

LES COLLECTIFS PÉDAGOGIQUES, FACTEUR DE RÉUSSITE POUR LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE

Les collectifs pédagogiques : de quoi s'agit-il ?

Les collectifs pédagogiques ne désignent pas une notion stabilisée. Nous n'en trouvons pas mention dans les circulaires, ni dans la littérature sur les collectifs ou le travail collaboratif. Ils rendent compte de l'activité de l'enseignant dans sa dimension collective avec les membres d'une équipe, d'un établissement, mais aussi avec la communauté éducative toute entière, voire au-delà. Ils recouvrent des réalités différentes qui peuvent aller de la concertation informelle entre enseignants partageant une même classe ou un même niveau, jusqu'au projet construit avec un réseau d'écoles, une collectivité, des partenaires.

Bien que nous n'ayons pas de définition consensuelle des collectifs de travail, nous pouvons toutefois les caractériser comme un groupe de personnes travaillant ensemble avec engagement, de leur propre initiative ou de façon contractuelle pour réaliser des objectifs communs ou atteindre des résultats. Les collectifs se caractérisent par le partage de règles de métier et sont basés sur la reconnaissance des compétences de chacun, mais aussi sur la confiance, les échanges et des valeurs partagées. Les collectifs élaborent et réélaborent leurs propres règles afin d'atteindre un objectif fixé. Ils se recomposent dès que les objectifs et les objets de travail sont amenés à se transformer.

Les collectifs de travail ont aujourd'hui une résonance particulière. Porteurs d'enjeux relationnels, ils peuvent contribuer à la réduction des risques psychosociaux, être des espaces protecteurs et de régulation pour les enseignants, comme le souligne Yves Clot dans son ouvrage *Éthique et travail collectif*¹, pour lequel la puissance des collectifs de travail est encore plus importante dans le contexte dans lequel nous évoluons actuellement.

Le collectif puise d'abord ses références dans le monde du travail. Il se pense dans une approche systémique : la réalité du métier et des acteurs qui le composent, ses contextes d'exercice, ses conditions matérielles, son organisation, ses outils de travail, son contenu, mais aussi son organisation, et le système de relations sociales dans lequel il s'insère. L'une des conditions de sa réussite réside dans le pouvoir d'agir et de donner du sens à l'action de tous les acteurs qui y sont engagés.

Un collectif de travail existe « lorsque plusieurs travailleurs concourent à une œuvre commune dans le respect des règles » (Cru, 1987), certaines de ces règles étant données par l'organisation du travail et d'autres étant produites et formalisées par les acteurs eux-mêmes (Piot, 2014). Un collectif serait un ensemble dynamique doté en tant qu'unité fonctionnelle d'une capacité pour agir de manière coordonnée sur le plan objectif, mais aussi sur le plan subjectif, à travers la notion de construction de l'identité professionnelle et sur le plan intersubjectif à travers la notion de genre professionnel : pour Clot (2001), le genre professionnel est une sorte de mémoire impersonnelle et partagée qui n'est pas explicitée dans la prescription, mais qui est sédimentée, à la fois héritée et transformée par les sujets individuels. Habiter un genre professionnel est de ce point de vue une manière d'appartenir à un collectif de travail.

Thierry Piot, « Genèse d'un collectif d'enseignants en collègue », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 35 | 2016, 57-71.

¹ *Éthique et travail collectif, controverses*, Érès, 2020

Les collectifs pédagogiques prennent également leur source dans la pédagogie de groupe au début du XXe siècle et dans les théories socioconstructivistes de Lev Vygotski (1896-1934) et l'idée d'une intelligence collective.

L'application des collectifs au domaine de la pédagogie franchit une étape, d'abord en 1975 avec l'institution du collège unique (loi Haby), puis en 1981 lors de la création des zones d'éducation prioritaire. C'est à partir de ce moment, que l'école se penche sur la difficulté scolaire et la diversité des élèves. C'est plus particulièrement en éducation prioritaire, que les collectifs de travail enseignants s'organisent pour apporter des réponses concrètes à ce contexte nouveau. C'est donc sur la difficulté scolaire que l'institution et l'enseignant n'arrivaient pas à traiter seuls que s'est construit et s'est développé le travail collaboratif.

Dans les réseaux d'éducation prioritaire, le travail collectif intermétier s'est développé de manière importante autour de dispositifs ou d'actions menées en partenariat. Ces dispositifs interinstitutionnels, CLAS, PRE, PEDT, volet éducatif du contrat de ville, etc. sont apparus pour aider les institutions à résoudre des problèmes qu'elles n'arrivaient pas à traiter seules. Ces politiques éducatives associent sur les territoires urbains sensibles l'Éducation nationale à bien des services des collectivités territoriales, des associations... Une forme d' « alliance éducative » pour résoudre un problème.

