



**HAL**  
open science

## Le travail collectif des enseignants au sein du conseil école-collège : une opportunité pour renforcer la continuité pédagogique inter-degrés ?

Mylène Fromholtz

### ► To cite this version:

Mylène Fromholtz. Le travail collectif des enseignants au sein du conseil école-collège : une opportunité pour renforcer la continuité pédagogique inter-degrés ?. Education. 2016. dumas-01374621

**HAL Id: dumas-01374621**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01374621>**

Submitted on 30 Sep 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.



Mémoire de Master 2 Mention Pratiques et Ingénierie de Formation

Conception, Interventions et Recherche en Education et Formation (CIREF)

Soutenu par Mylène FROMHOLTZ SCANDELLA

***Le travail collectif des enseignants au sein du conseil école-collège***

***Une opportunité pour renforcer la continuité pédagogique inter-degrés ?***

Mémoire dirigé par Thierry PHILIPPOT

27 juin 2016

*« L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées »*

Vygotski

## Remerciements

Je remercie tout d'abord Monsieur Thierry PHILIPPOT,  
mon directeur de mémoire pour son accompagnement exigeant, bienveillant et pour sa confiance.

Je remercie Monsieur Jean CAUNOIS,  
Inspecteur de l'éducation nationale pour son soutien et sa confiance.

Merci aussi à tous les membres de l'équipe de la circonscription de Chaumont 1<sup>er</sup> degré pour leurs encouragements et leur amitié ainsi qu'à mes collègues qui ont suivi le Master CIREF avant moi pour leurs précieux conseils.

Je remercie également les chefs d'établissements des collèges qui m'ont permis de conduire ce travail avec les enseignants.

Je remercie bien sûr les enseignants des écoles primaires et des collèges qui ont accepté ma présence à leurs côtés durant les réunions plénières ainsi que les enseignantes que j'ai pu interviewer.

Enfin, je me remercie mes proches pour leur patience et leur soutien durant les deux années du Master CIREF.

## **Table des matières**

<b>Remerciements</b>	<b>1</b>
<b>Table des matières</b>	<b>2</b>
<b>Liste des acronymes</b>	<b>6</b>
<b>Introduction</b>	<b>7</b>
<b>Partie 1. Problématisation de la recherche</b>	<b>9</b>
<b>Chapitre 1. Vers une continuité école-collège</b>	<b>9</b>
1. L'école du socle et les conseils école-collège	9
1.1 Entre continuité nécessaire et rupture utile	10
1.2 Les axes de travail à privilégier	11
1.3 La redéfinition des cycles scolaires et le nouveau cycle 3	12
2. La mise en place des conseils école-collège dans l'académie de Reims	13
2.1 Les orientations académiques	13
2.2 Les expériences passées de liaisons entre l'école et le collège	15
2.3 L'année scolaire 2013-2014	15
2.4 Le pilotage départemental	17
3. Faire travailler ensemble deux « mondes » professionnels	18
3.1 Une école d'abord séparée en deux ordres	18
3.2 La fin des ordres, la mise en place d'un système éducatif	19
3.3 Débats, tensions autour du collège unique	20
<b>Chapitre 2. Revue de littérature</b>	<b>23</b>
1. Les injonctions institutionnelles au travail collectif	24
2. Les diverses formes du travail collectif	25
2.1 Le travail collectif par « assignation » ou par choix délibéré	25
2.2 Le travail partagé	25
2.3 La communauté de pratique et la communauté d'apprentissage	26
3. Le travail collectif des enseignants et la liaison entre l'école et le collège	27

<b>Chapitre 3. Cadre conceptuel de la recherche : un cadre composite</b>	<b>32</b>
1. Les apports de l'ergonomie	32
1.1 Tâche et activité	32
1.2 Les prescriptions	34
2. Les apports de la clinique de l'activité	35
2.1 Le concept de métier	35
2.2 Le concept de genre	36
2.3 Le concept d'activité	36
3. Le travail partagé	37
3.1 La coordination	39
3.2 La collaboration	39
3.3 La coopération	40
<b>Partie 2. Dispositif de production et de traitement des données</b>	<b>44</b>
<b>Chapitre 4. Méthodologie de la recherche</b>	<b>44</b>
1. Le choix de la méthode de production de données	44
1.1 Deux situations pour explorer la question du travail collectif	45
1.2 Deux méthodes d'entretien	47
1.2.1 L'entretien semi-directif	49
1.2.2 L'instruction au sosie	51
2. La population cible	53
2.1 Le choix des établissements du second degré	53
2.2 Le choix des enseignants enquêtés	54
3. Le corpus et le traitement des données	55
3.1 La transcription des données	56
3.2 La réalisation de synopsis	57
3.3 L'élaboration d'une grille d'analyse	59
4. Intérêts et limites de la méthode	61
4.1 Les intérêts de la méthode	61
4.2 Les précautions et les réajustements nécessaires	61
4.3 Les limites de la méthode	62

<b>Partie 3. Résultats, analyse et discussion</b>	<b>64</b>
<b>Chapitre 5. L'activité enseignante</b>	<b>64</b>
1. Le rapport à la prescription	64
1.1 Les prescriptions descendantes : une ressource pour développer l'activité	66
1.2 Les prescriptions remontantes : le temps d'appropriation de la tâche	70
2. Le rapport à la mémoire collective du métier	71
2.1 La mémoire collective comme ressource pour l'activité	72
2.2 La mémoire collective comme contrainte pour l'activité	75
3. Le rapport à l'autre dans l'activité réalisée	77
3.1 Une dimension interpersonnelle qui questionne le genre professionnel	78
3.2 Le rapport à l'autre en dyades : du travail prescrit au travail réalisé	83
4. Le réel de l'activité	85
4.1 Une activité empêchée présente mais de nature différente	86
4.2 Une activité suspendue aux objets de travail à venir	89
4.3 Le métier comme objet de débat	91
4.4 Le contenu d'enseignement source de dilemmes professionnels	96
<b>Chapitre 6. Le travail collectif et les objets de travail</b>	<b>99</b>
1. Les formes de travail collectif selon les deux situations étudiées	99
1.1 Le travail en réunion plénière : de la coordination vers la collaboration	99
1.2 Le travail en dyade : de la collaboration vers la coopération	104
2. Le choix des objets de travail	106
2.1 La question des priorités	106
2.2 L'exemple du débat sur l'enseignement de l'anglais au cycle 3	109
3. Le choix de la méthodologie	112
3.1 Le travail partagé : la constitution de sous-groupes	112
3.2 Entre instance personnelle et instance interpersonnelle	114
<b>Chapitre 7. Les perspectives de travail au sein des CEC</b>	<b>116</b>
1. Les instances institutionnelles de concertation	117
2. Entre autonomie et accompagnement : la formation des formateurs	119
3. Les formations communes inter degrés	121

<b>Conclusion</b>	<b>124</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>126</b>
<b>Annexes</b>	<b>130</b>
Annexe 1 : Transcription de la réunion plénière du CEC 1 du 9 novembre 2015	130
Annexe 2 : Grille d'analyse de l'entretien de Madame My G (n°3)	157
<b>Résumé et mots clés</b>	

## Liste des acronymes

<b>CEC</b>	Conseil École-Collège
<b>CNAM</b>	Conservatoire National des Arts et Métiers
<b>CPC</b>	Conseiller Pédagogique de Circonscription
<b>DASEN</b>	Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale
<b>EIST</b>	Enseignement Intégré de Science et Technologie
<b>EPLE</b>	Établissements Publics Locaux d'Enseignement
<b>IA-IPR</b>	Inspecteur d'Académie – Inspecteur Pédagogique Régional
<b>IEN</b>	Inspecteur de l'Éducation Nationale
<b>IFÉ</b>	Institut Français de l'Éducation
<b>IS</b>	Instruction au Sosie
<b>LSUN</b>	Livret Scolaire Unique Numérique
<b>PC</b>	Professeur de Collège
<b>PE</b>	Professeur des Écoles
<b>REP</b>	Réseau d'Éducation Prioritaire
<b>SO</b>	Sosie

## **Introduction**

L'entrée en classe de sixième est souvent une source d'inquiétudes exprimées tant par les parents que par les élèves eux-mêmes. Le passage au collège marque une rupture avec l'école primaire. Si elle n'est pas bien préparée, cette étape charnière dans la scolarité obligatoire peut laisser craindre aux familles et aux équipes éducatives une aggravation des difficultés scolaires.

Au moment de l'apparition du collège unique en 1975 mais surtout depuis la loi d'orientation de juillet 1989, la question du renforcement de la liaison CM2-sixième est une préoccupation du ministère de l'éducation nationale. A partir des années 1990, ce dernier impulse des mesures visant à organiser la transition entre l'école et le collège. L'introduction du socle commun de connaissances et de compétences dans la loi de 2005 engage l'institution scolaire dans son ensemble. L'objectif d'acquisition du socle commun pour l'ensemble des élèves durant la scolarité obligatoire constitue un acte fondateur qui implique donc tout particulièrement les enseignants des premier et second degrés.

Avec la création du conseil école-collège en 2013, ces professionnels de l'enseignement sont enjoins de travailler ensemble pour assurer la continuité pédagogique et limiter autant que faire se peut la rupture entre l'école et le collège. L'institution attend de ces enseignants, qui appartiennent à deux mondes qui se sont construits de façon séparée, une réflexion pédagogique conjointe au sein du conseil école-collège. La nouvelle instance met encore une fois l'accent sur le travail commun qui doit être engagé par les acteurs pour y parvenir.

Le dispositif CEC peut être l'occasion de faciliter la mise en cohérence du nouveau cycle 3 qui entrera en vigueur à la rentrée 2016 et qui concernera pour la première fois les classes de CM1, CM2 et de sixième.

Ce projet de recherche est issu d'une situation professionnelle vécue en tant que conseillère pédagogique de circonscription. Associée aux temps préparatoires des rencontres enseignants et à la mise en œuvre des premiers conseils école-collège, je me suis intéressée au fonctionnement de ces temps de travail commun des enseignants du premier et du second degré.

Notre travail de recherche porte sur la manière dont les enseignants s'emparent de cette nouvelle instance. Leur participation volontaire ou non émanant d'une demande institutionnelle

nous conduit à nous demander comment ils réagissent face au changement induit par ce nouveau cadre de travail et s'ils s'inscrivent dans un travail collectif compte-tenu de leurs professionnalités respectives. Cela revient à s'interroger sur la signification que les enseignants du primaire et du secondaire donnent au travail commun au sein du conseil école-collège. Pour le comprendre, nous devons essayer de caractériser ce qui se joue dans ce dispositif en étudiant le fonctionnement de plusieurs CEC.

Pour ce faire, nous mobilisons les apports théoriques de l'ergonomie de l'activité enseignante (Amigues, 2003) ainsi que ceux de la clinique de l'activité (Clot, 1999). Nous nous appuyons également sur les travaux de recherche déjà réalisés sur la question du travail collectif des enseignants. C'est à partir de ce cadre de référence composite que nous conduisons notre travail de recherche dans l'objectif de rendre compte de l'activité réelle d'enseignants dans le cadre d'un nouveau dispositif, le CEC.

La présentation de notre travail est structurée en trois grandes parties : la problématisation de la recherche ; le dispositif de production et de traitement des données ; la présentation, l'analyse et la discussion des résultats.

La première partie qui conduit à l'exposé du problème de recherche traite d'abord du contexte de la recherche. Nous présentons ensuite une revue de la littérature relative à notre sujet, puis le cadre de référence composite de notre recherche.

## **Première partie : Problématisation de la recherche**

### **Chapitre 1. Vers une continuité école-collège**

Pour comprendre les enjeux et les obstacles qui peuvent advenir dans le travail collectif entre les enseignants de l'école primaire et ceux du collège au sein de la nouvelle instance CEC, il nous apparaît nécessaire de retracer succinctement les grandes étapes de la construction du système éducatif français. Nous pourrions ainsi mieux appréhender les différences de culture professionnelle entre le corps des instituteurs, devenu celui des professeurs des écoles et le corps des professeurs de collège. Peut-on parler, au sens commun, d'un métier enseignant ou existe-t-il plusieurs métiers ? La présentation de quelques éléments significatifs du contexte historique sur l'École en France doit nous permettre ainsi de mieux appréhender les résistances qui subsistent aujourd'hui entre enseignants du primaire et enseignants du secondaire lorsqu'ils sont amenés à travailler ensemble.

#### **1. L'école du socle commun et les CEC**

Depuis 2005, la loi pour l'avenir de l'École organise le contenu du socle commun autour de compétences qui définissent ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire : un ensemble de savoirs, de valeurs, de langages et de pratiques. Sa spécificité réside dans la volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale en construisant les ponts indispensables entre les savoirs. En outre, réaliser la continuité école-collège s'apparente à l'idée de mettre en œuvre "l'École du socle commun" comme nous le rappelle la circulaire n° 2011-126 du 26-8-2011 concernant la continuité pédagogique. Dans la mesure où socle commun et scolarité obligatoire sont intimement liés, l'école primaire et le collège ont logiquement vocation à constituer un ensemble. Une proposition de loi "visant à créer, à titre expérimental, des établissements publics du socle commun" a d'ailleurs été déposée à l'Assemblée nationale en février 2011. Le rapprochement école-collège y est justifié par le fait que les enseignements qui permettent l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences sont dispensés dans deux entités, l'école et le collège, qui sont distinctes administrativement et pédagogiquement. Nous pouvons relever que la liaison entre l'école et le collège s'est ainsi enrichie au fil des années et s'est ancrée dans les pratiques habituelles des équipes pédagogiques des écoles et des collèges, notamment en Education prioritaire. De nombreuses circonscriptions et de nombreux collèges ont engagé une réflexion commune qui

a généré des actions visant à améliorer la continuité de la scolarité obligatoire, en s'appuyant sur des cultures professionnelles différentes mais complémentaires. Les moyens recommandés pour assurer la continuité pédagogique étaient tournés vers des outils, des supports ou des actions. Parmi ces moyens, nous pouvons citer : le livret personnel de compétences (outil de liaison et de continuité), le repérage des élèves en difficulté (avec les évaluations nationales en CM2), les commissions de liaison CM2-sixième créés afin de garantir la continuité du parcours scolaire des élèves, la mise en place de projets inter-degrés pour partager les cultures pédagogiques et les exigences méthodologiques du collège. La circulaire de 2011 rappelle même qu'il est indispensable que les professeurs qui enseignent en classe de sixième soient informés de la pédagogie de l'école primaire et des programmes du CM2. De même, les professeurs des écoles doivent connaître les méthodes de travail utilisées généralement dans les collèges, les programmes du cycle d'adaptation ainsi que les connaissances et compétences nécessaires à leur mise en œuvre. De tels échanges sont préconisés pour que les représentations des uns et des autres fassent place à une connaissance de la réalité des objectifs et des exigences de chaque niveau.

### **1.1 Entre continuité nécessaire et rupture utile**

Cette préoccupation autour de la continuité pédagogique entre les professeurs des écoles et les professeurs des collèges s'est récemment manifestée au cours des Assises de l'Éducation prioritaire qui ont eu lieu à la fin de l'année 2013. Étape essentielle dans le processus de refondation de l'Éducation prioritaire, ces Assises ont donné l'occasion aux acteurs de formuler des propositions à partir de plusieurs thématiques dont celle du travail en équipe, en réseau, en partenariat. La question de la continuité pédagogique premier-second degrés a été au centre des échanges d'un des ateliers. A la suite de la tenue de ces Assises, l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ) et le Centre Alain Savary ont proposé des éléments de problématisation et des ressources pour la réflexion des acteurs de l'Éducation prioritaire. La synthèse réalisée sur la continuité pédagogique premier-second degrés, reprend les éléments de réflexion sur la recherche d'une meilleure articulation entre l'école primaire et le collège. Il est observé que la liaison CM2-sixième, devenue continuité pédagogique, est préconisée depuis plus de 30 ans (circulaire datant de 1977). Dans le cadre de la scolarité obligatoire, il s'agit de préparer les élèves aux ruptures et les débats entre continuité nécessaire et rupture utile mettent en évidence les regards croisés portés par des acteurs de cultures

professionnelles de traditions différentes. Il est question des changements affectant les élèves dans les modalités d'apprentissage et les nouvelles formes de travail. Ce qui fait consensus, c'est la nécessité d'assurer la continuité pédagogique notamment dans la perspective de l'école du socle et le suivi des parcours scolaires avec la création du cycle de consolidation CM1, CM2, sixième.

## **1.2 Les axes de travail à privilégier**

Dans les réseaux d'éducation prioritaire (REP), ce qui est observé, c'est l'émergence d'une certaine culture de la liaison école-collège alors que dans les autres secteurs hors REP, cette culture peine, dans certains cas, à dépasser les simples rencontres prévues au titre des transmissions de dossiers des élèves de CM2 et autres visites de collèges avant l'entrée en sixième. Dans les REP, le travail collectif est ressenti comme primordial. Cependant, ce qui ressort des temps de réflexion conduits lors de ces Assises, c'est une certaine insatisfaction vis-à-vis de l'effet de ces actions qui peuvent concerner directement les élèves, favoriser les échanges de pratiques, les formations inter-degrés ou l'élaboration de projets communs. Les équipes enseignantes travaillent volontiers sur le problème posé par la discontinuité des outils et des dispositifs. Par contre, les questions didactiques, pédagogiques et de professionnalité ne sont pas toujours prises en compte. Les ruptures sont envisagées encore souvent en termes de déficit chez les élèves. Le texte de synthèse relève que « la conception d'outils communs, les observations croisées semblent être des pistes fécondes lorsqu'elles permettent aux enseignants de parler des difficultés de métier inhérentes aux apprentissages : articulation faire classe / faire cours, prise de conscience du modèle implicite qui pilote les dispositifs pédagogiques. »

C'est dans ce contexte de réforme que le conseil école-collège a été institué par la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013, loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Le législateur a voulu accorder de l'importance à cette instance destinée à assurer la continuité pédagogique et la cohérence éducative entre l'école et le collège dans la perspective de l'atteinte par tous les élèves des objectifs fixés par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. La loi a été complétée par le décret n° 2013-683 du 24 juillet 2013 qui définit la composition et les modalités de fonctionnement de ce conseil.

Le ministère de l'éducation nationale précise que le champ de compétence du conseil école-collège s'étend potentiellement à tous les élèves de l'école et du collège. En conséquence, il porte sur le parcours scolaire et ne se limite pas à assurer la liaison entre les classes de CM2 et de sixième puisque désormais celles-ci appartiennent au même cycle 3.

Selon la loi, le conseil école-collège a pour mission de proposer des actions de coopération et des projets pédagogiques communs visant l'acquisition par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. La réflexion pédagogique doit conduire les membres du CEC à analyser les besoins locaux identifiés (diagnostic partagé) au regard des objectifs nationaux puis à fixer des axes de travail visant la réussite des élèves en anticipant et en prévenant les obstacles que ces derniers peuvent rencontrer au cours de leurs apprentissages.

Désormais, le CEC est identifié comme l'instance devant insuffler la réflexion pédagogique inter-degrés. Comme il apparaît que les questions didactiques, pédagogiques et de professionnalité ne sont pas toujours prises en compte dans les travaux des CEC, un des enjeux de cette instance pourrait être celui de la continuité didactique c'est-à-dire centrée sur la question des processus d'enseignement apprentissage.

### **1.3 La redéfinition des cycles scolaires et le nouveau cycle 3**

L'école du socle concerne tous les élèves de six à seize ans qui sont soumis à l'obligation scolaire. Le décret n°2013-682 du 24 juillet 2013 relatif à l'école primaire et au collège modifie l'article D.311-10 du code de l'éducation et prévoit que la scolarité de l'école maternelle à la fin du collège soit organisée en quatre cycles pédagogiques. L'entrée en vigueur de ces cycles se fait progressivement à compter de la rentrée 2014-2015. Le nouveau cycle 3, cycle de consolidation, comprendra le cours moyen 1<sup>ère</sup> année, le cours moyen 2<sup>e</sup> année et la classe de sixième.

Cette redéfinition des cycles est pensée pour réaffirmer l'importance des liaisons entre les classes, entre le premier et le second degré afin d'atténuer les ruptures et d'assurer la continuité des parcours des élèves. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, publiée au Journal officiel du 9 juillet 2013 renforce ainsi les liens de l'école primaire avec le collège. La création du conseil école-collège (CEC) répond à la

nécessité d'améliorer la continuité pédagogique entre l'école et le collège, notamment au profit des élèves les plus fragiles. En effet, le passage de l'école au collège est un moment clé de la scolarité. La continuité pédagogique passe par la mise en œuvre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture pensé dans un continuum de l'école au collège pour tous les élèves de six à seize ans.

Dans le projet de programme pour le cycle 3 (entrée en vigueur à la rentrée 2016), rendu public en avril 2015 et élaboré par le conseil supérieur des programmes, la spécificité du nouveau cycle 3 est rappelée. Celui-ci relie désormais les deux dernières années de l'école primaire et la première année du collège, dans un souci renforcé de continuité pédagogique et de cohérence des apprentissages au service de l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Le texte précise que ce cycle a une double responsabilité : consolider les apprentissages fondamentaux qui ont été engagés au cycle 2 et qui conditionnent les apprentissages ultérieurs ; permettre une meilleure transition entre l'école primaire et le collège en assurant une continuité et une progressivité sur les trois années du cycle. Le texte prévoit que le conseil de cycle et le conseil école-collège jouent un rôle essentiel pour nourrir la progressivité des apprentissages et assurer l'harmonisation pédagogique au sein du secteur géographique concerné. La classe de sixième occupe une place particulière dans le cycle car elle permet aux élèves de s'adapter au rythme, à l'organisation pédagogique et au cadre de vie du collège tout en se situant dans la continuité des apprentissages engagés au CM1 et au CM2. Le programme de cycle 3 permet ainsi une entrée progressive dans les savoirs constitués des disciplines mais aussi dans leurs langages, leurs démarches et leurs méthodes spécifiques. L'enseignement de ces savoirs constitués est pris en charge à l'école par un même enseignant polyvalent qui peut ainsi travailler à des acquisitions communes à plusieurs champs et établir des liens entre les différents domaines et en sixième par plusieurs enseignants spécialistes de leur discipline qui contribuent collectivement, grâce à des thématiques communes et aux liens établis entre les disciplines, à l'acquisition des compétences définies par le socle.

## **2. La mise en place du dispositif CEC dans l'académie de Reims**

### **2.1 Les orientations académiques**

Dans un courrier adressé le 20 janvier 2014 aux principaux de collèges et aux inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) chargés de circonscriptions départementales, le

recteur de l'académie de Reims précise les orientations académiques pour la continuité école-collège. Il rappelle que dans l'esprit de la loi de refondation de l'école, le décret du 24 juillet 2013 créant les nouveaux cycles et particulièrement le cycle de consolidation CM1-CM2-sixième, fait de la continuité entre les différentes structures scolaires une priorité. Cette priorité est par ailleurs clairement inscrite dans l'axe 1 du projet académique 2013-2016 qui a pour titre, « l'Académie et ses partenaires portent une ambition pour les élèves ». Cet axe porte sur le parcours des élèves. Le terme « ambition » est entendu comme une aspiration à toujours mieux former et davantage cultiver chaque élève. Les questions sur lesquelles les acteurs du système éducatif doivent travailler pour améliorer le taux d'accès des élèves à une qualification supérieure sont notamment les suivantes :

- Quels sont les dysfonctionnements aux étapes décisives de notre système (acquisition des fondamentaux à l'école et validation des compétences au collège) ?
- Qu'est-ce qui freine la fluidité des parcours aux différents paliers d'orientation ? Quelles sont la nature, les causes de ces freins et pour quel volume d'élèves ?

Ainsi, les difficultés scolaires constatées à chaque niveau de structure doivent être repérées afin d'éviter leur accumulation et des solutions, apportées au plus tôt.

Le projet de l'Académie de Reims propose des actions allant dans le sens d'une recherche de solutions comme l'institution et/ou le renforcement des liaisons entre chaque niveau : entre l'école maternelle et l'école primaire, entre l'école élémentaire et le collège (conseil école-collège), entre le collège et le lycée (processus d'orientation), entre le lycée et les établissements d'enseignement supérieur (orientation active) et développer chez les professeurs (notamment principaux) la connaissance de l'aval et de l'amont. Ce renforcement des liaisons doit permettre d'assurer ce que le recteur nomme « la continuité pédagogique ». De même, le projet académique insiste sur l'importance d'agir sur les représentations qu'ont les professeurs des cycles antérieurs par rapport aux exigences de poursuite d'études et sur les représentations des professeurs des cycles postérieurs par rapport aux contraintes du cycle qui précède, pour mieux expliquer et préparer les nécessaires transitions.

## **2.2 Les expériences passées de liaisons entre l'école et le collège**

Ainsi, dans la lettre adressée aux acteurs du pilotage de ces liaisons entre les cycles, le recteur indique que la continuité pédagogique « devra se traduire par une cohérence entre les apprentissages et une prise en compte des acquis des élèves. » Il rappelle que les commissions de liaison entre l'école et le collège existent depuis de nombreuses années dans l'académie et disposent désormais d'un nouveau cadre institutionnel. De la même manière, s'appuyant sur les expériences de liaison menées depuis plusieurs années, il précise les leviers sur lesquels peut se construire la continuité : livret personnel de compétences (LPC), PPRE passerelle, stages de formation inter-degrés, stages de remise à niveau, échanges de service, participation aux conseils de classe et aux conseils de maîtres). Or, le LPC n'est pas plébiscité par les enseignants. Les stages inter-degrés doivent rendre possible la construction de la continuité parce qu'ils permettront aux acteurs des premier et second degrés de travailler ensemble, de construire une culture commune et partagée en lien avec l'axe 3 du projet académique portant sur la mobilisation de la communauté éducative dans toute sa diversité et sa complémentarité. Afin d'aborder collégialement toutes les questions et problématiques sur la fluidité des parcours des élèves du nouveau cycle 3 créé par la loi de refondation de l'école, la participation aux conseils de classe et aux conseils des maîtres des enseignants du CM1 à la sixième sera nécessaire.

## **2.3 L'année scolaire 2013-2014**

En conséquence, la mise en place du conseil école-collège s'effectue depuis l'année scolaire 2013-2014 dans chacun des départements de l'académie de Reims. Dans le département de la Haute-Marne, la mise en œuvre du dispositif mobilise les formateurs du premier degré exerçant leurs missions au sein des circonscriptions. Le pilotage est conduit par les personnels de direction des six collèges de secteurs et de l'inspecteur de la circonscription. Ce dernier travaille auprès des équipes de direction des collèges de façon individualisée car chaque collège est singulier (public accueilli, équipe de professeurs, actions de liaison plus ou moins étoffées...). Comme rappelé par le recteur précédemment, depuis de nombreuses années, un travail de liaison concernant plus particulièrement la classe de CM2 s'effectue entre les écoles primaires et les collèges (visite des locaux, transmission des dossiers d'entrée en sixième...). Désormais, le nouveau cadre institutionnel doit permettre d'assurer une meilleure

continuité sur le plan pédagogique entre le premier degré et le second degré. Présenté auprès des praticiens, il doit les amener à construire des outils communs. L'objectif visé est la réussite scolaire des élèves les plus fragiles à l'entrée en sixième.

La première année de mise en place des conseils école-collège (CEC) laisse penser que les finalités et les représentations peuvent varier d'un contexte à un autre, d'un enseignant à un autre. Alors que tous les acteurs disposent du cadre institutionnel des CEC, des interrogations demeurent notamment à propos du fonctionnement possible et souhaitable. Les acteurs chargés du pilotage, amenés eux aussi à travailler de concert, portent une réflexion en amont tout en étant conscients que la coopération souhaitée est plus forte si les personnels choisissent de travailler ensemble.

