



**HAL**  
open science

## Mise en place des cycles pédagogiques et travail en équipe enseignante

Camille Frachon Delaisi

► **To cite this version:**

Camille Frachon Delaisi. Mise en place des cycles pédagogiques et travail en équipe enseignante. Education. 2016. dumas-01355970

**HAL Id: dumas-01355970**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01355970>**

Submitted on 24 Aug 2016

**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.

**ECOLE SUPERIEURE DU PROFESSORAT ET DE  
L'EDUCATION  
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

**Mémoire de master « MEEF », mention « Premier degré »**

**MISE EN PLACE DES CYCLES PEDAGOGIQUES  
ET TRAVAIL EN EQUIPE ENSEIGNANTE**

*Mémoire rédigé sous la direction de M. Hervé Duchauffour*

*Mots-clés : Travail d'équipe – cycles – activités décloisonnées*

Camille FRACHON (DELAISI)

Professeur des Ecoles – Groupe D

2015 – 2016

# SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>4</b>
<b>PARTIE 1 : LA REFORME DES CYCLES, UN BILAN MITIGE.....</b>	<b>6</b>
<b>I. Quels objectifs ?.....</b>	<b>6</b>
1. Le concept des cycles .....	6
2. Origines .....	7
3. Cycles pédagogiques et différenciation .....	8
<b>II. Quelle mise en œuvre ? .....</b>	<b>11</b>
1. Mise en œuvre des cycles (pratique) .....	11
2. La réforme des cycles impose une rénovation totale (méthodes et contenus).....	12
3. Limites .....	14
<b>III. Bilan.....</b>	<b>15</b>
<b>PARTIE 2 : LE TRAVAIL EN EQUIPE, UNE PRATIQUE PROFESSIONNELLE ENSEIGNANTE NECESSAIRE ET DIFFICILE A METTRE EN OEUVRE .....</b>	<b>17</b>
<b>I. Le travail en équipe : pourquoi ? pour quoi ? pour qui ? .....</b>	<b>17</b>
1. Pour qui ? Les enseignants !.....	17
2. Le travail en équipe : pour quoi ? .....	18
<b>II. Objectifs et difficultés .....</b>	<b>19</b>
1. Finalités du travail en équipe et bénéfices attendus.....	19
2. Les freins et les obstacles .....	21
<b>III. Travail en équipe et cycles pédagogiques : un nouveau métier à bâtir .....</b>	<b>22</b>
1. Des compétences à acquérir.....	22
2. Une culture à reconstruire.....	24
<b>PARTIE 3 : LES ACTIVITES DECLOISONNEES, SUPPORT PRIVILEGIE DU TRAVAIL D'EQUIPE EFFECTIF ET EFFICACE ?..</b>	<b>26</b>
<b>I. Définition et objectifs .....</b>	<b>26</b>
1. Définition.....	26
2. Objectifs.....	27
<b>II. Expérimentations et bilan.....</b>	<b>28</b>
1. Expérimentations en situation .....	28
a. Description.....	28
b. Analyse .....	30
2. Activités décloisonnées et objectifs d'apprentissage.....	31
<b>III. Une alternative aux activités décloisonnées.....</b>	<b>33</b>
1. La démarche de projet .....	33
2. Démarche projet et travail en équipe .....	34

<b>CONCLUSION .....</b>	<b>36</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>38</b>

# INTRODUCTION

Le travail en équipe enseignante est un thème récurrent des discours sur la transformation de l'école, les textes officiels vont peu à peu dans ce sens depuis la mise en place des cycles et donnent une place certaine à cette modalité de travail. La réalité du quotidien dans les écoles montre que le travail d'équipe est désormais intégré (plus ou moins superficiellement) et s'exprime au travers des instances officielles (conseils d'école, de maitres, de cycle..), dans certaines structures (écoles à aires ouvertes, écoles décloisonnées) mais aussi de plus façon informelle lors d'un projet commun entre deux classes par exemple. De plus la notion d'équipe est de plus en plus prégnante dans l'environnement éducatif puisque de plus en plus d'acteurs sont impliqués dans sphère éducative, dans la communauté. Il est donc impératif de s'approprier ce fonctionnement d'équipe afin de mener à bien la première mission de l'école : la réussite de tous les élèves.

Pour cet écrit réflexif, il nous a semblé intéressant de se pencher sur une pratique professionnelle du métier d'enseignant. En effet il apparaît que depuis quelques années les lignes bougent et la profession se reconstruit, évolue. Nous le constatons tous les jours ou presque lors de nos heures de formation ou lors de discussions avec des collègues plus expérimentés : le métier d'enseignant n'a plus rien à voir avec ce qu'il était il y a encore quelques années. Etre acteur de ce changement, de cette évolution nécessite d'avoir conscience des enjeux qu'il/elle implique, c'est la raison pour laquelle nous avons tenu à travailler sur le sujet des cycles et du travail d'équipe : un axe majeur de la transition qui s'opère aujourd'hui dans la sphère éducative.

Dans cette optique nous nous sommes interrogés sur les caractéristiques du travail d'équipe en milieu enseignant : comment s'incarne-t-il au quotidien ? Quelle sont ses caractéristiques ? Quelles sont les difficultés à surmonter pour le mettre en œuvre et les potentialités qu'il revêt ? Quelles sont les façons de le mettre en œuvre très concrètement dans les classes, dans les établissements ? Pour répondre en partie à ces questions nous avons choisi de mettre en place deux expérimentations de temps décloisonnés au sein de l'école d'exercice pour cette année 2015-2016 (nous les expliciterons plus loin). Nous nous sommes également intéressés à l'injonction officielle qui recommande à travers la mise en place des cycles, de placer le travail en équipe au centre des pratiques professionnelles. Notre propos s'articule donc autour de la question suivante : Le travail en équipe est-il le prérequis principal de la réforme des cycles ? En examinant le cas des activités décloisonnées pour sa mise en œuvre.

Pour cela nous étudierons en premier lieu la substance de cette réforme : que porte-t-elle en sein et comment est-elle mise en pratique au quotidien ? Dans une seconde partie nous verrons que le travail d'équipe est bien un pilier de cette réforme et nous nous intéresserons également à la façon dont celui-ci est considéré par le milieu enseignant. Enfin nous analyserons les deux expérimentations menées en temps décloisonnés : comment ces initiatives ont-elle été reçues et en quoi elles ont pu servir ou non notre pratique professionnelle dans le but de mener les élèves vers la réussite ?

# PARTIE 1 : LA REFORME DES CYCLES, UN BILAN MITIGE

## I. Quels objectifs ?

### 1. Le concept des cycles

Le terme de cycle peut se définir comme une série d'opérations, d'actions ou de faits qui constitue une succession ordonnée de phases à l'intérieur d'une évolution. Cette définition suppose que les cycles s'inscrivent dans une démarche fondée sur la cohérence et l'évolution d'un sujet au sein d'un ensemble ou d'une structure globale, en s'opposant à la notion de ruptures, cloisonnement et fragmentation. Si l'on applique cette définition de cycle au domaine de l'enseignement on entrevoit l'opposition qui existe entre le cycle et la classe : cette dernière en regroupant des individus selon le critère artificiel de l'âge occasionne des changements brutaux voire des ruptures dans le parcours scolaire d'un individu. C'est pour répondre à ce morcellement des parcours scolaires que les cycles semblent avoir été mis en place : on cherche à fluidifier et à adapter les parcours pour amener à une prise en compte des besoins, des rythmes et des intelligences de chacun. Plus généralement, Gérard Castellani<sup>1</sup> identifie trois cloisonnements majeurs de l'école primaire que la réforme des cycles devrait idéalement neutraliser :

- Un cloisonnement administratif
- Un cloisonnement entre école maternelle et élémentaire
- Un cloisonnement espace-temps : en années et en classes physiquement distinctes les unes des autres

Notre propos s'intéresse davantage ici aux deux derniers cloisonnements qui constituent les principaux freins à la mise en place et l'action réelles des cycles dans le premier degré. La nouvelle définition des cycles<sup>2</sup> décidée en 2013 tend à restaurer le dialogue entre les écoles maternelles et élémentaires (même si le cycle 1 s'arrête toujours à la grande section) et entre l'école élémentaire et le collège. Il apparaît ainsi que les cycles, par leur définition même, poussent à travailler en équipe enseignante puisque le découpage des notions abordées s'établit en équipe de cycle. Cette équipe doit proposer un découpage adapté au public de

---

<sup>1</sup> G. Castellani dans son ouvrage *Les cycles scolaires à l'école primaire*, ed. Albin Michel

<sup>2</sup> Le texte sur la refondation de l'école en 2013 définit 3 cycles pour le premier degré : le premier comprend les 3 années de maternelle, le second est composé des années de CP, CE1 et CE2, enfin le troisième cycle inclut l'année de 6ème (CM1, CM2 et 6<sup>e</sup>) pour assurer une meilleure transition entre l'école élémentaire et le collège.

l'école concernée et permettre à tous les élèves de maîtriser les compétences attendues en fin de cycle. Dans les faits, nous avons pu observer deux éléments notables<sup>3</sup> :

- Les équipes de cycles se reposent beaucoup sur leurs expériences des années antérieures sans réellement mener une réflexion de fond sur les problèmes qui ont pu être rencontrés ou sur les expériences de l'année qui ont conduit à constater des dysfonctionnements dans le découpage des apprentissages. En définitive ces réunions sont plus centrées sur les cas particuliers d'élèves « difficiles » plutôt que sur la définition d'une démarche cohérente et efficace pour arriver aux objectifs de fin de cycle.
- Les rencontres école maternelle – école élémentaire s'effectuent entre les directeurs, un représentant des classes de grande section et un représentant des classes de CP, alors même qu'il s'agit de la rencontre et de la coopération **entre deux cycles et non entre deux niveaux**. Cette dernière remarque nous pousse à nous interroger sur l'intégration des enjeux de la réforme des cycles et sur les modalités pratiques de rencontre de ces instances.

Il est également intéressant de noter ici le paradoxe instauré par les textes de 2008 qui, malgré la forte présence de la notion de cycles, propose néanmoins des progressions (en mathématiques et en français) découpées par années (niveaux) rendant caduques la notion de compétences à atteindre en fin de cycle. Ces exigences contradictoires peuvent donc être (en partie) à l'origine de l'échec relatif que connaît, depuis maintenant quelques années, la réforme des cycles.