Centre Alain-Savary, *Le travail collectif intermétier : éléments de problématisation*, publié en ligne le 09/05/2016

Le collectif au cœur du métier d'enseignant

La dimension collective est aujourd'hui au cœur des compétences attendues des enseignants. La coopération figure en bonne place dans le *Référentiel des métiers du professorat et de l'éducation de 2013*. La capacité à coopérer est une compétence-clé pour l'adaptation à l'environnement professionnel. Ces compétences font partie des activités principales « Participer au travail collectif » et des savoir-faire listés sur la fiche métier enseignant² : « Travailler en mode projet et travailler en équipe ». Les tendances d'évolution du métier et leur impact sur l'emploi-référence soulignent la nécessité du renforcement du travail collectif au sein de l'équipe éducative.

10. Coopérer au sein d'une équipe

Inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives. Collaborer à la définition des objectifs et à leur évaluation. Coopération avec les psychologues scolaires ou les conseillers d'orientation psychologues, le parcours d'information et d'orientation proposé à tous les élèves.

11. Contribuer à l'action de la communauté éducative

Savoir conduire un entretien, animer une réunion et pratiquer une médiation en utilisant un langage clair et adapté à la situation. Prendre part à l'élaboration du projet d'école ou d'établissement et à sa mise en œuvre. Prendre en compte les caractéristiques de l'école ou de l'établissement, ses publics, son environnement socio-économique et culturel, et identifier le rôle de tous les acteurs. Coordonner ses interventions avec les autres membres de la communauté éducative.

² En ligne sur le portail de la fonction publique : <https://www.fonction-publique.gouv.fr/enseignantenseignant>

12. Coopérer avec les parents d'élèves

Œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents. Analyser avec les parents les progrès et le parcours de leur enfant en vue d'identifier ses capacités, de repérer ses difficultés et coopérer avec eux pour aider celui-ci dans l'élaboration et la conduite de son projet personnel, voire de son projet professionnel. Entretenir un dialogue constructif avec les représentants des parents d'élèves.

13. Coopérer avec les partenaires de l'école

Coopérer, sur la base du projet d'école ou d'établissement, le cas échéant en prenant en compte le projet éducatif territorial, avec les autres services de l'Etat, les collectivités territoriales, l'association sportive de l'établissement, les associations complémentaires de l'école, les structures culturelles et les acteurs socioéconomiques, en identifiant le rôle et l'action de chacun de ces partenaires. Connaître les possibilités d'échanges et de collaborations avec d'autres écoles ou établissements et les possibilités de partenariats locaux, nationaux, voire européens et internationaux. Coopérer avec les équipes pédagogiques et éducatives d'autres écoles ou établissements, notamment dans le cadre d'un environnement numérique de travail et en vue de favoriser la relation entre les cycles et entre les degrés d'enseignement.

Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

En ce qui concerne le 1^{er} degré, l'organisation du travail collectif des enseignants est posé réglementairement dans le cadre des 108 heures dues par chaque enseignant, en dehors des heures devant élèves. Ainsi, depuis 2020, l'organisation de ces heures incombe au directeur d'école en prenant en compte, notamment, des temps de travail en équipe pédagogique, à l'élaboration d'actions visant à améliorer la continuité pédagogique, à des temps de formation, à participer aux instances de l'école.

Pour le second degré, dans chaque collège et chaque lycée, le conseil pédagogique favorise la concertation entre les professeurs. Il participe à l'autonomie pédagogique des établissements publics locaux d'enseignement (EPLE).

De la même façon, « Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative » constitue l'une des six priorités du *Référentiel de l'éducation prioritaire*, où des liens sont établis avec les associations péri-éducatives existantes (sport, culture, santé, citoyenneté) et qui encourage tous les métiers au sein de l'école à travailler ensemble. La dimension collective fait également partie des quatre domaines de compétences du formateur. L'articulation entre l'autonomie de l'enseignant et le travail en équipe et en réseau dans une communauté éducative sont présents dans l'annexe du *Référentiel de formation aux métiers du professorat et de l'éducation au 21^e siècle*.

La nécessité du collectif est réaffirmée par la mise en place en 2013 du cycle 3 qui implique une continuité entre les classes de CM1, CM2 et vise à articuler les niveaux et les programmes en installant une continuité pédagogique (socle commun de connaissances, de compétences et de culture, conseil de cycle, conseil école-collège), de renforcer le rôle de certaines fonctions comme les coordonnateurs de réseau considérés comme la pierre angulaire pour assister les pilotes des réseaux (chef d'établissement et inspecteur de l'éducation nationale), REP+, etc.

Les conseils écoles-collège sont confrontés à des difficultés d'organisations très différentes entre les 1^{er} et 2nd degré, mais aussi à une impossibilité de centrer leur action sur des réponses apportées aux besoins des élèves en fonction du contexte d'enseignement.

D'autre part, la mise en place de mesures pour lutter contre la difficulté scolaire et les inégalités de réussite exige un renforcement du travail collectif :

- La loi pour une école de la confiance³, dans le cadre de l'abaissement de l'instruction obligatoire à 3 ans, dispose que des formations conjointes entre les enseignants de maternelle et les agents territoriaux spécialisés de l'école maternelle (ATSEM) peuvent suivre des formations conjointes ;
- La mise en place d'évaluations nationales (CP, CE1, 6^e et 2nde) impliquent un travail conjoint entre des professeurs pour engager un travail commun sur le parcours de l'élève ;
- Le dédoublement des classes en GS, CP et CE1 et la mesure « Devoirs faits » impliquent aussi un travail collectif beaucoup plus poussé au sein de la communauté éducative.