Or, un chef d'établissement partage-t-il la même vision de ce que qui se joue dans un CEC avec un inspecteur 1er degré qui, lui, doit orchestrer plusieurs CEC au sein de sa circonscription ? Ce questionnement est à l'origine de l'intérêt accordé à ce sujet. De plus, du fait de sa nouveauté, le CEC fait partie de l'actualité éducative pour lequel tout est encore à construire même si, nous pouvons observer que depuis plusieurs années les acteurs du système éducatif accordent de l'importance à la liaison entre l'école et le collège. Celle-ci s'est enrichie au fil du temps, comme en témoigne la circulaire n° 2011-126 du 26-08-2011. Elle est désormais considérée comme un des moyens de mettre en œuvre l'école du socle commun. Elle engage une réflexion commune et génère dans certains secteurs de collèges des actions pour améliorer la continuité de la scolarité obligatoire. Nous pouvons remarquer que la circulaire de 2011 concerne déjà la continuité pédagogique et les moyens de l'assurer (fondements, supports, outils, actions). Cependant, les pratiques de liaison des équipes pédagogiques des écoles et des collèges sont très variables selon les contextes d'exercice. En effet, par exemple, les enseignants de petites écoles rurales éloignées géographiquement de leur collège de secteur ont jusqu'ici peu de contact avec les enseignants du secondaire. Par contre, le repérage des élèves en difficulté a toujours fait l'objet d'un échange d'informations entre enseignants. Les commissions de liaison jouent ce rôle pour tenter d'apporter des réponses à chaque élève en difficulté et préparer l'entrée en sixième.

## 2.4 Le pilotage départemental

Au niveau du pilotage départemental, la mise en œuvre des actions de collaboration entre les écoles du primaire et les établissements du secondaire au sein des CEC est soutenue et renforcée. En effet, le directeur académique des services départementaux de l'éducation nationale de la Haute-Marne a opté pour l'inscription au plan de formation départemental de trois temps consacrés à la mise en œuvre des CEC pour l'année scolaire 2015-2016. Cette volonté départementale fait évoluer le dispositif de départ qui prévoyait, l'année de sa mise en place, deux temps réunions après le temps scolaire en début et en fin d'année scolaire.

Dorénavant, le dispositif CEC en Haute-Marne dispose des deux réunions prévues par les textes auxquelles s'ajoutent des temps de formation. Il comprend ainsi :

- Une demi-journée de « formation de base » école-collège en période 1 ou 2 (premier trimestre) pour un nombre de professeurs des écoles indiqué par les circonscriptions et un nombre équivalent de professeurs des collèges indiqué par les chefs d'établissements
- Les conseils écoles-collèges réunis deux fois dans l'année, hors temps scolaire.
- Une journée de formation supplémentaire organisée sur demande de l'inspecteur de circonscription dans le cas où des projets sont générés lors de la « formation de base » ou lors de la première réunion du CEC.

Au total, seize journées de formation sont ainsi prévues au calendrier pour le soutien à ces projets. Les conditions matérielles et organisationnelles sont dès lors réunies pour engager le travail collectif entre les enseignants des deux degrés, condition nécessaire pour répondre aux enjeux soulevés par le nouveau dispositif CEC.

Face à ces enjeux, nous nous interrogeons sur la façon dont des enseignants appartenant à des mondes professionnels longtemps séparés sur qui l'institution compte pour favoriser la continuité pédagogique vont pouvoir travailler ensemble. Au-delà des vieux débats et des professionnalités différentes, nous cherchons à savoir comment ces acteurs enseignants du primaire et du secondaire s'emparent de ces temps de travail et quelle signification ils donnent au travail commun.

### **3. Faire travailler ensemble deux « mondes » professionnels**

#### **3.1 Une école d'abord séparée en deux ordres**

Rappelons d'abord que le XIX<sup>e</sup> siècle vit avec une école séparée en deux ordres. En tant de député républicain, Jules Ferry marque la vie de la III<sup>e</sup> république notamment par ses lois scolaires. Il rend gratuit, laïque et obligatoire l'ordre primaire qui s'adresse à l'immense majorité des enfants. C'est lui qui maintient l'ordre secondaire séparé de l'ordre primaire.

L'ordre secondaire est fait de collèges (de la sixième à la troisième) et de lycées (de la sixième à la terminale). Collèges et lycées disposent aussi de classes élémentaires. L'ordre secondaire scolarise une minorité d'enfants issus des classes sociales favorisées. Cet ordre scolaire reste payant et garde ses propres programmes, y compris dans les classes élémentaires. Jules Ferry justifie, au nom du mérite, l'organisation du système scolaire établi en ordres séparés. Il met en avant que l'enseignement est un devoir de justice envers les citoyens et que la société doit à tous le nécessaire du savoir pratique, et l'avènement aux degrés successifs de la culture intellectuelle de tous ceux qui sont aptes à les franchir. C'est ce que Dubois (2007) nomme le paradigme méritocratique dans la justification républicaine des ordres. « On s'accorde en son nom sur la nécessité d'un premier degré d'instruction pour tous et l'on réserve aux plus aptes ou aux plus méritants les degrés les plus élevés » (Dubois, 2007, p. 14). Il s'agit également de consolider les filières d'enseignement à destination de la « partie des classes moyennes qui ne saurait se contenter de l'instruction primaire et à qui les études classiques ne sauraient convenir » (Marguerin, 1878, p. 345). Aussi, selon le discours politique de l'époque, le maintien de l'ordre social passe par le confinement des élèves que la nature a doués d'aptitudes exceptionnelles dans les petites classes moyennes laborieuses.

Dans l'ordre secondaire, les élèves commencent leur scolarité dans les classes élémentaires de collèges et de lycées (de la onzième à la septième) avec des maîtres qui doivent posséder un certificat d'aptitude spécial qui les distingue de leurs collègues des écoles primaires. Par ailleurs, Jules Ferry prenant acte que l'État n'a plus le monopole sur l'éducation et l'enseignement, supprime le privilège des institutrices congréganistes qui pouvaient enseigner sans titre de capacité, avec la seule lettre d'obédience délivrée par une autorité religieuse. Il compte sur les écoles normales de filles pour fournir des institutrices fidèles à la République.

### **3.2 La fin des ordres, la mise en place d'un système éducatif**

En retraçant l'évolution du travail enseignant, Marcel (2005) revient sur une période clé qui est celle de la juxtaposition de l'ordre primaire et de l'ordre secondaire telle que nous venons de l'esquisser. Ces deux organisations scolaires très différentes dans leurs objectifs et dans les publics accueillis fonctionnent en parallèle tout en restant fortement cloisonnées. La question de la continuité pédagogique ne se pose pas à ce moment-là puisque les deux ordres sont séparés même si quelques élèves passent de l'un à l'autre. A cette époque, « l'enseignement secondaire concurrençait les écoles primaires. Il avait gardé des classes élémentaires, désignées suivant son propre système de numération à rebours (dixième, neuvième, huitième, septième), et il ne les confiait pas à des instituteurs, mais à un corps spécial de professeurs » (Marcel, 2005, p. 36).

Très lentement, la séparation entre les deux ordres d'enseignement, caractéristique de l'École de Jules Ferry, est remise en cause, au nom de l'égalité. Les passages d'un ordre à un autre seront rendus plus faciles pour les familles peu argentées par l'instauration de la gratuité de la scolarité des classes de la sixième à la troisième entre 1931 et 1934. De plus, l'appellation d'instruction publique disparaît au profit de celle d'Éducation nationale quand, en 1932, le gouvernement d'Édouard Herriot décide de rebaptiser l'instruction publique « éducation nationale ». Le mot degré remplace celui d'ordre. En 1937, Jean Zay, ministre de l'Éducation nationale, allonge la scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans. Il rattache les classes élémentaires du secondaire à l'enseignement du premier degré et celles des écoles primaires supérieures (EPS) au second degré.

C'est avec la loi du 11 juillet 1975 sur l'éducation qui institue le collège unique, que l'école primaire devient le premier niveau du système éducatif français. Désormais, ce système se compose de trois niveaux d'enseignement : école, collège, lycée. Dès lors, une très grande majorité d'élèves de CM2 poursuit sa scolarité en entrant au collège. C'est la fin de « l'ordre primaire » (Lang, 1999). L'école primaire ne constitue plus à elle seule le temps de la scolarité obligatoire ; son rôle s'en trouve redéfini. La mise en place du système éducatif unifié modifie le rôle des instituteurs et les missions de l'école primaire. Il n'agit plus de préparer les élèves à s'insérer dans la vie active mais, comme le stipule la loi de 1989 « de mettre en place les conditions d'une scolarité secondaire réussie pour tous. » En résumé, la période 1959-1975 « va être principalement marquée par l'unification du système éducatif et l'école primaire va perdre son indépendance pour devenir le premier niveau d'un système

scolaire qui se prolongera en collège et en lycée » (Marcel, 2005, p. 39). Réclamée dès 1918, l'École Unique organisée en degrés et accessible à tous, est instituée en 1975 quand est créé le Collège Unique. Désormais, la continuité pédagogique entre l'école primaire et le collège devient une préoccupation importante.

### **3.3 Débats, tensions autour du collège unique**

Comme le soulignent Compère et Savoie (2005) dans leur article, L'histoire de l'école et de ce qu'on y apprend, depuis les années 1970, les fonctions de l'école n'ont cessé d'être interrogées (pérennité de la structure de la classe, légitimation de la reproduction sociale, soumission des corps et des esprits, inculcation des discriminations liées au genre). Selon les auteurs, la scolarisation, à cette époque, est devenue une question historique en soi. Ils mettent l'accent sur l'importance de la mutation qui a affecté l'histoire de l'éducation entre la fin des années 1960 et le début des années 1990 en France.

De la suppression des deux ordres naît un système éducatif qui doit composer avec deux univers fort différents, le Primaire et le Secondaire. C'est en partie de ce clivage que naissent des tensions entre l'école et le collège.

Marcel (2005) nous rappelle qu'à peine unifié, le collège va devenir un enjeu entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire. Le syndicat des instituteurs et les syndicats des enseignants du secondaire sont rivaux et leur opposition renvoie à deux visions de l'organisation du travail enseignant : celle des spécialistes des disciplines enseignées et celle des pédagogues. « Cette querelle se focalise sur la responsabilité de « l'échec scolaire » (notion apparue avec la massification), chaque camp renvoyant à l'autre, au nom d'une centration exclusive sur les savoirs enseignés au détriment de toute prise en compte des élèves (version enseignants du primaire) ou au nom d'une centration sur la relation pédagogique au détriment du savoir enseigné (version enseignant du secondaire) » (Marcel, 2005, p. 40).

Au début des années 1980, la question de la rénovation du collège se pose. L'objectif général est de promouvoir une pédagogie différenciée pour répondre au défi de l'hétérogénéité du public. En 1988, la rénovation est terminée. Le bilan montre des résultats positifs dans, notamment, la vie scolaire, la modification des pratiques d'enseignement et l'amélioration de la liaison CM2/sixième. Pourtant, la continuité pédagogique ne va pas de

soi. C'est durant cette période de rénovation des collèges que prend naissance la polémique, toujours d'actualité, sur la « crise de l'école » et sur la validité de collège unique. Dans son essai, le linguiste Claude Milner dénonce, en 1984, la primarisation du collège : accueil des tous les élèves et intégration des PEGC (professeurs d'enseignement général) au même titre que les professeurs certifiés ou agrégés. Nombreux sont ceux qui refusent la nouvelle réalité sociologique scolaire née de la démocratisation.

Dans son étude, Isambert-Jamati (1985), reprend les nombreux écrits de l'époque qui, dénonçant une dégradation de l'école, accusent les enseignants du primaire de pervertir les savoirs. Le stéréotype de l'instituteur dogmatique a fait place à celui du laxiste. Elle nous rapporte que des universitaires dûment accrédités estiment devoir défendre une école contre l'envahissement par les primaires. Le monde des instituteurs ne doit pas être rapproché de celui des professeurs. Pour certains défenseurs du clivage primaire-secondaire, le vice profond des primaires est de vouloir ressembler aux secondaires et le terme même d'enseignant « qui couvre toutes les catégories » est une imposture. Parlant des PEGC, l'auteur relève que « L'existence des collèges, où coexistent les deux genres de personnels reste au fond un scandale aux yeux des plus titrés, vingt ans après leur création. Ils incarnent l'amalgame des deux corps qui devraient rester totalement disjoints » (Isambert-Jamati, 1985, p 62).

Dans son analyse des textes des années quatre-vingts et ceux du siècle précédent, l'auteur met en lumière les stéréotypes déployés et les jugements a priori des professeurs possédant une haute certification académique. Ces critiques qui dénotent leur mépris à l'égard des enseignants du primaire, ces « incapables prétentieux », reposent surtout sur une méconnaissance des pratiques pédagogiques des instituteurs. Toutefois, l'auteur relève que, même si le cloisonnement entre les deux milieux est moins fort qu'il ne fut, il reste notable.

A cette période, les textes officiels préconisent déjà un travail de liaison entre la classe de CM2 et celle de sixième. Au vu de ce contexte, comment envisager un travail commun entre enseignants pour assurer la continuité pédagogique entre les deux degrés ?

Cette difficulté nous est rappelée par le chercheur et sociologue Jean-Pierre Terrail (2011) qui rejoint l'analyse d'Isambert-Jamati en expliquant que le métier d'instituteur et celui de professeur dans le Secondaire sont des métiers différents. « C'est un clivage fort ancien et différenciateur, à cet égard, que celui qui oppose les professeurs de l'enseignement secondaire, recrutés sur la base de connaissances de type disciplinaire, et les instituteurs,

d'origine sociale tendanciellement plus modeste, et dont on exige un niveau de culture générale conjugué [...] à des connaissances d'ordre pédagogiques » (Terrail, 2011, p. 102). Pour l'auteur, cela explique que certains professeurs, atteints d'un complexe de supériorité sociale et intellectuelle, fassent la leçon aux instituteurs.

D'autres auteurs tels que Manesse (2009), ou Massol et Plissonneau (2008) constatent également que les professeurs des écoles et les enseignants du secondaire relèvent de cultures scolaires différentes. D. Manesse oppose « une culture intégratrice » portée par des professeurs polyvalents et « une culture exclusive » liée à des enseignants spécialistes de leurs disciplines. Prenant l'exemple de l'enseignement du français, Massol et Plissonneau (2008), concèdent une certaine continuité au niveau des supports mais constatent aussi que la conception et l'enseignement de la littérature divergent entre les classes de sixième, cinquième et celles du cycle 3 de l'école primaire.

Dès lors, nous pouvons envisager que les idées reçues des professeurs de collège sur le premier degré (et réciproquement) ainsi que leurs pratiques de classe peuvent être un obstacle aux apprentissages des élèves et au travail collectif tel qu'attendu au sein du CEC. Il y aurait d'un côté, les experts en pédagogie pour les enseignants du primaire et de l'autre, les experts des disciplines scolaires pour les professeurs de collège. Ce qui reviendrait à parler de clivage entre la polyvalence constitutive du professeur des écoles et la spécialisation nécessaire du professeur de collège.

## Chapitre 2. Revue de littérature

Pour être en mesure de positionner notre travail de recherche et conduire ce projet, nous avons besoin de recenser les écrits scientifiques qui traitent de la question du travail collectif des enseignants. Parmi eux, deux articles récents s'intéressent plus particulièrement aux temps de travail consacrés à la liaison entre l'école et le collège. Nous nous appuyerons sur les écrits qui nous apparaissent les plus significatifs au regard de l'objet de la recherche et des questions qui nous préoccupent.

Pour commencer, nous observons que certains auteurs mettent en avant la dimension collective du travail enseignant qui prend une importance croissante dans les prescriptions et les pratiques. Cet aspect du métier enseignant constitue une thématique émergente dans le champ des sciences de l'éducation. Ainsi, depuis plusieurs années de nombreux écrits scientifiques témoignent d'un intérêt croissant pour la dimension collective du travail enseignant comme ceux de Tardif et Lessard (1999), Tardif et Levasseur (2004), Maroy (2006), Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud et Tardif (2007), Amigues (2003) (2009) et Piot (2009). Ces écrits nous permettent de relever d'une part que, le travail enseignant ayant évolué, les injonctions institutionnelles au travail collectif se sont renforcées et, d'autre part qu'il existe diverses formes de travail collectif. A la lecture de ces écrits, nous pourrions alors tenter de préciser à quelle forme le dispositif CEC s'apparente.

De plus, nous relevons que, très récemment, des auteurs se sont emparés de la question de la liaison école-collège en incluant le dispositif CEC. Les deux articles que nous avons souhaité mettre en valeur portent sur la question de la continuité de l'enseignement du français. A travers l'exemple de la didactique de cette discipline, nous pouvons envisager d'élargir la réflexion à l'ensemble des enseignements dispensés au sein du nouveau cycle 3.

Dans un souci de clarté, nous avons organisé notre revue de littérature en trois parties. La première partie s'intéresse aux injonctions institutionnelles du travail collectif, la deuxième partie relève les diverses formes que peut prendre le travail collectif des enseignants et la troisième partie aborde le travail collectif au sein du CEC en s'attachant à la liaison entre l'école et le collège.

## **1. Les injonctions institutionnelles au travail collectif**

Lefevre (2010), indique qu'en France, les prescriptions du ministère de l'éducation nationale illustrent depuis quelques décennies, l'évolution du métier d'enseignant au sein de l'école primaire. L'auteur fait le constat que cette évolution a renforcé les injonctions institutionnelles relatives au travail collectif des enseignants. Le discours normatif sur l'intensification de la collaboration entre enseignants est fondé dans la plupart des pays occidentaux sur trois types d'arguments ; elle permet de résoudre les problèmes pédagogiques, d'accroître l'efficacité de établissements scolaires et de favoriser l'apprentissage organisationnel et le développement professionnel des enseignants (Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2009).

Cette dimension est fortement inscrite aujourd'hui dans les référentiels de la profession enseignante (Mérini et Ponte, 2009). Une enquête (Marcel, 2005) a montré que cette injonction au travail collectif dont la mise en œuvre est « contrôlée » par les IEN s'était traduite par une évolution des pratiques : la concertation et les échanges entre enseignants se développent et débouchent d'ailleurs sur une demande de « davantage » de temps de concertation.

« Tandis que pendant longtemps le travail collectif a sans doute représenté une forme d'engagement personnel des individus, voire de résistance face aux normes bureaucratiques de l'institution scolaire, il fait aujourd'hui partie d'un arsenal de prescriptions et est devenu un outil de gestion des systèmes éducatifs, visant notamment à responsabiliser les équipes éducatives face aux objectifs qui leur sont assignés » (Dupriez, 2010, p.8). Dupriez nous précise que, dans ce contexte, les recherches récentes ont montré à quel point la transition entre la prescription et les pratiques quotidiennes est loin d'être automatique. Cependant, quand le travail collectif est présent au sein de l'établissement, il peut influencer les pratiques pédagogiques. Dès lors, nous nous intéressons aux circonstances qui pourraient encourager le travail collectif dans un établissement ou au sein d'une instance telle que le CEC. Parmi les facteurs potentiels, il y a les relations avec les autres membres de l'équipe et l'organisation du travail, mais aussi le sentiment de compétence des enseignants et surtout leurs préoccupations pédagogiques (Lessard et al. 2009). Ce sont ces dernières qui doivent avant tout servir de base à un travail collectif (Dupriez, 2010).

Ce dernier point rejoint l'idée qu'il apparaît nécessaire de laisser aux enseignants, amenés à travailler ensemble sur un même objet d'enseignement, le soin de questionner avant tout ce qui les préoccupe afin de définir ce qui va dans le sens d'une meilleure continuité pédagogique entre l'école primaire et le collège.

## **2. Les diverses formes du travail collectif des enseignants**

### **2.1 Le travail collectif par « assignation » ou par choix délibéré**

Selon Marcel et Piot (2014), la forme collective renvoie aux équipes pédagogiques ou aux collectifs d'enseignants. Les auteurs expliquent que ces collectifs de travail peuvent se construire par « assignation » sur la base de l'appartenance à l'équipe pédagogique de telle classe, notamment, mais également par choix délibéré, par adhésion à un projet, par exemple.

De la même manière, Germier (2014) en établissant un état de la recherche sur la dimension collective du travail enseignant, précise que le travail collectif des enseignants peut revêtir des formes diverses. « Dans l'enseignement secondaire, il se concrétise institutionnellement sous la forme d'équipes d'établissement, de filière ou de classe [...] À chaque niveau, correspond un groupe d'enseignants dont le leadership revient à un individu formellement identifié : proviseur, coordonnateur, professeur principal. Mais il arrive également qu'à certains projets, qu'à certaines prescriptions, les formes courantes de travail collectif, celles qui sont la norme, ne répondent pas de manière jugée satisfaisante par les enseignants. C'est notamment le cas quand l'injonction prend la forme d'un dispositif à implanter » (Germier, 2014, p.2). L'auteur évoque la constitution des collectifs informels, composés d'enseignants volontaires (Marcel, 2006) qui accomplissent des tâches sans que ces dernières leurs soient clairement et officiellement, ou en tout cas, institutionnellement, dévolues.

### **2.2 Le travail partagé**

Dans le champ de la recherche en éducation, le travail partagé des enseignants, longtemps peu exploré, fait l'objet depuis plusieurs années de nombreux travaux. Les auteurs s'accordent pour dire que les pratiques professionnelles des enseignants ne sont plus limitées

à la conduite de la classe mais comprennent également des activités réalisées avec d'autres acteurs (enseignants, partenaires extérieurs, personnels de la structure scolaire).

Selon Amigues (2003), le travail partagé relève des échanges et des activités collaboratives hors de l'espace de la classe. La notion de partage peut être élargie à différentes formes de médiation telles que l'emprunt de supports pédagogiques.

L'acceptation de travail partagé est relativement large comme en témoignent les travaux de Mérini et Ponte (2009) dont la problématique porte davantage sur le travail conjoint. Dans ce projet de recherche, nous laissons de côté cette dernière acception qui s'intéresse aux pratiques d'enseignement collaboratives conjointement menées en classe par l'enseignant et un maître surnuméraire.

Nous relevons également les travaux de Rogalski (1994). L'auteur a étudié les différentes modalités du travail collectif qui présentent chacune un enjeu spécifique pour les professionnels. Il s'agit de : la collaboration, la coopération et la co-action (situation de partage d'un espace de travail). Nous retrouvons en partie cette typologie du travail collectif dans les travaux de Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud et Tardif (2007). Ces derniers distinguent trois modalités de travail partagé : la coordination, la collaboration et la coopération.

Nous présenterons plus précisément le sens donné par les auteurs à ces modalités de travail lorsque nous exposerons le cadre de référence de notre recherche. La conceptualisation du travail partagé aura pour but d'interroger les caractéristiques de l'action conjointe des enseignants au travail au sein du conseil école-collège.

### **2.3 La communauté de pratique et la communauté d'apprentissage**

Pour compléter cette revue de littérature, il nous semble pertinent de nous s'arrêter un instant sur la notion de communauté de pratique qui correspond à un groupe de « professionnels qui interagissent pour approfondir leurs connaissances, résoudre des problèmes et développer leurs pratiques en situations réelles ou virtuelles » (Lave et Wenger, 1991 ; cités par Beaumont et al, 2010, p. 6). Dans une note de synthèse pour l'IFÉ (Institut Français de L'Education), Feyfant (2013) indique qu'une communauté d'apprentissage est constituée

d'espaces de collaboration et d'enrichissement entre enseignants. Selon elle, le regard réflexif de la communauté engendre une zone d'expressions qui permet le partage des expériences, l'échange de savoirs, de croyances et de valeurs ; qui permet aux enseignants de collaborer entre eux, tout en s'appropriant les contenus des réformes. Ce type de regroupement leur permet de construire un savoir individuel et collectif, « grâce au partage collectif d'enseignants concernant leur pratique pédagogique » (Cochran-Smith et Lytle, 1999 ; citées par Dionne et al, 2010).

### **3. Le travail collectif des enseignants et la liaison entre l'école et le collège**

Le premier article que nous présentons interroge la réussite de la liaison école-collège. Alice Barbaza (2015) propose une réflexion sous la forme d'un témoignage construit à partir d'une consultation de différents acteurs de la liaison au sein d'un collège. En s'intéressant aux difficultés constatées dans le domaine de la lecture-compréhension des élèves à l'entrée en sixième, elle donne la parole aux enseignants du second degré qui s'expriment sur les difficultés liées aux conditions de rencontre avec les enseignants du premier degré et aux différences de culture professionnelle. Elle pointe le caractère nécessaire mais insuffisant des actions traditionnelles de liaison en direction de familles et des élèves pour adoucir le passage dans une communauté scolaire nouvelle avec ses propres règles de fonctionnement. A ces actions s'ajoutent, des temps de réflexion entre professionnels qui les amènent à approfondir les questions matérielles. La réflexion imposée aux enseignants de l'école primaire au moment de l'évolution des rythmes scolaires rejaillit sur les acteurs du collège qui s'interrogent sur l'opportunité de faire varier la durée des cours et repenser la journée scolaire, notamment. L'auteur met en avant que, si le conseil école-collège nouvellement créé s'est emparé de cette question sans difficulté, celle de la continuité des enseignements continue de poser réellement problème. « Les différences entre les représentations, les programmes, les pratiques des enseignements élémentaires et secondaires ne disparaissent pas avec les décrets officiels. Le conseil école-collège a pour ambition d'orchestrer ces différences, d'harmoniser la polyphonie » (Barbaza, 2015, p. 54).

Le témoignage présenté dans cet article nous donnera l'opportunité d'observer si le travail collectif des deux CEC étudiés dans notre recherche s'apparente ou non à celui relaté

par Alice Barbaza. Nous pourrions mesurer si les objets de travail se rejoignent et si la question de la continuité pédagogique pose la même difficulté.

Le second article écrit par Lydie Laroque et Isabelle De Peretti (2015) s'intéresse également au moment clé de la scolarité lorsque les élèves quittent l'école élémentaire et entrent au collège. Les auteurs centrent leur analyse de la liaison entre l'école et le collège sur la didactique du français dont les problématiques centrales s'articulent, nous disent-elles, autour de la rupture et de la continuité entre le primaire et le secondaire. Prenant appui sur des travaux de recherche antérieurs, elles pointent les clivages curriculaires liés aux deux types d'établissement mais aussi l'impact de la didactique qui a pu favoriser une amorce de continuité. Après avoir fait état des périodes marquantes qui ont conduit les politiques éducatives à renforcer les liens entre le primaire et le secondaire, les auteurs soulignent les récents décrets relatifs à l'organisation des nouveaux cycles d'enseignement qui conduisent à une refondation des liaisons école-collège. Ainsi, « dans le but de favoriser l'application du socle commun, la loi du 8 juillet 2013 a aussi créé, dans chaque secteur de recrutement d'un collège, le conseil école-collège » (Laroque et De Peretti, 2015, p. 4). Dès lors, il s'agit, pour les membres du CEC, de s'adapter à la très grande diversité des organisations scolaires selon les territoires et de proposer des actions de coopération, des enseignements et des projets pédagogiques visant l'acquisition par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Sachant que la composition du CEC est laissée à l'appréciation des pilotes et selon les actions déterminées, les auteurs nous indiquent que le texte réglementaire conseille la participation des professeurs des écoles maternelles afin de favoriser l'enrichissement, voire le renouvellement des pratiques pédagogiques et didactiques. Concernant la didactique du français, les auteurs relatent les travaux de chercheurs qui se sont intéressés aux différences de représentations de la discipline ou aux démarches et pratiques de classe entre les professionnels.

Les deux textes proposés qui traitent de la question de la liaison entre l'école et le collège soulignent les difficultés liées aux conditions de rencontre avec les enseignants du premier degré et aux différences de culture professionnelle. Ce constat et l'analyse portée par les auteurs nous engagent à interroger ces éléments dans notre propre recherche sur l'analyse de l'activité enseignante au sein des CEC. Nous chercherons à identifier les objets de travail sur lesquels les enseignants s'entendent pour renforcer la continuité pédagogique et à observer la façon dont ils s'organisent pour travailler collectivement. L'éclairage apporté sur la didactique du français et sur les problématiques propres à cet enseignement doivent nous

permettre d'analyser le travail conjoint sur les nouveaux programmes du cycle 3 qui intègre à la rentrée 2016 la classe de sixième.