## 2. Origines

A l'origine de l'école primaire se trouve un impératif sociétal : au XIX<sup>ème</sup> siècle, le développement de la scolarisation (l'école de Jules Ferry) est fondé sur le patriotisme avec une place prépondérante accordée à l'instruction civique et à l'alphabétisation. Le contexte historique explique en partie ces choix pédagogiques : l'objectif du maître à cette époque est bien de fournir à tous les élèves (souvent très nombreux par classe) des repères intellectuels essentiels tels que lire, écrire, compter. L'égalité est le principe républicain qui préside à l'enseignement et le certificat d'études primaire vient sanctionner un niveau général

---

<sup>3</sup> Les observations menées se limitent néanmoins à 3 écoles maternelles (celles que nous avons pu observer) : deux écoles dont la communauté éducative a déjà intégré la culture scolaire et une dans laquelle cette culture ne préexiste pas mais dans laquelle les modalités de rencontres et d'action des équipes de cycles restent pourtant les mêmes.

minimum. Nous sommes alors bien loin de la prise en compte du rythme et des profils des apprenants. Cette philosophie de l'école primaire diverge totalement des apprentissages dispensés dans le secondaire et les deux mondes sont bien séparés. L'enseignement reflète l'organisation sociale de l'époque : il est divisé, sans communication et met en jeu des intérêts divergents. Cette séparation s'illustre par les publics qui fréquentent les deux types d'enseignement, le contenu des enseignements (quand le primaire vise des savoirs immédiatement utilisables et concrètement applicables, le secondaire s'efforce d'apporter une culture, une méthode et des savoirs qui permettraient la libre pensée) enfin la formation des enseignements primaire et secondaire achève de creuser la séparation existante entre ces deux mondes.

Néanmoins à partir des années 1920, les objectifs changent légèrement et l'école s'achemine vers une philosophie des cycles. En effet l'école doit désormais conduire tous les élèves au collège et c'est en 1944 que s'ébauche une répartition en cycles avec la plan de réforme Langevin-Wallon. En filigrane apparaît la notion de compétences à acquérir en fin de cycle (« *prendre chaque enfant tel qu'il est avec ses goûts et ses aptitudes*<sup>4</sup> »). On retrouve ces idées qui vont dans le sens de la mise en place de cycles, de la différenciation et des compétences à travers les différentes grandes réformes qui ont abouti à la loi d'orientation de 1989.

### **3. Cycles pédagogiques et différenciation**

La philosophie des cycles pédagogiques a donc pour enjeu majeur la différenciation : la prise en charge de chaque élève compte tenu de son bagage social, intellectuel et comportemental. Pour que les cycles puissent déployer leurs potentialités, ils doivent s'appuyer sur des outils solides et utilisables par les professeurs dans le but de connaître au mieux leurs élèves : quels besoins ? Quel rapport au savoir ? Quelle façon d'apprendre ? D'un point de vue institutionnel le texte de la réforme met en valeur trois outils principaux, repris depuis par les différents textes. Il s'agit des programmes, des compétences et de l'évaluation. Ces trois grands thèmes ont connu des déclinaisons diverses au fur et à mesure du temps mais ils restent néanmoins les trois piliers de la fondation de la différenciation pédagogique.

- **Les programmes** : Ils sont l'outil qui permet aux professeurs de cadrer les contenus disciplinaires, en définissant les connaissances que les élèves doivent acquérir au sein des « domaines ». Ainsi les compétences viennent s'imbriquer dans le grand cadre des programmes. Le changement impliqué par l'instauration des cycles est fondamental

---

<sup>4</sup> H. Wallon, La réforme de l'Université, 1959, vol.12, pp.433-449

puisqu'elle permet aux enseignants d'exercer une plus grande liberté pédagogique en envisageant les contenus sous un angle global et en favorisant le plus possible les passerelles existantes entre différents contenus disciplinaires (pour donner un exemple très concret, les activités rattachées au langage sont présentes dans l'ensemble des domaines). Cette marge de manœuvre se révèle également très intéressante en termes d'organisation puisque la répartition horaire devient plus souple, permettant à l'enseignant d'exercer encore une fois sa liberté pédagogique et favorisant ainsi l'innovation dans ce domaine. Cette souplesse nouvelle est une des conditions nécessaire à la différenciation puisqu'elle permet une modulation de la démarche pédagogique de l'enseignant et donc la mise en place de situations d'apprentissages adaptées aux acquis antérieurs et aux parcours individuels des élèves. Cette réforme des cycles fait voler en éclats la conception selon laquelle l'école serait une architecture modèle de savoir-faire de parcours-types pour des élèves-types dans un espace-temps unique (la classe, l'année scolaire). Petit à petit les programmes se sont ajustés afin de devenir des outils de référence portant le concept de cycles en leur sein : les programmes sont centrés sur l'unité de temps « cycles » et définissent des compétences à maîtriser en fin de cycle, laissant aux *enseignants-collaborateurs* le soin de s'organiser et de se répartir les apprentissages selon les acquis antérieurs, les savoirs réels et les progrès des élèves. Les programmes répondent désormais à la question « à quoi veut-on parvenir ? » quand les équipes de cycles doivent s'interroger sur le « comment ? ». On entrevoit ici l'importance du travail d'équipe, de collaboration entre enseignants.

- **Les compétences** : elles sont la capacité d'un individu à maîtriser et transférer des connaissances articulées autour d'objectifs précis : les connaissances ne sont plus enseignées, ni appliquées dans un objectif disciplinaire. Les compétences désignent plus une attitude au savoir plutôt qu'un savoir lui-même, un individu n'a jamais vraiment achevé d'acquérir une compétence puisque celle-ci est évolutive et personnelle (dans sa mise en pratique et dans son acquisition). C'est la raison pour laquelle cette nouvelle « notion » s'intègre dans la philosophie des cycles. Chaque étape de la scolarité d'un individu vient enrichir, développer ou amplifier les compétences construites précédemment en s'appuyant sur le vécu de chacun. Cet outil vient modifier la pratique professionnelle enseignante qui se fonde désormais sur les attitudes des élèves et leur capacité à décliner des méthodes, des raisonnements, face aux situations particulières que l'enseignant propose. L'élaboration des situations

pédagogiques n'est donc plus la même, ainsi que les rapports entre collègues qui deviennent des collaborateurs à part entière qui mettent en place des parcours adaptés et pertinents sur plusieurs années : une compétence s'acquière et se transforme sur tout le parcours et non sur une année unique avec un enseignant unique.

- **L'évaluation** : L'évaluation est un levier essentiel de la différenciation pédagogique selon Meirieu. Elle peut être de trois types : diagnostique, formative ou sommative. Or la mise en place de la scolarité par cycles a forcément une incidence sur la conception et les pratiques évaluatives. En passant à une approche par compétences (notamment transversales), il est impératif de créer de nouveaux modes d'évaluation correspondant à ces nouveaux modes d'apprentissages. C'est pourquoi il semble primordial de valoriser l'évaluation formative, outil privilégié de la différenciation pédagogique. Cette dernière permet l'autorégulation de l'élève mais également une meilleure prise en compte de l'élève par l'enseignant, elle fait figure d'outil d'ajustement permanent dans l'élaboration des apprentissages et des stratégies pédagogiques. Ce mode d'évaluation apparaît en décalage par rapport à l'image sociale de l'école, c'est pour cette raison d'ailleurs qu'elle est parfois mal accueillie par la communauté éducative notamment par les parents. Si la réforme des cycles commence à dater, les freins à sa mise en place pleine et entière existent toujours, et il est nécessaire de sensibiliser les parents à ce sujet de l'évaluation formative comme outil pédagogique aux dépens de l'évaluation sommative qui est souvent vécue comme une sanction. Néanmoins on perçoit ici une contradiction : en l'absence d'évaluation sommative en fin de cycles comment établir un diagnostic permettant d'envisager la structure des apprentissages à mener dans le cycle suivant ? En réalité la réforme des cycles amène également une toute autre manière d'envisager les progrès des élèves : à la sanction d'un niveau on substitue une observation détaillée et personnelle des acquis et lacunes de chacun en fonction des compétences en jeu. Il s'agit davantage d'un bilan d'informations transmis entre **enseignants collaborateurs** plutôt que d'un bulletin de notes dont la pertinence peut être mise en cause. La fonction de l'enseignant change sensiblement ici, et c'est une des nouveautés de la mise en place des cycles : l'enseignant en tant que professionnel de l'éducation opère un bilan objectif, une analyse de l'élève qui détermine la suite de son parcours scolaire sans sanction ni récompense mais uniquement dans l'intérêt de ce dernier.

L'organisation de la scolarité en cycles est donc le support de la différenciation pédagogique dont la nécessité n'est plus à débattre aujourd'hui.

## **II. Quelle mise en œuvre ?**

Actuellement, et nous nous en rendons compte au quotidien dans les classes, la différenciation pédagogique est un volet du métier d'enseignant qu'il est difficile de mettre en place. Cette difficulté est tout d'abord matérielle (les classes sont constituées d'un grand nombre d'élèves, l'emploi du temps de la classe est contraint, la souplesse d'organisation entre les classes est très faible etc..), mais elle est aussi pédagogique : organiser l'Ecole en cycles suppose de reconsidérer l'idée même de l'Ecole en en faisant un espace décloisonné, dans lequel les enseignants se complètent pour assurer la plus grande réussite possible aux élèves. Transmettre des savoirs disciplinaires mais aussi un certain rapport au savoir pour garantir la réussite doit être au centre des préoccupations enseignantes mais aussi au cœur de leur vision de l'institution et de leur métier.

### **1. Mise en œuvre des cycles (pratique)**

Définir des outils et des projets communs sur les trois ans que dure un cycle pédagogique peut en effet se révéler complexe.

Outre les problèmes humains qui se posent dans chaque constitution d'une équipe et que nous étudierons par la suite, la mise en place de la scolarité par cycles a demandé des aménagements pratiques conséquents en termes d'outils et de gestion du temps. LA réforme introduit la notion de compétences à atteindre plutôt que de contenus disciplinaires à maîtriser. Cette nouvelle philosophie permet un plus grand respect des rythmes d'apprentissage et présente la possibilité de répondre de façon plus adaptée aux besoins identifiés des élèves. Cette nouvelle souplesse pédagogique rend possible un meilleur épanouissement et une vraie prise en compte du bagage des apprenants.