La loi pour une école de la confiance renforce la prise en compte de la diversité des publics, y intégrant le handicap et créant un grand service public de l'École inclusive, avec l'ouverture des pôles inclusifs d'accompagnement localisés (Pial) qui visent à améliorer la coordination des aides (humaines, éducatives et thérapeutiques) et à faciliter la gestion des accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH). Les articles 30 et 31 de la loi renforcent la coopération entre tous les acteurs : l'École, les familles, le secteur médico-social et les collectivités territoriales.

Les collectifs ne se limitent pas dans les textes et dans la pratique à des collectifs d'enseignants, mais englobent bel et bien l'ensemble de la communauté éducative, qu'il s'agisse des psychologues scolaires, des conseillers d'orientation, des familles et des partenaires de l'école. Les collectifs pédagogiques débordent également du strict cadre de l'école ou de l'établissement pour s'étendre aux équipes pédagogiques et éducatives d'autres écoles ou établissements, notamment dans le cadre d'un environnement numérique de travail et en vue de favoriser la relation entre les cycles et entre les degrés d'enseignement.

Les collectifs à l'international

Au **Canada**, les référentiels ont accordé la priorité au développement de la dimension collective du métier. Pithon et al. (2008) donnent de nombreux exemples d'objectifs de partenariats avec des associations : le travail avec des enfants en situation de handicap, l'interculturalité, la culture scientifique, le soutien de la parentalité, la remédiation en lecture... Le rapport PISA (OCDE, 2015) note que, dans les pays ayant les meilleurs résultats, les échanges professionnels et la formation entre groupes de pairs sont prépondérants et permettent une évolutivité de ces systèmes éducatifs. En **Finlande** par exemple, des échanges permanents entre enseignants débouchent sur des demandes de formation continue et produisent des effets sur les résultats des élèves. Dans de nombreux pays, la réalité du travail collectif est visible. Au Japon, la formation entre pairs est très répandue et, dans les **pays anglo-saxons et scandinaves**, la notion de communauté est une tradition bien ancrée. On peut noter un récent développement des études sur les communautés professionnelles dans certains **pays d'Asie, d'Afrique ou d'Amérique du Sud**. L'examen de la participation à des organisations professionnelles internationales de travail collectif est un indicateur du développement de ces pratiques dans différents pays.

DREIC/DVCI AF Pôle « Comparaisons internationales », pour les Assises de la formation continue des enseignants, mars 2019.

³ <https://www.education.gouv.fr/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-5474>

Une multiplicité de formes et diverses acceptions des collectifs à l'international

Le champ référentiel de la coopération et des pratiques collaboratives dans le domaine de l'éducation est très large : travail collectif, collaboratif, coopératif, travail d'équipe, collectif enseignant, communautés d'apprentissage professionnel, co-enseignement, mais aussi avec la qualification d'apprenant accolée à des entités géographiques ou organisationnelles ... les formes de travail collectif sont abondamment présentes dans la littérature internationale.

Les communautés ou *Professional learning communities (PLC)* sont issues des sciences du management. Ce concept qui s'est d'abord développé dans le monde anglo-saxon s'est étendu vers d'autres régions du monde ou des pays émergents en la matière, tels que l'Afrique, l'Amérique du Sud, l'Inde, le Qatar, etc. Il est particulièrement développé en Asie

Les communautés de pratiques et les communautés d'apprentissage professionnel réunissent des enseignants en équipes pour réaliser des objectifs d'apprentissage et harmoniser les processus d'évaluation.

Les *lesson studies* rassemblent des enseignants afin de concevoir un cours collectivement. La mise en œuvre du cours (ou d'un point précis de la leçon) est observée par des pairs. Le cours est ensuite analysé en commun pour y apporter des améliorations. La leçon ainsi reconstruite peut alors être plus largement diffusée.

Un travail collectif encore trop peu répandu en France en comparaison d'autres pays, mais des expériences prometteuses avec les réseaux et les organisations apprenantes

Les attentes de la société sont différentes d'un pays à l'autre. Le travail collaboratif et les collectifs s'inscrivent de plus en plus dans des identités professionnelles, des organisations scolaires et des cadres institutionnels également différents. Les représentations du métier jouent aussi un rôle important. En **Angleterre**, l'imaginaire éducatif et professionnel s'est sédimenté autour des idées de communautés éducatives. Des lieux et espaces de partage de ressources pédagogiques et d'échange existent au sein des établissements et participent à structurer l'identité du groupe. En **France**, l'activité enseignante s'est davantage construite sur l'autonomie pédagogique et la centration sur le travail en classe. Prendre en compte cet ancrage historique permet de mieux comprendre les modalités de coopération des enseignants au sein des établissements.