De plus, à la lecture des écrits, nous pouvons assimiler la nouvelle instance du conseil école-collège à un dispositif à implanter qui ne répond pas aux formes courantes de travail collectif. Le CEC semble s'apparenter à un travail collectif par « assignation » tel que l'ont défini Marcel et Piot (2014). En effet, les participants appartiennent tous à l'équipe pédagogique du nouveau cycle 3 même s'ils exercent leur métier dans deux établissements différents. Les enseignants du secondaire sont fortement sollicités par leur principal de collège parce qu'ils ont la charge de classes de sixième et les enseignants du primaire sont désignés par l'inspecteur de la circonscription par qu'ils enseignent en CM1 ou en CM2. Par contre, le dispositif du conseil école-collège ne correspond pas à un collectif informel car les tâches sont définies officiellement et institutionnellement dévolues.

La revue de littérature que nous venons de présenter autour du travail collectif des enseignants et de la liaison entre l'école et le collège avait pour but de mettre en lumière les principaux travaux de la recherche sur la question. Nous souhaitons ainsi souligner l'importance croissante de la dimension collective du travail enseignant aussi bien dans les prescriptions que dans les pratiques. Cette observation témoigne d'une professionnalité enseignante en évolution au sein de laquelle le travail partagé prend de plus en plus de place. Avec la promulgation de la loi sur la refondation de l'école en 2013 et la mise en place progressive des CEC depuis cette date, les enseignants de l'école primaire et ceux du collège sont amenés à travailler ensemble sur des temps institutionnalisés. Ce travail conjoint reste donc à questionner en prenant appui sur les écrits scientifiques présentés dans notre revue de littérature. Nous avons pu nous rendre compte qu'un auteur tel que Jean-François Marcel s'est intéressé au travail enseignant et aux pratiques collaboratives. Il a montré notamment l'existence d'interrelations entre les pratiques d'enseignement et les activités professionnelles collaboratives. Nous relevons que le cadre explicatif de ces interrelations provient des théories de l'apprentissage social (apprendre, se former par imitation active, apprendre, se former par conflit sociocognitif). Dans les travaux de Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud et Tardif (2007), la typologie du travail collectif proposée distingue trois modalités de travail partagé : la coordination, la collaboration et la coopération

A la lumière de ces travaux, nous nous interrogeons donc sur la forme du travail conjoint existant au sein des CEC étudiés. Les enseignants qui se retrouvent pour travailler

ensemble alors qu'ils exercent leur métier dans des structures différentes et ne se côtoient pas régulièrement peuvent-ils agir ensemble et collaborer ? Ce travail collectif entre enseignants des premier et second degrés permet-t-il de renforcer la continuité pédagogique entre l'école et le collègue ?

Cette injonction au travail collectif nous conduit également à nous interroger sur l'activité enseignante en réponse à des prescriptions. Selon Amigues (2009), l'écart entre le prescrit et le réalisé, mis au jour par la clinique de l'activité, incarne l'espace dans lequel les enseignants conçoivent collectivement les moyens à mettre en œuvre pour réaliser la prescription. Nous cherchons donc à savoir dans quelle mesure les enseignants membres du CEC s'emparent des prescriptions pour mener ce travail de re-conception, de transformation de la prescription qui aboutit au travail réalisé.

Dans cette première partie, les chapitres 1 et 2 ont contribué à la problématisation de notre recherche en présentant d'une part des éléments du contexte et d'autre part en faisant état des écrits scientifiques relatifs au travail collectif des enseignants.

Notre but est de conduire une recherche à la fois descriptive et compréhensive sur le travail collectif des enseignants en dehors de la classe dans le cadre du conseil école-collège. Nous cherchons à caractériser le fonctionnement de ce dispositif et à accéder à l'activité des enseignants en tentant de comprendre comment ils s'emparent individuellement et collectivement des prescriptions du CEC.

L'objet de la recherche est donc le travail collectif des enseignants au sein du CEC. Le problème de la recherche, quant à lui, est d'essayer de comprendre et de caractériser l'activité des enseignants des premier et second degrés dans le cadre du CEC en traitant les trois questions suivantes :

- Quel est le rapport du collectif à la prescription institutionnelle : appropriation, interprétation, vecteur d'invention de nouvelles formes pédagogiques ou résistance au changement ? (Quel sens le dispositif a pour les enseignants membres du CEC ?)
  
- Autour de quels buts, voire de quels objets le travail collectif se structure-t-il au sein du conseil école-collège ? (Quels objets sont au cœur des CEC ? De quoi parlent-ils ?)

- Quelle activité se déploie dans ce dispositif ? Que produit cette activité conjointe : une culture commune ? Des valeurs partagées ? Des normes sociales ? Un langage commun ou des représentations communes ? Des outils de travail ?...

Pour répondre aux questions que nous nous posons, nous avons donc besoin de mobiliser un cadre de référence qui permette de prendre en compte le travail collectif porté par les prescriptions institutionnelles et de placer au cœur de notre réflexion la question de l'activité enseignante au sein des CEC.

Dans le chapitre 3 qui suit, nous allons présenter le cadre de référence auquel nous avons donné le nom de cadre conceptuel. Elaboré à partir de plusieurs cadres théoriques, notre cadre repose sur des concepts-clés que nous mobilisons dans notre dispositif méthodologique. Les apports empruntés aux auteurs relèvent successivement du champ de l'ergonomie, de la clinique de l'activité et du travail partagé.

### **Chapitre 3. Le cadre conceptuel de la recherche : un cadre composite**

Le cadre conceptuel de notre recherche est un cadre composite qui va nous servir à problématiser notre recherche puis à analyser les données produites. Il s'appuie pour une part sur le cadre théorique de la clinique de l'activité telle que développée par Yves Clot et y associe les concepts fondamentaux de l'analyse ergonomique du travail enseignant. D'autre part, il emprunte le concept de travail partagé défini par Jean-François Marcel (2007).

A partir de ce cadre conceptuel, nous cherchons à définir les caractéristiques du travail enseignant en questionnant le travail partagé et l'activité des professionnels engagés dans ce dispositif à l'aide des travaux de recherche sur le travail collectif et en empruntant à Clot (2007) le concept de métier.

#### **1. Les apports de l'ergonomie**

Nous avons besoin de puiser dans les travaux des ergonomes des éléments clés afin de conceptualiser la question initiale de notre recherche qui porte sur l'activité enseignante au sein du CEC. Nous procéderons de la même façon lorsque nous mobiliserons le champ de la clinique de l'activité ainsi que les travaux sur le travail partagé des enseignants.

La question à laquelle nous cherchons à répondre est donc : quelle est l'activité des enseignants au sein du CEC et comment s'emparent-ils individuellement et collectivement des différentes prescriptions ?

C'est pourquoi, dans un premier temps, nous proposons de revenir sur la distinction faite par les ergonomes entre tâche et activité, puis de préciser la nature des prescriptions auxquelles les enseignants sont soumis.

##### **1.1 Tâche et activité**

Etymologiquement, l'ergonomie est la Science du travail. C'est une « discipline scientifique qui vise la compréhension fondamentale des interactions entre les humains et les autres composantes d'un système et la profession qui applique principes théoriques, données

et méthodes en vue d'optimiser le bien-être des personnes et la performance globale des systèmes » (IEA, International Ergonomics Association, 2000, p. 21).

« L'activité est le concept forgé par la psychologie du travail et l'ergonomie de langue française pour poser la question de l'écart entre le travail prescrit et le travail réel » (Amigues, 2003, p.8)

Dans notre recherche, nous mobilisons les apports de l'ergonomie pour essayer de comprendre comment se construisent des relations de travail entre des enseignants de culture professionnelle différente au sein d'un nouveau dispositif. Cette recherche se situe donc dans une approche ergonomique à visée épistémique de « production de connaissances relatives aux savoirs et raisonnements mobilisés par les acteurs au travail » (Ria, 2008). L'auteur précise que l'ergonomie étudie l'activité professionnelle dans ses conditions naturelles d'accomplissement. C'est ce que nous chercherons à réaliser en étudiant le fonctionnement du CEC en nous appuyant sur la tradition francophone de l'ergonomie qui est ainsi « centrée sur l'analyse de l'activité en situation, dans son contexte technique et organisationnel et dans un réseau de contraintes de production » (Lancry, 2009, p, 15).

Pour mener notre recherche, nous mobilisons l'ergonomie francophone qui distingue : la tâche de l'activité, le travail prescrit du travail réalisé et le travail réalisé du travail réel.

Tout d'abord, nous observons que l'ergonomie et la psychologie du travail sont parvenues à distinguer tâche et activité. La tâche relève de la prescription, elle est ce qui doit être fait. A l'opposé, l'activité est ce qui se fait (Leplat & Hoc, 1983). L'activité peut donc être considérée comme l'appropriation de la tâche par le sujet. « L'activité peut être considérée comme le lieu de rencontre de plusieurs histoires (de l'institution, du métier, de l'individu, de l'établissement, ...) dans lequel l'acteur va établir des rapports aux prescriptions, à la tâche à réaliser, aux autres (ses collègues, l'administration, les élèves, ...), aux valeurs et à lui-même » (Amigues, 2003, p. 9).

Dans l'approche ergonomique du travail enseignant, « l'activité ne se réduit pas à l'activité manifeste, physique, matérielle ; elle désigne l'ensemble des processus dans lesquels est engagé un sujet humain dans ses rapports avec ses différents environnements » (Barbier, 2012, p.14).

Deux dimensions de l'activité d'un professionnel sont à observer. Il s'agit pour une part d'une dimension manifeste, observable et d'autre part d'une dimension immatérielle « invisible » qui ne peut être approchée que de manière indirecte et incomplète.

## **1.2 Les prescriptions**

Daniellou (2002) nous rappelle que la forme de prescription par rapport à laquelle s'est construite l'ergonomie de l'activité est la prescription taylorienne. Celle-ci avait pour visée un contrôle sans limite de ce qu'il y a à faire et la façon de le faire. En dénonçant cette volonté de prescription totale émanant du paradigme taylorien, les travaux des ergonomes ont produit de nombreux concepts majeurs parmi les lesquels nous avons retenu la différence entre le travail prescrit et le travail réel, les régulations mises en place par les acteurs et le rôle de l'expérience.

Une prescription se définit classiquement par « une injonction de faire, émise par une autorité » (Daniellou, 2002, p. 11). De fait, la prescription émane de la hiérarchie et se situe en amont de la tâche. En prenant appui sur les travaux de Leplat (2000), Daniellou nous rappelle qu'une partie des prescriptions font l'objet d'un contrôle en aval, de sorte que le travailleur doit anticiper les formes d'évaluation pour les transformer en objectifs.

Chez l'enseignant, le travail prescrit comprend à la fois des prescriptions descendantes et des prescriptions remontantes. Selon Six (1999), les prescriptions exogènes primaires sont portées par l'organisation hiérarchique du travail enseignant (programmes, instruction et recommandations pédagogiques, évaluation du travail enseignant par les corps d'inspection, évaluation de performances des élèves). Les prescriptions exogènes secondaires sont, quant à elles, élaborées et diffusées par la formation.

Les prescriptions endogènes, remontantes peuvent concerner les réorganisations par le collectif de travail. En effet, les ergonomes considèrent qu'elles sont assimilées à une « Mise à l'épreuve » pour les « digérer » des prescriptions descendantes. Le collectif de travail devient alors une source de prescriptions. Cela peut prendre la forme, par exemple, d'un enseignant qui demande à un collègue de l'aider à comprendre un texte réglementaire, à finir un travail.

Pour notre travail de recherche, cette distinction entre le travail prescrit et le travail réalisé sera à prendre en compte. Au sein des CEC, nous nous intéresserons uniquement aux prescriptions descendantes primaires et aux prescriptions remontantes, en relation avec le collectif de travail.

## **2. Les apports de la clinique de l'activité**

### **2.1 Le concept de métier**

Selon Clot (2007), un métier n'est pas seulement une pratique, ni seulement une activité. L'auteur propose un modèle psychologique et développemental du concept de métier constitué en quatre instances. Le métier au sens de Clot est à la fois personnel, interpersonnel, transpersonnel et impersonnel. Impersonnel renvoie aux aspects prescrits du travail, transpersonnel au genre professionnel (commun à tous, habitudes de faire le métier), personnel aux dialogues qui s'instaurent à l'intérieur des professionnels et entre eux (soi et son activité) et interpersonnel au(x) destinataire(s) de l'activité (interactions avec d'autres personnels). Clot définit ainsi le métier comme une coopération conflictuelle entre ces quatre registres. Cela signifie pour l'auteur que tout doit être discuté y compris la prescription qui ne doit pas être laissée au prescripteur.

A partir de ce concept défini par l'auteur, nous tenterons de voir d'une part comment le métier d'enseignant ou les métiers de professeur des écoles et de professeur de collège permettent de répondre à la prescription institutionnelle. D'autre part, nous nous attacherons à examiner les deux fonctions du collectif telles que les a définies Clot, à savoir la fonction psychologique et la fonction sociale. Comme ressource intérieure, le collectif dans sa dimension psychologique doit permettre aux membres du CEC de ne pas se sentir isolés face aux prescriptions tout en acceptant d'être parfois en désaccord avec le groupe. Selon Clot, un la controverse est une vraie ressource car elle permet de faire le tour de la question débattue collectivement. Ensuite, le collectif dans sa dimension sociale doit être utile pour l'institution dans le sens où il doit pouvoir peser sur la définition des finalités de l'instance CEC, de l'objet et du contenu du travail attendu. Nous nous attacherons à vérifier si tel est bien le cas.

## **2.2 Le concept de genre**

« Le genre professionnel est l'instrument collectif de l'activité. Il permet de mettre les ressources de l'histoire accumulée au service de l'action présente des uns et des autres. » (Clot, 2008, p. 30).

Le genre professionnel correspond donc à la mémoire collective du métier inscrite dans une histoire collective à poursuivre. Selon Clot (2007), l'histoire et la mémoire transpersonnelle du milieu professionnel nous donnent à voir la façon de traiter les choses et les gens dans un milieu donné. Au sens de Clot, le genre professionnel est un instrument décisif du pouvoir d'agir car il coïncide à ce qui est partagé par la communauté des travailleurs, leur façon de faire, leur façon de penser. Selon Clot, chaque individu réalimente le genre par ses innovations. D'où l'intérêt d'échanger pour éviter que le métier se fige.

Or, dans le cadre du CEC, deux « mondes » professionnels sont amenés non seulement à cohabiter mais surtout à travailler ensemble alors qu'ils ne partagent pas le même contexte d'enseignement et se sont construits professionnellement de manière différente, comme nous l'avons exposé dans le chapitre 1. Nous trouvons ici un intérêt à mobiliser le concept de genre tel que l'a défini Clot (2000) en raison des tensions pouvant exister entre les enseignants du premier degré et ceux du second degré dont les pratiques s'alimentent probablement de genres différents. L'existence de ces genres « définissent non seulement la façon dont les membres du collectif doivent se comporter dans les relations sociales mais aussi les façons de travailler acceptables » (Clot, 2000, p. 13). « C'est à travers lui que les travailleurs s'estiment et se jugent mutuellement, que chacun d'eux évalue sa propre action » (Clot, 2000, p. 14).

## **2.3 Le concept d'activité**

Dans la clinique de l'activité, la tâche et les conditions d'effectuation de cette tâche sont des objets qui sont étudiés. L'écart entre le prescrit et le réalisé est ainsi observé. Yves Clot (2008) distingue l'activité réalisée du réel de l'activité. L'activité réalisée correspond à ce que fait un professionnel, à l'actualisation d'une des activités réalisables dans la situation où elle voit le jour. L'activité réalisée produit des conflits entre activités concurrentes, qui auraient pu réaliser la même tâche à d'autres coûts. L'auteur nous indique que le sens de l'activité réalisée, de l'action en cours ne peut exister dans le travail du sujet que si ce dernier

voit le rapport entre les buts fixés par autrui et auxquels il faut se plier, les résultats attendus et ce qui compte vraiment pour lui. Clot parle d'activité réalisée pour exprimer ce qui se fait alors que le réel de l'activité est aussi « ce qu'on cherche à faire sans succès et qui nous échappe, ce qu'on s'interdit de faire, ce qu'on fait pour ne pas faire ce qu'on nous demande de faire, autrement dit les activités suspendues, empêchées ou, au contraire déplacées » (Clot, 1999, p.119). L'auteur nous précise que l'activité retirée, occultée ou repliée n'est pas absente pour autant et qu'elle pèse de tout son poids dans l'activité présente.

Enfin, nous gardons à l'esprit que, selon Clot, « l'activité est adressée, *simultanément* dirigée vers son objet et vers les autres activités portant sur cet objet, que ce soient celles d'autrui ou encore d'autres activités du sujet » (Clot, 2008, p.6). Dans un dispositif tel que le CEC, l'activité adressée est ainsi dirigée non seulement vers l'objet de travail déterminé collectivement mais aussi vers les activités propres à chacun des membres du groupe. En cela, « l'activité est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres, tout en se mesurant au réel, pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire ». (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000, p. 2)

Le champ de la clinique de l'activité peut être donc mobilisé pour nous aider à comprendre l'activité enseignante et construire des connaissances sur celle-ci dans le cadre des conseils école-collège dans la mesure où la clinique de l'activité s'intéresse au développement du pouvoir d'agir des acteurs dans et par le travail (Clot, 2008).

### **3. Le travail partagé**

Le travail enseignant ne se résume pas au travail d'enseignement (Tardif et Lessard, 1999 ; Marcel, 2004). Autour du « cœur de métier » que constitue l'enseignement d'une discipline s'agrège un certain nombre de tâches qui renvoient pour certaines d'entre elles aux dimensions collectives du métier. Les auteurs remarquent que, de plus en plus, les professeurs sont invités à participer à l'élaboration de projets, à la construction de programmations au sein d'équipes de filières ou de disciplines, à la mise en place collective de dispositifs prescrits ou à leur initiative. Ils distinguent deux types de collectifs : les collectifs institutionnels (nommés « équipes », terme figurant dans les textes officiels) et les collectifs informels (auquel les auteurs conserveront la dénomination de « collectif »).

Selon Mérini (2007), quatre conditions doivent être réunies pour que le travail partagé se développe. Le travail partagé nécessite une volonté de travailler collectivement. En effet, il est difficile d'imaginer d'imposer, par une prescription ou tout autre directive » un travail partagé. Selon Piot et Marcel « le partage de ces activités nécessite a minima un objectif commun, un accord qui permettra de « faire ensemble » et, si possible, de « réussir ensemble. Seul l'individu peut décider de participer ou non au travail collectif » (Piot, Marcel, 2009, p. 8)

La présence d'une histoire collective locale doit également être présente. Pour Mérini (2007, p. 41) cette présence peut être liée à « des actions militantes, à une tradition locale de recours à des ressources humaines ou matérielles, à une culture locale etc. Cette histoire collective solidarise puissamment les acteurs de l'école, entre eux, et constitue un lien ». Ce lien peut être transgénérationnel ou relever d'une bonne connaissance par les acteurs du milieu où ils travaillent. L'auteur complète son propos en nous éclairant sur ce qui peut motiver les acteurs à développer une co-activité. Pour elle, le point de départ du travail partagé est souvent associé à l'irruption d'un événement déclencheur. L'évènement va permettre de remettre en cause « les modes habituels d'organisation des pratiques » (Mérini, 2007, p 41). Les enseignants vont alors prendre conscience du besoin de créer un « savoir agir ensemble ».

Cette obligation à travailler ensemble est sans doute un élément de clé de notre objet de recherche si nous nous référons au contexte dans lequel apparaît le dispositif CEC. La redéfinition des cycles d'enseignement et la création d'un nouveau cycle 3 de consolidation conduit à créer un « savoir agir ensemble » qui ne s'imposait pas quand la classe de 6ème n'était pas rattachée aux classes de CM1 et CM2 de l'école primaire.

Malgré une volonté de travailler ensemble, le travail partagé peut rencontrer des difficultés de mise en œuvre. Tardif et Borges (2009) mettent en évidence la difficulté et même l'ambivalence du travail en équipe. « Le temps de travail des enseignants ne s'aligne pas à celui des élèves » (Mérini, 2007 p 46). Les enseignants sont contraints de passer du temps ensemble pour créer une culture commune, un langage commun et délimiter un même projet (Périsset-Bagnoud, 2007).

Marcel, Dupriez et Périsset-Bagnoud (2007) distinguent trois modalités de travail partagé : la coordination, la collaboration et la coopération. Ce sont ces modalités que nous présentons dans la partie suivante.

### **3.1 La coordination**

Selon les auteurs, la coordination se définit comme un ordonnancement des actions et/ou des perceptions individuelles. La coordination est le premier niveau d'action impliquant un ajustement de son activité par rapport aux autres.

Pour Béatrice Barthe, enseignante chercheuse en ergonomie à l'université de Toulouse 2, la coordination doit être entendue comme « un agencement des actions de chacun des opérateurs impliqués dans un certain ordre afin d'atteindre le but final de façon efficace » (Barthe, 2000, p.235). Les actions de chaque enseignant doivent s'articuler à celles des autres mais aussi aux prescriptions existantes (circulaires, programmes...). De nos jours, la coordination est plus qu'une tâche purement administrative et évolue vers une véritable implication d'enseignants pour élaborer et construire un projet commun.

### **3.2 La collaboration**

La collaboration se caractérise par l'interdépendance engendrée par le partage d'un espace, d'un temps et de ressources. C'est donc toutes interdépendances émanant de plusieurs enseignants qui communiquent ensemble et prennent des décisions communes mais chacun demeure seul dans sa classe. Ce qui est important dans ce type de travail partagé c'est la communication entre les enseignants et le travail concerté.

La collaboration est donc à considérer comme le partage d'objectifs ou de projets s'appuyant sur des échanges d'informations et planifiant l'opérationnalisation des actions de chacun. Selon Rogalski (1994), la collaboration existe lorsque les acteurs partagent la même tâche prescrite. Dans ce cas, le travail nécessite la contribution de plusieurs professionnels ayant des compétences semblables. L'enjeu des situations de collaboration consiste en l'élaboration d'un système de représentations et de savoirs commun aux acteurs afin qu'ils attribuent une signification partagée, notamment. Dans le champ qui nous intéresse, c'est le

cas des enseignants d'une même discipline ou d'un même cycle, puisqu'ils enseignent le même programme avec des objectifs et des démarches spécifiques à leur matière ou à leur cycle. Il est à noter que les activités collaboratives occupent, selon Tardif et Borges (2009), de plus en plus de place dans les pratiques enseignantes du fait de multiples facteurs : réformes, évolution des établissements et des publics... L'étude conduite par ces auteurs les amène à appréhender les conditions du « faire ensemble » et les résistances objectives au travail partagé. Considérant que le nouveau cycle 3 impulse un travail collectif entre enseignants du primaire et enseignants du secondaire, nous pouvons envisager le conseil école-collège comme un nouvel espace collaboratif agissant pour un meilleur accompagnement des élèves.

### **3.3 La coopération**

Les auteurs placent la coopération à un niveau supérieur. Elle intervient lorsque les enseignants assument conjointement une activité. Rogalski (1994) parle de coopération distribuée lorsque les buts immédiats des acteurs sont distincts, que leurs tâches sont différentes, mais que leurs activités convergent vers l'atteinte d'un même objectif, vers l'accomplissement d'une même mission. Elle répond souvent à des situations où plusieurs métiers sont nécessaires à l'atteinte d'objectifs complexes. L'enjeu des situations de coopération est la compréhension par chacun du rôle qu'occupe son activité dans le processus de travail global afin que tous puissent se sentir en partie responsables de l'action collective. Nous pouvons relever que ces modalités de travail ne sont pas exclusives les unes des autres (Grangeat, Rogalski, Lima & Gray, 2009).

Le passage de la collaboration à la coopération peut être observé dès lors qu'un projet planifié est réalisé par au moins deux enseignants qui prennent en charge l'activité qui en résulte. La coopération offre donc un travail plus abouti que la collaboration. Les enseignants définissent, ensemble, les moyens d'atteindre un objectif commun. Ils sont tournés vers une tâche où chacun dépend de l'autre, témoignant d'une volonté et d'une motivation forte pour ce travail en partenariat.

Le cadre conceptuel ainsi présenté nous permet de construire le problème de notre recherche et de mobiliser à présent les concepts issus de l'ergonomie, de la clinique de l'activité et du travail collectif. Notre analyse du travail enseignant prend ainsi appui sur l'approche ergonomique puisque nous nous intéressons aux deux dimensions de l'activité

professionnelle. L'une est directement observable, l'autre plus « invisible » car immatérielle et ne peut être approchée que de manière indirecte et incomplète. Sachant que l'ergonomie francophone est « centrée sur l'analyse de l'activité en situation, dans son contexte technique et organisationnel et dans un réseau de contraintes de production » (Lancry, 2009, p.15), nous aurons comme tâche l'observation et l'analyse de l'activité professionnelle au plus près des acteurs. Nous devons également compléter cette analyse en nous interrogeant sur le réel de l'activité alors que « le réel, ce n'est pas quelque chose qui s'attrape si facilement » (Clot, 2013, p. 8).

Comprendre le fonctionnement d'un CEC et analyser le travail collectif des enseignants, demande d'être en mesure de répondre à la question suivante : quels objets sont au cœur des CEC et autour de quels buts le travail des enseignants se structure-t-il ? Cela revient à être attentif à ce sur quoi ils parlent, leur degré d'implication, de collaboration au sein du collectif, les jeux de positionnements et les arguments développés.

Cela nous conduira à choisir une méthode indirecte de réflexion sur l'action pour « permettre aux sujets une reprise sans répétition de l'activité » (Clot, 2008, p. 184). Par ailleurs, nous prendrons en compte le travail prescrit en cherchant à identifier les différentes formes de prescriptions telles que les ergonomes les ont caractérisées. En présentant les concepts clés issus de la clinique de l'activité que nous mobilisons, nous nous engagerons à être attentifs à la mobilisation subjective de l'individu au travail. Enfin, puisque le travail enseignant comprend des tâches hors de la classe au sein de collectifs, nous prendrons en compte les différentes modalités de travail partagé pour repérer à quelle(s) modalité(s) le travail collectif des enseignants du CEC s'apparente.

## **Conclusion de la première partie**

Dans cette première partie, la problématisation de notre recherche nous a conduits à présenter le contexte qui a vu naître l'instance du CEC et les premiers temps de travail collectif entre les enseignants de l'école primaire et du collège dans la perspective d'un cycle commun, le nouveau cycle 3 (CM1, CM2, sixième). En faisant état ensuite des travaux de recherche récents sur le travail collectif, nous avons pu relever que le travail partagé revêt plusieurs formes, nécessite la contribution des professionnels et peut rencontrer des difficultés de mise en œuvre.

La problématisation de la recherche induit également la construction du cadre de référence qui prend appui ici sur le travail collectif, cadré par les prescriptions et sur l'activité, telle que la définit Clot. Notre cadre de référence convoque également le concept de métier dans ses différentes dimensions. Il devient cadre conceptuel car il mobilise les travaux de recherche sur le travail collectif, le champ de l'ergonomie centrée sur l'activité et celui de la clinique de l'activité.

Nous mobilisons ces références pour tenter de comprendre l'activité de ces professionnels qui interagissent au sein d'un dispositif qui les contraint à travailler ensemble. Ainsi, comme nous l'avons exposé précédemment, nous essaierons de caractériser le fonctionnement de ce dispositif et d'avoir accès à l'activité des enseignants en cherchant à voir comment ils s'emparent individuellement et collectivement des prescriptions du CEC.