Le second volet des changements pratiques que demande la réforme des cycles se situe au niveau de la gestion horaire qui se trouve assouplie et surtout qui inclut un temps de concertation-collaboration entre collègues-enseignants. Cet aménagement est intéressant et prouve la bonne foi du législateur qui reconnaît la nécessité du travail en équipe. Pour autant ce nombre d'heure est largement insuffisant et doit s'appuyer sur des instances définies et

formelles qui permettraient aux enseignants de structurer cette nouvelle modalité de travail. Ces outils ont été prévus par le législateur au travers des instances du projet d'école, du conseil de cycles, et des évaluations.

Ainsi le cadre défini, s'il est perfectible, présente des évolutions en accord avec la philosophie de la pédagogie par cycles. Pour autant il semble que dans les faits les enseignants voient ces nouvelles instances comme autant de contraintes, de tâches administratives dont il faudrait s'acquitter au plus vite et qui ne font pas partie de leur cœur de métier. Pourtant ces moments de concertations sont au cœur de la pédagogie puisqu'ils définissent les orientations et le cadre à donner aux apprentissages pour 3 ans ! Aujourd'hui il apparaît que la compréhension de la réforme des cycles se soit un peu dissoute et que seule émerge l'exigence de différenciation pédagogique. Cet impératif, aussi louable soit-il, n'est pourtant qu'un volet de la réforme qui propose des outils et des solutions intéressants pour la mettre en œuvre.

## **2. La réforme des cycles impose une rénovation totale (méthodes et contenus)**

La rénovation pédagogique que demande la réforme des cycles touche deux points essentiels : la rénovation des contenus et celle des méthodes.

- **Une rénovation des contenus** : ce premier chantier concerne la structure même des contenus, en effet comme nous l'avons déjà évoqué l'évaluation est l'une des clefs de l'enseignement différencié. Pour autant il est indispensable de diversifier cet outil et de ne plus le considérer uniquement comme un outil de sanction et/ou de sélection même si nous l'avons vu cette fonction doit aussi exister d'une autre manière. D'autre part il ne faut plus voir l'évaluation comme un processus unilatéral « enseignant vers élèves », en effet la bonne mise en œuvre de l'évaluation formative engendre systématiquement une auto-évaluation de l'enseignant lui-même : l'élève n'est en aucun cas le seul responsable d'un « échec » et ce constat doit s'accompagner d'une remise en question et d'une adaptation des situations d'apprentissage proposées.

Néanmoins il faut noter que ce sujet de l'évaluation est pris en charge et étudié par la communauté enseignante et le ministère de l'éducation afin de cadrer et d'aider les enseignants dans leur pratique professionnelle.

Étudions à présent les contenus des programmes, en effet lorsqu'on parle de mise en place des cycles et de différenciation il est indispensable de considérer les connaissances à enseigner. Certains chercheurs ont définis à ce propos la notion de

programme-noyau ou objectif-noyau<sup>5</sup>, il s'agit ici de définir collectivement (en conseil de cycles) quelques objectifs essentiels que tous les élèves doivent acquérir au cours d'un cycle. C'est sur ces éléments de base que les variations de la pédagogie différenciée pourront s'opérer au sein d'un cycle. Dans cette perspective les compétences définies par les cycles présentent un intérêt certain et permettent de mener de façon plus aboutie la réflexion sur la différenciation.

- **Une rénovation des méthodes** : Si les contenus des apprentissages sont différenciés, il faut également porter notre attention sur les méthodes d'enseignement qui font partie intégrante de l'exigence de différenciation. Afin de mener tous les élèves vers la réussite, les enseignants ont souvent pour habitude d'organiser des temps de prise en charge dédiés aux élèves en difficultés. Cette pratique porte plusieurs noms : soutien, aide, remédiation, Aide Personnalisée Complémentaire.. et consiste à reprendre en effectif réduit une notion qui a posé problème. Effectif réduit, vitesse ralentie, exemples et exercices simplifiés, cette mise en œuvre de la différenciation pédagogique n'a en réalité aucun sens puisque l'on répète à l'identique une notion que les élèves concernés n'ont pas réussi à maîtriser. IL serait pourtant plus intéressant de travailler en concertation avec les autres enseignants de cycles et cibler une action plus appropriée aux différents profils d'élèves : selon le profil on mettra en place des ateliers utilisant des supports d'apprentissages variés et adaptés aux points forts des élèves. Le rôle du maître prend alors tout son sens puisque c'est lui qui décline sur des supports variés les savoirs à acquérir : il fait le lien entre savoirs et élèves de la meilleure façon possible.

Dans la perspective d'amener les élèves en difficultés à l'école vers une image positive et porteuse de sens de cette dernière, on peut aussi imaginer des activités qui engageraient davantage les élèves entre eux par la pratique des enseignements mutuels. Pour aider les élèves qui présentent un désintérêt pour la chose scolaire et pour leur redonner motivation et une estime d'eux même il peut être intéressant de former des binômes entre élèves de PS et de GS (dans une école maternelle) ou entre des élèves de 1ere et dernière année de cycle 2 ou 3 et de mener un projet commun. Ici les élèves acquièrent un statut différent qui les valorise et dédramatise les situations d'échecs vécues en classe. La force des cycles réside aussi dans la progression : en prenant conscience de celle-ci (« je montre ce que je sais faire à un élève qui était

---

<sup>5</sup> Des chercheurs comme Legrand ou Perrenoud

comme moi il y a deux ans ») les élèves retrouvent le plaisir dans les apprentissages et un projet naît : celui de pouvoir montrer plus lors des prochains ateliers-binômes.

### **3. Limites**

Examinons à présent les limites et résistances existantes à ces différentes rénovations. Il apparaît en effet que chaque chantier rencontre des freins pour lesquels il a fallu/faut/faudra trouver des solutions dans le cadre notamment de la réforme des cycles.

Pour ce qui concerne le chantier des contenus, il apparaît que l'évaluation reste l'enjeu principal. Il existe des limites évidentes qui tiennent la plupart du temps à la complexité de l'acte évaluatif. En effet les différentes interprétations des enseignants et les différences de mises en œuvre ont pu conduire à considérer cette action comme éminemment subjective. S'il semble naturel que les attendus diffèrent d'un enseignant à l'autre, il est primordial (dans une perspective de scolarité par cycles) d'harmoniser ces pratiques afin de les rendre le plus exploitables et pertinentes possibles. C'est à ce moment précis que l'instance du conseil de cycles doit jouer pleinement son rôle en définissant les outils de suivi des élèves à l'intérieur d'un cycle. Par ce travail collectif de définition les élèves d'un même cycle se verront évaluer de la même façon pendant trois ans, dans l'objectif de proposer une base d'informations solide pour les enseignants du cycle suivant. En élaborant collectivement un outil pérenne, l'évaluation se fera plus efficace et précise, chaque contributeur-enseignant ayant sa propre personnalité et ses propres attendus, l'outil qui résultera de leur concertation sera donc complet et ciblé sur les objectifs essentiels du cycle dans une école donnée. Le conseil de cycles doit donc s'astreindre à définir des outils d'évaluation communs qui prendraient aussi en compte d'autres aspects perfectibles de l'acte évaluatif comme par exemple le dispositif évaluatif : certains élèves se révèlent au travers du groupe, du collectif<sup>6</sup> quand d'autres préfèrent être évalué individuellement., d'autres encore sont plus à l'aise devant l'oralisation d'un savoir plutôt que dans une mise en pratique écrite. En réalité il faudrait que les outils mis en place soient en mesure de prendre en compte la diversité des élèves et des situations.

S'agissant de la rénovation méthodologique, il apparaît que des pas significatifs aient été faits en ce sens. En effet, nombreux sont les enseignants volontaires qui mettent en place des projets mettant en jeu plusieurs manières de voir les apprentissages : on pense notamment aux activités de mise en théâtre de certaines connaissances (histoires ou littérature) mais aussi des projets sur la photographie ou le cinéma qui entraînent les élèves à s'intéresser différemment

---

<sup>6</sup> Cette question est soulevée notamment par Britt-Mari Barth dans son article *Les cycles à l'école primaire*.

aux notions de perspective, de fonctionnement du corps humains ou tout simplement aux notions de mathématiques. Ces différentes manières d'enseigner montrent que la rénovation méthodologique est en marche et parviendra à s'imposer dans la perspective de proposer aux élèves, tous différents dans leur façon d'apprendre et dans leur rapport au savoir, un cadre adapté et surtout le plus favorable possible à accueillir ce que l'école peut leur apporter. Ainsi la pédagogie de projet semble avoir été intégrée par beaucoup d'enseignants. Il n'en va pas de même pour les modalités de travail qui restent très souvent attachées au mode individuel, écrit et unirelationnel (entre l'enseignant et l'élève). Il serait pourtant intéressant de voir ces pratiques évoluer vers des modes plus innovants<sup>7</sup> qui auraient pour bénéfice de valoriser à la fois le travail et la vision de lui-même de l'élève mais aussi le travail de l'enseignant qui n'amène plus les élèves à maîtriser des connaissances ou des compétences mais qui les amène à considérer et trouver plaisir à l'acte d'apprendre.

A travers l'examen de ces « limites » qui freinent le déploiement de l'efficacité d'une organisation scolaire en cycles, nous percevons le bloc qui retient les enseignants de s'engager pleinement dans ces rénovations : la culture professionnelle.

### **III. Bilan**

Depuis la réforme des cycles, l'école ne peut plus être considérée au travers du prisme des connaissances disciplinaires, sa conception doit évoluer vers la gestion et les modes de transmission de ces contenus. Il s'agit là d'un véritable renversement culturel dont les pratiques ont parfois du mal à s'imposer. La scolarité par cycles nécessite des changements concrets très lourds qui se mettent en place doucement et de façon très variable selon les établissements, les enseignants et les équipes. Aujourd'hui le rôle de l'enseignant primaire comme accompagnateur est entériné et c'est bien l'élève qui construit ses apprentissages. La difficulté réside ici dans la pluralité des profils des enseignants qui ont reçu des formations différentes à des moments différents : l'hétérogénéité du corps enseignant est grande et il est parfois complexe de partager les mêmes valeurs au sein de cette même profession. Le maître en interaction avec le reste d'une équipe et plus seulement avec ses élèves n'est pas un virage facile à prendre : les valeurs et les règles changent, une culture professionnelle se reconstruit.