L'enquête TALIS 2013 pointe que les pratiques collaboratives des enseignants sont moins fréquentes en France que dans d'autres pays (OCDE, 2013 et OCDE 2015). Cependant, « les formes de travail collectif enseignant dans le quotidien scolaire » existent bel et bien et ont été décrites par des recherches en sociologie des organisations ou s'appuyant sur la théorie de l'activité (Thomazet et al., 2014).

<p>Le métier d'enseignant en France s'exerce essentiellement de manière individuelle. Si les enseignants de collège en France déclarent volontiers discuter des progrès faits par certains élèves avec leurs collègues ou échanger avec eux du matériel pédagogique, d'autres pratiques collaboratives, comme observer le travail d'autres enseignants et faire cours à plusieurs, sont encore rares en France, quel que soit le secteur d'enseignement (public en éducation prioritaire ou non, ou privé). Ainsi, plus des trois quarts des enseignants en France (78 %) disent ne jamais observer le</p>
--

travail de leurs collègues en classe, contre 45 % en moyenne TALIS. Participer en groupe à une action de formation professionnelle, utiliser des barèmes communs d'évaluation sont des pratiques un peu plus répandues.

Note d'information de la DEPP n°23 – Juin 2014

Si l'évaluation externe est nécessaire, il est fondamental que se développent des pratiques de commentaires internes aux établissements et entre collègues. La collaboration formative entre enseignants est peu développée en France en comparaison d'autres pays participant à l'enquête OCDE-TALIS. Très peu d'entre eux reçoivent des commentaires sur leur travail de la part des collègues de leur établissement. En France, près de 8 enseignants sur 10 n'observent jamais les cours d'autres enseignants et ne leur fournissent donc aucun commentaire, alors que c'est le cas de moins de 5 enseignants sur 10, en moyenne, dans les pays de l'enquête OCDE-TALIS. Il en va de même pour la relation entre les chefs d'établissement et leurs enseignants. Ainsi, en moyenne OCDE-TALIS, près de la moitié (49 %) des chefs d'établissement indiquent observer fréquemment les cours des enseignants, alors qu'ils sont uniquement 8 % dans ce cas en France. Les ateliers pluridisciplinaires qui seront mis en place à la rentrée 2016 peuvent améliorer ce lien et renforcer la collaboration entre enseignants à des fins formatives.

<https://www.oecd.org/fr/france/vers-un-systeme-d-education-plus-inclusif-en-france.pdf>

La structuration d'espaces et de temps, mais aussi la création ou la mise à disposition de ressources et d'outils dédiés au collectif sont essentiels pour Clémence Jack, chargée d'études à la chaire UNESCO-Ifé avec Luc Ria. Celle-ci relate les différentes étapes qui permettent de passer d'une « collection de professionnels » à un « collectif émergent », puis à un collectif ancré dans un territoire et/ou un établissement pour devenir une organisation apprenante, grâce à la construction d'un répertoire d'outils partagés et partageables avec les acteurs locaux et aux niveaux académique et national. Il est cependant nécessaire pour cela de développer une culture pédagogique commune avec les partenaires culturels (théâtres, conservatoires, maisons des sciences...) les spécialistes de la santé et les intervenants du sport.

L'apprentissage en situation de travail rencontre un intérêt certain en France avec les webinaires qui permettent à des équipes d'enseignants de travailler à distance avec des équipes de chercheurs en sciences de l'éducation, psychologie de l'apprentissage ou en neurosciences, pour résoudre des difficultés concrètes rencontrées en classe. Il s'agit d'une forme d'apprentissage situé en prise avec une situation et un contexte pédagogique précis.

Dans le cadre du pilotage du système éducatif et des évaluations externes des acquis des élèves, les enseignants français s'organisent en collectifs pour construire des diagnostics efficaces de nature formative et trouver des solutions pour améliorer les pratiques d'enseignement.

Quelles communautés éducatives en France ?

Le travail collectif dans le monde éducatif est donc abondamment présenté, analysé et commenté dans la littérature internationale au travers des concepts de communauté. Schrecker, interrogeant le terme de communauté à partir des nombreuses community studies anglo-saxonnes, relève qu'il recouvre une « surdétermination affective », englobant des valeurs de solidarité, de chaleur,

d'intimité et d'autonomie (Lézé 2008) qui ne sont pas inscrites dans notre génome de professionnels de l'éducation. Cependant, ce terme recouvre des réalités complexes et évolutives, il peut être entendu comme une inscription forte et généralisée dans un collectif, qui questionne « le sentiment d'appartenance et l'identification du sujet en cours d'apprentissage aux centres d'intérêt et/ou aux valeurs du groupe, ce qui pose la question de l'existence d'une organisation du travail » (Savariau & Guégan, 2017).