Pour mener à bien ce projet, nous devons élaborer notre méthodologie de recherche en construisant le dispositif de production de données. Chercher à comprendre l'activité des enseignants des premier et second degrés dans le cadre du dispositif CEC nécessite, en outre, de réfléchir aux situations de travail sur lesquelles nous prendrons appui pour explorer la question du travail collectif.

Nous sommes maintenant en mesure de formuler les deux questions de notre recherche qui se présentent de la façon suivante :

- Quelle est l'activité enseignante dans les deux situations de travail observées, en réunion plénière et en dyade ?
- Quelles sont les formes de travail partagé observées au sein du collectif CEC ?

La première question de recherche sur l'activité enseignante interrogera le rapport à la prescription qu'entretiennent les enseignants des deux degrés. Nous observerons ainsi les deux prescriptions descendantes et remontantes telles que définies par les ergonomes. Nous mobiliserons également le concept de métier dans ses différentes dimensions pour comprendre si la mémoire transpersonnelle du genre professionnel (mémoire collective) est une ressource ou bien une contrainte pour l'activité. Nous tâcherons enfin d'approcher le réel de l'activité enseignante afin d'en mesurer les éventuels empêchements ou controverses. Le concept d'activité issu de la clinique de l'activité distinguant l'activité réalisée du réel de l'activité sera donc au cœur de cette première question de recherche.

La seconde question de recherche sur les formes de travail partagé dans les deux situations de travail observées nous conduira à essayer de caractériser le travail collectif des enseignants selon les trois modalités définies par les auteurs : la coordination, la collaboration et la coopération. Nous chercherons à savoir si les formes de travail partagé varient selon la situation de travail, en grand groupe ou en dyades et ce qu'il advient des objets de travail quand ils sont débattus à deux ou au sein du collectif CEC.

## **Partie 2 : Dispositif de production et de traitement des données**

### **Chapitre 4. Méthodologie de la recherche**

Dans cette phase du choix du dispositif méthodologique, nous sommes amenés à sélectionner certaines modalités de travail et à en exclure d'autres. La nature des matériaux à collecter est un élément à prendre en considération. A la lumière de la réflexion portée par les chercheurs, il nous semble opportun de considérer avec attention les données qui feront l'objet de l'analyse. De notre point de vue, nous considérons que les données sont « produites » par le dispositif méthodologique élaboré et mis en œuvre par le chercheur. Cette perspective rompt avec celle qui considérerait que les données sont déjà présentes et qu'il n'y aurait plus qu'à les « recueillir ». En nous positionnant ainsi, nous nous rapprochons du terme *construction des données* défini par Yves Reuter qui « renvoie à un travail d'élaboration à penser et à contrôler » (Reuter, 2006, p. 18).

#### **1. Le choix de la méthode de production de données**

L'opportunité du recours à l'enquête par entretien nous est rappelée par Blanchet et Gotman (2013) lorsqu'ils évoquent les quatre grands types de méthodes propres aux sciences humaines : la recherche documentaire, l'observation, le questionnaire et l'entretien. Ils nous indiquent que seuls le questionnaire et l'entretien sont des méthodes de production de données verbales. Toutefois, comme ces deux méthodes fonctionnent selon des démarches différentes, elles produisent en conséquence des données différentes.

Dans le cadre de ce mémoire de Master, notre problème de recherche préside au choix d'une méthodologie qui soit au plus près des sujets. Puisque recueillir des discours par entretien revient à prolonger une situation vécue, nous choisissons une méthode qui doit permettre une analyse qualitative.

Notre problème de recherche est posé comme tel : comprendre l'activité des enseignants du premier et du second degrés dans le cadre du dispositif conseil école-collège.

Enquêter sur l'activité enseignante revient à questionner le sens que les acteurs donnent à ces situations de travail. Pour définir le sens, nous nous appuyons sur le référent philosophique du concept de sens selon Le Bas (2005) lorsqu'il s'intéresse à ce qui est en jeu

dans l'action de formation. Rapporté à notre travail de recherche, nous définissons alors le sens comme une quête d'authenticité d'implication des enseignants dans le dispositif CEC.

Questionner le sens nécessite ainsi de recueillir le point de vue des professionnels. Pour ce faire, nous nous tournons vers notre cadre conceptuel et plus particulièrement les travaux d'Yves Clot. L'auteur plaide pour une analyse du travail qui « prend le parti de se confronter aux difficultés d'une activité scientifique conduite en milieu ordinaire » (Clot, 1999, p. 133). C'est en effet à partir des acteurs que le chercheur va construire son analyse en prenant en compte ce qu'ils disent de leur activité.

Le dispositif méthodologique retenu est destiné à analyser le fonctionnement du collectif d'enseignants. Il tentera de construire un modèle d'intelligibilité de l'activité enseignante et de rendre compte de la réalité du travail collectif des enseignants du premier et du second degrés hors de la classe au sein du conseil école-collège. En mobilisant le champ scientifique de la clinique de l'activité, nous tenterons de décrire, d'expliquer et de comprendre le sens que donnent les enseignants au travail attendu dans le conseil école-collège et la manière dont ces derniers s'approprient et mettent en œuvre la prescription émanant de ce cadre institutionnel qui les enjoint de travailler ensemble. Cela reviendra à essayer de saisir la façon dont les enseignants des deux degrés s'emparent individuellement et collectivement des prescriptions du CEC. En lien avec notre cadre conceptuel, nous cherchons donc à analyser l'activité de ces professionnels engagés dans ce dispositif, activité qui est celle de sujet en interaction avec d'autres. Dans l'activité enseignante, nous distinguerons la tâche prescrite (ce qui doit être fait) et l'activité elle-même considérée comme l'appropriation de la tâche par le sujet. De plus, nous tenterons de décrire, de caractériser ce qui se joue effectivement dans ce dispositif. La mobilisation du champ scientifique de la clinique de l'activité et de l'ergonomie nous amènera à observer des situations de travail au plus près de l'activité des acteurs.

### **1.1 Deux situations pour explorer la question du travail collectif**

Nous avons observé que le CEC s'articule autour de différents temps de travail. Parmi ces temps de travail, nous avons repéré deux situations qui nous paraissent être pertinentes à retenir par rapport à nos questions de recherche. La première est celle de la réunion plénière qui introduit les thématiques possibles à travailler au sein du collectif des enseignants qui les discute. La seconde correspond au moment où sont constitués des sous-groupes au sein desquels les enseignants doivent réaliser la tâche prescrite. Ces deux modalités de travail sont

préconisées dans les textes de cadrage du CEC. Il est prévu que des « commissions » soient constituées afin de s'atteler à des objets particuliers comme : l'hétérogénéité, l'évaluation, le travail personnel de l'élève, les nouveaux programmes, etc. Les sous-groupes sont l'occasion de développer une activité conjointe prolongeant le travail acté en réunion plénière. Dans les CEC étudiés, le choix de former des dyades a été retenu.

Par conséquent, notre méthodologie de recherche nous conduit à observer ces temps de travail collectif distincts mais complémentaires que sont le travail en grand groupe et celui en dyade. Etudier ce qui se dit dans le collectif en réunion plénière ne suffirait à savoir ce qu'il advient des échanges en termes d'activités conduites en aval. C'est la raison pour laquelle nous trouvons un intérêt à étudier ce qui correspond au prolongement du grand groupe. Nous chercherons donc à analyser comment l'activité enseignante se déploie dans chacune des situations et comment s'articulent ces deux situations qui mettent au travail des enseignants des deux degrés. Que reste-t-il des échanges et des décisions prises en réunion plénière une fois que les dyades sont réunies ?

Nous pouvons supposer que le rapport à la prescription ne se traduit pas de la même façon en grand groupe et en sous-groupe. Lors des réunions plénières, les textes de cadrage du CEC prévoient que ces temps soient pilotés par le chef d'établissement et l'inspecteur de la circonscription, ces derniers donnant ensuite la parole aux enseignants des deux degrés. La parole des acteurs dans le grand groupe sera à observer, celle des pilotes du dispositif comme celle des enseignants, membres du CEC. Nous nous interrogerons sur la place de la parole des personnels enseignants : leur parole est-elle freinée parce que sous le contrôle d'un supérieur hiérarchique ? Cette parole se libère-t-elle davantage en situation de dyade ?

Pour cette recherche, nous recueillerons des données de l'activité des enseignants du primaire et du secondaire au sein de deux CEC. Il s'agira d'abord d'enregistrer les acteurs lors de la réunion plénière en s'intéressant à :

- Qui conduit la réunion plénière ?
- Qui parle ?
- Quels sont les objets portés à la discussion ?
- Quelles sont les postures des différents acteurs ?

Ensuite, nous nous attacherons à étudier l'activité au sein des sous-groupes qui prennent ici la forme de dyades.

## **1.2 Deux méthodes d'entretien**

Ria (2008) nous indique que plusieurs méthodes en ergonomie centrées sur l'activité ont été développées selon la nature du travail étudié. Parmi ces méthodes, nous nous sommes d'abord intéressés à celle de l'entretien d'auto-confrontation qui mobilise la capacité à expliciter l'activité significative pour l'acteur à partir de la confrontation à des traces matérielles de son activité passée (enregistrements vidéo ou audio, photographies, agendas). Pour l'auteur, ces entretiens favorisent la mise en mot de l'expérience, le dévoilement de connaissances mobilisées dans l'action qui ne sont pas forcément explicites au moment même de l'action.

Parmi les possibilités de confronter les professionnels aux traces d'activité passée, il est vite apparu que nous ne pouvions pas filmer la situation de travail de réunion plénière car la probabilité que tous les membres du dispositif (les pilotes comme les participants) acceptent l'enregistrement vidéo était très faible. De plus, dans le cadre de nos travaux, l'enregistrement audio importe plus que l'image. S'agissant d'un collectif au travail, nous avons donc opté pour l'enregistrement audio de deux réunions plénières afin d'être en capacité d'analyser les objets portés à la discussion et les décisions prises. A charge pour nous ensuite d'étudier ce qu'il advient de ce travail une fois les dyades constituées.

Pour la situation de travail en dyades, l'enregistrement audio est également apparu comme le moyen technique le plus « neutre » pour garder trace des entretiens. Ici encore, le son importe plus que l'image puisque nous allons réaliser une analyse de contenu.

Ce principe de faisabilité est apparu comme essentiel au moment de déterminer un choix de production de données. C'est lui qui guide la réflexion et cadre les désirs d'expérimenter des dispositifs plus complexes. Le choix raisonné adopté dans ce travail de recherche n'occulte pas pour autant le souhait de se former par ailleurs à d'autres méthodes dites indirectes comme l'auto-confrontation croisée.

Ainsi, au regard de nos questions de recherche, nous choisissons de construire des entretiens auprès des acteurs formant des dyades en deux temps : un premier temps assez court d'entretien semi-directif et un second temps plus long d'entretien en recourant à l'instruction au

sosie. Alors que notre cadre conceptuel se rapporte pour partie à la clinique de l'activité, nous justifions ce choix de commencer par un entretien semi-directif parce que nous cherchons à comprendre comment les enseignants vivent le dispositif CEC. De plus, selon Blanchet et Gotman (2013), l'enquête par entretien qui fait produire un discours dans le prolongement d'une expérience concrète apparaît comme un outil pertinent pour essayer d'analyser le sens que les acteurs donnent à leur pratique.

Pour être en cohérence avec notre cadre conceptuel, nous choisissons de recueillir le point de vue du professionnel sur sa propre activité de travail en recourant donc à la méthode d'enquête par instruction au sosie. Cette méthode est une des formes d'entretien d'auto-confrontation telles développées par Clot depuis les années 1990 dans le cadre de la clinique de l'activité. La mise en œuvre de méthodes dites « indirectes » (Clot, 2001) comme l'instruction au sosie doit permettre l'accès à l'expérience vécue qui se fait par la médiation d'une autre expérience de co-analyse entre le chercheur-intervenant et les protagonistes.

L'instruction au sosie est apparue nécessaire pour mettre en place une situation dialogique dans laquelle l'enseignant est invité à commenter son activité. Selon Clot (2008), l'objectif de cette méthode est que le professionnel s'affranchisse autant que possible de ses manières habituelles de penser et de dire ses activités. Pour l'auteur, l'instruction au sosie est une des méthodes d'action pour restaurer le pouvoir d'agir des professionnels en situation réelle parce qu'elle permet en outre de « lever le voile sur les obstacles et les possibilités insoupçonnées dans la situation de travail. Au moyen de ces méthodes, la reprise de l'action, la transformation, deviennent un instrument de connaissance de la situation réelle et de l'activité ordinaire » (Clot, 2008, p 32). Les appuis théoriques sur la notion d'activité constituent de fait l'architecture de la méthode d'auto-confrontation à laquelle appartient l'instruction au sosie.

Y. Clot (2008) se fonde sur Vygotski pour qui l'origine du développement réside dans les interactions sociales dont le langage est un outil ou un vecteur de médiation déterminant. Les approches développementales mettent en avant le rôle du langage et de la confrontation à autrui dans un contexte d'activité nouveau. Le sosie est le destinataire de l'instruction. Clot (1999) précise que selon le destinataire de l'instruction, on n'a pas le même accès au réel. Dans notre recherche, nous choisissons que l'instruction sera adressée au chercheur et non pas à un pair sous l'observation du chercheur garant des règles et du cadre général. Cette technique d'entretien nous apparaissant déjà complexe et difficile à conduire, nous tiendrons donc le rôle du sosie. En nous appuyant sur les écrits de Saujat (2005), nous nous intéresserons aux détails du travail de l'enseignant, en focalisant sur le « comment » plutôt que sur le pourquoi. L'auteur

nous rappelle que l'objectif est de conduire l'instructeur (l'enseignant à « remplacer ») à dialoguer avec lui-même par l'entremise des questions que lui pose le sosie.

### **1.2.1 L'entretien semi-directif**

L'entretien semi-directif est la première partie de l'enquête par entretien telle que nous l'avons conçue. Quelques questions assez générales seront préparées pour recueillir des données sur les enseignants, leur parcours, savoir s'ils sont volontaires ou pas pour travailler au sein du dispositif CEC, ce qu'ils pensent de ce dispositif organisé en réunion plénière et en sous-groupes ainsi que leur implication dans ce dispositif. Cette partie vise à comprendre le sens que donne l'enseignant aux situations de travail vécues au sein du CEC, de recueillir son point de vue. Il sera suivi d'une instruction au sosie.

Pour entrer dans cette phase de production de données, nous avons commencé par construire un guide d'entretien. Ce travail préparatoire vise à pouvoir conduire l'entretien semi-directif qui représente « un premier travail de traduction des hypothèses de recherche en indicateurs concrets et de reformulation des questions de recherche (pour soi) en questions d'enquête (pour les interviewés) » (Blanchet & Gotman, 2013, p. 58). C'est un outil indispensable pour conduire un entretien car il doit permettre de rester centré sur les questions ou les thèmes préparés et doit rendre possible l'analyse à venir et le traitement des données.

« Le guide d'entretien se distingue ainsi du protocole du questionnaire dans la mesure où il structure l'interrogation mais ne dirige pas le discours » (Blanchet & Gotman, 2013, p. 62). Organisé de thèmes qui doivent être connus de l'interviewer sans qu'il les suive pas à pas, le guide a pour vocation de faciliter les relances dans le but d'obtenir un « discours librement formé par l'interviewé, et un discours répondant aux questions de recherche » (Blanchet & Gotman, 2013, p. 62).

Il contient une consigne initiale qui va permettre de donner des informations à la personne enquêtée : le nom de la personne qui enquête ainsi que sa qualité, l'objet de la recherche, la durée de l'entretien, le mode de recueil, à savoir l'enregistrement, les règles de déontologie qui sont : le respect de l'anonymat de la personne et la confidentialité.

Thème	Sous-thème	Questions
<b>Présentation du parcours professionnel de l'enquêté</b>	Se présenter personnellement Présenter les éléments significatifs du parcours professionnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouvez-vous préciser qui vous êtes, depuis quand vous exercez ce métier et votre fonction au sein du collège avec vos principales missions ?</li> </ul>
<b>L'entrée dans le dispositif</b>	Volontariat ou désignation pour être membre du CEC  Ses représentations initiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment êtes-vous devenu membre du CEC et depuis quand ?</li> <li>• Que saviez-vous du CEC au moment où vous être devenu membre de cette instance ?</li> <li>• Quelles attentes aviez-vous à titre personnel et professionnel ?</li> </ul>
<b>Le point de vue de l'enquêté sur le dispositif</b>	L'évolution de son point de vue vis-à-vis du CEC  L'organisation du dispositif en réunion plénière et en sous-groupes  Ses attentes vis-à-vis du dispositif et du travail à conduire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quel sens donnez-vous au CEC ?</li> <li>• Votre point de vue sur le CEC a-t-il évolué depuis que vous y participez ?</li> <li>• Que pensez-vous de l'organisation du CEC en réunion plénière et en sous-groupes mixés ?</li> <li>• Quels sont les objets de travail qui pour vous sont prioritaires ?</li> </ul>
<b>L'implication de l'enquêté dans le dispositif</b>	Sa place dans le dispositif Son expérience professionnelle Ses besoins par rapport au premier degré / second degré Ses envies	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diriez-vous que vous avez trouvé votre place dans le dispositif ?</li> <li>• Qu'aimeriez-vous savoir à propos des enseignants du 1<sup>er</sup> /second degré ?</li> <li>• Avez-vous envie de poursuivre le travail commencé ?</li> </ul>

### 1.2.2 L'instruction au sosie

La deuxième partie de l'entretien utilise la méthode de l'instruction au sosie. Dans cette phase de l'entretien, il s'agit d'essayer d'accéder à l'expérience vécue par chacun des deux enseignants formant une dyade. L'objectif de l'instruction au sosie, inspirée de formations ouvrières à l'université de Turin dans les années 1970 (Oddone & al, 1981), repose sur un travail de co-analyse (Saujat, 2005). Le sosie comme méthode indirecte vise « une transformation indirecte du travail des sujets grâce à un déplacement de leurs activités dans un nouveau contexte » (Clot, 2008, p. 186). Le chercheur tente de repérer dans les paroles de l'interviewé l'activité empêchée, suspendue, le processus d'engagement, les obstacles voire les dilemmes. Le dialogue instauré doit lui permettre de comprendre au sein de l'activité vécue hors de sa présence, comment l'enseignant s'empare des prescriptions, ce que deviennent ces prescriptions et si l'activité conjointe relève du travail collaboratif.

Afin d'être en capacité de poser des questions à l'instructeur (l'enseignant enquêté), le sosie (le chercheur) s'appuie sur les traces d'activité dont il dispose. Après la réunion plénière, les enseignants ont constitué des dyades pour construire, à partir des nouveaux programmes d'enseignement du cycle 3, des répartitions entre les classes de CM1, CM2 et 6<sup>ème</sup>. Ils disposent des documents officiels concernant une discipline ainsi qu'un tableau à renseigner. Certains enseignants ont apporté leur manuel scolaire. Dans la dyade choisie pour l'étude du CEC 1, les deux enseignantes travaillent sur le programme d'anglais. La consigne donnée par les pilotes du dispositif est de répartir les connaissances et compétences associées dans chacune des classes du nouveau cycle 3, appelé cycle de consolidation.

Dans le cadre de notre recherche, ce travail de co-analyse s'effectue entre l'apprenti-chercheur et l'enseignant enquêté au cours duquel l'enseignant recevra la consigne suivante : « Voici la règle : tu supposes que je suis ton sosie et que demain je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail. Je te questionne pour savoir comment je dois faire. J'insiste sur les détails » (Clot, 2008, p. 187). Cela revient à confronter l'enseignant à sa propre activité.

Lors de la préparation de l'entretien, des questions ont été créées afin d'essayer d'explorer l'activité enseignante et de mettre à jour l'activité réalisée mais aussi et surtout le réel de l'activité. A titre d'exemple, voici comment a été envisagé un scénario possible d'instruction au sosie.

**SO :** *Demain, je suis convoquée au stage pour travailler sur la répartition du programme d'enseignement de l'anglais au cycle 3 avec ta collègue professeur de collège de 6<sup>ème</sup>, qu'est-ce que je fais ?*

**SO :** *Comment je fais pour savoir qui elle est précisément ?*

**SO :** *Est-ce que je la tutoie ?*

**SO :** *Où puis-je m'installer ?*

**SO :** *Est-ce que j'ai besoin d'avoir avec moi des documents, du matériel ?*

**SO :** *Qu'est-ce qu'elle attend de moi et qu'est-ce que je peux attendre d'elle ?*

**SO :** *Comment je peux m'assurer du travail à réaliser précisément ?*

**SO :** *Si je m'aperçois qu'elle veut faire autre chose, qu'est-ce que je fais ?*

**SO :** *Comment je peux la persuader du bien-fondé du travail à réaliser ?*

**SO :** *Comment je dois m'y prendre pour démarrer avec elle le travail ?*

**SO :** *Comment je peux prendre de l'information sur sa classe de 6<sup>ème</sup> et sur ses pratiques ?*

**SO :** *Si à un moment, la conversation s'éloigne de la consigne, comment je fais pour la ramener à la commande ?*

**SO :** *Qu'est-ce que je fais si je ne suis pas d'accord avec elle pour la répartition d'un contenu ?*

**SO :** *Comment je peux m'assurer que nous mettons la même chose derrière les mots du programme ?*

**SO :** *Est-ce que je peux demander conseil à quelqu'un dans l'environnement proche en cas de besoin ?*

**SO :** *Est-ce que je la laisse écrire sur le tableau à renseigner ?*

**SO :** *Dois-je lui parler de mes élèves qui vont arriver en 6<sup>ème</sup> à la rentrée ?*

**SO :** *Dois-je aborder la question de ma démarche d'enseignement et de mes outils ?*

**SO :** *Je ferai à chaque fois de cette façon ?*

**SO :** *Et si nous ne sommes pas d'accord, comment je fais ?*

**SO :** *Si j'ai bien compris...*

**SO :** *Bon, pour ne rien oublier, je ferai..., je dirai ...*

## **2. La population cible pour la recherche : une démarche basée sur le volontariat des équipes**

« La conception proprement dite de l'enquête recouvre plusieurs opérations qui s'enchaînent et, souvent, se superposent » (Blanchet & Gotman, 2013, p. 46). La constitution d'un échantillon en corrélation avec la population cible est une étape importante dans le processus de recherche. Le choix opéré aura une répercussion sur la qualité des données à partir desquelles le travail va s'effectuer.

Ce type de recherche se construit à partir de l'adhésion des personnes impliquées dans le dispositif étudié. La phase de prise de contact entre les professionnels et le chercheur est donc importante. Dans le cas présent où le chercheur est une personne identifiée en tant que professionnelle rattachée à l'équipe de circonscription qui participe à la mise en œuvre de certains dispositifs CEC, il a fallu choisir des secteurs de collège où il était possible de garder une certaine distance tout en instaurant une relation de confiance avec les acteurs. Le but visé est de nouer le contact et de trouver des volontaires qui acceptent d'être enregistrés puis interrogés sur leur activité au sein du CEC.

### **2.1 Le choix des établissements du second degré**

Le profil de l'établissement et le secteur de collège auxquels sont rattachées les écoles primaires constituent un critère de choix. La question de la continuité pédagogique et du travail collaboratif en jeu ne se pose peut-être pas de la même manière selon les équipes de pilotage constituées et les équipes enseignantes inscrites dans le dispositif CEC.

Ainsi les critères de faisabilité de la recherche et du temps imparti se sont imposés à nous. Ont été écartés de l'échantillon, les établissements où l'enquêteur prenait part de façon active à l'animation du CEC. En effet, la posture de chercheur nécessite neutralité et distance par rapport à son contexte professionnel. Prenant en compte ces éléments, nous avons ensuite posé comme autre critère celui de la cohérence entre les objets de travail déterminés au sein des CEC. Il nous a semblé important de concentrer notre recherche sur deux CEC qui optent pour le même objet d'étude, ce qui, de notre point de vue renforce la problématique.

C'est ainsi que nous avons repéré deux CEC qui se sont emparés de la question des nouveaux programmes d'enseignement au sein du futur cycle 3.

Nous chercherons donc à comprendre comment, au sein du collectif et dans les dyades, les membres de ces deux CEC s'approprient les nouveaux programmes du cycle 3 et élaborent ensemble des programmations dans les différentes disciplines.

Il a donc été décidé que l'étude porterait sur le fonctionnement de ces deux CEC : un CEC d'un secteur de collège mixant des écoles primaires de centre-ville et de villages proches de la ville et un CEC d'un secteur de collège situé en milieu rural qui tous deux s'intéressent à la continuité des apprentissages au sein du cycle 3 intégrant la classe de 6<sup>ème</sup>.

Dans le collège de centre-ville que nous appellerons CEC 1 comme dans celui de secteur rural que nous appellerons CEC 2, nous avons sollicité l'autorisation des chefs d'établissements (Principaux de collèges) et celle de l'inspecteur de circonscription pour soumettre aux membres du dispositif la possibilité d'enregistrer (captation sonore) la totalité de la réunion plénière qui introduit le travail pour l'année scolaire en cours. Des demandes d'autorisation individuelles écrites ont été renseignées par chaque membre une fois leur accord oral donné. Nous précisons que lors de l'enquête l'inspecteur de la circonscription a désigné un conseiller pédagogique pour le représenter.

Collège	Pilotes du dispositif	Ancienneté du pilote dans le dispositif CEC	Nombre de professeurs de collège membres permanents du CEC	Nombre de professeurs des écoles membres permanents du CEC	Nombre de divisions de 6ème	Nombre d'écoles du secteur de collège	Date et durée de l'enregistrement du CEC en réunion plénière
CEC 1	Principal + IEN	3 ans	6	6	4	3	9/11/16 01:28:19
CEC 2	Principal adjoint + IEN	3 ans	6	6	4	6	9/12/16 01:29:00

## 2.2 Le choix des enseignants enquêtés

Concernant les enseignants enquêtés, nous avons ciblé des enseignants réunis au sein des dyades et acceptant l'entretien tel que défini : un entretien semi-directif suivi d'un entretien par instruction au sosie. Il y aura donc des enseignants des deux degrés, membres du CEC participant de manière régulière aux travaux du dispositif. Il s'agira pour moitié de professeurs

des écoles de l'actuel cycle 3 de l'école primaire (CE2, CM1, CM2) et de professeurs de collège exerçant dans des classes de 6ème. Le choix des dyades s'est effectué après avoir assisté aux réunions plénières et après avoir observé comment les uns et les autres réagissaient aux propositions de travail. Il nous a semblé important de choisir des dyades constituées d'enseignants n'ayant pas l'habitude de travailler ensemble afin d'observer la posture des professionnels répondant à une prescription institutionnelle et la mise en route dans le travail collectif. Ainsi, après avoir envisagé d'interviewer deux enseignants du CEC 2 qui formaient un duo intéressant du fait de leur participation active en réunion plénière et de leur expérience professionnelle, nous avons préféré opter pour une dyade constituée d'une enseignante de Français qui avait manifesté sa difficulté première à se saisir de l'objet de travail de l'année passée (la tâche complexe) et montrait cependant un intérêt fort pour le travail prescrit autour des nouveaux programmes du cycle 3. L'enseignante du premier degré qui s'est proposée pour travailler avec l'enseignante de sixième avait par ailleurs montré un enthousiasme qui semblait lié à l'urgence de travailler ensemble pour préparer au mieux la rentrée scolaire 2016.