---

<sup>7</sup> Avec des activités de binôme comme évoqué plus haut.

D'autre part, nous pouvons évoquer le fait que dans leur philosophie (la pratique est différente !) la réforme des cycles a voulu déplacer l'ambition de l'école : comme nous l'évoquions plus haut, nous passons d'une philosophie des apprentissages fondée sur la connaissance et les savoirs disciplinaires à des apprentissages plus distanciés, davantage fondés sur les méthodes et les outils qui permettent de construire une culture commune qui donnerait les clés essentielles à la libre pensée, au regard critique et à la citoyenneté. Cette nouvelle ambition n'est pas pourtant pas comprise par toute la communauté éducative. Les parents restent très attachés à l'école qu'ils ont connu, ou du moins à celle qui correspond à leurs représentations culturelles : une école de discipline et de savoirs. C'est également le cas pour certains enseignants qui, faute de formation continue sur la philosophie de la réforme des cycles et sur les outils pour la mettre en œuvre, restent enfermés dans cette image du professeur solitaire passeur de contenus disciplinaires.

Enfin on peut déplorer la manque d'engagement du législateur vis-à-vis de la réforme des cycles : en proposant une nouvelle structure à l'école par le biais des compétences et de la souplesse de la scolarité fondée sur des cycles de 3 ans, l'éducation nationale s'engageait dans une véritable rénovation engagée et novatrice. Pourtant il a été décidé de conserver une partie de l'organisation en pyramide (voir plus loin) selon laquelle le législateur prend la plupart des décisions et laisse les équipes « de terrain » les décliner dans leurs établissements. Les progressions se divisent en années scolaires et entrent en contradiction avec l'esprit initial de la réforme des cycles qui prévoyait entre 2 et 4 ans selon les élèves pour terminer un cycle. Ainsi l'innovation des cycles pédagogiques s'est heurtée à l'organisation solidement ancrée de l'éducation nationale et a abouti à une philosophie bancale qui ne permet pas aux tenants de la scolarité par cycles de déployer leurs idées, ni aux défenseurs d'une école plus traditionnelle de rester sur une organisation qui aurait déjà « fait ses preuves ».

***La réforme des cycles n'a plus à justifier son intérêt pédagogique, néanmoins il apparaît que le bilan de sa mise en œuvre est mitigé et se confronte à des blocages d'ordre pratiques mais aussi culturels. Quelles sont les solutions à envisager pour donner à cette organisation par cycles sa pleine efficacité ? Allons chercher des pistes de réflexion du côté de la « salle des maîtres ».***

# **PARTIE 2 : LE TRAVAIL EN EQUIPE, UNE PRATIQUE PROFESSIONNELLE ENSEIGNANTE NECESSAIRE ET DIFFICILE A METTRE EN ŒUVRE**

## **I. Le travail en équipe : pourquoi ? Pour quoi ? Pour qui ?**

Le travail en équipe fait son apparition très tôt à l'école, dès les années 1930 on parle de « pédagogie d'équipe » puis de « classes nouvelles » (Gustave Monod). Pourtant cette notion s'applique exclusivement aux élèves. Ce n'est que vers les années 70 que la notion se transférera aux groupes d'adultes ayant en charge un ou des groupes d'élèves. Cette exigence apparaît explicitement avec le décret de 1976 sur l'organisation des collèges et des lycées qui mentionne « l'équipe éducative » de l'établissement. Mais c'est véritablement en 1989 avec la réforme des cycles que le travail en équipe des enseignants devient une réalité éducative et une exigence institutionnelle.

Cette exigence de l'Education nationale est mise en place pour répondre à la complexité et à la variété de la fonction enseignante dans le but ultime d'amener tous les élèves à la réussite. On comprend ici que le terme d'équipe recouvre l'ensemble des fonctions complémentaires qui vont concourir à la prise en charge d'un ou plusieurs groupes d'élèves.

### **1. Pour qui ? Les enseignants !**

Dans tous les domaines professionnels le travail en équipe est un volet primordial, valorisé et indispensable pour mener à bien les missions confiées. Dans les métiers liés à l'éducation ce critère n'est pas mis en valeur, à aucun moment de la carrière d'un enseignant. Pourtant il s'agit d'une injonction explicite des textes réglementaires qui définissent les missions du personnel d'éducation. Pour aller plus loin, nous pouvons même affirmer que le travail en équipe ne fait pas partie de la culture professionnelle des enseignants, en effet la coordination des tâches et des acteurs participants aux missions d'éducation est réalisée de façon centralisée : organisation pédagogique, définition des programmes, des heures d'enseignement etc.. Tous ces éléments sont donnés clé en main par le législateur qui contrôle, notamment par le biais des inspecteurs, le respect des différentes directives. C'est

ainsi que la coordination se met en place dans le domaine de l'éducation, et non au travers d'une concertation, collaboration entre des enseignants qui élaboreraient l'architecture et la mise en œuvre des contenus et situations pédagogiques dans le but de s'adapter au mieux aux élèves. Cette centralisation se traduit par une représentation très forte du métier que l'on assimile à une activité solitaire : l'enseignant seul face à « ses » élèves. A tel point que les activités autres dont doit s'acquitter l'enseignant (participation aux différentes instances collectives comme les conseils ou encore les rencontres avec les parents) sont perçues comme des obligations administratives sans intérêt<sup>8</sup>.

La culture professionnelle des enseignants se partage donc entre une culture pyramidale très hiérarchisée qui prend les décisions et les « fait redescendre » à ses personnels, et une culture plus « libérale » avec la notion prégnante de liberté pédagogique. Nous sommes donc face à une culture très installée, solidement partagée par tous les membres de la sphère scolaire, ce qui la rend très complexe à modifier. Le travail en équipe enseignante ne semble donc pas avoir de beaux jours devant lui...

Evoquer le travail en équipe en milieu enseignant ce n'est paradoxalement pas toucher à l'enseignement dudit enseignant face à sa classe. Le co-enseignement est très peu mis en valeur par les instances décisionnaires ce qui ne joue peut être pas en faveur de la mise en place de projets communs impliquant une collaboration étroite entre enseignants.

## **2. Le travail en équipe : pour quoi ?**

Il serait donc utile d'examiner les justifications du travail en équipe, autrement dit le « pourquoi » ? Quels seraient ses bénéfices quand mon enseignement « roule » dans ma classe ? Tout d'abord il peut être intéressant de considérer les établissements spécialisés qui, depuis bien longtemps, travaillent en équipe. Cette modalité de travail est même absolument indispensable puisqu'il s'agit avant tout d'articuler les interventions de professionnels variés pour des enfants présentant des problématiques diverses à des degrés divers. Répondre à cette demande ne peut être l'œuvre de décisions centralisées : seuls la concertation, la collaboration et le travail en interdépendance permettront d'avoir une action efficace sur un tel public. Si l'on considère les établissements classiques on constate une diversification des fonctions et une augmentation des acteurs impliqués dans une journée scolaire : ces nouveautés appellent à un besoin de collaboration accru. Pour le bien-être des élèves et l'intérêt de l'école il pourrait

---

<sup>8</sup> Pour justifier cette affirmation nous nous appuyons sur les trois terrains d'observation (et les interactions qu'elle implique), notamment une observation de 4 mois dans une école polyvalente et cette année de stage dans une école maternelle.

être intéressant de pratiquer une collaboration plus systématiquement avec les différents acteurs. Nous avons pu observer dans une maternelle, une enseignante qui travaille depuis de nombreuses années avec la même référente périscolaire (cette dame prenait en charge les élèves après la classe bien avant la réforme des rythmes scolaires). Cette collaboration, favorisée par l'entente humaine existante entre l'enseignante et la référente, permet de prolonger les bénéfices des actions menées en classe sur certains élèves présentant des problèmes de comportements ou notamment sur les élèves allophones qui sont nombreux dans cette classe de petite section. Nous avons trouvé intéressant d'évoquer cet exemple précis puisque les élèves se trouvent stimulés par cet environnement rassurant, cadré par les mêmes règles qui ont été mises en place à la fois par l'enseignante et la référente. Il s'agit d'un exemple de collaboration et de travail d'équipe (non enseignante mais d'équipe éducative) qui a des effets très positifs sur les élèves.

La seconde raison qui appelle à l'efficacité et la systématisation du travail en équipe c'est l'exigence de la lutte contre l'échec scolaire. Il est clair que les individus qui ont vécu ou vivent l'échec scolaire nourrissent de la déception voire du ressentiment vis à vis de l'institution, ce qui est parfois à la source des phénomènes de violence scolaire. C'est dans ce contexte que l'on s'aperçoit que les véritables équipes d'enseignants se développent plus volontiers dans les milieux scolaires difficiles. En lançant des projets pédagogiquement innovants ces écoles doivent se constituer en équipe d'enseignants pour mener à bien ces projets et leur donner la pérennité nécessaire à leur amélioration et à leur efficacité. L'injonction est ici institutionnelle mais également nécessaire, appelée par les besoins spécifiques de ce type d'établissements.

## **II. Objectifs et difficultés**

### **1. Finalités du travail en équipe et bénéfices attendus**

Si l'on compare travail d'équipe et travail de groupe, nous observons qu'il ne faut pas les confondre. En effet le travail de groupe désigne le fait de réaliser ensemble une tâche commune. Dans ce type de modalité de travail la différenciation des tâches est très faible et s'apparente plutôt à une répartition décidée par le groupe lui-même au moment de son organisation, la hiérarchie est quasi inexistante. A l'inverse, le travail d'équipe désigne une

collaboration entre personnes effectuant des tâches très différenciées mais interdépendantes dont l'attribution est effectuée en amont par une hiérarchie définie.

Si l'on considère les deux exemples donnés plus haut des écoles en milieux difficiles et des établissements spécialisés, on s'aperçoit que c'est précisément les différences et expertises complémentaires que présentent les membres de l'équipe qui font son efficacité. La complémentarité, la pertinence du découpage des tâches, leur articulation et le professionnalisme sont les ingrédients d'une coopération réussie.

Cette même coopération permettra à terme de proposer un enseignement riche et pertinemment différencié au moyen d'outils innovants ou simplement de situations d'apprentissages diversifiées qui puissent convenir aux différents élèves et à leurs différentes manières d'apprendre (voir plus haut). Mais cette coopération sera aussi le moyen de venir en aide à des professeurs parfois démunis face à l'ampleur de la tâche de la différenciation. Face à des publics de plus en plus hétérogènes, on se demande parfois comment animer son enseignement pour que les uns puissent progresser sans que les autres ne s'ennuient, il s'agit là d'un véritable défi qui serait potentiellement relevé avec brio si les enseignants travaillaient ensemble.