De quelques communautés en éducation [le dossier de veille sur le travail collectif enseignant](#)

[8 septembre 2018](#) Tendances et prospective Anne-Françoise Gibert

Des collectifs pédagogiques qui répondent à des différents objectifs

1. L'innovation pédagogique

L'interdisciplinarité où la planification, l'apprentissage et le partage de connaissances se font au sein d'une équipe disciplinaire. Les enseignants y assurent aussi la supervision mutuelle des progrès et réussites des élèves. C'est le cas du **Danemark** où les écoles s'organisent en fonction d'équipes enseignantes qui se partagent l'organisation des tâches, ou de **l'Australie** dans la province de Victoria où les enseignants planifient, enseignent ensemble et se soutiennent mutuellement. Les enseignants les plus expérimentés initient les autres enseignants à diverses approches et pratiques.

Le co-enseignement où certaines classes en **Finlande** ou en **Norvège** sont séparées par une cloison rétractable qui permet d'assurer des parties de cours communes, ce qui autorise la prise en charge pendant ce temps des élèves à besoins particuliers, ou d'assurer un suivi individualisé des élèves, de répondre à leurs angoisses ou à leurs questions, ou encore de permettre l'organisation d'ateliers pratiques. La coopération entre enseignants y est bien rôdée. Le co-enseignement nécessite de savoir travailler en équipe et de ne pas craindre un regard adulte sur son travail.

La pédagogie de projet en **Allemagne** où dans l'école *Jenaplan-Schule* d'Iéna, le projet constitue la principale forme de travail.

La mise en réseau des enseignants avec les hubs en **Angleterre** initiés en 2013, qui associe les universités locales et où chaque *hub* est piloté par une *teaching school* qui vient en appui aux écoles du secteur. En **Italie**, un réseau d'établissements solidaires est constitué en fonction de compétences spécifiques. Les échanges proposés concernent aussi bien les professeurs que les élèves qui peuvent obtenir des conseils ou des supports pédagogiques. Aux **Pays-Bas**, un écosystème a été mis en place qui fédère autour des enfants et des jeunes, l'école, la maison, l'environnement dans un cadre sûr et stimulant.

2. Le développement de compétences spécifiques pour résoudre la difficulté scolaire

En **Angleterre**, depuis la rentrée 2017 le fonds pour l'innovation dans l'enseignement et le leadership soutient les personnels en particulier dans des domaines d'intervention prioritaires. Les programmes visent les personnels qui exercent dans des territoires où les résultats sont les plus fragiles et travaillent à développer leurs compétences en matière de gestion de classe, conscience phonologique et apprentissage de la lecture.

Au **Portugal**, dans les territoires connaissant de fortes difficultés sociales et économiques et des taux importants d'échec scolaire et de décrochage, les établissements élaborent un projet commun pour prévenir l'absentéisme, et construire des programmes alternatifs, développer l'innovation et identifier les besoins de chaque formation.

3. La pédagogie de l'apprentissage arrimée à des problèmes réels

Cette pédagogie implique de soumettre aux élèves des problèmes réels, en leur offrant une expérience pratique et en intégrant l'environnement historique, naturel et culturel dans les activités d'apprentissage.

Au **Mexique**, l'Atelier des idées du Centre d'études du design de Monterrey collabore avec des entreprises et des organisations qui acceptent de soumettre des projets « réels » que les élèves peuvent réaliser en équipes, depuis un remue-méninge initial jusqu'à l'évaluation finale. Les enseignants font office de conseillers. Le projet comporte trois grandes étapes : la conception du projet, soit la définition d'un plan de réalisation, la collaboration pour optimiser le travail et les résultats, et l'évaluation par l'enseignant, par les camarades, par chaque élève et par l'organisme qui a soumis le projet.

En **Norvège**, le projet pratique de vie et de construction triennal de l'école secondaire de premier cycle de Breidablikk consiste à construire des maisons à l'échelle 1/20. Les élèves jouent les rôles de constructeurs, jardiniers, électriciens, employés de banque, agents immobiliers et d'autres encore. À cette fin, l'école collabore avec des représentants de diverses entreprises. Les élèves utilisent les mêmes outils que les architectes, et les maisons, électrifiées, sont dotées d'un mobilier fabriqué à la main. Tous les plans doivent être respectueux de l'environnement.

4. Le développement d'échanges à l'international

La plateforme européenne *etwinning*⁴ est un espace de coopération entre les membres de la communauté pédagogique permettant aux enseignants, aux chefs d'établissements, aux bibliothécaires de construire des projets pédagogiques et de croiser les regards sur les méthodes de transmission des savoirs et de développement de compétences transversales, disciplinaires ou numériques.

5. L'enseignement à distance dans des contextes particuliers, tels que la fermeture des établissements

Depuis le début de la mise en œuvre de l'enseignement à distance organisé suite à la décision en mars 2020 de fermer durant le confinement les établissements scolaires, le recours aux espaces dématérialisés pour partager des ressources éducatives libres et échanger sur les bonnes pratiques s'est développé. Pour exemple, en **Estonie**, le portail Opiq réunit des ressources produites par des chercheurs, éditeurs et enseignants et dont le contenu a été évalué. Les ressources créées sont adossées au programme scolaire de chaque discipline. En **Italie**, outre l'accès à différentes ressources pour faciliter l'apprentissage à distance, la plateforme Nuovo Coronavirus, ouverte par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, comprend un espace dédié aux professeurs et aux universitaires pour échanger sur leurs pratiques et partager leurs ressources et ont accès à un forum de

⁴ <https://www.etwinning.net/en/pub/index.htm>

discussion⁵. En **Lettonie**, le portail Mykoob.lv⁶ est une plateforme structurée comme un réseau social qui permet aux professeurs et chefs d'établissements d'échanger ressources, informations et bonnes pratiques. En **Finlande** et en **Slovaquie**, des groupes informels ont été créés par les enseignants pour partager des expériences et des idées sur la façon de faciliter l'apprentissage à la maison.