Le tableau ci-dessous présente des informations sur les enseignants enquêtés :

Nom du collège	Nom de l'enseignant	Degré d'enseignement	Discipline et/ ou niveau d'enseignement	Ancienneté dans le dispositif CEC	Date de l'entretien	Durée de l'entretien
CEC 1	Mme AT	1 <sup>er</sup> D	CM2	3 <sup>ème</sup> année	08/01/16	00:55:50
CEC 1	Mme VF	2 <sup>nd</sup> D	Anglais 6 <sup>ème</sup>	1 <sup>ère</sup> année	14/01/16	00:57:22
CEC 2	Mme MG	1 <sup>er</sup> D	CM1-CM2	3 <sup>ème</sup> année	25/01/16	01:04:05
CEC 2	Mme My. G	2 <sup>nd</sup> D	Français	2 <sup>ème</sup> année	21/01/16	01:03:25

### 3. Le corpus et le traitement des données

« Le corpus de l'enquête par entretien est constitué par les entretiens réalisés au sein de la population » (Blanchet & Gotman, 2013, p. 49). Considérant que notre recherche s'appuie sur deux situations de travail qui ont fait l'objet d'enregistrements audio, nous disposons de deux corpus qui se déclinent de la façon suivante :

Corpus 1 : les deux enregistrements audio des réunions plénières des CEC.

Corpus 2 : les quatre enregistrements audio des acteurs au sein des deux dyades. Soit quatre entretiens semi-directifs suivis des instructions aux sosies.

Les auteurs précédemment cités considèrent que la taille du corpus pour une enquête par entretien est généralement plus réduite que celui d'une enquête par questionnaire. La raison avancée est que les informations issues des entretiens sont validées par le contexte et n'ont pas besoin de l'être par leur probabilité d'occurrence. « La réduction relative du corpus nécessaire à une enquête par entretien tient donc au statut de l'information obtenue » (Blanchet & Gotman, 2013, p. 50). Ainsi, après avoir pensé conduire cette enquête auprès de trois conseils école-collège, nous nous sommes rangés au principe de faisabilité et avons réduit le corpus de départ en sélectionnant deux secteurs de collège qui avaient choisi de travailler sur le nouveau programme d'enseignement du cycle 3 intégrant la classe de sixième.

### **3.1 La transcription des données**

Il s'agit de procéder à une transcription des données pour réaliser ensuite une analyse de contenu. La transcription porte sur les enregistrements audio des deux réunions plénières et des quatre entretiens semi-directifs suivis des auto-confrontations par instruction au sosie des deux dyades. L'analyse du contenu est une analyse thématique qui « défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au thème » (Blanchet & Gotman, 2013, p. 96). Les thèmes qui seront retenus seront ceux de la grille d'analyse.

La transcription des données enregistrées est une étape incontournable du travail de recherche. Elle est connue pour son caractère long et nécessairement minutieux. Dans la mesure où nous optons pour une analyse de contenu et non pour une analyse du discours, nous nous dispensons de transcrire les éléments propres au langage oral, tel que les mots d'hésitation (heu...) et les courts silences. Les silences prolongés dus, notamment à un temps de lecture silencieuse de documents, sont signalés par : « *silence (lecture silencieuse de documents)* ».

La transcription des temps de réunion est un exercice singulier car il présente des difficultés que l'on ne rencontre pas lorsqu'il s'agit de transcrire un entretien entre deux personnes qui s'expriment à tour de rôle. Dans le cadre d'une réunion qui rassemble une quinzaine de personnes, les paroles des uns et des autres peuvent se chevaucher, ce qui rend parfois inaudible les interventions individuelles. Cet élément constaté est cependant la manifestation d'une parole spontanée. Chacun peut exprimer une pensée, une réaction, une opinion. Nous savons également qu'il est fort probable que dans ce genre d'assemblée des

discussions en aparté peuvent naître également de façon spontanée. La transcription devra alors porter sur les paroles adressées au groupe. Nous nous attendons à ce que des chuchotements naissent au fur et à mesure de l'avancée de la réunion plénière. C'est un phénomène courant : quand une personne s'exprime longuement et aborde des contenus qui seront débattus ensuite, les membres qui écoutent finissent par échanger entre eux avant d'oser prendre la parole devant le groupe. Enfin, nous pouvons observer que la transcription peut être plus ou moins aisée selon les caractéristiques de la voix de la personne enregistrée. De plus la façon dont elle s'exprime joue un rôle important en facilitant ou non la réception du message produit. Si le débit des phrases est trop rapide, de multiples écoutes de la bande seront nécessaires. A cela s'ajoutent d'autres particularités qui peuvent servir ou non la transcription comme l'accent ou encore la segmentation des mots.

Après l'étape de la production des données est venue celle de leur traitement. L'objectif était de transformer l'ensemble en scripts d'entretiens pour un traitement de type qualitatif qui s'appuie sur l'analyse de contenu, un verbatim (choix d'extraits caractéristiques dans un texte). Toutefois, la première entrée dans l'analyse des données s'est effectuée avec la réalisation des synopsis correspond aux enregistrements des deux réunions plénières. Les opérations à mener ensuite ont été l'élaboration d'une grille d'analyse et la catégorisation des données au regard du cadre de référence construit.

### **3.2 La réalisation de synopsis**

Nous avons opté pour la réalisation préalable de synopsis avant la conception de la grille d'analyse parce que c'est de notre point de vue une première façon de décrire la situation de travail collectif (réunion plénière) et de comprendre le fonctionnement du CEC. Nous envisageons ainsi le synopsis comme une étape préparatoire à l'analyse des données.

En effet, « Il est généralement constaté que dans des observations in situ, les enregistrements livrent un matériau surabondant où l'identification de repères significatifs peut se révéler difficile » (Crindal, 2006, p. 31). Le corpus constitué par les enregistrements audio n'échappe pas à cette constatation. La réalisation de synopsis pour chacune des séances de réunion plénière de CEC est une technique qui nous permettra un premier niveau de structuration des données en vue de leur analyse à venir. Schneuwly, Dolz et Ronvaux (2006)

présentent cet outil méthodologique, son élaboration et l'intérêt qu'il représente. Il permet, en effet, la mise en forme des données et donne la possibilité d'avoir une « vision holistique de la séquence de travail dans laquelle celui-ci s'inscrit » (Schneuwly, Dolz & Ronvaux, 2006, p. 175). Ainsi, le synopsis nous permettra de traiter les données produites en lien avec nos questions de recherche.

Sa réalisation s'effectue en trois temps. Dans un premier temps, « le chercheur prend d'abord connaissance de la séquence dans son ensemble. Il la lit dans la linéarité de sa manifestation et s'aide – éventuellement – de la séquence enregistrée » (*ibid.*, p. 181).

Dans un second temps, si nous transposons ce que présentent les chercheurs à notre objet de recherche, nous chercherons à dégager des unités en fonction de leur importance et de leur structure interne.

Dans le troisième temps, il sera nécessaire que « le chercheur regroupe les unités séquentielles en unités superordonnantes et leur attribue des valeurs hiérarchiques » (*ibid.*, p. 181).

La construction de synopsis peut poser problème quand il s'agit de segmenter le temps de la réunion plénière en éléments distincts. Les auteurs appellent ces éléments des unités. De plus, la hiérarchisation des unités doit mettre en évidence la structure de la réunion. Pour notre travail, nous avons adapté cet outil méthodologique à nos propres préoccupations de recherche. Ainsi élaboré, le synopsis se présente sous la forme d'un tableau dans lequel, les lignes correspondent aux différentes unités séquentielles et les colonnes fournissent des informations pour chaque unité (quatre colonnes sur les informations suivantes pour chaque unité : les repères temporels ; les formes sociales du travail ; les supports ; la description). Pour illustrer notre propos, nous reportons ci-après le synopsis de l'enregistrement audio de la réunion plénière du CEC 1 du 9 novembre 2015.

<b>CEC 1</b>	<b>Repères temporels</b>	<b>Formes sociales du travail</b>	<b>Supports</b>	<b>Description</b>
<b>Unité S. 1</b> L'entrée dans la séance de travail	6 minutes	Travail collectif	Langage oral Une diapositive	Mot d'accueil des participants par le Principal du collège. Introduction de la réunion par le conseiller pédagogique de la circonscription.
<b>Unité S. 2</b> La réforme du collège et le nouveau cycle 3	18 minutes	Travail collectif	Diaporama commenté	Présentation de la réforme du collège par le Principal du collège aux enseignants de l'école primaire en présence des enseignants du collège. Ces derniers ont déjà eu l'occasion de découvrir la réforme au sein de l'établissement.
<b>Unité S. 3</b> Les nouveaux programmes du cycle 3	55 minutes	Travail individuel et travail collectif	Langage oral Et documents papier	Travail sur des extraits de projet de programmes (passation des consignes de lecture) Lecture silencieuse Accueil des réactions individuelles. Mise en commun des observations et des commentaires.
<b>Unité S. 4</b> Les groupements en binômes	8 minutes	Travail collectif	Langage oral et documents papier	Constitution des binômes pour travailler lors de la prochaine rencontre la progressivité des enseignements disciplinaires (distribution des documents aux binômes et passation des consignes)
<b>Unité S. 5</b> La fin de séance	1 minute	Travail collectif	Langage oral	Rappel de la date de la prochaine rencontre et remerciements Clôture de la séance de travail

### 3.3 L'élaboration d'une grille d'analyse

Pour pouvoir procéder à une analyse commune de l'ensemble de ces données, nous avons été amenés à élaborer une grille d'analyse qui puisse être utilisée à la fois pour les enregistrements audio des deux réunions plénières et pour les enregistrements audio des entretiens au sein des dyades. Afin d'essayer d'appréhender les rencontres entre les deux métiers de professeur de l'école primaire et de professeur du secondaire, nous recourons au concept de métier tel que le définit Yves Clot avec ses quatre instances : personnelle, interpersonnelle, transpersonnelle et impersonnelle. A ces éléments, s'ajoute le concept d'activité qui sera étudié à la lumière des prescriptions descendantes ou remontantes qui

définissent la tâche en lien avec la notion de travail prescrit. Le but est de pouvoir identifier l'activité réalisée d'après ce qu'en disent les deux protagonistes de chaque dyade. Dans cette activité, il s'agit également d'essayer de trouver dans les discours transcrits le « réel de l'activité » au travers des activités empêchées, suspendues, contrariées, les objets de débat, voire les dilemmes professionnels.

La grille d'analyse de l'entretien ainsi construite se présente de la façon suivante :

<b>1. Positionnement des enseignants par rapport à l'instance impersonnelle du métier</b>		
Par rapport aux prescriptions qui définissent la tâche en lien avec la notion de travail prescrit	Prescriptions descendantes	
	Prescriptions remontantes	
<b>2. Positionnement des enseignants par rapport à l'instance transpersonnelle du métier</b>		
Par rapport à l'histoire du métier qui renvoie à la mémoire transpersonnelle du genre professionnel (mémoire collective) entre contrainte et ressource	Mémoire collective comme ressource pour l'activité	
	Mémoire collective comme contrainte pour l'activité	
<b>3. Positionnement des enseignants par rapport à l'instance interpersonnelle du métier</b>		
Activité réalisée avec les membres du CEC qui renvoie aux interactions entre les sujets et aux ressources interpersonnelles du collectif		
<b>4. Positionnement des enseignants par rapport à l'instance personnelle du métier</b>		
Réal de l'activité	Activité empêchée	
	Activité suspendue	
	Activité contrariée	
	Activité occultée	
	Dilemme professionnel	
	Objet de débat	

## **4. Intérêts et limites de la méthode**

### **4.1 Les intérêts de la méthode**

L'enquête par entretien a permis d'approfondir certains thèmes prévus comme l'entrée dans le dispositif CEC, le point de vue des enquêtés et de saisir leurs convictions, leur vécu, leur motivation. La préparation de la grille d'entretien servant de base au questionnement s'est conçue relativement aisément une fois le travail de problématisation de la recherche effectué. A ce stade préparatoire, il a fallu s'interroger sur la façon d'appréhender les deux parties de l'entretien. La combinaison de l'entretien semi-directif suivi d'une instruction au sosie a trouvé tout son intérêt pour accéder non seulement à l'activité réalisée mais aussi pour essayer de mettre à jour le réel de l'activité. Les enregistrements audio des deux situations de travail ciblées ont permis de garder trace de l'activité enseignante durant les travaux des CEC et d'y revenir autant de fois que nécessaire. Les deux corpus sur lesquels repose l'enquête sont complémentaires du point de vue de leur temporalité et du point de vue de leur constitution. En effet, il nous a semblé judicieux d'observer comment se répondaient ces deux situations de travail vis-à-vis des postures des acteurs et des objets étudiés par ces derniers.

### **4.2 Les précautions et les réajustements nécessaires**

Il est à noter que la conduite des entretiens s'est avérée délicate sur le terrain car elle a demandé au préalable un contact plus personnel avec la population cible et un engagement de la part des enquêtés qui n'est jamais garanti à l'avance. Cela nécessite une approche personnalisée et des solutions de rechange en cas de refus ou d'absence imprévue. De plus, selon les rapports personnels qu'on entretient avec certains professionnels, la distance et la neutralité ont été recherchées afin d'adopter la posture nécessaire à la réalisation d'un projet de cette nature.

Lors de la conception de l'enquête, la définition de la population et la sélection du corpus, le mode d'accès aux interviewés et la planification des entretiens ont fait l'objet d'un soin particulier et souvent discuté. Cette phase opératoire de la recherche a mis en évidence certaines difficultés et la nécessité de conduire des réajustements. Les chercheurs en font état lorsqu'ils indiquent que « l'entretien plus que le questionnaire, autorise des réajustements en cours de route » (Blanchet & Gotman, 2013, p. 46).

Dans le cas présent, des réajustements ont été effectués au fil des entretiens lorsque nous nous sommes aperçus que l'instruction au sosie telle que préparée initialement interrogeait presque exclusivement une seule des situations de travail (le travail de la dyade et pas assez le travail en réunion plénière) alors que les deux situations repérées avaient toute leur place dans l'entretien et représentaient un intérêt pour les questions de recherche.

Il est à noter également que les entretiens ne sont pas toujours déroulés dans des conditions optimales et il a fallu alors être en mesure de gérer les imprévus au cours des interactions. Un environnement bruyant sur lequel on n'a pas de prise immédiate a nécessité un effort supplémentaire de concentration et a modifié sans doute la conduite initialement prévue. De même, la courte interruption d'un entretien par l'entrée impromptue d'une personne dans la pièce a généré un stress momentané qu'il a convenu de dépasser.

### **4.3 Les limites de la méthode**

Du point de vue des limites de cette méthode, nous sommes conscients que l'entretien par instruction au sosie permet de recueillir en partie le sens que le professionnel donne à sa pratique et l'analyse qu'il fait de sa propre activité. Si à cette limite s'ajoute la difficulté de la conduite d'un tel entretien par quelqu'un d'inexpérimenté, nul doute que les données produites sont partielles et reposent sur un ensemble de facteurs que l'apprenti chercheur ne maîtrise pas dans leur totalité. Quel que soit le dispositif retenu, nous sommes conscients qu'il reste une part inconnue de l'activité.

Yves Clot aborde la question du sens à donner à l'activité observée par le chercheur et le met en garde vis-à-vis du risque d'une interprétation trop rapide : « l'expérience montre qu'il ne faut pas se presser de donner une signification à des situations qui supportent mal les interprétations univoques. Des interprétations trop directes du discours des opérateurs peuvent, par exemple, rejeter dans le silence l'irréductible polyvalence et la polyphonie de l'activité réelle » (Clot, 1999, p. 135).

L'auteur nous indique que « les mécanismes de production de l'activité ne sont pas directement observables » (ibid. p. 139). Cela revient à dire que l'agir professionnel ne peut être directement saisi par l'observation de l'action en train de se dérouler. Le travail d'analyse

et d'interprétation des situations de travail repose ainsi sur ce que disent les acteurs de leur activité.

Nous mesurons que la parole du professionnel est une parole adressée et inscrite dans une situation sociale. Ainsi, au moment de la conduite des entretiens, nous avons dû avoir à l'esprit que la personne enquêtée a cherché sans doute à rendre cohérent son discours et que, « par ailleurs, le répondant est sujet au phénomène bien connu de désirabilité sociale » (Bressoux, Bru, Altet et Leconte-Robert, 1999, p. 99). Cela rejoint ce que souligne Yves Clot, « la parole du sujet n'est pas seulement tournée vers son objet mais tout autant vers l'activité de celui qui la recueille » (Clot, 1999, p. 142).

De plus, Clot (2004) nous précise que dans l'analyse du travail en clinique de l'activité, « toute observation est une transformation de l'objet étudié. Le chercheur, par sa présence modifie les conditions réelles d'observation en s'ajoutant comme destinataire potentiel de l'activité du professionnel » (Clot et Yvon, 2004, p. 17). La prise en compte de cet élément de connaissance pour le travail d'observation que nous avons conduit lors des réunions plénières des CEC constitue une limite dont nous devons avoir conscience. Il n'en demeure pas moins que la position de neutralité adoptée lors notre enquête a sans doute permis de respecter le protocole attendu dans la conduite de notre travail et n'a pas entravé le bon déroulement des réunions du collectif enseignant.

Concernant le nombre d'observations effectuées dans le cadre de ce travail, nous avons déjà fait état de son nombre réduit. Du point de vue méthodologique, nous avons donc conscience d'avoir procédé à une analyse qualitative sur des corpus restreints. Notre étude n'a pas vocation à produire des résultats généralisables au travail collectif de tous les CEC mais, à partir des données recueillies et des résultats obtenus, de tenter de proposer quelques éléments d'intelligibilité de ces situations et de dégager quelques éléments clés du fonctionnement des CEC.

## **Partie 3. Résultats, analyse et discussion**

### **Chapitre 5. L'activité enseignante**

L'approche qualitative et compréhensive retenue vise à dégager les significations données par les acteurs à leurs pratiques en construisant un modèle d'intelligibilité. Le traitement des données consiste à passer de données brutes à la production de résultats en lien avec la problématique, en utilisant les concepts et les grilles d'analyse. Nous sommes conscients que le travail de catégorisation qui précède la présentation de résultats est d'importance, c'est pourquoi il a été réalisé avec le plus grand soin dans le but d'analyser l'activité enseignante dans chacune des situations de travail étudiées.

Pour compléter le propos, l'éclairage de Blais et Martineau (2006) sur le travail du chercheur qui dégage le sens à partir des données dans le cadre d'une recherche à visée compréhensible nous apparaît comme indispensable. Les auteurs montrent que le sens de l'action vient la plupart du temps « après coup », qu'il est attribué *a posteriori* par une interprétation. Ils mentionnent Savoie-Zajc (2000) pour qui la valeur d'une recherche qualitative repose en grande partie sur la capacité du chercheur à donner du sens aux données.

#### **1. Le rapport à la prescription**

Dans la grille d'analyse que nous avons conçue, le rapport à la prescription se manifeste au sein de l'instance impersonnelle du métier enseignant. Nous avons pu identifier deux types de prescriptions dans les scripts analysés : des prescriptions descendantes et des prescriptions remontantes.

Les prescriptions descendantes interviennent dans le discours des enquêtées assez tôt lors des entretiens. Les prescriptions descendantes que nous présentons émanent ici des pilotes de la séance de travail. Ils ont préparé la réunion en prenant appui sur les objectifs nationaux visant la continuité pédagogique au sein du cycle 3. Nous retrouvons ce type de prescription dans les propos des enseignantes qui s'expriment ainsi :

(CEC 1) **Mme AT (n°1)** : « L'objectif avait été précisé lors de cette réunion plénière. L'objectif était de construire une progressivité sur le cycle 3, donc CM1, CM2, sixième, sur les compétences de langues vivantes à mettre, à mettre en place. Donc, voilà, l'objectif et les supports étaient déjà fixés. »

(CEC 1) **Mme VF (n°2)** : « On savait qu'on aurait à se concerter avec les collègues de primaire pour élaborer des choses. Effectivement, on savait pas précisément le contenu. On avait pas encore eu le programme du cycle 3. On l'a découvert au moment de la réunion. »

Ensuite, nous avons identifié des prescriptions remontantes. Elles concernent les réorganisations opérées par le collectif de travail. Elles sont essentiellement présentes dans les propos des enseignantes au moment où ces dernières reviennent sur l'activité réalisée en binôme.

Lors de l'entretien n° 1, Madame AT, professeure des écoles, évoque ce travail de concertation sur la répartition des activités langagières en anglais entre les classes de CM1, CM2 et la classe de sixième. Ses propos indiquent qu'une mise à l'épreuve des textes réglementaires a été effectuée afin d'adapter les prescriptions descendantes à la réalité du terrain d'exercice.

(CEC 1) **Mme AT (n°1)** : « dans le programme, il est, c'est une activité quand même langagière qui est inscrite là et y a des exigences pour la fin, du cycle, du cycle 3 et donc, du coup, ... c'est sur ce type d'activité que tu vas t'intéresser plus à ce que, elle, elle exige pour pouvoir adapter, toi, tes exigences de CM2 ou de CM1. »

Dans l'extrait suivant issu de l'entretien n°4, Madame MG, professeure des écoles s'exprime sur le temps d'appropriation des nouveaux programmes du cycle 3 qui s'imposent à tous et sur lesquels les membres du CEC doivent agir collectivement. La construction commune d'une programmation est une manière de prendre en charge les prescriptions descendantes. Elles deviennent des prescriptions remontantes puisque réorganisées par le collectif. Elles se transforment en objet de travail.

(CEC 2) Mme MG (n°4) : « Oui, ça a forcément évolué parce qu'avant, voilà, on était pas tout à fait au fait du cycle 3 qu'allait prendre la 6ème également, donc, là, ça veut dire des programmations communes puisque y a des programmations de cycle 3 et non pas par année. Donc, faut qu'on sache un p'tit peu c'que chacun va faire pour arriver au bout du travail à la fin de la 6ème. Qu'il y ait pas trop de redites mais qu'on ait quand même réfléchi chacun à c'qu'on allait proposer.

Nous allons maintenant présenter ce qui caractérise les prescriptions descendantes dans les travaux du CEC en réunion plénière et en dyades, puis nous nous attacherons à caractériser les prescriptions remontantes telles qu'elles apparaissent de manière significative dans les deux situations de travail étudiées.

### **1.1 Les prescriptions descendantes : une ressource pour développer l'activité**

Nous remarquons la présence des prescriptions descendantes dans les deux situations, à savoir dans les réunions plénières des deux CEC et dans les quatre entretiens. L'instance impersonnelle du métier enseignant prend ainsi toute sa place dans les travaux du CEC. Elle correspond à la commande institutionnelle relayée par les pilotes des actions.

En réunions plénières, les prescriptions exogènes primaires sont portées par l'organisation hiérarchique du travail enseignant (programmes, instructions et recommandations pédagogiques, évaluation du travail enseignant par les corps d'inspection, évaluations des acquis des élèves). Les pilotes du dispositif qui président conjointement le CEC fixent le nombre des membres du CEC en s'assurant d'une représentation égale des personnels des écoles et du collège. Ces collectifs de travail sont construits par « assignation » sur la base de l'appartenance à l'équipe pédagogique du cycle 3 pour les personnels de l'école et sur la base de l'appartenance à l'équipe des enseignants de sixième pour les personnels du collège.

Lors des entretiens individuels, les acteurs s'expriment à ce sujet.

(CEC 2) **Mme My G (n°3)** « *Tu as été sollicitée par le Principal. »*

(CEC 2) **Mme MG (n°4)** « *Oui, tu, tu as été désignée, ben, par l'inspection. Ils ont choisi de, de prendre tous les enseignants des cycles 3 pour que, comme c'est vous qui connaissez le mieux les élèves de cycle 3 pour progresser et pour travailler avec les collègues du collège. »*

Si ce collectif de travail construit par « assignation » va de soi pour les pilotes du dispositif, il n'en va pas de même, notamment pour certains enseignants du second degré qui conditionnent leur engagement dans le dispositif à l'enseignement en classe de sixième. Du côté de l'institution, la tâche prescrite est impersonnelle, ce qui rend les acteurs interchangeables et permet de pérenniser le dispositif. Ceci est observable à travers les propos qui suivent. Cet aspect rattaché à l'instance impersonnelle du métier enseignant se rapproche de l'instance transpersonnelle : l'histoire du métier et son fonctionnement cadrent les modalités de travail et font apparaître un certain nombre de contraintes incontournables.

(CEC 2) **Principal adjoint** : « *Ensuite, c'est vrai que nous, on peut pas le garantir. Enfin, on spécialise pas un professeur en sixième. Comme Monsieur B., c'est ce qu'il disait. Cette année, il a pas de sixième, l'année dernière, il les avait, l'année prochaine, soit il les aura, soit il les aura pas. »*

(CEC 2) **Mme My G (n°3)** « *Ensuite, le problème est purement, j'allais dire, logistique, c'est qu'on a jamais la certitude d'avoir des sixièmes l'année suivante. Donc, dans ce cas-là, c'est vrai que ça n'aurait plus grand sens d'être au conseil école-collège, n'ayant plus, n'ayant plus de classe de sixième. Mais ça, on n'en a la certitude qu'à la rentrée. »*

En réunions plénières, les prescriptions descendantes sont observables lorsque les pilotes du dispositif présentent l'ordre du jour des temps de travail collectif du CEC en suivant eux-mêmes les textes qui définissent les missions de cette instance.

(CEC 1) **Principal** : « *On a fait un ordre du jour qui va s'organiser en plusieurs temps de sorte que ça puisse aussi poser les bases du travail qui nous attend dans l'année scolaire. »*

Le travail des prescripteurs revient à préparer ce qui sera proposé aux enseignants membres du CEC de façon à favoriser la réalisation des tâches et pour cela il est nécessaire qu'ils recueillent l'adhésion du collectif ou qu'ils s'adaptent aux propositions des acteurs. En ce sens, nous pouvons considérer que « l'impersonnel de la tâche, surtout si elle est bien conçue, se révèle alors précieux pour le développement de l'activité » (Clot, 2008, p. 262).

(CEC 1) **CPC** : « *A partir de ces projets de programmes dans les cinq champs disciplinaires qu'on a cités. L'idée qu'on avait, puisqu'on est en parité, c'était de mettre, de proposer à un professeur de collège et à un professeur du premier degré de se mettre ensemble pour réfléchir à un champ, un champ disciplinaire. Ensuite, il y ait déjà une première mouture qui soit proposée au groupe pour valider, un peu plus tard bien sûr dans l'année. Est-ce que sur ce principe-là, vous êtes d'accord ou au contraire, tout à fait réticents et dans la difficulté ? »*

Lors des entretiens individuels, le discours des enseignantes montre leur rapport à la prescription. Avec la publication des nouveaux programmes et la redéfinition des cycles, les enseignants du cycle 3 des deux degrés savent qu'ils vont devoir travailler ensemble et se positionnent sur cette question. Cette obligation portée par les prescriptions descendantes et relayée par les prescripteurs revient à plusieurs reprises dans leurs propos. Dans les extraits qui suivent, cette obligation, cette injonction prend successivement les formes suivantes : « les nouveaux programmes, ils nous obligent à », « on est de toute façon obligés de coopérer », « tu es dirigée quand même », « on a à compléter ».

(CEC 1) **Mme AT (n°1)** « *C'est sûr que là les nouveaux programmes, ils nous obligent aussi à ça, ils nous permettent ça, plutôt que nous obligent (rires). »*

(CEC 2) **Mme My G (n°3)** « *Avec la mise en place des nouveaux programmes où là on veut mettre justement l'accent sur la liaison entre le CM2 et la sixième et où on est de toute façon obligés de coopérer. »*

« Mais, honnêtement, honnêtement, le fait qu'il s'agisse maintenant du même cycle et que surtout, ben, il y ait des temps de concertation, oui, ça facilite quand même les choses ».

Dans des éléments du discours des enseignantes interviewées, nous constatons que, « celle ou celui qui « entre » dans une situation sans la connaître n'a d'autres choix que de se tenir d'abord à la prescription qui est initialement sa seule ressource pour parvenir à faire ce qui est à faire » (Clot, 2008, p. 262).