Si nous allons plus loin et que nous considérons le développement et l'épanouissement des élèves, il apparaît que le travail en équipe est un facteur de progrès au-delà même de l'exigence de différenciation qui doit être opérée dans les classes. En effet, les élèves en travaillant au contact les uns des autres entre niveaux différents, s'apportent beaucoup mutuellement : les plus petits s'identifient au plus âgés et les savoirs que ces derniers mettent œuvre sont générateur de motivation. Les plus grands sont valorisés et peuvent directement mettre en pratique les apprentissages qui ont été vus en classe. Ainsi le travail en équipe enseignantes peut avoir un impact très fort et surtout très direct sur les élèves et leur rapport au savoir. Motivation, familiarisation avec le travail d'équipe (à l'échelle « élève » cette fois), valorisation, construction identitaire sont autant de bénéfices qu'apportent le travail d'équipe. Ce type de rencontres entre élèves est encore une fois le fruit d'une volonté forte qui ne peut être mise en œuvre qu'à la condition que les enseignants soient engagés dans une démarche collective de collaboration et de partage. Nous en reparlerons plus tard dans le troisième chapitre de notre travail.

## 2. Les freins et les obstacles

Les obstacles les plus souvent évoqués lorsque l'on aborde le travail en équipe sont à la fois pratiques mais aussi psychologiques.

Le temps est le principal élément évoqué, et c'est une difficulté objective. En n'incluant pas ce temps de travail dans l'emploi du temps hebdomadaire du professeur il est vécu comme un alourdissement de la charge de travail. De plus il n'existe pas dans les écoles de lieux dédiés à ce type de concertation, la plupart du temps la salle des maîtres, exiguë, est assez bruyante, il est donc difficile de donner de l'importance à ces réunions quand le contexte de travail donne à penser qu'il s'agit de tâches annexes.

Un autre frein que l'on peut évoquer est l'absence de responsabilisation des membres de l'équipe. Le plus souvent le directeur endosse un rôle administratif fort et pilote le bateau, transformant les différents conseils et instances de réunion, qui ont des objectifs et des points à traiter bien précis, en une succession de compte-rendu d'informations. En responsabilisant chacun des acteurs des différentes instances via l'attribution d'un rôle défini dans une équipe devant restituer sur un sujet donné, ces instances pourraient alors produire les résultats escomptés et par là donner corps à ce travail d'équipe dont l'éducation a besoin. Ce point précis est évoqué dans de nombreux articles de recherche sur le travail en équipe qui mentionnent la nécessité de définir en amont la répartition des tâches en rendant responsable le dépositaire qui a donc des « comptes à rendre »<sup>9</sup>.

Monica Gather Thuler évoque un autre obstacle qui tient aux spécificités du monde de l'éducation. En effet par son objet même, l'univers éducatif rencontre des difficultés à s'ériger en acteur collectif<sup>10</sup> et à proposer des solutions innovantes passant par lui. L'éducation en tant qu'elle est dispensée par des humains à d'autres humains semble paradoxalement éprouver des difficultés à admettre l'erreur ou le tâtonnement : on ne prend pas les élèves pour des cobayes et on ne peut se permettre de « sacrifier » une classe sous prétexte d'expérimentation. L'article<sup>11</sup> étudié retient cet argument qui dissuade la plupart du temps les professeurs à travailler en collectif : si jamais le dispositif mis en place est un échec alors nous aurons perdu du temps dans les apprentissages et les élèves n'auront pas acquis la notion visée. Pourtant cette dimension humaine intrinsèque au métier d'enseignant est expérimentée au quotidien par

---

<sup>9</sup> M-C Grandguillot, *Des équipes pédagogiques et éducatives pour l'établissement*, 2001

<sup>10</sup> « *Les aléas de toute coopération* » de Monica Gather Thuler, in *Les cahiers pédagogiques* n°524, novembre 2015

<sup>11</sup> idem

tous. Chez les enseignants l'erreur et la remise en question est quotidienne, permanente, et ne devrait donc pas être invoquée comme point négatif lors de la mise en place de projet collectif innovants.

### **III. Travail en équipe et cycles pédagogiques : un nouveau métier à bâtir**

Il faut noter que le travail en équipe, outre ses vertus indéniables quant à la réussite des élèves, revêt également des enjeux socioprofessionnels très forts pour le monde enseignant. On parle ici de problématiques telles que l'isolement, le leadership mais également la pratique professionnelle en tant que telle avec ce qu'elle implique de réflexif et de remise en cause constante. En effet, les témoignages recueillis sur le sujet sont explicites : lorsque le défi du collectif a été relevé, les enseignants concernés sont catégoriques quant à l'influence de l'expérience sur leurs pratiques. Un véritable changement de regard et de perspectives a été opéré au contact des collègues. Il s'agit d'un ajustement (atteint parfois dans la douleur !) qui ouvre les portes d'une pratique professionnelle rénovée, plus en accord avec les nouveaux enjeux sociaux dévolus à l'éducation.

#### **1. Des compétences à acquérir**

Si la formation des enseignants a beaucoup évolué ces dernières années, on constate que la formation initiale au même titre que la formation continue ne met pas l'accent sur l'acquisition des bases du travail en équipe. En effet mettre en œuvre de telles modalités de travail ne va pas de soi et il existe quelques règles à respecter afin de rendre ledit travail en équipe plus efficace et surtout plus bénéfique pour tous, c'est une des raisons pour lesquelles aujourd'hui la formation des enseignants intègre un important volet sur le travail en équipe (à la fois en théorie avec des cours intitulés « gestion de projet » ou « travailler en équipe au service de tous les élèves » mais également en pratique avec des projets, présentations, travaux dont les rendus sont à élaborer en groupe. Au-delà de ces règles à mettre en œuvre il existe aussi un savoir-être en équipe, des attitudes qui, pour certains, n'ont rien de naturel et qui pourtant favorise grandement l'aboutissement d'un projet d'équipe.

Le constat est simple : certains établissements semblent plus enclins que d'autres à la collaboration entre enseignants. Ces différences tiennent elles uniquement à la bonne entente

régnant dans l'équipe ? Ou existe-t-il des facteurs stimulant la mise en place d'équipes solides et efficaces ? C'est une des questions traitées dans l'ouvrage de Marie-Claude Grandguillot<sup>12</sup>, qui parle de conditions à réunir pour développer le travail en équipe. Au même titre que des compétences à mettre en œuvre, il faudrait aussi réunir des conditions favorables. L'auteur pointe du doigt le climat qui se doit d'être « sympathique », « bienveillant », même si cela n'empêche pas de débattre et d'affronter les désaccords sur certains sujets. Comme dans n'importe quelle entreprise<sup>13</sup>, l'accent doit être mis sur la connaissance de l'autre et l'intérêt qu'on lui porte, afin d'instaurer un climat de confiance dans lequel chacun se sent libre de s'exprimer. Notre expérience au sein de l'école cette année est révélatrice sur ce point : le climat relationnel serein permet à chacun de faire valoir ses idées, ou du moins de les énoncer en toute confiance. M-C Grandguillot évoque également les questions de temps et de lieux, nous en avons déjà parlé, il est difficile de trouver des moments de concertation, les emplois du temps sont compacts et chacun a des impératifs extérieurs, il est donc difficile de réunir tout le monde pour une durée significative. C'est là qu'intervient une des compétences à acquérir pour travailler en groupe : celle de s'organiser et de définir des rôles en amont, ici désigner un coordinateur chargé d'organiser pratiquement la réunion et de trouver un moment qui conviennent à tous. Pour ce qui est des lieux, les salles des maîtres sont souvent des mieux assimilés à la détente ou aux temps de repos (déjeuners notamment) il semble donc hasardeux d'y mener les réunions : notre expérience montre que les réunions en salle des maîtres tournent souvent au déjeuner lors duquel on « parle boulot » plutôt qu'à de véritables réunions avec prise de notes, animateur désigné et prise de parole régulée. L'environnement est un facteur essentiel dans la réussite de la réunion, il faut que les participants soient mis dans une ambiance propice et professionnelle, ce qui n'est pas le cas la plupart du temps.

Enfin l'auteur mentionne l'importance de l'équipe de direction (pour le premier degré il s'agit du directeur ou de la directrice de l'établissement) dans la mise en place du travail d'équipe, en effet il est primordial que cette dernière soit à même de repérer les synergies entre membres de l'équipe enseignante et ainsi de suggérer/ mettre en avant les idées de projet pour déclencher la constitution des équipes, quitte parfois à « imposer » la distribution des rôles au sein de l'équipe afin d'amorcer le travail. L'équipe de direction se doit également d'instaurer une ambiance cordiale et professionnelle au sein de l'équipe, en organisant par exemple des moments dédiés à la régulation afin de trouver des solutions aux difficultés rencontrées lors

---

<sup>12</sup> Ouvrage cité en bibliographie

<sup>13</sup> Entreprise, au sens « d'action de groupe »

des concertations. Pour P. Mahieu<sup>14</sup> ces moments doivent privilégier l'échange, la confrontation des points de vue, et l'analyse. En faisant ce travail de retour sur les pratiques on peut sensiblement améliorer l'efficacité et le bon déroulement des réunions, qui favoriseront alors un travail en équipe de qualité et auquel les différents acteurs adhéreront pleinement.

