'enseignant-individu qu'à l'enseignant-collectif.

Cette situation contribue à entretenir une culture d'établissement qui parvient difficilement à exprimer ce qui la caractérise. Le style de la gouvernance du collège ou du lycée, comme entités propres, privilégie souvent les relations de travail courtoises et paisibles plutôt que des formes de collaboration qui impliquent nécessairement des confrontations et des choix qui peuvent mener à des désaccords. C'est tout le sens du projet que de fédérer les opinions et les engagements.

L'amont du métier d'enseignant révèle, lui aussi, la faible dimension collective de la formation initiale. Si la deuxième année en IUFM avait initié des travaux en équipe sur la construction des plans d'année des classes des professeurs stagiaires, l'actuelle deuxième année du master MEEF<sup>4</sup> a réduit et parfois supprimé cette option dans le plan de formation. L'enseignant débutant, comme ses prédécesseurs, continue d'être un entrant dans le métier, solitaire, à la façon d'un travailleur indépendant. Quant à la formation continue, laissée à la seule initiative des individus, elle se présente souvent comme un perfectionnement personnel et trop rarement comme un espace d'élaboration de stratégies collectives et de dispositifs engageant des équipes.

L'interlocution entre les enseignants et les corps d'inspection témoigne là encore d'une conception individualiste de la professionnalité. D'une part, parce

---

2. POCHARD M., *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*, La Documentation française, Paris, 2008.

3. IGEN/IGAENR, *Les Composantes de l'activité professionnelle des enseignants outre l'enseignement dans les classes*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, juillet 2012.

4. Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*.

que cet échange est principalement commandé par des objectifs de gestion des carrières et d'évaluation des personnels, ce qui accentue le caractère individuel de ces moments. D'autre part, parce que le regard de l'inspection se focalise sur l'activité personnelle de l'enseignant, ignorant ce que celui-ci réalise – ou ne réalise pas – avec les collègues de la classe où il enseigne ou avec ceux de sa discipline d'enseignement. Cette collaboration relève également des compétences du chef d'établissement : celui-ci la promeut par le jeu de la confection des équipes-classe. Il n'est pas aisé de mesurer la place qu'occupe le travail collectif dans les priorités qui président à la définition de ces équipes.

Ces différents facteurs, dont la combinatoire peut varier quelque peu pour des raisons de contexte, contribuent à l'installation et au maintien d'une culture professionnelle enseignante peu encline au changement. La part du métier reconnue comme critère de compétence est la direction de la classe, soit un exercice individuel dans lequel, au fil du temps, l'enseignant définit son « style ». Cela crée un effet de distinction, de notoriété : tel un travailleur indépendant, l'enseignant se construit un système de travail à l'aide de ses propres critères. Non seulement, ceux-ci ne sont pas nécessairement partagés par ses collègues, mais ils peuvent constituer un obstacle durable à l'installation du travail d'équipe<sup>5</sup>.

Une telle situation est entretenue par un inchangé au cœur même du métier : le cycle « préparation – réalisation – évaluation/suivi », ces opérations qui président à l'élaboration des cours dispensés en classe. Elle résulte du manque de mise à disposition de nouvelles pratiques dont souffrent les enseignants entrant dans le métier. Ils reproduisent donc le modèle existant, celui de leurs propres enseignants. L'autre raison revient à l'institution qui n'a apporté aucune modification propice au changement : aucun moment de travail commun institué dans l'emploi du temps et reconnu dans l'horaire officiel, aucun espace de travail dédié spécifiquement aux travaux des enseignants. Ainsi, le travail enseignant est plus que jamais reporté dans la sphère privée : chez soi, dans son bureau.

Enfin il faut rappeler les débats contradictoires – et finalement stériles – au sujet de la liberté pédagogique des enseignants. Avec la fin d'un modèle unique d'enseignement<sup>6</sup>, cette liberté a été revendiquée par les promoteurs d'une rénovation de l'école pour leur être ensuite retournée comme le droit à enseigner dans la tradition. Par la suite, elle a été instrumentalisée, tantôt pour défendre l'innovation, tantôt pour revendiquer un statut enseignant plus autonome dans ses décisions vis-à-vis de la hiérarchie dans l'établissement. Au fil des réformes

---

5. Ceci s'observe, par exemple, lors de la préparation d'une épreuve commune d'évaluation pour un niveau de classe ou un examen blanc.