(CEC 2) **Mme MG (n°4)** « Alors tu, tu es dirigée, quand même. Y a quand même quelqu'un qui gère le, la réunion, la journée qui a un contenu, qui a une direction, qui donne une direction. Donc ça, c'est les personnes qui représentent l'inspection.... Donc, ces trois personnes-là étaient là aussi pour diriger un p'tit peu les journées, pour cibler, peut-être c'qu'on allait faire et ne pas qu'on s'éparpille aussi dans des choses peut-être inutiles, quoi. ».

Les éléments de cadrage de l'activité montrent ici leur utilité pour que les acteurs s'engagent dans la tâche et parviennent à faire ce qui est à faire.

(CEC 1) **Mme AT (n°1)** « Tu vas avoir un document préalable, une trame, en fait, sur, à compléter sur les cinq activités langagières des langues vivantes. Y a déjà une trame qui a été construite par un collègue de la DSDEN et donc, sur chaque activité langagière, on a à compléter ce qu'on propose de faire en CM1, puis en CM2, puis en sixième. »

En complément, nous notons une première correspondance entre le résultat obtenu et l'adhésion des acteurs au dispositif. Les prescriptions descendantes laissent une marge d'autonomie aux acteurs pour qu'ils puissent prendre leur place dans le collectif. Ce sont des prescriptions discrétionnaires puisqu'elles leur laissent une grande part de responsabilité sur ce qu'il y a à faire.

(CEC 2) **Mme MG (n°4)** « Tu sais pas précisément vraiment c'qu'on attend de toi. Tu, t'as été informée de choses. Que tu allais travailler en groupes, que tu allais travailler pour le futur cycle 3, que. On t'a donné le choix de, justement, on t'a demandé c'que tu voulais, pour la prochaine réunion, travailler par rapport au cycle 3. Qu'est-ce qui te semblerait important et utile pour les prochaines réunions. Donc, ça, tu, tu le sais. »

## 1.2 Les prescriptions remontantes : le temps de l'appropriation de la tâche

Concernant les prescriptions remontantes, l'analyse des données montre des résultats contrastés. Les prescriptions remontantes sont présentes dans les deux CEC étudiés ainsi que dans les quatre entretiens mais dans des proportions variables.

En réunions plénières, la part des prescriptions remontantes est très faible par rapport à celle des prescriptions descendantes. Cela peut s'expliquer par la nature de la situation et le moment de l'observation. En effet, dans les deux CEC étudiés, la réunion plénière a coïncidé avec la première rencontre de l'année scolaire. Dans le CEC 1, les nouveaux programmes n'étaient pas encore parus (projets de programmes) et dans le CEC 2, ils venaient d'être publiés. Ces temps pléniers ont donc notamment servi à présenter les attentes institutionnelles et à faire un état de lieux des priorités au vu de l'actualité éducative dans un contexte de refondation de l'école et de réforme du collège nécessitant un temps important de partage d'informations.

Nous avons observé que les réorganisations des prescriptions descendantes par le collectif ont porté :

- sur la prise en compte de la réforme du collège et sur l'autonomie laissée à l'établissement pour conduire des projets inter degrés (CEC 1)
- sur l'appropriation des programmes et leur adaptation lors d'échanges à propos d'un retour d'expérience en classe (CEC 2)

Dans les grilles d'analyse des entretiens des quatre enseignantes interviewées, nous remarquons que les entretiens n°1 et n°2 (CEC 1) comportent davantage d'éléments du discours se rapportant aux prescriptions remontantes. Nous pouvons signaler que ces deux personnes avaient pu conduire sans difficulté apparente leur activité en dyade lorsqu'elles avaient eu à répartir les contenus du programme d'anglais dans les trois années du nouveau cycle 3. Par conséquent, elles ont été en mesure de réorganiser ensemble le prescrit.

Par contre, les entretiens n°3 et n°4 (CEC 2) comportent peu d'éléments du discours se rapportant aux prescriptions remontantes. Lors du travail en dyade, ces enseignantes avaient été mises en difficulté face à la tâche. Le document présentant le nouveau programme de français s'avérait plus long et plus complexe à traiter, d'autant que le domaine de la maîtrise de la langue est un axe fort du socle commun.

Nous pouvons illustrer cette difficulté d'appropriation et de « digestion » des prescriptions descendantes en proposant les extraits ci-après. Nous indiquons que de nombreux échanges autour de cette difficulté à mener à terme la tâche prescrite constituent dans le réel de l'activité, une activité empêchée.

(CEC 2) Mme MG (n°4) « Tu, tu navigues entre les deux et tu, tu essayes de faire au mieux, mais tu trouves que ça fait doublon. Et tu aimerais qu'y ait qu'un seul référentiel parce que tu te dis : « le socle commun, oui, pourquoi ne pas associer les programmations avec le socle commun ? ». Tu te demandes pourquoi y a pas une interaction entre les deux. Pourquoi c'est deux choses cloisonnées, séparées, au lieu d'avoir une interaction entre les deux. ».

« Oui, tu t'dis que ce document-là, il pourrait être fusionné avec les programmes. Peut-être pas pour tout, mais pour les connaissances et pour les attentes et puis, oui. ».

## **2. Le rapport à la mémoire collective du métier**

Dans notre grille d'analyse, le rapport à l'histoire du métier se manifeste au sein de l'instance transpersonnelle du métier enseignant qui interroge le genre professionnel. Pour Clot, le genre professionnel correspond à la mémoire collective du métier. Le genre professionnel nous donne voir la façon de traiter les choses et les gens dans un milieu donné. Dans notre recherche, nous observons l'activité enseignante auprès de professionnels qui exercent leur métier dans des degrés d'enseignement distincts porteurs d'un passé et d'un présent aux contours très différents. A la lumière des situations de travail observées lors des réunions plénières et à la suite des entretiens conduits, nous pouvons caractériser l'instance transpersonnelle du métier enseignant de deux façons. Soit la mémoire collective du genre professionnel est considérée comme une ressource pour l'activité au sein du CEC, soit cette mémoire apparaît comme une contrainte. Le genre professionnel se situe donc entre contrainte et ressource.

## 2.1 La mémoire collective comme ressource pour l'activité

Du point de vue des pilotes qui préparent, accompagnent et régulent l'activité au sein du CEC, faire travailler ensemble des enseignants aux cultures professionnelles distinctes est avant tout perçu comme une ressource pour l'activité.

Les extraits qui suivent mettent en relief la complémentarité des savoirs professionnels des deux catégories d'enseignants. Ce sont les conseillers pédagogiques, co-animateurs des séances de travail, qui abordent la question des compétences professionnelles devant être mises au service du travail collectif. A travers ces compétences, c'est bien la mémoire collective et donc le genre professionnel qui peuvent être considérés comme une ressource pour l'activité conjointe.

(CEC 1) **CPC** : « *Je crois que le deal autour de la table, il est clair, on a, d'un côté, **des professeurs du second degré qui, sur le point de vue didactique sont des spécialistes de leur discipline et qui peuvent apporter toute leur, tout leur, toute leur richesse au service des professeurs du premier degré et puis, à l'inverse, nous avons, nous un fonctionnement qui est déjà abouti puisque nous avons un petit peu l'habitude, maintenant, de travailler en cycle. Nous avons l'habitude de fonctionner en conseil de cycle. Nous avons l'habitude de travailler sur des programmations et des progressions à l'intérieur du cycle, et donc, tout ça, je crois qu'il y a du gagnant-gagnant à l'intérieur de ça en termes d'efficacité, pour les élèves*** ».

Dans ce premier extrait, nous voulons mettre en avant dans les propos du conseiller pédagogique la partie où il indique au groupe que la ressource peut provenir en partie des enseignants du second degré, spécialistes de leur discipline. En effet, leur éclairage didactique peut permettre aux enseignants du premier degré de déterminer les concepts clés propres à chacune des disciplines enseignées au cycle 3. La lecture des programmes et leur compréhension peuvent être ainsi facilitées grâce aux interactions nées du collectif. Nous remarquons que l'instance transpersonnelle et l'instance interpersonnelle se rejoignent.

Le second extrait confirme cette idée de complémentarité entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire. Les paroles de la conseillère pédagogique vont dans le même sens puisqu'elle met en avant l'expertise des enseignants du collège. Elle souligne également la

perception plus globale des enseignants du premier degré vis-à-vis des capacités de leurs élèves.

(CEC 2) **CPC** : « *C'est vrai qu'on est très polyvalents avec une connaissance de plusieurs disciplines. Et c'est justement votre spécificité, votre expertise dans une discipline que vous pouvez mettre au service des enseignants du premier degré qui eux, en retour, vous apportent justement la richesse de la polyvalence avec un aperçu plus large finalement des capacités des élèves, etc. parce que c'est un aperçu beaucoup plus large. On les a toute la journée dans le premier degré. Vous les avez sur un temps très court et pas les mêmes, pas la même perception. Vous les percevez dans un domaine bien précis. Et votre expertise, c'est vrai que là, elle est intéressante, au service des enseignants du premier degré pour, justement, par rapport aux nouveaux programmes et éviter que lors de, les problèmes de concepts.* »

Nous avons relevé que, du point de vue des pilotes du CEC, les spécificités des professionnels exerçant leur métier dans des structures scolaires distinctes étaient une ressource pour l'activité. De la même manière, nous observons que pour les enseignantes du premier degré interviewées la rencontre entre ces deux « mondes » professionnels différents constitue également une ressource.

(CEC 1) **Mme AT (n°1)** « *Le fait de pouvoir échanger avec d'autres, avec d'autres personnes, qui ont d'autres points de vue qui ont un autre type de formation parce que les profs du second degré ne sont pas formés comme nous.* »  
« *effectivement, on a, on suit pas les mêmes formations quand on est dans le premier degré ou quand on est dans le second degré et du fait que nous soyons généralistes, on a une, une démarche et des dispositifs de classe qui sont plus transversaux, un état d'esprit qu'on met en place en classe.* »  
« *Montrer que tu t'intéresses à sa pratique, c'est lui permettre, voilà, de te donner à voir ou à entendre comment elle fait et, à mon avis, c'est pas très souvent qu'ils le font.* »

Nous faisons la même observation dans certains propos des enseignants du second degré. Ces derniers traduisent l'intérêt porté aux pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. Ils sont désireux de mieux connaître les contenus travaillés à l'école primaire et les méthodes employées par les enseignants de CM1 et CM2. C'est du moins ce qu'ils disent lors des entretiens individuels. Nous aurons l'occasion de nuancer ce résultat dans le chapitre 6 avec l'exemple du débat sur l'enseignement de l'anglais au cycle 3. Nous verrons que les jeux de position des professionnels en réunion plénière et en dyade peuvent comporter des

différences. Les clivages entre les spécialistes d'une discipline et les enseignants polyvalents peuvent ressurgir dans des temps collectifs quand les deux groupes forment des entités bien distinctes.

Lors de l'entretien de Madame VF, enseignante en classe de sixième, nous avons repéré des propos qui montrent son intérêt envers les pratiques du premier degré. Elle sait que l'enseignement de l'anglais peut varier d'un enseignant à l'autre à l'école primaire. Communiquer sur ce qui est réellement fait lui permet avec ses élèves de sixième de consolider les premières compétences travaillées.

(CEC 1) **Mme VF (n°2)** « Ben, c'est-à-dire qu'on a pas le même vécu toutes les deux, donc forcément tu vas pouvoir dire : « ben, tiens, moi j'travaille, j'travaille ça en sixième donc, est-ce que vous vous le travaillez ? »... parce que des fois, on ne sait pas le contenu précisément de ce que l'enseignante de premier degré fait. On sait vers quoi on tend, vers quelles compétences, à quelles compétences on va aboutir mais on sait pas forcément les moyens d'y arriver. On connaît pas forcément tout ça. Donc, tu peux te renseigner sur la façon de faire et effectivement, s'ils utilisent, enfin la fréquence avec laquelle ils font de l'anglais, quels supports ils utilisent, s'ils écrivent, s'ils écrivent pas, si, voilà. »

Mme My G, enseignante en classe de sixième s'interroge sur les méthodes employées à l'école primaire pour construire des notions abstraites qui paraissent compliquées à travailler avec des élèves de CM1 et CM2. Elle souhaite également solliciter l'expérience des enseignants du primaire dans le domaine de la différenciation pédagogique. Lors de l'entretien, elle s'exprime assez longuement sur ces questions. Ses propos sur le parcours de formation des enseignants du premier degré ne montrent pas un caractère discriminant. Elle ne se situe pas dans un rapport de supériorité du fait de sa spécialisation.

(CEC 2) **Mme My G** « C'est vrai que la méthode pédagogique qu'emploient les enseignants de l'école primaire pour amener des notions qui nous paraissent ensuite évidentes, comme l'infinitif, par exemple, c'est vrai que je serais bien intéressée de savoir comment ils amènent ces notions et comment ils arrivent à faire passer des idées abstraites à des élèves qui n'ont pas encore justement développé ces facultés d'abstraction. »

« Tu ne penses pas que le fait d'avoir une spécialisation universitaire, de toute façon, les collègues sont allés aussi à l'université. Ils ont aussi fait des études. Ils ont aussi choisi une discipline, enfin une spécialité, donc. »

« ... ils ont quand même une pratique plus, comment dire, oui, ils ont quand même plus d'expérience à c'niveau-là, pour ce qui est de la différenciation et de, de voir comment, comment travailler avec certains élèves en difficulté...pour avancer plus loin. »

## 2.2 La mémoire collective comme contrainte pour l'activité

Si la rencontre des pratiques pédagogiques et des cultures professionnelles des deux degrés d'enseignement constitue souvent une ressource pour l'activité déployée au sein des CEC, les différences de fonctionnement entre les écoles et les établissements engendrent des contraintes difficiles à surmonter. L'autonomie des établissements du second degré en est un exemple. L'échange verbal qui suit entre le Principal du collège et un professeur des écoles en témoigne.

(CEC1) **Principal** : « Je vous parlais de l'autonomie. On a l'autonomie de l'établissement, elle se situe au niveau d'abord des choix des projets d'AP et d'EPI, donc trois heures en sixième, quatre heures après et puis les trois heures également juste avant qui vont, voilà. Donc, en fait, concrètement et ça va être aussi notre façon de fonctionner, c'est que, aujourd'hui, on a quand même très peu de moyens, par contre, maintenant, on va avoir une autonomie supérieure à 20 %, en termes de moyens humains, c'est quand même beaucoup. »

**PE** : « Il va y avoir des postes supplémentaires ? »

**Principal** : « On va les répartir. Oui, c'est possible. Oui, oui, parce que nous, faut savoir qu'en collège, en collège, tous les ans, on vote la répartition des moyens par rapport aux classes que l'on a et aux projets qu'on met en place. Donc, c'est un peu pareil tous les ans, ça varie jamais beaucoup, beaucoup, mais effectivement, on peut ouvrir des postes ou en fermer en fonction. »

A travers l'extrait que nous allons présenter et qui illustre également une activité réalisée au sein du CEC 2 en réunion plénière, nous pouvons nous rendre compte que les ressources interpersonnelles du collectif mobilisent l'instance transpersonnelle du métier enseignant. Dans notre catégorisation, le positionnement des enseignants par rapport à l'instance transpersonnelle du métier dans les interactions sur un retour d'expérience en sciences figure comme une ressource pour l'activité tant qu'il s'agit de témoigner des bénéfices

de l'expérience vécue avec les élèves de la classe d'élémentaire. Dès que les interactions se déplacent sur la question de la continuité pédagogique, le positionnement des enseignants du secondaire change : la mémoire collective devient une contrainte pour l'activité. Ainsi, nous notons que les débats demeurent sur la question de la rupture entre l'école et le collège et sur la difficulté à s'inscrire dans une continuité pédagogique. Le passage du primaire au secondaire apparaît ici comme une rupture entre des modes de transmission de connaissances centrées au primaire sur l'oralité et l'interactivité et au secondaire sur l'utilisation d'écrits multiples avec un caractère disciplinaire (ici les sciences). Malgré la tentative de la conseillère pédagogique pour questionner, dans le discours de l'enseignante de sixième, la rupture entre les pratiques de l'école et celles du collège, les échanges s'achèvent sur une position inchangée de part et d'autre.

Ainsi, sur le plan de la réflexion pédagogique conjointe, nous pouvons dire que l'analyse collective portée par les membres du CEC montre les limites à l'harmonisation des pratiques. Les différences de fonctionnement entre l'école et le collège ainsi que les postures professionnelles affichées par rapport aux prescriptions cloisonnent encore les pratiques des uns et des autres. Le positionnement des enseignants du second degré par rapport à l'instance transpersonnelle du métier s'inscrit comme une contrainte qu'il semble difficile à dépasser pour l'instant. Nous présentons un extrait de ces échanges entre le professeur de collège qui a témoigné d'un travail conduit auprès d'élèves de CE2 et la conseillère pédagogique 1er degré qui l'invite à livrer sa réflexion personnelle.

**(CEC 2) PC1 :** « *J'ai l'impression, moi, d'être plus libre avec les CE2 que je ne le suis avec mes 6ème.* »

**CPC :** « *C'est la question que j'allais vous poser. Vous avez une certaine pratique. Vous avez découvert quelque chose, finalement, en arrivant sur cette classe de CE2, un côté très spontané, très curieux, très observateur. Il existe encore en 6ème.* »

**PC1 :** « *Toujours.* »

**CPC :** « *Et finalement, c'est votre approche, votre façon de, de gérer le groupe, quelque part qui diffère.* »...

**CPC :** « *Et ça vous a questionné certainement ça, à un moment donné, par rapport à votre attitude, par rapport à une classe de CE2, et votre attitude par rapport à votre classe de sixième. Est-ce que ça vous a questionné et finalement vous amène vous remettre un petit peu à en cause par rapport à votre gestion de classe de sixième ou pas ?* »

**PC1** : « *Oui et non parce que, avec les nouveaux programmes, je vais devoir aussi en parler en cinquième, en quatrième et en troisième de la classification des êtres vivants et je suis obligée de, d'avoir une progression, une progressivité dans, dans le, dans le thème utilisé, donc il faut que je cadre dès le départ parce qu'après je vais compliquer les choses en cinquième, en quatrième, en troisième. ... Donc, si je veux les mener là où je vais les mener, je suis obligée de les diriger comme ça. J'peux pas partir dans tous les sens, c'est impossible.* »

Alors que les interactions s'effectuaient jusqu'ici entre deux personnes, un enseignant du collègue vient abonder dans le sens de sa collègue, lui offrant ainsi un appui. En mettant en avant la question de la temporalité qui marque une distinction profonde de fonctionnement entre le primaire et le secondaire, les échanges ne se font dès lors qu'entre ces deux interlocuteurs qui sont sur la même longueur d'ondes. Le débat est clos.

**PC3** : « *T'as des contraintes de temps que t'as en 6ème que t'as pas forcément avec les CE2.* »

**PC1** : « *Oui, voilà.* »

**PC3** : « *T'as combien de temps pour les sciences en CE2 ?* »

**PC1** : « *Oh ben là, j'ai dû faire dix heures, midi, midi moins le quart, puisque ça s'arrête à midi moins le quart.* »

**PC3** : « *Forcément tu passes la matinée sur quelque chose. T'aurais du temps avec les sixièmes, tu pourrais faire la même chose. Après, on a des contraintes horaires, c'est sûr.* »

**PC1** : « *...Je quitte mes élèves et puis on recommence la fois d'après, c'est. Non, non.* »

**PC3** : « *La temporalité, elle est vachement importante.* »

**PC1** : « *Il faudrait que quand j leur donne les échantillons, j les laisse s'extérioriser. Ah, ils sont tous, en général : « ah, tiens, un serpent, une mue, une colonne vertébrale ! », je les laisse faire, je les laisse s'agiter cinq, dix minutes et puis...on passe au travail, et sérieusement, on fait ça.* »

**PC3** : « *Oui, parce que t'as un objectif, sur une heure, la finalité, et en une heure, ça doit être fini.* »

**PC1** : « *Voilà. Ça, c'est donc le genre de choses que moi j donne à mes élèves pour que quand même essayer de rendre les choses ludiques.* »

### **3. Le rapport à l'autre dans l'activité réalisée**

Dans ce travail, nous avons combiné la dimension interpersonnelle du métier enseignant à l'activité réalisée au sein du collectif CEC. Selon notre cadre conceptuel, l'activité réalisée correspond à ce que fait un professionnel, à l'actualisation d'une des activités réalisables dans

la situation où elle voit le jour. L'activité réalisée est donc de l'ordre de ce qui est manifeste, observable et descriptible. Clot nous rappelle que l'activité réalisée produit des conflits entre activités concurrentes, qui auraient pu réaliser la même tâche à d'autres coûts.

Dans l'instance interpersonnelle, nous avons observé les interactions entre les sujets (activité avec un ou plusieurs destinataires). Les résultats présentés ici mettent à jour l'activité professionnelle personnelle qui prend en compte « le métier impersonnel et transpersonnel grâce aux ressources interpersonnelles du collectif » (Clot, 2008, p. 264).

### **3.1 Une dimension interpersonnelle qui questionne le genre professionnel**

Nous relevons que dans les temps de réunions plénières, les interactions entre les acteurs mobilisent les quatre instances du métier et bousculent, perturbent l'individu face la tâche. En prenant en charge la question du nouveau programme de cycle 3, le collectif interroge la place et le rôle de l'école et du collège et la répartition des tâches des enseignants du primaire et du secondaire. Les échanges qui se déroulent obligent les acteurs à afficher leur position vis-à-vis du collectif sachant que des modifications sont nécessaires du fait de la redéfinition des cycles d'enseignement. Le nouveau cycle 3 qui entre en application à la rentrée de septembre 2016 les oblige à construire de nouveaux repères de progressivité. Par rapport aux travaux conduits lors des précédentes liaisons CM2-sixième, c'est la première fois que des professionnels premier et second degrés vont exercer leur métier au sein d'un même cycle d'enseignement. L'activité réalisée au sein du collectif est une activité hors la classe qui a pour but de préparer l'activité d'enseignement en classe.

Dans le grand groupe, la dimension interpersonnelle interpelle le genre professionnel du métier enseignant. Quand dans le CEC 1, la question initiale est posée par le conseiller pédagogique à propos des idées forces du texte de présentation du nouveau programme de cycle 3 (les spécificités de ce cycle et les contributions des différents enseignements au socle), les professeurs des écoles et les professeurs du collège interagissent autour d'un objet du discours qui devient objet de débat : les attendus de fin de CM2 avant l'entrée des élèves en sixième. Le réel de l'activité est ainsi convoqué au sein de la dimension interpersonnelle qui s'en trouve modifiée. La connaissance des fonctionnements des professionnels au sein de leur lieu respectif d'exercice est à ce moment-là insuffisante. Ils ne sont pas encore en mesure

d'établir une progression des apprentissages du CM1 à la sixième. Pour autant, ils sont d'accord pour dire qu'ils vont avoir besoin de travailler ensemble à la construction d'outils communs.

Le passage que nous présentons ci-après montre ainsi les interactions entre les différents membres du collectif CEC mettant en jeu l'instance transpersonnelle du métier enseignant. Nous devons avoir à l'esprit que le CPC et le Principal qui animent la réunion représentent respectivement le premier et le second degré avec, pour le chef d'établissement une position hiérarchique que n'a pas le CPC.

Nous avons choisi de scinder le script en deux parties afin de mettre en avant les jeux de positionnement des différents acteurs. La sollicitation du CPC sur la nouvelle place de la classe de sixième à l'intérieur du cycle 3 rénové trouve d'abord un écho auprès d'un professeur des écoles qui réagit en premier. Nous remarquons que dans cet échange, le professeur des écoles n'a pas le temps de déployer sa pensée. Ses paroles sont immédiatement interprétées par le CPC qui s'empare du propos et reformule sa consigne. Le pilotage est serré, sous contrôle. Le professeur des écoles marque son acquiescement et se tait.

**(CEC1) CPC :** *« J'voudrais avoir vos réactions par rapport à la classe de la sixième. Comment vous la percevez à l'intérieur de ce cycle ? Puisque c'est à la fois la fin d'un cycle mais c'est quand même un moment fort de la nouvelle vie du collège, cette fin de sixième, donc. Des réactions, des choses à dire ? »*

**PE :** *« On travaille trop en CM1, CM2, nous. »*

**CPC :** *« Pardon ? »*

**PE :** *« J'ai l'impression qu'on travaille trop en CM1, CM2, parce que »...*

**CPC :** *« C'est un débat qu'il faudra qu'on ait mais j'suis pas sûr que les programmes, à l'intérieur de chacune des années du cycle se déplacent ou se déplacent pas, j'en sais rien... mais ce qui va être intéressant, c'est de voir justement, plutôt que de faire des choses peut-être un peu trop tôt, ou de les faire plusieurs fois, comment on peut équilibrer ça sur l'ensemble des trois années. »*

**PE :** *« Voilà, bien sûr. »*

Le CPC poursuit son idée en soulignant lui-même deux points qu'il a prélevés du texte lu par le groupe et les met en discussion. Cette fois-ci, c'est un professeur de collège qui va intervenir pour donner son point de vue. Il sera suivi immédiatement du Principal du collège

qui commentera le propos, puis d'un autre professeur de collège qui précisera sa pensée en prenant appui sur sa discipline.

**CPC** : « Mais, y'a quelque chose qui est importante, qui est dite, c'est « plusieurs professeurs spécialisés contribuant à des thématiques communes » et puis, l'autre point, c'est l'organisation à l'intérieur du collège mais dans la véritable continuité des apprentissages dans le premier degré. Donc, là, y'a deux points très très importants. »

**PC (Mme T.)** : « Il est évident qu'il va falloir absolument qu'on apprenne en sixième, à savoir ce que font les collègues du primaire. »

**CPC** : « C'est ça. Et puis, vos autres collègues également (Rires) »

**Principal** : « C'est vrai, non mais c'est vrai. C'est vrai que c'est peut-être parfois moins difficile, c'est pour ça qu'on est là ce soir aussi. »

**PC (Mme B.)** : « Je pense, concrètement, c'est aussi notre boulot de collégien... On ne va pas commencer à lui parler de droites, les segments quand il est tout petit. Donc, petit à petit, y'a quand même des choses, il faut qu'il y ait de la maturité pour apprendre les choses. Alors maintenant, j'imagine que tous les enseignants de primaire s'expriment aussi correctement, ne confondent pas parallèle et perpendiculaire. ...Une fois que vous avez bien fait votre travail, il les reconnaît et tout, moi, j'arrive tranquille, l'étape après : ah, ben tiens, on peut écrire plus vite et puis voilà. Mais tant que l'élève s'est pas approprié, pourquoi mettre des mots sur quelque chose qui maîtrise pas ? »

**CPC** : « D'où l'intérêt voilà d'organiser les choses. »

Le ton, s'il est cordial, pose de manière ferme les prérequis attendus par les enseignants du secondaire vis-à-vis des professeurs des écoles qui, s'ils font bien leur travail, contribuent à faciliter celui des enseignants du collège. Jusqu'à présent, les échanges ressemblent à ce qui pouvait exister dans les liaisons CM2-sixième. Les enseignants du collège mettent en avant leurs besoins, leurs attentes et en font part aux enseignants de l'école primaire qui ont à cœur de bien préparer leurs élèves à l'entrée au collège. Ce schéma, s'il est classique et pragmatique n'interroge pas les nouvelles formes possibles de travail collectif induit par le cycle 3 rénové. C'est le passage de l'école primaire au collège qui est premier dans la réflexion du groupe. Le fonctionnement distinct des deux structures scolaires ne facilite pas le travail collectif prescrit. Nous pouvons déceler dès à présent la difficulté que représentera le travail du conseil de cycle à la rentrée 2016. Comment réunir les enseignants du cycle 3 pour assurer la continuité pédagogique lorsqu'une partie d'entre eux n'exercent pas leur activité au même endroit ? La question des territoires et, avec elle, celle des moyens d'agir ensemble dans des lieux séparés est posée.