## 2. Une culture à reconstruire

Le travail en équipe avec ce qu'il implique de remise en questions, de partage et de responsabilisation touche en réalité au cœur du métier de l'enseignant : il vient modifier la relation pédagogique (P. Perrenoud<sup>15</sup>) c'est-à-dire « l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique dans une situation pédagogique »<sup>16</sup>. Cette relation en tant qu'elle se constitue entre l'enseignant et les élèves est tout à fait personnelle et relève fortement de la personnalité de l'enseignant, de sa vision de l'enseignement mais aussi de l'attitude des élèves et de leur rapport au savoir. Au fil d'une carrière les enseignants se construisent et développent un savoir-faire et un savoir-être, propre à chacun. On pourrait même parler d'identité-enseignante qui est un caractère très fort de la profession, totalement intégré dans la culture professionnelle : je me distingue par mon identité professionnelle enseignante qui sera différente de celle de mon collègue en ce que nous n'avons pas le même vécu de classe, de formation, de relation à l'institution, etc : en réalité nous n'avons pas la/les même(s) expérience(s). Et c'est précisément à cette identité professionnelle que le travail d'équipe va toucher, il faut désormais partager cette expérience avec les collègues, se dévoiler, en montrer plus sur cette identité forgée au fil des ans, parfois même en faisant entrer les collègues dans la classe, dans la relation pédagogique tissée avec les élèves. C'est pour cette raison notamment que le travail d'équipe suscite des appréhensions et de la méfiance alors même que les retours d'expériences sur le travail en équipe enseignante rapportent que les pratiques enseignantes et de fait l'identité professionnelle de l'enseignant concerné se retrouvent enrichies de l'observation d'un collègue. Il apparaît en filigrane que la peur des enseignants se situe au niveau du jugement que peuvent émettre les collègues sur la sacrosainte relation pédagogique. L'évaluation des pratiques enseignantes doit entrer dans les classes dans son acception positive : évaluer c'est mettre en avant la valeur d'un travail (nous devons d'ailleurs intégrer cette pratique de l'évaluation avec nos élèves), pourquoi ne pas appliquer cette notion

---

<sup>14</sup> P. Mahieu, *Travailler en équipe*, 1992

<sup>15</sup> P. Perrenoud dans « *Du décroisement des classes au travail en équipe pédagogique* »

<sup>16</sup> R. Legendre dans *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2006

à nous-même ? Ces éléments doivent être intégrés dans la nouvelle culture professionnelle des enseignants.

Cette mise en place du collectif dans les établissements implique donc une autre vision du métier et de nouvelles modalités d'exercice : un engagement plus fort et plus complet doit être mis en œuvre par les enseignants. S'exposer à l'autre quand on a l'habitude de travailler seul, faire confiance, accepter les idées et les pratiques, partager un objectif et une vision de la profession, céder et se laisser influencer, autant de nouvelles postures que l'enseignant doit intégrer dans sa pratique professionnelle afin de répondre aux enjeux sociaux de l'école d'aujourd'hui. C'est la cohérence pédagogique et la continuité qui doivent présider à l'élaboration des enseignements et ces deux impératifs ne peuvent être effectifs que dans la concertation et la collaboration des équipes intra ET inter cycles.

*Nous avons compris ici qu'en salle des maîtres se joue une partie de la réalité de la réforme des cycles. Le travail en équipe enseignante est une véritable exigence de la réforme et doit être intégrée comme modalité de travail privilégiée. Sa légitimité n'est plus à mettre en cause mais ses déclinaisons pratiques sont parfois difficiles à mettre en place et il faut une bonne dose de volonté pour aboutir à un travail d'équipe structuré, professionnel et bénéfique pour tous. La culture professionnelle enseignante doit intégrer » l'équipe » à ses valeurs pour que celle-ci puisse déployer ses résultats dans les classes, nous allons voir comment.*

# **PARTIE 3 : LES ACTIVITES DECLOISONNEES, SUPPORT PRIVILEGIE DU TRAVAIL D'EQUIPE EFFECTIF ET EFFICACE ?**

La plupart des écoles françaises mettent en œuvre des « temps décroisonnés », lors desquels les élèves sont regroupés et pris en charge par plusieurs enseignants, il s'agit bien souvent de LA chorale du mercredi matin. Les modalités changent selon les écoles (tous les élèves d'un même niveau, plusieurs niveaux confondus..) mais le principe reste le même : on s'acquitte de l'exigence institutionnelle du travail en équipe et de la nécessaire mise en place des activités décroisonnées en un temps record sur la « petite journée »..... La caricature est grossière ici mais soulève le problème de la mise en œuvre de ces activités qui, si elles sont très confortables pour les enseignants, n'apportent qu'assez peu aux élèves. Nous allons donc étudier ici la finalité des activités décroisonnées, la réalité à laquelle elles se heurtent et enfin nous envisagerons les alternatives, ou plutôt les compléments qui pourraient être mis en place pour donner au travail en équipe enseignante toute sa valeur.

## **I. Définition et objectifs**

### **1. Définition**

Le terme même de « décroisonnement » suppose que l'établissement scolaire traditionnel est cloisonné. En dehors de quelques écoles qui ont des modes d'organisation plus « innovants » (écoles à aires ouvertes, écoles à triple niveaux etc..) il est communément admise en France que l'école se compose de plusieurs classes physiquement séparées, dont les élèves sont divisés en petits, moyens, grands puis CP, CE1 etc.. Nous avons donc des cloisons multiples à l'école : socio-affectives (un enseignant, un ATSEM, un groupe classe), pédagogiques (un type de méthode, un type d'enseignant) et matérielles (une classe, une cour de récréation) qui s'appliquent aussi bien aux élèves qu'aux enseignants. L'école qui a fait l'objet de l'expérimentation que nous relaterons plus tard, propose ainsi 6 classes (2 classes par niveau) qui ne se croisent que très rarement entre niveaux : chaque niveau a son horaire de récréation, de déjeuners, de motricité etc.. Les élèves de petite section ne connaissent donc pas les élèves de moyenne et grande section et les enseignants ne font que déjeuner ensemble.

Ainsi le décroisement apparaît comme une organisation pédagogique qui permettra de travailler, au sein d'une école, dans différents lieux, aménagés de façon variée, en groupes constitués différemment selon les activités pratiquées (nombre d'enfants et d'intervenants pouvant varier). Il s'agit d'une organisation qui nécessite ouverture d'esprit (concertation, travail d'équipe) et une ouverture de l'école (par l'aménagement des lieux, des configurations)

## 2. Objectifs

Les objectifs d'une telle organisation sont multiples, de manière générale on cherche à créer un milieu socio affectif, pédagogique et matériel plus riche et plus ouvert afin de favoriser l'épanouissement de l'enfant à l'école. En examinant de manière plus détaillée les trois axes (socioaffectif, pédagogique et matériel) on dégage des objectifs qui s'inscrivent dans la lignée de la différenciation, de la motivation et des compétences transverses du socle commun :

- **Objectifs socio-affectifs** : c'est l'un des cloisonnement majeur existant à l'école, chaque année l'élève change d'enseignant, d'ATSEM (pour les maternelles), de camarades etc.. Pour contrer ces phénomènes disruptifs qui peuvent engendrer de la souffrance et de l'inquiétude, les activités décroisées permettent d'enrichir l'enfant par la multiplicité des contacts humains au travers de la rencontre avec d'autres enseignants de l'école et autre personnel encadrant, avec d'autres élèves qui constituent l'environnement direct des élèves pendant le temps de leur scolarité. De plus ces activités favorisent l'autonomie et la responsabilisation par le biais de la participation à un projet, une organisation collective globale.
- **Objectifs pédagogiques** : il s'agit là des objectifs qui permettront de réellement mettre en œuvre la différenciation exigée par l'institution. En effet mener des activités décroisées permet d'enrichir et de varier les activités et les motivations car elles permettent de mettre en œuvre, en s'appuyant sur la richesse du groupe constitué, des activités moins traditionnelles qui permettront à certains élèves de (re)trouver le goût d'apprendre ou simplement de développer la motivation manquante pour s'investir dans les apprentissages. De plus, cela permet à l'équipe enseignante de croiser les regards sur les élèves et ainsi de mener une analyse plus fine et complète de certains profils afin de proposer dans un second un plan d'actions adapté et efficace. Ce croisement de regards s'effectue également au « niveau supérieur », c'est-à-dire entre enseignants qui vont s'enrichir par l'observation des collègues, de leur manière d'être

ou d'apprendre. En tant qu'enseignante débutante il a été très formateur de se confronter aux méthodes d'autres enseignants plus chevronnés, et cela a contribué à l'élaboration d'une identité enseignante en devenir.

- **Objectifs matériels** : il s'agit ici de mettre en place une gestion collective des budgets, du temps et des espaces, afin de permettre de varier et d'enrichir les lieux de vie élèves : en menant des investissements plus importants inenvisageables sur les crédits de classe, en élaborant un emploi du temps et des espaces variés qui permettent aux élèves de s'approprier l'école et l'équipe éducative, en donnant de nouvelles affectations aux lieux de vie de l'école qui prennent alors une autre identité et sont reconnus comme des espaces dédiés.

## II. Expérimentations et bilan

### 1. Expérimentations en situation

Nous allons revenir ici sur notre expérience en classe et dans les établissements. En effet, en ayant fréquenté un tout autre environnement professionnel dans lequel le travail était (d'une certaine manière) mis en valeur et récompensé, il nous a semblé intéressant de voir comment ces modalités de travail pouvaient prendre forme dans un environnement et une culture professionnelle différente. Ainsi, nous nous sommes attachés dès le début de l'année à proposer des initiatives et des projets qui mettraient en jeu ce travail en équipes grâce aux activités décloisonnées. Ce type d'activités a été choisi ici, car il semblait être le plus compatible avec des classes de maternelles, et il nous a semblé que c'était la modalité de travail en équipe privilégiée dans l'établissement (entendons ici le moment de la chorale le mercredi matin).

#### a. Description

Nous avons donc proposé deux idées à mettre en place collectivement :

La première concernait l'ensemble de l'établissement et s'inscrivait dans la lignée d'un travail sur les contes et la littérature que mènent plusieurs des enseignants de l'école. Le dispositif peut se résumer comme suit : une heure par semaine les élèves « s'inscrivent » (via leur photo) à un atelier de lecture. Chaque enseignante ainsi que la directrice anime un atelier qui

consiste à lire un ouvrage (le même sur un cycle de 3-4 semaines) à un public d'élèves décroisonnés (de la PS à la GS), à la suite de cette lecture un échange est réalisé entre les élèves et l'enseignante en charge puis les élèves reviennent dans leur classe respective et peuvent ou non raconter l'histoire qu'ils ont entendu. Les ouvrages sont choisis soit en fonction d'un thème soit en fonction d'une même histoire déclinée en plusieurs versions. On peut ensuite imaginer l'élaboration d'une exposition à destination des parents ou simplement un cahier d'histoires qui résumet et illustrent les différents ouvrages lus au cours de l'année. C'est également l'occasion de faire toucher du doigt aux élèves le plaisir de lire (quelles sont les histoires qui tu as le plus aimé ? Pourquoi ?). Sur ce type d'ateliers récurrents les objectifs sont multiples et le décroisonnement sert véritablement ces objectifs. Au niveau organisationnel, après inscription à l'atelier souhaité avec leur enseignante, les élèves se voient écrire le numéro de la classe correspondante sur le dos de la main, puis les élèves de grande section viennent chercher les moyens et les petits directement dans les classes pour qu'ils aillent tous ensemble dans l'atelier qu'ils ont choisi.