6. S'il a existé, c'est celui qui est commodément désigné dans l'école de Jules Ferry jusqu'aux années 1960.

- PASTRÉ P., MAYEN P., VERGNAUD G., « La didactique professionnelle », note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n° 154, janvier-mars 2006.
- PAYETTE A., CHAMPAGNE C., *Le Groupe de codéveloppement professionnel*, Sainte-Foy, Presses Universitaires du Québec, 1997.
- PÉRISSET-BAGNOUD D., « Innover et transformer sa pratique enseignante : un rapport aux normes », in Marcel J.-F., Dupriez V., Périsset-Bagnoud D., Tardif M. (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer, de nouvelles pratiques enseignantes*, Bruxelles, De Boeck, 2007.
- PERRENOUD P., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF, 2001.
- PERRENOUD P., *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF, 1996.
- PERRENOUD P., *Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*, en ligne, université de Genève, 1998.
- PERRENOUD P., ALTET M., LESSARD C., PAQUAY L. (éd.), « Formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle, intégration ou déni mutuel ? », in Perrenoud P. et al., *Conflits de savoirs en formation des enseignants*, Bruxelles, De Boeck, 2008.
- PETIT R., NATHANSON J., BERTHOU M., « L'esprit d'équipe », *Cahiers pédagogiques*, n° 452, avril 2007.
- PIOT T., MARCEL J.-F., TARDIF M., « Le travail partagé des enseignants », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 42, n° 2, 2009.
- PIOT T., « Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? », *Questions vives, recherches en éducation*, vol. 5, n° 11, 2009.
- POCHARD M., *Livre vert sur le métier d'enseignant*, Paris, La Documentation Française, 2008.
- PORTELANCE L., BORGÈS C., PHARAND J., *La Collaboration dans le milieu de l'éducation*, Québec, Presses Universitaires du Québec, 2011.
- RABARDEL P., « Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir », in Lorino P., Teulier R. (éd.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective*, Paris, La Découverte, 2005.
- RAKOVITCH J. (dir.), *Où vont les pédagogues ? Philippe Meirieu et la pédagogie*, Paris, ESF, 2015.
- RAYOU P., VAN ZANTEN A., *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?*, Paris, Bayard, 2004.
- REVERDY C., « L'utilisation de l'interdisciplinarité dans le secondaire », *Veille et analyses, l'essentiel sur...*, IFÉ, ENS Lyon, 2016.
- REVERDY C., THIBERT R., « Le leadership des enseignants au cœur de l'établissement », *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 104, ENS de Lyon, octobre 2015.

SAUJAT F., « Profession enseignante, quelles évolutions en réseaux ambition réussite ? », *XYZep*, n° 32, septembre 2008.

SCALLON G., *L'Évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck, 2004.

SCHÖN D. A., *Le Praticien réflexif*, Montréal, Éditions Logiques, 1994.

SPILLANE J. P., HOLVERSON R., DIAMOND J. B., « Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située », *Éducation et Sociétés*, n° 21, 2008.

STUFFLEBEAM D., *L'Évaluation en éducation et la prise de décision*, Victoriaville, NHP, 1980.

TARDIF M., « Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants », in Marcel J.-F., Dupriez V., Périsset Bagnoud D., Tardif M., *Coordonner, collaborer, coopérer, de nouvelles pratiques enseignantes*, Bruxelles, De Boeck, 2007.

TARDIF M., BORGÈS C., « Transformation de l'enseignement et travail partagé », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 42, n° 2, 2009.

TARDIF M., LESSARD C., *Le Travail enseignant au quotidien, expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Québec, Presses Universitaires de Laval, Bruxelles, De Boeck, 1999.

TILMAN F., GROOTAERS D., *La Mutation de l'école secondaire. Questions de sens, propositions d'actions*, Bruxelles, Couleur Livres, 2011.

TILMAN F., *Définir les compétences transversales pour les enseigner*, Bruxelles, Le Grain asbl, octobre 2006.

WATRELOT P., *École et innovation*, en ligne : [philippe-watreLOT.blogspot.com](http://philippe-watreLOT.blogspot.com)

WENGER E., *La Théorie des communautés de pratiques : apprentissage, sens et identité*, ST Nicolas, Québec, Presses Universitaires de Laval, 2005.

WITORSKI R. (dir.), *Formation, travail et professionnalisation*, Paris, L'Harmattan, 2005.