L'extrait présenté ci-dessous donne à voir le questionnement d'une professeure des écoles qui cherche à comprendre ce que le CEC apporte de plus par rapport à l'ancienne liaison école-collège. S'il est aisé de lister les invariants, les changements à opérer sont plus délicats à cerner. Les deux pilotes interviennent ensemble pour conforter les propos de l'enseignante et l'aider à s'inscrire dans cette nouvelle instance de réflexion pédagogique. A travers elle, ils agissent aussi pour convaincre le groupe du bienfondé d'un travail commun au service de la continuité pédagogique.

**PE :** « *Par rapport, un petit peu aux progressions qu'ils avaient fait apparaître, toutes les attentes qu'il y avait en mathématiques, j'ai envie de dire : on va faire notre boulot et il me semble que, vous, ça va être vraiment de consolider et de s'assurer vraiment la finalité et que ça soit acquis. C'est un petit peu comme je le percevais déjà auparavant, quoi. Que, on allait un maximum en se disant, y a encore la 6ème qui est là qui va aider à consolider les grands nombres, je, »*

**Principal :** « *C'est intéressant ce que vous dites, parce que j crois que vous avez raison. »*

**PE :** « *J pense qu'on était toujours quand même dans cette dynamique sans avoir ces échanges conseil école-collège qu'on n'avait pas. Et, là, ce qu'on va nous demander, c'est d'échanger plus pour vraiment travailler sur ce qu'on attend de nous et des choses comme ça. »*

**Principal :** « *Une meilleure connaissance mutuelle aussi et puis les tenants et les aboutissants du programme. »*

**PE :** « *Mais, bon, quand je lis tout ça, j me dis : il est où le changement ? »*

**CPC :** « *La nouveauté, c'est quand même la possibilité de régulation plus fréquente parce que s'il y a des rencontres de gens à l'intérieur du conseil de cycle, y a des possibilités ».*

**PE :** « *Ben voilà, c'est ça, si tu veux, c'est au niveau des échanges, de la communication. On va pouvoir faire plus de choses. »*

Tout en ayant conscience de la nécessité de travailler ensemble, les contours et les modalités du travail collectif au sein du CEC restent en grande partie à construire. Jusqu'ici les enseignants de l'école et ceux du collège avaient dans leur histoire commune presque exclusivement des repères de travail autour de la liaison CM2-sixième. Si le temps de concertation accordé aux acteurs pour conduire une réflexion pédagogique sur la continuité entre le primaire et le secondaire est apprécié, ce nouvel espace de travail commun déstabilise. Les acteurs se questionnent sur tous les chantiers communs à venir et sur les attentes de l'institution à cet égard. Dès lors, la dimension interpersonnelle prend une nouvelle importance car elle questionne le genre professionnel premier degré et le genre professionnel second degré.

Après avoir analysé la dimension interpersonnelle au sein du premier CEC étudié, nous souhaitons présenter à présent les éléments qui ressortent du second CEC que nous avons observé.

L'activité réalisée au sein du CEC 2 en réunion plénière s'est déroulée en deux temps. Le premier temps a été consacré à un retour d'expérience autour de la tâche complexe avec notamment le témoignage d'une expérience en sciences. Le second temps a invité les membres du CEC à mettre en suspens le travail collectif autour de cet objet pour se consacrer à l'actualité éducative du moment, à savoir l'entrée en vigueur du nouveau programme du cycle 3. Le passage d'un objet de travail à l'autre s'est fait sans difficulté. Nous avons pu observer que les pilotes du dispositif avaient pris soin de laisser du temps aux enseignants pour échanger sur la question initiale avant de passer au second point inscrit à l'ordre du jour.

L'instance interpersonnelle est bien sûr très présente lorsqu'il s'agit d'analyser les prescriptions institutionnelles (textes officiels). Les enseignants des deux degrés manifestent surtout leur désir de partager leurs pratiques pédagogiques et de questionner celles des autres. Cette entrée leur permet de faire connaissance et de mieux prendre en compte les besoins des élèves. Les rencontres au sein du CEC sont aussi l'occasion pour eux de mettre en place des projets pédagogiques interclasses, chacun venant avec une idée qu'il propose à l'autre.

(CEC 2) **Mme My G** « Pour l'année où nous travaillons collectivement pour mettre en place, donc, une programmation qui soit logique du CMI à la sixième, et puis, bon, ça donne lieu aussi à, tout simplement des discussions aussi avec d'autres collègues qui permettent de, ben de mettre en place des petits projets. On commence petit ».

« Alors, oui, c'est qui m'intéresse surtout, c'est, c'est de comprendre en amont, c'est qui a été fait avant l'entrée au collège, ben pour savoir un p'tit peu, ben, comment, comment diriger la suite. J'trouve que l'intérêt, c'est, c'est qu'il y ait une communication entre les enseignants sur le travail qui a été fait en amont et puis celui de préparation. »

(CEC 2) **Mme MG (n°4)** « *Chacun peut parler librement, dire son ressenti, donc, ça permet d'avancer. Comme ça chacun peut dire, chacun apporte sa pensée, en fait. Donc, c'était assez libre. On, on peut parler vraiment de nos soucis, et de nos inquiétudes. Ça permet d'interagir et ça marche bien, même avec les professeurs de collège, j'ai trouvé. Et mieux, là, que la première fois. J'trouvais que c'était plus facile de dialoguer avec eux. Parce qu'on les connaît pas, c'est encore pas pareil. Eux, non plus ne nous connaissent pas. Donc, j pense que c'est, voilà. Donc, c'était plus facile, là, plus ouvert, plus.* »  
« *Et, en discutant avec les autres collègues, on est, on est tombé d'accord tous sur les besoins, on va dire, actuels. On a laissé de côté c'qu'on avait fait l'an passé parce qu'on a un changement de programme aussi.* »

### **3.2 Le rapport à l'autre en dyades : du travail prescrit au travail réalisé**

L'activité réalisée au sein des dyades vient prolonger les décisions prises collectivement en réunion plénière. En fin de réunions plénières, des dyades se sont formées avec pour mission de construire pour chaque discipline une progression. Chaque membre du collectif partage l'idée qu'il est nécessaire de travailler ensemble pour construire des outils qui seront opérationnels dès l'année scolaire prochaine. Ces premiers travaux collectifs permettent aux enseignants d'apprendre à se connaître, d'apprendre à travailler ensemble et d'échanger concrètement sur les attendus de fin de cycle dans une discipline en particulier. Les propos tenus par les enseignantes enquêtées en témoignent et mettent surtout en évidence le socle d'une possible collaboration qui naît de l'interdépendance liée au partage d'un espace, d'un temps et de ressources. Au sein des dyades, les enseignantes effectuent un travail partagé qui les conduit à communiquer, à prendre des décisions, donc à effectuer un travail collaboratif.

Les extraits présentés témoignent de ce travail concerté.

(CEC 1) **Mme AT (n°1)** « *On s'côtoie beaucoup plus, beaucoup plus en termes simplement horaires. On a des échanges beaucoup plus constructifs puisque là on s'est tous penchés sur les nouveaux programmes. Donc, on a vraiment un objectif de construction, de co-construction, en fait, sur la progressivité des programmes.* »  
« *Là, vraiment on a des échanges et on construit ensemble et on réfléchit ensemble.* »

*« Oui, et puis elle va te donner, elle va te dire plus facilement c'qu'elle aimerait, enfin, c'qu'elle aimerait voir mettre en œuvre un élève de sixième, en arrivant en sixième. »*

**(CEC 1) Mme VF (n°2)** *« Tu ne la connais pas. Enfin, tu l'as déjà croisée par ailleurs mais tu, tu ne la connais pas spécialement au départ. Tu attends la première réunion du conseil école-collège pour avoir une répartition avec des gens qui se portent volontaires sur telle ou telle matière. Toi, t'as pas le choix de ta matière mais eux, oui. Donc, c'est eux qui se positionnent sur les binômes et pas toi. »*

*« Donc, on s'est concentré principalement sur cette partie-là des, des programmes... qu'on déchiffre ensemble. On débroussaille ensemble. »*

**(CEC 2) Mme My G (n°3)** *« Ben, ensuite, tu peux être surprise, justement, en communiquant avec le collègue ou la collègue parce que certaines notions qu'on n'ose pas forcément aborder en sixième parce qu'on se dit que c'est abordé les années suivantes, eh bien, elles sont déjà étudiées à l'école primaire. »*

*« Ça permet d'avoir une autre vision des acquis de l'élève à l'entrée en 6ème. »*

**(CEC 2) Mme MG (n°4)** *« Tu as choisi l'entrée disciplinaire et non pas la personne. »*

*« Alors, tu dois, ben tu dois dialoguer avec elle justement pour voir comment organiser le travail. Tu dois interagir pour que ça fonctionne bien. Il faut que tu donnes ton point de vue et puis essayer de commencer à élaborer des choses. »*

Pour aller plus loin dans l'analyse, nous mettant en avant que les résultats obtenus soulèvent la question de l'écart entre le travail prescrit et le travail réalisé. Si chacune des dyades observées s'est emparée avec intérêt de la tâche prescrite, l'activité réalisée interroge les acteurs. Ils vont se saisir du moment de retour en grand groupe pour savoir comment leurs collègues ont conduit le travail et par comparaison, vont chercher à savoir si, ce qu'ils ont produit, correspond à l'attendu.

Les extraits ci-après montrent que l'activité réalisée produit des conflits entre activités concurrentes, qui auraient pu réaliser la même tâche à d'autres coûts.

(CEC1) **Mme VF (n°2)** « dans notre groupe, on avait terminé avant les autres, donc, du coup, à la deuxième réunion, je me suis demandée : Est-ce qu'on avait été assez loin ou pas dans la construction ? Est-ce que les autres ont été trop loin ou, voilà. Donc, du coup, j'me suis dit, on n'a pas assez détaillé c'qu'on avait fait ? »

(CEC 2) **Mme My G (n°3)** « Donc, parce que là, pour l'instant, il s'agit, il s'agit de dégrossir. »  
« Tu, tu avais commencé un tableau qui finalement, n'était peut-être pas, pas très lisible. C'était un tableau par compétence. Et, comment dire, ça faisait des colonnes très étroites, très difficiles à lire. Donc, elle a proposé une autre organisation qui est peut-être plus lisible... »

(CEC 2) **Mme My G (n°3)** « Ça a été juste une relecture des programmes et un « copier-coller » dans un tableau rapide. Voilà. C'est mieux que rien parce que ça a servi de base, mais c'est insuffisant parce que, du coup, on n'a pas, tu n'as n'a pas pu suffisamment synthétiser et aller directement au cœur des choses et des problèmes. »

(CEC 2) **Mme MG (n°4)** « Après, c'est différent parce que, ben, chacun fait un truc différent. »  
« Voilà. J pense que chacun a réfléchi différemment et, enfin, j'l'ai vu quand on a fait le retour, on n'a pas travaillé de la même façon, dans les groupes et j pense qu'on n'était pas sur les mêmes choses. On cherchait pas forcément les mêmes choses. C'était peut-être pas assez ciblé c'qu'on avait prévu. »

#### 4. Le réel de l'activité

Notre cadre conceptuel établit que « l'activité du sujet dans les modes opératoires observables ne rend pas compte du réel de l'activité » (Clot, 2008, p. 86). Selon Clot, ce qui échappe au sujet est partie prenante de l'activité.

Après avoir présenté les principaux résultats de notre enquête dans les dimensions impersonnelle, transpersonnelle et interpersonnelle du métier enseignant, nous exposons maintenant ce qu'il ressort de l'activité enseignante au sein du CEC dans la dimension personnelle du métier. Si la tâche est ce qui est à faire et l'activité ce qui se fait (Leplat & Hoc, 1983), « activité réalisée et réel de l'activité ne se recourent pas » (Clot, 2008, p. 89). Dès lors, il nous a fallu rechercher les activités qui ne se sont pas faites, celles que les acteurs ont cherché à faire sans y parvenir, ce qu'ils ont fait pour ne pas avoir à faire ce qui était à faire.

Nous avons essayé ainsi de catégoriser les activités empêchées, suspendues, contrariées, occultées ainsi que les dilemmes professionnels et les objets de débat.

#### 4.1 Une activité empêchée présente mais de nature différente

Nous repérons la présence d'activités empêchées dans les deux situations de travail observées, les réunions plénières du CEC et les dyades. Nous relevons cependant que l'activité empêchée n'est pas toujours de même nature.

Nous distinguons quatre sources principales d'empêchement :

- L'empêchement lié au temps accordé à l'activité,
- L'empêchement lié à la méconnaissance mutuelle des pratiques pédagogiques des enseignants des deux degrés
- L'empêchement lié à la différence structurelle de fonctionnement entre le premier et le second degré
- L'empêchement lié la difficulté d'appropriation de l'objet de travail (sens de l'activité).

Afin de montrer comment ces activités empêchées se traduisent dans les propos recueillis auprès de la population étudiée, nous présentons des exemples extraits des réunions plénières et des entretiens menés auprès des enseignantes interviewées.

L'empêchement lié au temps accordé à l'activité :

(CEC1) **Mme AT (n°1)** « *L'année dernière, on s'était, on avait travaillé sur la trace écrite. Et, c'est vrai qu'on avait mis chacun nos idées, côté premier degré, côté second degré. On avait mis tout ça ensemble. On avait fait une mise en commun mais y avait pas eu réellement de co-construction, de réflexion approfondie, je pense sur la liaison qu'on pouvait faire entre l'école et le collège.* »

(CEC 2) réunion plénière **PC3** : « *Après, c'est dommage qu'on n'ait pas pu faire d'autres choses.* »

**Principal** : « *Ouais, parce que c'est toujours le même problème, c'est réussir à rencontrer.* »

**PE5** : « Et, j'voulais vous contacter pour avoir des conseils, pour. C'est vrai qu'on manque un p'tit peu de temps. C'est vraiment le problème. Se rencontrer pour. Donc, on est pris dans l'action. On est pris dans « Je dois faire des sciences, je dois faire étude de la langue, je dois faire ça » et on manque de temps pour se concerter avec les collègues. »

**PC2** : « On avait pris contact téléphonique mais on a dû annuler le, le rendez-vous. Après, y avait un problème de concrétisation parce que c'était sur la fin de l'année scolaire et puis, moi, cette année, j'suis complètement happé autrement. »

(CEC 2) **Mme My G (n°3)** « Bon, ça n'a pas pu, comment dire. Au cours de la tâche à accomplir, tu n'as pas forcément le temps d'en parler avec elle, mais ce qui peut être enrichissant, c'est justement voir quelles sont les démarches pour faire comprendre certains, certaines notions aux élèves. »

(CEC 2) **Mme MG (n°4)** « C'est-à-dire que tu vas avoir encore une seule réunion, là, qui est prévue d'une heure trente où tu n'pourras pas finir c'que t'as commencé. C'est beaucoup trop long. Et je me demande même si c'est ce que tu devrais faire par ce que justement ce s'ra trop long et que tu ne finiras pas. »

L'empêchement lié à la méconnaissance mutuelle des pratiques pédagogiques des enseignants des deux degrés :

(CEC1) réunion plénière **PC Mme T.** : « Il est évident qu'il va falloir absolument qu'on apprenne en 6<sup>ème</sup> à savoir ce que font les collègues du primaire. » ...

**PC (Mme T.)** : « Y'a des choses sur lesquelles, dans ce cas-là, on devrait pouvoir s'appuyer ».

**Principal** : « C'est déjà le cas. »

**PC (Mme T.)** : « Mais, sauf quand on ignore ce qui est fait, concrètement »

L'empêchement lié à la différence structurelle de fonctionnement entre le premier et le second degré :

(CEC 2) réunion plénière **PE5** : « Et, c'qui s'rait intéressant, c'est aussi de venir au collège voir comment c'est mis en place et vous, et inversement. Cette expérience a dû être enrichissante pour vous et j'aimerais bien voir comment c'est mis en place au collège. »

**Principal adjoint** : « *Le souci, c'est vrai que, nous les collègues partent dans les écoles primaires, c'est assez simple parce que, au niveau des emplois du temps sur la semaine, ils ont toujours au moins une demi-journée de libre ou des heures qui sont à disposition, par contre, pour vous, les écoles primaires, vous êtes toujours avec les élèves. C'est plus difficile pour vous déplacer.* »

L'empêchement lié la difficulté d'appropriation de l'objet de travail (sens de l'activité) :

(CEC2) **Mme My G (n°3)** « *Au départ, non. Là, maintenant, vu les objectifs actuels, plus. Mais, quand il a été question de tâche complexe, ce n'est pas que c'était inintéressant mais je ne voyais pas concrètement comment l'appliquer à ma propre matière. C'était intéressant mais c'est vrai que je manquais d'exemples concrets pour essayer d'expérimenter ça, voilà, dans ma discipline.* »

Les activités empêchées faute de temps suffisant sont très présentes dans les travaux du CEC 2. Nous aurions sans doute obtenu le même résultat si nous avions choisi d'étudier la dyade de français du CEC 1. Il semble que la difficulté liée au temps de travail soit corrélée à la tâche prescrite au sein de la discipline du français. Nous avons pu observer qu'à l'issue du travail à deux, le collectif du CEC 2 s'est reconstitué en fin de journée de travail pour présenter au groupe un court bilan de l'activité réalisée au sein de chaque dyade. Nous mesurons alors que l'avancée des travaux est variable et que les besoins de poursuivre l'activité est nécessaire pour certaines dyades (Français et Histoire-Géographie-EMC), alors que d'autres dyades (mathématiques, musique) souhaitent très vite se tourner vers la question de l'harmonisation des pratiques au sein de projets pédagogiques concrets prenant en compte l'esprit de la réforme du collège (transversalité des apprentissages et interdisciplinarité). Une enseignante interviewée s'exprime clairement à ce sujet. S'attelant au programme de français, elle prend conscience au fil de l'activité de l'ampleur de la tâche. La difficulté repose selon elle sur la différence de traitement des disciplines dans le nouveau programme de cycle 3. Certaines disciplines présentent des éléments de progressivité très précis, ce qui n'est pas le cas pour le programme de français qui est copieux et complexe. Elle évoque aussi un problème de méthode qu'elle a adoptée avec sa collègue du collège. L'abondance de discours de cette enseignante concernant l'analyse qu'elle porte sur son activité oscille entre l'activité réalisée en dyade ou en réunion plénière et le réel de l'activité.

Dans tous ses propos, elle convoque l'instance impersonnelle à travers le travail prescrit, l'instance interpersonnelle pour signifier la difficulté partagée avec sa collègue de sixième mais surtout l'instance personnelle quand elle exprime tout ce qu'elle essaie de faire ou aurait voulu faire sans y être parvenue dans les temps impartis.

CEC 2) **Mme MG (n° 4)** « ...Tu, tu as choisi le français justement pour éclaircir les choses et être bien sûr de c'que t'allais proposer aux élèves. Et, tu t'es aperçue lors de la dernière réunion que, dans les autres domaines, parce que tu n'avais lu que le français...tu t'es aperçue que les autres programmations étaient pas faites pareil et que, et que dans certains domaines, c'était bien, c'était très, très ciblé : CM1, faudra faire ça, CM2, faudra faire ça. »

« Tu as eu le sentiment que c'était là, le domaine où c'était le moins clair. Après, c'est peut-être juste un sentiment ou tu as eu peut-être un problème de méthode, peut-être une mauvaise approche des choses. Tu, mais l'impression que tu en as, c'est que les autres ont eu moins de mal à répartir et élaborer des choses.»

« Tu t'es dit que tu te rendais pas compte du temps que ça allait prendre et que, ben t'as commencé et au fur et à mesure que tu as travaillé, tu t'es rendue compte que c'est beaucoup plus long que c' que tu pensais déjà au départ. »

« Voilà. J pense que chacun a réfléchi différemment et, enfin, j'l'ai vu quand on a fait le retour, on n'a pas travaillé de la même façon, dans les groupes et j pense qu'on n'était pas sur les mêmes choses. On cherchait pas forcément les mêmes choses. C'était peut-être pas assez ciblé c'qu'on avait prévu. »

Ce résultat obtenu peut sans doute s'expliquer parce que « le travail d'organisation des collectifs eux-mêmes, ne serait-ce que par le temps qui lui est accordé, est loin d'être encouragé comme il le faudrait, eu égard aux exigences des tâches » (Clot, 2008, p. 108).

#### **4.2 Une activité suspendue aux objets de travail à venir**

L'activité suspendue aux objets de travail à venir correspond soit à une action en cours qui mérite d'être approfondie pour être ensuite partagée au sein du CEC, soit à un objet de travail qui n'a pas encore été pris en charge par les enseignants essentiellement par manque d'information en provenance du ministère.

Voici quelques exemples d'activités suspendues correspondant à des actions en cours :

(CEC 2) réunion plénière **Principal adjoint** : « *Juste une question par rapport à l'année prochaine. Vous vous êtes déjà mis d'accord avec Monsieur GL pour savoir ce que lui allait traiter dans le cadre de ses programmes pour que ?* »

**PC1** : « *Pas encore. Non, on s'est arrêté là pour le moment. Enfin, moi, j'attends avec hâte le jeu de société pour voir comment il va s'y prendre. Est-ce que moi j'pourrai l'utiliser après, en 6ème, pour partir de son jeu de société, et puis lancer le travail. J pense que ça serait une bonne chose. Après, on s'est arrêté là. On n'a pas vu plus loin que ça.* »

(CEC 1) **Mme AT (n°1°)** « *Les ressources et supports numériques qui arrivent, enfin, voilà, qu'i faut s'approprier et qu'i faut pouvoir exploiter. Voilà, y a quelques grandes idées, j pense, introductives à cette progression-là qui sont peut-être à réaffirmer, aussi, qui s'ront intéressantes à communiquer aux autres collègues.* »

(CEC 2) **Mme My G (n°3)** « *Mais, quand on entrera dans la suite, quand tu auras dégrossi, il faudra vraiment aller dans le détail pour être sûr de bien comprendre de la même manière les termes qui sont employés, de se mettre d'accord sur la terminologie employée, si elle est employée ou non, à partir de quand on l'aborde, parce qu'on peut aborder des notions sans employer la terminologie adaptée.* »

Voici quelques exemples correspondant à des objets de travail en suspens :

(CEC 1) réunion plénière **CPC** : « *...Il y a quelque chose sur lequel il faut qu'on réfléchisse aussi. On a dit que le livret de compétence n'était pas encore arrêté. Je ne sais pas quel va être le format et s'il y aura une réelle continuité entre la première année et la dernière année de ce cycle-là, mais, va se poser le problème de la notation. Est-ce qu'on note uniquement, est-ce qu'on note, est-ce qu'on juge, est-ce qu'on valide uniquement en termes de compétences ou est-ce qu'il y a l'apparition de la note chiffrée ? Est-ce que c'est réservé au cycle 4 ? Comment ça évolue ? Ça méritera aussi d'être réfléchi. Parce que, si à l'intérieur d'un même cycle, y a une validation uniquement par compétence qui se traduit, à un moment donné, par une note avant la fin du cycle, comment, comment on fait le tuilage ? Quelle comparaison ? Quelle, quelle correspondance ? Ça mérita peut-être d'être mis sur la table, ça. Pour l'instant, on ne connaît pas le format, enfin, du prochain livret de compétences, mais c'est quelque chose sur lequel il faudra qu'on réfléchisse* ».

(CEC 1) **Mme VF (n°2)** « Côté évaluation, on n'en a pas encore parlé pendant ce conseil école-collège mais on a besoin de savoir aussi comment évaluer, si ça incombe aux collègues du collège ou si ça va être quelque chose de partagé entre les deux, les deux parties. »

« Maintenant, effectivement, est-ce qu'on va arriver à remplir les objectifs qui, qui nous incombent pour chaque palier ? Est-ce qu'on va arriver à valider les élèves correctement ou est-ce que il va falloir vraiment attendre la sixième pour aller au bout des choses ? »

« Tu attends de voir si on nous propose un outil pour, pour valider... ou si, ben falloir que tu te débrouilles toute seule pour l'inventer, cet outil... »

### **4.3 Le métier comme objet de débat**

Dans les temps plénières du CEC, nous observons que les pilotes des réunions portent les objets de discours et les proposent au groupe qui s'en saisit ou pas. Au fil des échanges, l'objet de discours peut changer de statut. Au départ, c'est une ressource pour lancer le débat. Ensuite, il devient un moyen pour réfléchir ensemble. Si « Objet de discours et objet de débat ne se recoupent pas » (Clot, 2008, p. 244), nous remarquons que l'objet du discours peut se développer au service du développement de l'objet de débat, comme nous l'indique Clot. C'est le cas notamment pour l'objet du discours portant sur l'évaluation des acquis des élèves qui devient un objet de débat quand l'évaluation est analysée sous l'angle de l'usage ou non de la notation au collège et de l'approche par compétence.

Nous présentons ici ce moment où le métier devient un objet de débat pouvant soulever la controverse ; c'est-à-dire lorsque cette question de l'évaluation est discutée et sujette à des opinions ou des interprétations divergentes. Nous proposons d'analyser l'activité dialogique qui s'opère entre le conseiller pédagogique, le Principal du collège, pilotes de la réunion et un professeur de collège pour essayer d'en mettre à jour le mécanisme. Pour plus de lisibilité, nous avons scindé l'extrait en deux parties.

L'extrait débute par une réflexion apportée par le CPC qui suit l'actualité éducative et a pu se rendre compte de l'avancée des travaux des personnes œuvrant pour le ministère sur la question de l'évaluation. Comme la problématique de l'évaluation est très liée à l'entrée en application, en septembre 2016, du nouveau socle commun de connaissances, de compétences

et de culture, les pilotes se sont concertés et ont décidé de mettre en avant cette thématique pour que le collectif s'en saisisse. Ce qui préoccupe particulièrement le CPC et le Principal du collège, c'est le risque de rupture pédagogique entre l'école et le collège si les enseignants de 6<sup>ème</sup> continuent d'évaluer les acquis de leurs élèves en recourant à une notation chiffrée et au calcul de moyennes par trimestre.

(CEC1 ) réunion plénière **CPC** : « Pour l'instant, on ne connaît pas le format, enfin, du prochain livret de compétences, mais c'est quelque chose sur lequel il faudra qu'on réfléchisse, à mon avis, pour qu'i est pas, parce qu'on est en train d'aplanir les ruptures, on est en train de créer un véritable pont, une véritable plateforme entre le premier degré et le second degré, en tous cas entre le cycle 2 et le cycle 4 par cette, cette médiation. Faudrait pas qu'on la transforme en une nouvelle rupture qui soit celle de l'évaluation. »

**PC** : « Mais, dans le second degré, on travaille déjà en termes de compétences. »

**CPC** : « Oui, oui, mais y'a de la notation. Et y'a des moyennes. »

**PC** : « Oui, oui. Et après, une fois que la base de compétences, elle est là, c'est une question de formulation, à une présentation. »

Une fois l'objet de débat posé, nous remarquons que c'est un professeur du collège qui réagit en premier et s'oppose à l'idée supposée qu'au sein de son collège l'approche par compétence soit absente. Le CPC lui répond en soulignant le modèle visible de l'évaluation au collège avec les notes et le calcul de moyennes. Le professeur du collège revient sur l'approche par compétence et la présente comme un moyen d'aboutir à une note. C'est selon lui « une question de formulation, de présentation ». A ce moment-là, personne n'intervient pour émettre un doute sur la pertinence de traduire une compétence évaluée en note chiffrée.

A ce stade de l'analyse des échanges sur l'évaluation, il est important de souligner qu'actuellement les enseignants des collèges ont à leur disposition un logiciel (EVALOSCOPE) qui permet d'évaluer les compétences en réalisant des grilles d'évaluation personnalisées, renseigner automatiquement le socle commun à partir de ces grilles d'évaluation et de valider rapidement les compétences du socle commun. Ce logiciel est même capable d'élaborer une note pour l'élève qui tient compte de son degré de réussite ou d'échec. Nous comprenons mieux ainsi cette pratique inscrite dans la culture professionnelle des enseignants du second degré.