La seconde idée s'est construite en collaboration avec une enseignante de Moyenne section qui a répondu positivement à notre proposition de travail en équipe et qui a vu les potentialités d'une coopération entre petits et moyens. Nous avons donc élaboré un livre de Noël en croisant plusieurs domaines d'apprentissage (arts visuels, numération, écriture, discrimination visuelle de certains mots). Afin de rendre les contenus disciplinaires (notamment numération et écriture) adaptés aux deux niveaux nous avons joué sur certaines variables (écrire seul son prénom pour les MS alors que les PS avaient un modèle etc..). L'intérêt ici était aussi de faire rentrer les élèves dans un véritable projet de construction d'un livre : détail des éléments à faire apparaître dans un livre, lecture de livres dont on va s'inspirer (ici « *je m'habille et je te croque* » et « *la petite boule blanche* »), recherche d'un titre, des éléments à coller etc...

On peut également mentionner (même si nous ne sommes pas à l'origine de l'idée ici) les temps de chorale qui a lieu depuis de nombreuses années dans l'école. Ici les modalités sont simples : le mercredi matin toutes les classes de mêmes niveaux se réunissent afin de chanter ensemble avec les enseignantes desdites classes.

Ces expériences ont donc été le support de notre observation sur les activités décroisonnées et ont donné lieu à notre questionnement sur le travail en équipe enseignante.

## b. Analyse

Nous allons procéder à une rapide analyse de ces expériences afin d'être en mesure d'utiliser le matériel pour la suite de notre propos.

Concernant notre proposition d'ateliers décloisonnés de lecture, l'idée a été saluée pour son grand intérêt et sa nouveauté, pourtant les contraintes organisationnelles ont immédiatement été mise en avant en dépit du « dossier-projet » qui avait été élaboré en amont et qui mentionnait des solutions éventuelles aux objections anticipées. Ce projet n'a donc pas vu le jour, les raisons de cet échec sont de trois ordres :

Le changement occasionné, le créneau dédié à cet atelier aurait été le mercredi matin, or depuis plusieurs années la chorale occupe ce créneau et il apparaissait compliqué de changer cette disposition pour une autre. LE mode de répartition des élèves entraîne également un changement dans l'autonomie et la confiance accordée aux élèves, certains enseignants n'étaient pas prêts à franchir ce cap.

Le travail supplémentaire qu'aurait nécessité le projet. Afin de garder une trace de ces ateliers mais aussi de pouvoir les exploiter en classe, le projet mentionnait la possibilité d'un cahier de lectures qui suivrait les élèves sur leurs trois années de maternelle. Ainsi il apparaît indispensable de varier les thèmes travaillés des cycles de 3 ans, et de se concerter pour le choix des lectures à faire : que voulons-nous en faire ressortir, quels sont les points à faire noter aux élèves pour qu'ils construisent le sens et le plaisir de la lecture ? Il est vrai que cette phase de préparation nécessite un effort de travail supplémentaire, travail qui doit être réalisé en équipe enseignante.

Le décloisonnement interniveaux n'a pas été bien accueilli, plusieurs enseignantes lui préférant les décloisonnements par classe uniquement (tous les PS ensemble, tous les MS ensemble, tous les GS ensemble), je n'ai pas su bien éclaircir les raisons sur cette réticences. Les seules réponses qui m'ont été données concernaient l'habitude de travailler par niveaux et l'organisation spatiale de l'école (les petits au 1<sup>er</sup> étage, les moyens au second et les grands dans la seconde moitié du deuxième étage)

Le second projet du livre de Noël a, pour sa part, été mené. L'expérience nous a beaucoup apporté sur le plan professionnel et organisationnel car l'enseignante « binôme » a été très patiente et pédagogue, son expérience du métier lui a permis de détecter toutes les failles de l'organisation et elle a su réorienter les activités dans le sens des apprentissages quand les

aspects projet et décloisonnement prenaient trop le pas sur les objectifs pédagogiques. Ainsi, la conclusion que nous tirons de cette expérience se résume comme suit : d'un point de vue pédagogique le projet livre de Noël a été intéressant pour les élèves qui ont acquis des savoir-faire disciplinaires mais qui ont pu également mettre en œuvre d'autres modalités de travail, avec d'autres élèves, collaborer avec des plus grands et s'approprier d'autres mécanismes d'enseignement (via le changement de maître sur ces moments). Ainsi mes élèves en sont sortis enrichis avec une véritable motivation de « ressembler aux moyens ». Pour ce qui est du travail en équipe enseignante, il a été plus complexe de la mettre en œuvre : si nous avons réellement élaboré le travail ensemble (idée du livre et conception des différentes pages) nous nous sommes ensuite distribué le travail sans réellement apporter d'analyse ou d'améliorations mutuelle. De plus les séances connexes qui n'étaient pas réalisées en temps décloisonnés (rappel sur les éléments du livre par exemple) n'ont pas forcément été menées de la même façon ainsi les élèves avaient parfois une vision légèrement différents du projet. Ces phases auraient méritées d'être davantage travaillées à deux pour que les conclusions et les expériences des élèves aient été les mêmes. Les principales raisons de cette lacune sont à chercher du côté pratiques des choses : le temps (trouver un temps de travail « long » (une heure ou plus) où les deux enseignantes sont disponibles), réorganiser spatialement l'espace pour pouvoir accueillir les deux classes dans un environnement favorable, les gestions de sorties/élèves malades/emploi du temps des ATSEM ces facteurs purement pratiques ont été un vrai frein pour le projet. Ce pendant la plupart de ces freins auraient pu être levés si le projet avait été préparé en amont et non pas de façon hebdomadaire. Nous parlons ici d'axes d'amélioration plus que de véritables critiques, nous avons beaucoup apprécié cette façon de travailler que nous avons réitérée pour un second projet de livre.

Il apparaît donc que les temps décloisonnés sont intéressants à mettre en place pour les élèves qui apprécient réellement de varier à la fois les types d'enseignement, les modalités de travail et les camarades. D'un point de vue professionnel, il est aussi très intéressant de voir un collègue travailler et gérer un groupe. Pourtant les activités décloisonnées sont parfois les victimes de mise en œuvre trop peu structurées qui ne servent pas réellement les objectifs d'apprentissage

## **2. Activités décloisonnées et objectifs d'apprentissage**

Il apparaît donc que les activités décloisonnées ne constituent pas une fin en soi, il s'agit plus d'un outil mis à la disposition d'objectifs d'apprentissages clairement identifiés. Ainsi il ne convient pas de mettre en œuvre ce type d'activités lorsque cela n'est pas approprié, ou pour

s'acquitter d'une exigence institutionnelle. Pour reprendre l'exemple donné en début de propos, la chorale telle qu'elle est menée dans certains établissements, ne présente aucun intérêt à être menée en temps décloisonné. En effet dès lors qu'elle se contente de réunir une cohorte d'élèves d'un même niveau avec trois enseignants chantant en chœur, on pourrait plutôt parler d'activité collective plutôt que d'activité décloisonnée : quel est l'intérêt de réunir ces élèves pour chanter ensemble ? Quels objectifs d'apprentissage ? Quels bénéfices en retirent les enseignants si ce n'est celui de sortir un peu de sa classe et de se trouver en compagnie des collègues ? Nous sommes ici dans le cas d'une activité décloisonnée artificielle qui n'a d'autre but pour exister qu'elle-même. Quand mettre en place ce type d'activités ? En réalité il s'agit de s'investir dans une telle organisation lorsqu'elle présente un intérêt pour l'objectif défini, on identifie traditionnellement cinq grands objectifs qui justifient la mise en place d'activités décloisonnées : lorsqu'il s'agit de favoriser un vécu commun, lorsque l'objectif sera mieux atteint avec un groupe restreint d'élèves, lorsque l'activité se trouvera enrichie du mélange des âges, lorsque l'objectif se révèle dans un groupe plus important d'élèves et enfin lorsque l'objectif final est un projet commun à tous. Une fois que l'utilité du décloisonnement a été actée, il existe de multiples façons de le mettre en œuvre, en effet cela peut constituer le projet de deux classes (ce qui est le cas dans notre première expérience) ou encore de toute l'école. Le décloisonnement peut commencer par un échange d'enseignants très simple qui permet de varier les méthodes d'apprentissages mais aussi d'utiliser au mieux les potentialités des enseignants (un enseignant qui aime le sport mènera avec plaisir une séance d'EPS supplémentaire en transmettant le goût de ces activités à une classe, quand un autre enseignants aura beaucoup d'idées pour des créations en arts visuels par exemple), on peut également penser le décloisonnement autour d'activités du même type (comme dans le cas du « une maîtresse – une histoire » que nous avons proposé en début d'année à l'école) ou de types différents (dans ce cas il faut que toute l'école soit en temps décloisonnés afin de pouvoir proposer aux élèves des ateliers très variés).

Au travers de ces quelques pistes on comprend l'importance de l'organisation et de la concertation qui doit être faite au préalable par l'équipe enseignante afin de donner un véritable sens aux activités décloisonnées. Il serait d'ailleurs préférable de parler de « temps décloisonnés » plutôt que d'activités, en effet nous avons constaté que mener des actions ponctuelles de décloisonnement (voir le projet « livre de Noël ») étaient un peu chronophage dans la mise en place, il faut rappeler à chaque fois aux élèves que nous allons nous réunir, que certains vont aller avec l'autre enseignante etc.. En privilégiant l'institution de « temps »

décloisonnés on donne des repères temporels aux élèves qui peuvent anticiper et mieux appréhender ces moments et ainsi en tirer le plus grand profit. Pour reprendre l'exemple de la chorale, qui présente l'avantage d'être un temps d'école instauré, fixe et que les élèves se sont approprié, on sent que les élèves sont à l'aise dans cette activité et ont maintenant intégré ce temps collectif.

Comme nous l'avons rappelé plus haut il est indispensable de définir des objectifs clairs et pertinents avant de choisir de travailler en temps décloisonnés.