DREIC/DVCI AF Pôle « Comparaisons internationales », octobre 2020

Identifier les conditions permettant aux collectifs pédagogiques de transformer les pratiques

Le développement du travail collectif, les temps d'échange et de réflexion ne sont pas toujours suffisants pour garantir l'apprentissage des enseignants et l'amélioration des pratiques. On note cependant un certain nombre de facteurs et de conditions qui peuvent y contribuer efficacement.

Observer ses pairs et porter un regard réflexif sur ses pratiques

Les représentations et les pratiques des enseignants sont susceptibles d'être modifiées et améliorées par le contact avec autrui, par imitation. C'est l'effet miroir, ou l'apprentissage vicariant théorisé par Albert Bandura en 1976 qui résulte de l'imitation par l'observation d'un pair expert. Il est donc important de miser sur les échanges comme opportunité de questionnement et d'évolution des pratiques. C'est également une façon de rendre son action visible et intelligible à l'autre.

Renforcer le sentiment de pouvoir agir des enseignants

Une équipe de chercheurs en sciences de l'éducation de l'université catholique de Louvain a analysé le travail collaboratif des enseignants dans quatre cas d'écoles en Belgique francophone (une école en milieu rural, une école en région industrielle sinistrée avec un taux d'élèves démunis très important, une école du centre de Bruxelles caractérisée par une population importante issue de flux migratoires récents et une petite école en périphérie scolarisant des enfants d'origine socio-économique hétérogène). Cette équipe a analysé la capacité des enseignants à façonner le travail collaboratif et l'influence des outils et des collectifs pédagogiques sur les représentations et pratiques des enseignants. L'étude a permis de dégager des contextes favorables au travail collaboratif apprenant :

- le travail collaboratif doit avoir atteint un certain degré d'organisation et de formalisation et être soutenu par des outils pédagogiques;
- il doit traiter d'objets présentant un intérêt particulier pour les enseignants, ou être centré sur un problème à résoudre ;
- il doit s'inscrire dans un climat de confiance et d'aménité, où la controverse est une réalité ;
- Il doit faire l'objet d'un regard bienveillant et être soutenu par la hiérarchie.

Caroline Letor, Simon Enthoven et Vincent Dupriez, « L'influence conjointe des outils pédagogiques et du travail collaboratif sur le changement de représentations et de pratiques des enseignants », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 35 | 2016, 37-55.

Pour P. Zarifian (2001), c'est l'organisation qui va permettre de relier les compétences individuelles aux compétences collectives. Il explique que le rôle de l'encadrement est
--

⁵ https://www.istruzione.it/coronavirus/didattica-a-distanza_altre-iniziative.html

⁶ <https://login.mykoob.lv/login#/>

primordial pour développer des compétences collectives et que l'écoute, le dialogue, le respect seraient des notions à apprendre aux équipes de managers. La communication est au centre des compétences collectives : se comprendre, se mettre d'accord sur des objectifs communs, se transmettre les informations vont être des activités à développer.

Se comprendre

- Connaître l'opinion de l'autre
- Prendre position
- Écouter
- Gérer les conflits

Se mettre d'accord sur des objectifs communs

- Négocier
- Argumenter
- Anticiper
- Agir ensemble

Informar

- Transmettre l'information

Identifier, développer et gérer les compétences collectives dans un établissement scolaire du 2d degré, colloque en sciences de l'éducation, humaines et sociales (CSEHS 2017), octobre 2017, Dijon. Akila Arslane C.U.C.D.B., I.S.F.E.C Grand Est, Reims, France

Quelques résistances et freins aux collectifs pédagogiques

Des compétences et des savoir-faire à acquérir et une part d'humain à négocier

Des mécanismes de protection peuvent se mettre en place chez les enseignants qui ont pour certains été formés dans une perspective plus individualiste, lorsque la peur d'être exposé ou de se trouver sous le regard de collègues ne peut être surmontée. L'optimisme peut également se trouver entamé par des expériences antérieures peu concluantes. Des compétences, capacités et savoir-faire nécessiteraient d'être travaillés tels que l'écoute, savoir animer un collectif, le réguler, médier l'information, gérer des conflits, clarifier des enjeux.

Les compétences individuelles de chacun doivent être connues, reconnues et mises à profit. Des compétences collectives doivent être développées : parler un langage commun, savoir communiquer, se comprendre, s'entendre sur des objectifs et des méthodes, partager des valeurs, des visions, des informations, des outils et ressources, savoir coopérer, etc.