### **III. Une alternative aux activités décloisonnées**

Comme nous l'avons évoqué plus haut, l'éducation change depuis quelques années. Désormais la préoccupation majeure va au-delà de la transmission de savoirs et s'oriente vers un enseignement qui « fait vivre les savoirs »<sup>17</sup>, on cherche par-là à susciter le désir d'apprendre et d'apprendre la curiosité et le questionnement aux élèves afin de les conduire vers la construction et l'intégration de connaissances, savoir-faire et savoir-être pertinents et durables. Nous avons vu que les activités décloisonnées était une façon de mener à bien cet ambitieux projet à la condition qu'elles soient bien menées et surtout conçues et préparées par des équipes enseignantes soudées et volontaires. Pourtant il existe d'autres modalités de travail mettant en œuvre le travail d'équipe, les exigences de la pédagogie d'aujourd'hui tout en s'accordant au fonctionnement par cycles pédagogiques. C'est le cas du travail par projets et du travail par groupes de besoins. A l'instar des temps décloisonnés ces modalités de travail ont aussi leurs inconvénients mais peuvent présenter des synergies intéressantes à mettre en place pour un enseignement varié prenant en compte tous les élèves et leurs façons d'apprendre.

#### **3. La démarche de projet**

La pédagogie de projets n'est pas nouvelle et a été étudiée par de nombreux auteurs, notamment par le courant de l'École nouvelle incarné ici par des auteurs comme Freinet, Dewey et Decroly. Plus proches de nous des pédagogues comme Devlay, Perrenoud et Meirieu considèrent le projet comme source d'apprentissage et de développement en se faisant pilier de sens pour les apprentissages et élément fondamental de la motivation. Ainsi

---

<sup>17</sup> Britt-Marie Barth. *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. 1993

nous définirons l'apprentissage par projets de la façon suivante : il s'agit d'une approche pédagogique qui permet à l'élève de s'impliquer dans la construction de ses propres savoirs. Cette construction privilégie les interactions avec les pairs et l'environnement, ainsi l'enseignant se place davantage dans un rôle de médiateur, de coordination entre l'élève et le savoir à acquérir.

#### **4. Démarche projet et travail en équipe**

Dans quelles mesures la pédagogie de projets entre-t-elle dans notre réflexion sur le travail d'équipe et la pédagogie par cycles ? En réalité, cette pédagogie s'inscrit en accord avec les objectifs des cycles, en effet les projets ont pour préalable leur ouverture : ils ne sont pas figés et s'adaptent au cheminement des élèves répondant ainsi aux exigences de différenciation qui président à la mise en place des cycles. De plus la réalisation d'un projet peut également se révéler intéressante dans la mise en place de partenariats et de collaborations avec l'ensemble de la communauté éducative : en effet, on peut penser à des projets d'ampleur qui, au-delà d'impliquer plusieurs classes d'un établissement, doivent aussi trouver des ressources avec, par exemples, des artistes de la Ville, des associations, sans oublier les parents qui peuvent parfois être un excellent appui pour mener un bien un projet et surtout pour décupler l'engagement des élèves. Les bénéfices sont alors multiples à la fois dans la construction des savoirs et savoir-faire (ce qui est davantage l'affaire des enseignants et des élèves) mais également dans la mise en place d'une relation de confiance et d'efficacité entre tous les acteurs de la communauté éducative.

En ce qui concerne le travail en équipe enseignante et la pratique professionnelle, l'apprentissage par projets permet de renouveler et d'enrichir les situations pédagogiques via la mise en place de situations complexes mobilisant un grand nombre de ressources. La démarche projet invite à repenser la pratique éducative en considérant le développement intégral de l'enfant. Pour mener à bien un projet pédagogique il apparaît indispensable que l'enseignant s'engage volontairement et pleinement dans l'évolution de sa pratique et dans son développement professionnel. Pour ce faire les échanges entre collègues dans un contexte d'équipe sont indispensables, Paré<sup>18</sup> parle de « transformations à l'intérieur de communautés réfléchissantes où les enseignants s'interinfluencent » permettant ainsi le développement d'un climat de confiance et de respect entre membres de l'équipe, climat favorable au questionnement, à la remise en cause de certaines valeurs que l'on croyait stables afin de

---

<sup>18</sup> A. Paré dans son ouvrage *Changement personnel et pratique pédagogique*, conférence, 1989

relancer la motivation et l'engagement des enseignants. Cette dynamique du projet et par conséquent de la coopération est un véritable atout pour la profession qui devient alors professionnellement autonome, c'est-à-dire consciente de ses gestes et attitudes pédagogiques, conscience qui s'accompagne d'une capacité d'analyse permettant de définir et d'inclure l'enseignant dans un mouvement d'apprentissage continu et dans un projet de développement professionnel essentiel.

Nous pouvons donc affirmer que les modalités de travail (décloisonnement ou pédagogie de projets) sont interdépendantes de l'identité professionnelle enseignante et de sa capacité à constituer une équipe de travail.

*Si les activités décloisonnées se révèlent intéressantes et pertinentes dans le cadre de la mise en place des cycles, elles ne sont pas les seules réalisations concrètes qui découlent du travail en équipe. La pédagogie de projets offre d'immenses potentialités de rénovation du cadre éducatif et scolaire que nous connaissons aujourd'hui. Néanmoins ces deux types de modalités de travail en classe proposent des pistes de réflexion intéressantes dans l'optique du travail en équipe enseignantes, dans celle du développement professionnel et dans la construction d'une nouvelle culture professionnelle.*

# CONCLUSION

Au fil de cette réflexion nous nous sommes aperçus que la mise en place des cycles, le travail en équipe enseignante et les modalités de travail en classe sont à replacer dans un système global aboutissant aux progrès et à la réussite de chacun : des élèves en premier lieu mais également des enseignante eux-mêmes et de l'institution qui ressort alors plus efficace et plus respectueuse des membres qui la constitue.

En premier lieu nous avons vu que la réforme des cycles était une organisation nécessaire dans l'optique de favoriser la réussite de tous. En respectant les rythmes et les manières d'apprendre cette nouvelle architecture doit s'imposer afin de permettre à l'école de remplir au mieux sa fonction. Néanmoins nous avons vu qu'il était impératif pour les enseignants d'opérer une remise en question quant à l'évolution de la culture professionnelle et aux modalités d'enseignement.

Dans un second temps il nous est apparu que cette nouvelle culture doit intégrer le travail en équipe comme mode de fonctionnement privilégié afin de permettre aux cycles pédagogiques de déployer toutes leurs potentialités et toute leur efficacité, en relançant le développement et l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles. Revenir aux fondamentaux du travail d'équipe n'est pas chose facile et il apparaît que certaines visions du métier puissent bloquer le processus alors même que les bénéfices de l'organisation en équipe ne sont plus à démontrer aux vues des nombreuses expériences positives en la matière.

Enfin nous nous sommes intéressés aux déclinaisons concrètes, aux résultats auxquels pouvait aboutir ce travail en équipe dans les classes. Pour cela nous avons étudié les temps décloisonnés qui sont l'une des réalisations les plus courantes observées dans les écoles. Ces activités mettent jeu beaucoup d'objectifs et leurs mises en place sont parfois difficiles en ce qu'elles nécessitent une méthodologie et un travail de préparation rigoureux. Elles aboutissent parfois à des activités un peu superficielles qui n'exploitent pas au maximum toutes les potentialités du décloisonnement. Afin de donner d'autres pistes de réflexion nous sommes allés voir du côté de la pédagogie de projets qui présente des similitudes avec les activités décloisonnées mais également de très bonnes opportunités pour la profession enseignante de se renouveler et d'interroger sa pratique professionnelle. Interrogation qui est et doit rester au cœur de notre métier, qui en fait sa spécificité et une partie de son intérêt.

Ainsi le travail en équipe enseignante n'est pas le prérequis *principal* de la réforme des cycles, cependant nous avons vu au cours de travail que c'était un prérequis *indispensable* pour donner à cette réforme sa pleine efficacité et tout son intérêt pédagogique.

Au-delà de notre réflexion nous nous sommes rendus compte de l'évolution qu'a connu et connaît encore la profession : valeurs pédagogiques, identité et culture professionnelles, postures concrètes de l'enseignant dans sa classe... Tous ces éléments nous permettent de dire que les métiers de l'éducation sont en phase de transition, chacun d'entre nous étant acteur de cette mutation : l'engagement personnel et professionnel est définitivement une valeur privilégiée de notre métier.

# BIBLIOGRAPHIE

## • Articles

PERRENOUD Philippe, *Du décloisonnement des classes au travail en équipe pédagogique*, 1994

PERRENOUD Philippe, *Objectifs communs et parcours individualisés dans les cycles d'apprentissage pluriannuels*, Educateur, 2001, n°10, pp. 26-31

PERRENOUD Philippe, *Gérer en équipe un cycle d'apprentissage pluriannuel : une folie nécessaire !*, Educateur, 1999, n°9, pp.28-33

PERRENOUD Philippe, *De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage*, Revue des sciences de l'éducation, vol. 25, n° 3, 1999, p. 533-570

## • Ouvrages

PERRAUDEAU Michel, *Les cycles et la différenciation pédagogique*, Armand Collin, 1995, 117p.

DELAIRE Guy et ORDRONNEAU Hubert, *Enseigner en équipe*, Les éditions d'organisation, 1989, 128 p.

MAHIEU Pierre, *Travailler en équipe*, Hachette édition, 1992, 149p.

GRANDGUILLOT Marie-Claude, *Des équipes pédagogiques et éducatives pour l'établissement*, Hachette éducation, 2001, 94p.

CASTELLANI Gérard, *Les cycles scolaires à l'école primaire*, Albin Michel, 1993

## • Rapports académiques

CONSIDERE Sylvie et DUBOIS Nicole, Livret INRP d'accompagnement N°1 de la recherche "bâtir l'école du XXIe siècle", Rapport académique juin 2002, 35p.

## • Rapports d'expérience

Mission Innovations et Valorisation des Réussites (Mmes PEDONI , NEIBECKER et DEVOGE) , *Déclouonner, pour qui ? Pourquoi? Cohésion d'une équipe et continuité cycle 1 / cycle2*

CARON Marianne, *Le décroisement diversifié au service de la diversité des élèves*,  
Experithèque (Bibliothèque des expérimentations pédagogiques)

Maison des 3 espaces, Apprendre ensemble, apprendre en cycle, ESF éditeur, 1995