Des compétences didactiques, de gestion et organisationnelles sont bien sûr également requises.

L'envers du rationalisme n'est pas nécessairement la folie, si l'on entend par là une souffrance ou une déviance qui dérangent à la fois l'intéressé et son entourage. Les enseignants sont en général des gens "raisonnables" et "civilisés", qui arrivent à l'heure, correctement vêtus, s'acquittent calmement de leurs obligations, ne vocifèrent pas. Nul ne songe à les enfermer.

Je parle d'une folie moins visible, celle que chacun porte en soi, sa part de peurs archaïques, d'angoisses imprécises, de rêves inavouables, d'arbitraires et de partis pris d'équilibres précaires, de contradictions, d'imprévu, de créativité, de fantasmes, de blessures, sa volonté de puissance, son désir d'être aimé et reconnu, ses conduites légèrement obsessionnelles, ses absences, bref, tout ce

par quoi nous sommes des êtres humains plutôt que des machines. Selon la nature du travail, cette part de folie est plus ou moins investie. Elle l'est fortement dans la relation éducative, inévitablement.

Travailler en équipe touche à cette part de folie, confronte à celle des autres, pousse à exprimer l'indicible, à négocier une part de soi-même. Pourquoi serait-ce facile ?

Philippe Perrenoud, Travailler en équipe pédagogique, c'est partager sa part de folie

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_08.html

S'approprier les outils psychosociologiques, éthiques et juridiques pertinents

Le fonctionnement d'une équipe ou de rapports de coopération ne sont pas des réalités indicibles et opaques. L'analyse ne règle pas tout, mais elle permet de prendre de la distance, de ne pas interpréter ce qui se passe exclusivement en termes normatifs et affectifs, de ne pas avoir à choisir entre tout prendre sur soi et tout rejeter sur l'autre. Cette analyse peut s'adosser à trois registres de savoirs et de réflexion.

Les sciences sociales et humaines, de l'éthologie à la sociologie, en passant par la psychanalyse, la psychologie sociale, la psychosociologie, l'ergonomie, ont accumulé un certain nombre de connaissances sur la coopération, la formation et la dynamique des groupes restreints, sur les processus d'influence, de décision, de ségrégation, de contrôle social, de concurrence, d'exclusion, de conflit, sur les phénomènes de leadership et de conformisme, bref sur les rapports entre l'individu et le groupe. S'approprier une partie de ces savoirs rendrait les enseignants moins naïfs et donc aussi moins vulnérables devant l'inconscient, le pouvoir, la complexité des relations humaines et de la vie dans les organisations.

L'éthique est en question dans les rapports avec les élèves et leurs parents, mais aussi dans les rapports avec les collègues. Même lorsqu'il travaille en solitaire, un enseignant peut être appelé à l'aide ou appeler lui-même à l'aide. Il peut être impliqué dans une lutte de clans ou des tentatives de séduction ou de persécution par des collègues. Même un individualiste a besoin d'une éthique de la relation, s'il ne vit pas sur une île déserte. Elle est plus nécessaire encore dans une équipe, à propos de la solidarité, du secret, du respect de l'autonomie de chacun, du partage des informations et des ressources, des rapports de chacun avec les élèves, qui n'hésitent pas à jouer les professeurs les uns contre les autres. Par définition, l'éthique n'est pas un système de règles, mais elle permet de réfléchir, de s'orienter, d'affronter des dilemmes à la fois récurrents et singuliers.

Monica GATHER THURLER, Philippe PERRENOUD **RECHERCHE et FORMATION** • N° 49 - 2005

La mise en tension de cultures de normes éducatives et professionnelles différentes

Chacun des degrés d'enseignement a son histoire et a évolué différemment. Les enseignants du second degré ont construit leur professionnalité autour d'une discipline dont ils ont l'expertise. Ils ne sont jamais l'enseignant exclusif d'une classe, tandis que le travail du professeur des écoles se construit autour de la classe et de ses élèves. Ils ont une vision globale de l'enfant, ce qui n'est pas le cas des enseignants du second degré qui voient surtout un élève derrière l'enfant ou l'adolescent. Polyvalents, les professeurs des écoles assurent l'enseignement de toutes les disciplines enseignées à l'école (avec parfois des intervenants en langue vivante). Ils ont en charge un enseignement d'au moins six heures par jour et parfois plus avec les études, conseils de cycles, conseils de maître, etc. Les heures bleues

ou blanches en collège ne sont pas possibles à l'école, compte tenu de l'emploi du temps. La question du remplacement du professeur se pose également.

Depuis les nombreux textes, lois, circulaires et décrets qui ont tenté de rapprocher les deux degrés d'enseignement depuis la création du collège unique en 1975, cette volonté institutionnelle de rapprochement a-t-elle permis de dépasser en partie les antagonismes historiques et d'aller vers un rapprochement de culture pédagogique, voire d'identité professionnelle des professeurs des écoles et des professeurs des collèges ?

Les contextes d'exercice du métier sont très différents. Plus le réseau est étendu, notamment en milieu rural, plus il est difficile de travailler ensemble. Dans le cas de toutes petites écoles en milieu rural, il est bien difficile de faire collectif tout seul. En revanche, en REP+ où des moyens sont attribués à la liaison et aux temps de concertation, ce travail commun est favorisé. En inscrivant le travail collectif dans le « métier réel des enseignants et de leurs difficultés professionnelles actuelles » (Barrère, 2002 : 495), on parvient à le faire davantage exister.

Mais les CP dédoublés avec quatre enseignants, les instances (conseil pédagogique, conseil école-collège) qui créent du collectif, les collectifs de directeurs, les changements de postures des acteurs, le travail en inter-degré, les échanges à distance grâce aux outils numériques, l'émergence de nouvelles fonctions ou de nouveaux métiers comme coordonnateur de réseau, chargé de projet, tout cela laisse entrevoir un avenir aux collectifs pédagogiques.

Un élément fondamental à conserver en mémoire : les élèves font partie du réseau et du collectif. C'est le parcours de l'élève qui construit le réseau.

Bibliographie

Virginie Volf, « Les enseignants du premier et du second degré : des identités professionnelles toujours distinctes ? », Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 17 | 2018, 97-117.

Barrère (A.), 2002, « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? », Sociologie du Travail, vol. 44, pp. 481-497.

DOI : [10.1016/S0038-0296\(02\)01278-5](https://doi.org/10.1016/S0038-0296(02)01278-5)

IGEN, IGAENR (2016), « Expertise sur la continuité pédagogique entre l'école et le collège », Rapport 2016-040 à Mme la Ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Paris, ministère de l'Éducation nationale,

<http://www.education.gouv.fr/cid107043/expertise-sur-la-continuite-pedagogique-entre-l-ecole-et-le-college.html>>

Travailler en partenariat à l'école

Dossier de veille de l'IFÉ, avril 2020

<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/134-avril-2020.pdf>

DE KETELE Jean-Marie

Réformer l'éducation : travailler ensemble au bien commun en développant une intelligence collective

Revue internationale d'éducation de Sèvres, 2020
<https://journals.openedition.org/ries/9463#tocto1n3>

Former les enseignants aux pratiques collaboratives et au partenariat pour inclure tous les élèves
Revue *Spirale*, 2020
<https://www.cairn.info/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education-2020-2-page-39.htm?contenu=article>

Le conseiller principal d'éducation accompagnant au cœur de collectifs de travail
Revue *Carrefours de l'éducation*, n° 49, 2020
<https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2020-1-page-31.htm?contenu=article>

Travail collaboratif sur l'ENT et innovation dans les pratiques professionnelles des enseignants
Revue *Spirale*, 2019
<https://www.cairn.info/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education-2019-1-page-23.htm?contenu=article>

Co-enseignement et ingénierie coopérative : les conditions d'un développement professionnel
Revue *Éducation et didactique*, n° 13, 2019
<https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2019-2-page-9.htm?contenu=article>

Le travail collectif enseignant, entre informel et institué
Dossier de veille de l'IFÉ, 2018
<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/124-avril-2018.pdf>

De quelques communautés en éducation
Éduveille, blog de veille de l'IFÉ, 2018
<https://eduveille.hypotheses.org/10119>

Teachers and school leaders in schools as learning organisations : Guiding principles for policy development in school education
Commission européenne, groupe de travail européen ET 2020 sur les écoles, 2017
https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs4-learning-organisations_en.pdf

Le travail collectif des enseignants
Les Dossiers des sciences de l'éducation, 2016
<https://journals.openedition.org/dse/1235>

DE GRASSET Jehanne
Les partenariats éducatifs, vecteurs d'accompagnement du changement ?
Revue *Éducation et socialisation*, n° 38, 2015
<https://journals.openedition.org/edso/1245>

Quelles collaborations locales pour améliorer l'accompagnement à la scolarité ?

Centre Alain Savary, 2015

<http://observatoire-reussite-educative.fr/thematiques/accompagnement-a-la-scolarite/articles-parutions/quelles-collaborations-locales-pour-ameliorer-laccompagnement-a-la-scolarite-1/quelles-collaborations-locales-pour-ameliorer-laccompagnement-a-la-scolarite>

Questions vives du partenariat et réussite éducative : le rapport du séminaire 2013-2014

Centre Alain Savary, juin 2014

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-sk/quel-partenariat-interinstitutionnel-pour-appuyer-les-acteurs-de-la-reussite-scolaire-et-educative>

Coopérer, enseigner, aider : collaboration entre enseignants pour gérer la diversité

Revue *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2014

<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2014-2.htm>

CORRIVEAU Lise, LETOR Caroline, PERISSET BAGNOUD Danièle, SAVOIRE-ZAJC Lorraine

Travailler ensemble dans les établissements scolaires : processus, stratégies et paradoxes

De Boeck, 2010

MARCEL RUFO, **Tu réussiras mieux que moi**, Anne Carrière, 2015,

CYNTHIA FLEURY, **Ci-gît l'amer. Guérir du ressentiment**, Gallimard, 2020