Il est également à noter que cette pratique qui fait cohabiter approche par compétence et notes existe aussi à l'école primaire mais devra être revue. Au moment de la réunion plénière du CEC qui s'est tenue le 9 novembre 2015, le décret sur l'évaluation n'était pas encore paru et les échelles de référence pour la validation des compétences du socle n'étaient pas encore stabilisées. Elles l'ont été avec la parution le 31 décembre 2015 du décret sur l'évaluation des acquis des élèves qui vise à faire évoluer et à diversifier les modalités de notation et d'évaluation des élèves de l'école primaire et du collège pour éviter une « notation-sanction » et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès.

Le niveau de maîtrise des composantes des domaines du socle commun qui doit être évalué à la fin du cycle selon une échelle de référence comprend désormais quatre échelons : maîtrise insuffisante, maîtrise fragile, maîtrise satisfaisante et très bonne maîtrise.

Sans avoir la connaissance du texte finalisé, le CPC espère cependant qu'une réflexion commune va s'engager sur le besoin d'harmoniser les pratiques au sein du même cycle 3. Il fait part de son questionnement et souligne son attente vis-à-vis d'une version aboutie du projet de livret scolaire qui permette un travail commun et cohérent. En soulignant la disparité qui risque de demeurer entre la classe de CM2 et celle de 6<sup>ème</sup>, il fait réagir le professeur de collège qui est déjà intervenu. La discussion s'achève sur un compromis puisque les acteurs conviennent de la coexistence de l'approche par compétence et de la notation dans les deux degrés d'enseignement.

**CPC :** « *Oui, on a vu avec Mr C. (le Principal), l'autre jour, un projet de livret, qui n'est pas celui qui va être arrêté pour l'instant, où y avait, par exemple, CM1, CM2, quatre degrés avec : « validé, en cours de validation, non validé » etc. et puis la dernière année : moyenne de l'élève, moyenne de la classe. Donc, on sentait déjà encore quelque chose qui était encore un petit peu enkysté. »*

**PC :** « *Oui, mais »*

**CPC :** « *Après, après, il faudra, faudra savoir comment on l'explique à l'intérieur d'un même cycle. »*

**PC :** « *En sixième, on utilise beaucoup quand même, les grilles de validation de compétences »*

**CPC :** « *J'ai pas dit le contraire, Madame. J'dis pas le contraire du tout. D'accord ? »*

**PC :** « *Et à la fois la notation. Y'a les deux versions. »*

**CPC :** « *Y'a les deux aussi dans le premier degré. »*

**PC :** « *Oui »*

**PE :** « *Oui, oui, oui, on peut mettre les deux. »*

Parmi les résultats obtenus, nous avons repéré deux autres objets de discours devenus objets de débat qui nous semblent pertinents d'exposer. Il s'agit, pour l'un, d'un débat autour de la question de la démarche pédagogique visant à faire évoluer les pratiques et, pour l'autre, de la priorisation des objets de travail dont le collectif CEC se saisira lors des prochains temps de rencontres. Sur ces deux sujets, nous identifions des points de tension.

A propos de la démarche pédagogique pratiquée par les enseignants du second degré, voici un extrait des échanges entre deux professeurs de collège et la conseillère pédagogique qui co-pilote la réunion du CEC 2. Nous indiquons que les deux enseignants qui dialoguent auront toujours des approches différentes lorsqu'il s'agira de construire à partir des nouveaux programmes du cycle 3 une progression des apprentissages dans leur discipline respective. Cela les conduira à se positionner de manière distincte quand il s'agira de prioriser les objets de travail à venir dans le CEC.

(CEC 2) réunion plénière **PC4** : « *C'est vrai qu'on a tendance à être un peu directifs parfois pour certaines bases, pour être sûr qu'ils respectent bien les étapes du conte. Au début, j'les guide vraiment. J leur dis « en situation initiale, vous présentez »*

**PC3** : « *Est-ce que ça pourrait pas être l'inverse, les faire construire et puis après tu donnes justement les pistes. C'est, on peut procéder à l'inverse. On n'est pas obligé de donner directement les choses et on peut partir à l'inverse. Les faire découvrir. Et puis, après, tu donnes les pistes. On a besoin de ça, il faut. »*

**PC4** : « *En une heure, certains produisent très, très peu. Mais c'est aussi le problème du temps, à ce niveau-là. »*

**PC3** : « *Après c'est le principe de, de l'inédit. Ouais, après, faut pas se restreindre sur le temps. Ça peut être »*

**CPC** : « *C'est un travail de longue haleine. Ça ne se fait pas sur une séance. On est plus, dans une démarche, cette fois, de projet, à la limite. Ça rejoint un p'tit peu c'qu'on fait au niveau des langues vivantes avec la perspective actionnelle où on demande de se projeter dans une tâche finale qui va solliciter un certain nombre de compétences et pas seulement des compétences linguistiques... »*

**PC4** : « *Moi, je parle du temps. C'est-à-dire qu'il faut quand même le temps d'acquérir certaines notions, étudier des textes. Et ça, ça vient après la tâche complexe. »*

**PC3** : « *Oui, mais justement, avec la réforme, on n'est plus du tout dans cet esprit-là puisque maintenant la référence, le socle commun, que le gamin travaille en équipe, qu'il soit capable de faire, de s'exprimer convenablement à l'oral ».*

Ainsi, nous retrouvons l'enseignant PC3 qui souhaite faire partager l'esprit de la réforme du collège à ses collègues autour de pratiques renouvelées et une autre collègue qui semble hésiter sur la priorité à accorder lorsqu'ils se retrouveront pour un temps de travail commun. Finalement, cette dernière ne contredit pas son collègue qui s'est montré très actif durant toute la réunion. Le Principal adjoint entre dans la discussion et recherche un consensus au débat lancé.

(CEC 2) réunion plénière **PC3** : *« Je reste également persuadé qu'il faut qu'on trouve un temps sur les pratiques pédagogiques à mettre en place puisqu'il y a l'accompagnement personnalisé qui apparaît en 6ème dans les emplois du temps et qu'on se mette d'accord sur des méthodes pédagogiques à la fois à l'école primaire et »*

**PC2** : *« Ah, mais ça, le même jour ? »*

**PC3** : *« Non, mais moi j pense que c'est également, c'est quelque chose qui est important à mettre en place qui dépasse les programmes parce qu'on a des repères de progressivité qui sont ciblés et, j pense que les méthodes pédagogiques, c'est une harmonisation et tout le monde s'y retrouvera. Les gamins, ils arrivent, ils savent comment ça fonctionne et ... parce que parler des programmes et construire c qu'on fait telle année, c'est bien mais j rappelle que la validation, c'est le socle et le socle, c'est les domaines de compétences et les disciplines sont au service des domaines de compétences, c'est-à-dire qu'on parle bien de pratiques pédagogiques. Donc, pour moi, c'est vraiment, on est sur des pratiques pédagogiques dans ce, c'est harmoniser des pratiques pour travailler l'oral, pour travailler. Qu'est-ce qu'on fait comme diversification ? Qu'est-ce qu'on fait comme accompagnement personnalisé ? Mais, dès l'école primaire, qu'on poursuit au collège et là on touchera, on touchera nos missions. Parce que les repères de progressivité, on les a dans le, on les a bien les repères de progressivité et c'est pas ça qui va être. »*

**PC2** : *« J pense que la prochaine journée, c'est sur ça qu'il faut qu'on travaille. »*

**PC3** : *« Bien sûr. »*

**Principal adjoint** : *« Sur les pratiques. »*

**PC3** : *« Ben oui, absolument. Quand on avait lancé les choses sur les tâches complexes, l'année dernière, c'était bien sur les pratiques parce que c'est quand même l'esprit de la réforme : la méthodologie, recherche documentaire, le travail de groupes, s'écouter. »*

**Principal adjoint** : *« Alors, ce qu'on fait, on conserve les mêmes binômes, sauf qu'on part sur, sur les pratiques. »*

**PC2** : *« Et il va falloir travailler les deux. C'est à la fois, »*

**PC3** : « *Oui, les deux sont importants mais on peut pas, on peut pas se restreindre au programme, dire : on fait ça tant, on fait ça tant, on fait ça tant, sinon. Et ça correspond à c'que disait, à qu' a fait Madame G. avec Monsieur GL. C'est des pratiques.* »

**Principal adjoint** : « *Bon. On part, on part là-dessus. Tout le monde. Comment Monsieur C. ?* »

**PC3** : « *Non, non, mais, je dis c'que j'en pense, c'est tout.* »

**Principal adjoint** : « *Non, mais vous avez raison. Bien. On avance, on avance...* »

Les objets de discours devenus objets de débats dans les temps pléniers se concluent dans cette phase de travail collectif de manière consensuelle. Chacun fait un pas vers l'autre pour maintenir le dialogue. Cet accord préalable à la prise en charge réelle de l'objet qui fait débat résistera-t-il lorsque les acteurs des deux degrés devront construire de nouveaux outils communs ? Nous pouvons supposer que les prescriptions descendantes les aideront à orienter leurs choix. « Ensemble, en assumant et en éprouvant le plaisir et le déplaisir des controverses indispensables, ils peuvent parvenir alors à re-lie ce qui est délié dans leur activité propre » (Clot, 2007, p. 89).

#### **4.4 Le contenu d'enseignement source de dilemmes professionnels**

Nous avons identifié des dilemmes professionnels uniquement dans les entretiens n°3 et n°4 de la dyade du CEC 2. Le questionnement professionnel de ces deux enseignantes qui ont eu pour tâche de travailler sur le nouveau programme du cycle 3 de Français est assez conséquent. L'avancée de leur travail au moment des entretiens ne leur permet pas d'être sereines vis-à-vis de la tâche qu'elles considèrent comme indispensable mais coûteuse en temps. Le nouveau contenu de l'enseignement du Français est pour elles source de dilemme. Elles ont une double préoccupation qui concerne à la fois le travail conjoint de la dyade qui doit être de qualité et abouti et également les contenus à maîtriser pour la prise en charge de leurs élèves respectifs à la rentrée de septembre 2016. Elles ne se sont pas suffisamment approprié les contenus du document officiel qui constituent la prescription descendante. La réorganisation des contenus d'enseignement à répartir sur les trois années du cycle 3 n'est pour l'instant pas satisfaisante à leurs yeux. Elles se sentent bousculées dans leurs pratiques et débordées car elles manquent de temps. Ces dilemmes professionnels font partie intégrante du réel de l'activité et s'assimilent au sentiment d'être empêché de faire correctement son travail.

Dans le discours de l'enseignante du collège, nous avons repéré des dilemmes qui concernent l'organisation de son activité professionnelle : comment s'organiser entre la préparation des cours, la correction des copies, l'accompagnement des élèves en difficulté, le travail préparatoire de lecture et de réflexion pour être efficace lors des travaux collectifs du CEC, la concertation avec les collègues de sa discipline, les tâches administratives. Plus globalement, ces différentes tâches du métier d'enseignant relèvent de l'arbitrage à effectuer entre le temps personnel et le temps professionnel.

Mme My G évoque ici les temps de concertation avec ses collègues de Français qui sont pour elle indispensables. Ce dilemme professionnel met en lumière la question de la légitimité des travaux conduits dans le CEC en dehors de la présence de tous les enseignants de l'établissement. Son désir de communication avec ses pairs la met en difficulté quand elle ne trouve pas le temps de mener toutes les tâches inhérentes à son métier.

(CEC 2) **Mme My G (n°3)** « *Donc, tu es un p'tit peu gênée par rapport à ça parce que, du coup, c'est, oui, c'est un p'tit peu délicat de, de commencer à réfléchir à une progression école-collège alors qu'au sein du collège, on n'a pas, on s'est pas, tu ne t'es pas encore mis d'accord avec les collègues sur une interprétation de, de ces programmes et, et tu n'as pas pu mener de réflexion justement sur la vision d'une éventuelle programmation. Même si ça concerne les CM1, CM2, sixièmes, comme la sixième, on va dire, est le dernier chaînon, donc, c'est un p'tit peu embêtant à ce niveau-là.* »

« *Tu as un autre, comment dire, un autre scrupule, c'est aussi le problème de la concertation des autres collègues de français au sein de l'établissement. Tu regrettes de ne pas avoir pu vraiment préparer davantage en amont c'qui devait être fait pour avoir un point de départ sur lequel tous les collègues de l'établissement soient d'accord avant de le proposer à des collègues d'un autre établissement.* »

« *Alors, tu es souvent pris par le temps, par la préparation des cours qui prend, qui prend du temps, voilà, par la correction des copies. Mais, l'idéal, c'est quand même ça. C'est quand même de communiquer, dès c'qu'c'est possible.* »

« *Et puis, c'est pris sur le temps personnel, aussi.* »

« *Même si, ben, finalement le travail personnel qu'on nous demande de fournir, il va falloir fournir du travail personnel, parce que, pour avancer davantage. Là, honnêtement, la séance ne suffit pas.* »

*« Y a une frustration. Et la question, c'est, comment mener à bien le travail, enfin, le travail restant, sachant que les temps de concertation sont quand même rares et que le travail personnel, c'est bien, mais qu'il y a aussi les classes. » « Le quotidien, voilà. »*

Mme MG, enseignante de l'école primaire est également confrontée à plusieurs dilemmes. Elle veut faire en sorte que l'activité réalisée au sein de la dyade soit efficace pour les enseignants du collectif CEC mais aussi pour ses élèves.

Elle est également préoccupée par la façon dont elle va communiquer aux familles le nouveau programme du cycle 3. Sa fonction de directrice de l'école accroît sa responsabilité à l'égard des parents d'élèves.

*(CEC2) Mme MG « Tu t'interroges sur comment tu dois fonctionner pour que ça marche bien pour tout le monde, aussi bien pour que les enseignants du second degré aussi s'y retrouvent, pour que tes élèves s'y retrouvent. »*

*« Alors, moi, c'est qui me, me soucie un peu, c'est, ouais, c'est, qu'est-ce que j'avais, je dois laisser pour la 6ème ? Est-ce que j'ai continué à faire comme je faisais ? Est-ce que j'en fais moins ? Est-ce que je m'axe sur des choses plus ? Pour l'instant, je suis encore pas sûre de ce que je vais faire l'année prochaine. Je sais pas vraiment où les programmes nous emmènent là. Y a déjà des pistes mais, j'suis pas encore. Je sais pas. C'est pas encore assez clair dans mon esprit par rapport à ce qu'on a fait. »*

*« Ben, tu t'inquiètes quand même parce que tu te dis que ça vient vite et que de toute façon, il faudra que tu fasses quelque chose, l'année prochaine. Donc, faut quand même avoir l'objectif de, de présenter quelque chose aussi aux parents qui soit clair et lisible et pas quelque chose qui fasse vraiment : « je sais pas de quoi je parle ». Tu te dis que t'as une responsabilité quand même, que tu dois être au clair avec toi-même quand tu démarres, quoi. »*

## Chapitre 6. Le travail collectif et les objets de travail

### 1. Les formes de travail collectif selon les deux situations étudiées

Nous avons pu établir que l'injonction institutionnelle au travail collectif qui marque l'évolution du métier enseignant prend ici la forme d'un travail collectif par « assignation » sur la base de l'appartenance à cette nouvelle équipe pédagogique constituée des membres du CEC premier et second degrés. La redéfinition du cycle 3 engage les enseignants à se concerter et à construire des outils communs pour répondre à la mission principale du dispositif CEC qui est de renforcer la continuité pédagogique inter degré au bénéfice du parcours des élèves.

Si nous reprenons le sens qu'attribue Amigues (2003) au travail partagé, à savoir qu'il relève des échanges et des activités collaboratives hors de l'espace de la classe et que la notion de partage peut être élargie à différentes formes de médiation telles que l'emprunt de supports pédagogiques, nous pouvons présenter le travail collectif tel que nous l'avons analysé comme un travail partagé. Il nous reste à caractériser les différentes formes rencontrées selon les deux situations de travail étudiées.

#### 1.1 Le travail en réunion plénière : de la coordination vers la collaboration

En réunion plénière, nous avons identifié un premier niveau d'action que les auteurs nomment coordination. Celle-ci implique un ajustement de l'activité des membres du CEC les uns par rapport aux autres qui se traduit par un ordonnancement des actions et/ou des perceptions individuelles. La coordination requiert une véritable implication des enseignants pour élaborer et construire des projets communs. Nous l'avons observée, notamment, dans les moments durant lesquels le collectif doit se mettre d'accord sur l'ordre de priorité des objets de travail dont le CEC va se saisir durant l'année scolaire.

(CEC 2) réunion plénière **Principal adjoint** : « *Moi, ce qu'je vous propose, c'est que, on a une journée de formation, donc qui est inscrite dans le cadre du PAF, au mois de janvier, j' voudrais que ce matin, on se décide sur le programme de notre journée du mois de janvier et puis qu'on travaille ensemble à ce moment-là sur les choses concrètes qui nous seront utiles pour l'année prochaine. Alors, moi, la proposition que je vous fais, après vous me dites ce que vous en pensez, on a des nouveaux programmes qui sont tombés que vous avez peut-être déjà lu, parcouru, que vous maîtrisez* ».

**Principal adjoint** : « *Donc, moi, c'que j'propose, c'est que, par rapport aux programmes, on se décide au mois de janvier de savoir c'qui va être traité en école primaire et c'qui devrait être traité ici au collège* »

Un autre temps relevant de la nécessaire coordination est celui de la constitution des binômes. Un enseignant premier degré et un enseignant second degré se mettent d'accord pour travailler sur la progression des enseignements du cycle 3 dans une discipline donnée.

(CEC2) réunion plénière **Principal adjoint** : « *Dans mon esprit, c'était que, par exemple, Monsieur B. qui est collègue en histoire-géographie qui soit en binôme avec un collègue de primaire, uniquement sur la partie géographie, histoire-géographie des programmes. Vous voyez ce qu'je veux dire ? Et puis que le travail qui est fait par ce binôme, cette décomposition, enfin, ce découpage du programme, soit ensuite proposé à l'ensemble, voilà, à tout le reste des collègues et puis qu'on parte sur le principe que cette décomposition, elle est valable qu'elle que soit l'école primaire du secteur de recrutement du collège.* »

**PE2** : « *Faudrait presque nous, pour qu'on soit, qu'on sache déjà, dans quel domaine on va plus travailler que l'autre.* »

**PC3** : « *Pour lire la partie du programme correspondante.* »

**PE2** : « *Qu'on arrive avec des idées parce que sinon, c'est vrai, qu'on va partir un peu. S'il faut relire les programmes. Faut qu'on les lise en entier !* »

**Principal adjoint** : « *Après, l'inconvénient que vous soulevez, bon, c'est le même inconvénient que Madame G. avait soulevé tout à l'heure, c'est-à-dire que, nous, au niveau du collège, on peut pas affirmer que tel ou tel collègue sera en 6ème, l'année prochaine.* »

**PC2** : « *Non, mais en fait, j'pense que c'était de prédéfinir aujourd'hui quelle personne travaillera sur l'histoire, quelle personne sur les sciences, quelle personne...* »

**PC3** : « *Monsieur D. souhaiterait travailler sur les maths, par exemple !* »

**PE3** : « *Si, si. Par exemple* »...

**Principal adjoint** : « *Est-ce qu'on part sur ce, sur cette idée-là ? Moi, c'est une proposition, vous me dites ce que vous en pensez.* »

**PE3** : « *De toute façon ce s'ra une base de travail. Ce s'ra qu'un début...* »

**Principal adjoint** : « *Comme on se réunit tous ensemble, que chacun puisse bosser sur quelque chose de précis et qu'on puisse tous en profiter par la suite.* »

Nous venons d'établir que le travail partagé des enseignants se traduit d'abord par des temps de coordination nécessaires pour l'ajustement de l'activité. Il peut prendre également la forme d'une collaboration entre les acteurs.

Nous avons trouvé des traces de travail collaboratif dans les travaux du CEC en réunion plénière quand il y a des formes d'interdépendances engendrées par le partage d'espace, de temps et de ressources. Dans ce type de travail partagé, les enseignants sont amenés à communiquer et à se concerter pour conduire un travail commun et/ou prendre des décisions communes. En ce sens, ils partagent la même tâche prescrite et le même objectif.

Nous proposons deux exemples de pratiques collaboratives prélevés dans les réunions plénières des deux CEC étudiés.

Le premier exemple provient du CEC 1. L'observation se situe au moment où les membres du collectif prennent connaissance du nouveau programme de cycle 3 et se concertent pour relever dans le texte du bulletin officiel les idées force. L'objectif visé par les pilotes du dispositif est d'associer chacun des acteurs à un temps de lecture partagée pour mieux comprendre les enjeux du travail inter degré. L'initiative du travail collaboratif se situe ainsi du côté des prescripteurs qui donnent les consignes de travail. Les enseignants procèdent à une lecture silencieuse du document et entrent progressivement dans la phase d'appropriation du contenu avant de commencer à échanger au sein du grand groupe.

Dans ce premier extrait, nous présentons le lancement de l'activité des pilotes de la réunion qui invite à un travail collaboratif au sein du CEC 1.

(CEC1) réunion plénière **CPC** : « *Alors, on va s'intéresser maintenant, si vous le voulez bien au cycle 3 qui nous intéresse, au cycle de consolidation. Je vous distribue ce document.*

**Principal** : « *Alors, posez vos questions. Y'a pas de problème...* »

**CPC** : « *Je vous distribue ce document parce que je voudrais qu'on s'intéresse à deux points de la présentation des programmes de ce nouveau cycle... qui sont : le premier point, les spécificités de ce cycle, ensuite, dans un deuxième temps, je voudrais qu'on voie les contributions des différents enseignements au socle... La première partie qui s'intitule « Les spécificités du cycle », je voudrais qu'on prenne lecture de ce document qui n'est pas très très long, et je voudrais qu'on repère un certain nombre de choses : la place occupée de la sixième, s'il vous plait, je voudrais qu'on mette un petit peu l'accent là-dessus, où est-ce qui est dit, à l'intérieur de ce cycle, sur la place de la sixième, il y a des choses très intéressantes, parce qu'elles vont, j'dirais, colorer notre travail, cette année, à l'intérieur du conseil école-collège. Et le deuxième point, je voudrais qu'on repère l'objectif d'apprentissage central de ce cycle de consolidation...* ».

Dans ce second extrait, nous présentons un échange qui montre la concertation entre les membres du CEC 1 autour du programme de Français.

(CEC 1) réunion plénière **CPC** : « Madame D., vous vouliez intervenir. »

**PC** : « J'ai un problème sur le terme des programmes, y a quand même en français, je ne sais pas si c'est dans les autres matières la même chose mais, en français, y a quand même beaucoup de redites. Je crois qu'il y a des choses qui ne devraient plus être faites en CM1, CM2, et comme ça, nous on les ferait juste en 6ème. Parce que, en même temps, ils auraient un petit peu l'impression de découvrir quelque chose. C'est vrai que pour l'instant, nous on refait, »

**CPC** : « Prendre du temps pour faire autre chose. »

**PC** : « "Et souvent ils ont l'impression déjà de le savoir parce qu'ils l'ont vu dix fois. Donc, j'crois quand même qu'on pourrait regarder concrètement les choses que vous ne feriez plus. »

**PE (directeur)** : « simplifier ».

**PE** : « J'pense, qu'en français, y a un gros travail au niveau des progressions et des programmations à faire. »

**PE (directeur)** : « Aller plus lentement et moins demande ».

**PE** : « Que, nous, on puisse prendre du temps, parce que c'est vrai qu'on a plein de choses à leur inculquer et souvent j'me dis, mais, on en ferait moins et tout ce qui « phrases complexes », aller vers des choses plus simples. »

**PC** : « On avait regardé les évaluations. C'est quand les évaluations CM2 ? Y avait la valeur des temps, que vous aviez faite déjà. Franchement, »

**PE** : « Y a quand même des choses qui sont inaccessibles. Ça, c'est compliqué. »

**PC** : « Commencer en 6ème. Et puis l'idée aussi, c'était un peu que vous, vous fassiez toutes les règles régulières et puis après les exceptions, les irrégularités, on pourrait les prendre en 6ème. Enlever des choses. »

**PE** : « Y a des choses qu'on peut pas, »

**PC** : « Oui, d'accord, mais y a des choses, »...

Le second exemple de travail collaboratif est issu du CEC 2. Dans cet extrait, les enseignants du premier degré communiquent à ceux du second degré leurs méthodes de travail qui leur permettent de prendre en charge l'enseignement des différentes disciplines dans leurs classes rurales. Ces classes sont souvent à niveaux multiples et leur configuration peut varier d'une année scolaire à l'autre (CE2-CM1-CM2, CE2-CM1, CM1-CM2). L'enseignant d'Histoire-Géographie du collège qui s'exprime dans l'extrait pensait que tous les enseignants du premier degré procédaient à des échanges de service pour se « spécialiser » en Histoire, en

Géographie ou en Sciences, par exemple. Cette pratique qui est adoptée par les enseignants d'une des écoles rattachées au secteur de collège du CEC n'est pas majoritaire dans le groupe. Dans les petites structures, les enseignants du cycle exercent leur polyvalence au quotidien et témoignent ici de la difficulté que cela représente pour eux.

(CEC 2) réunion plénière **PE2** : « *En fait, quand vous voyez ça, enfin, moi, personnellement, je ne peux pas tout traiter. Je choisis, je sélectionne parce que c'est trop vaste, trop riche. Donc, on prend un axe de travail et puis, moi, si j'travaille sur la diversité du vivant, j'ferais pas tout ça. Ben, parce que, pareil, on a, même si on a le choix de faire des séances plus longues, ben, sur l'année, il faut quand même qu'on case tout c'qu'on a à caser. Moi, j'travaille pas tout ça, c'est sûr.* » (Rires)

**PE4** : « *Moi, non plus. Et surtout qu'après, il faut rajouter des histoires de classes à plusieurs niveaux. Là, on peut pas, en sciences, faire une séance CE2, une séance CM1, une séance CM2. C'est forcément un choix d'un thème.* »

**PC1** : « *Vous décroissez à ce moment-là ?* »

**PE4** : « *Ah, non pas dans les p'tites écoles.* »

**PC1** : « *J'pensais que le décroissement était, d'accord.* »

**PE2** : « *Par exemple, tu as CE2-CM1-CM2 ?* »

**PE4** : « *Plus cette année. J'ai CM1-CM2, cette année, mais y a forcément un choix, quand même à faire. Imagine, en histoire, les programmes sont complétement différents.* »

**PC3** : « *C'est pour toi, ça !* »

**PC2** : « *J'essayais de visualiser comment c'était envisageable, justement, ça doit être,* »

**PE4** : « *Y a des grosses parties de l'histoire qui ne sont pas vues du tout à un certain niveau et vues à un autre et on a les deux. Alors, que fait-on ? C'est des choix, effectivement. L'année dernière, on avait travaillé sur la première guerre mondiale avec des approches complètement différentes, avec des albums, une visite à Verdun. ... J'fais plus une partie de l'année sur les temps modernes, une autre partie de l'année sur la période suivante et puis l'année prochaine, j'ferai encore une autre partie de l'histoire.* »

**PC2** : « *D'accord.* »

**PE5** : « *Ben ça dépend, y a des choix pédagogiques, aussi. Soit on fait des progressions spirales. On a décidé de traiter toute la période.* »

**PE3** : « *L'agriculture à travers les âges, par exemple.* »

**PC2** : « *Plus par thématique* »

**PE3** : « *mais qui permet, mais c'est très difficile.* »

**PE4** : « *Oui, c'est dur.* »

**PE3** : « *Quand on commence l'agriculture avec les hommes préhistoriques et qu'il faut aller jusqu'au XXème siècle, dans l'année, c'est. Mais ça permet de voir tout sur une année, mais bon voilà. Soit on fait par thème, enfin par chronologie, mais tout dépend de l'école, du choix de l'école, des enseignants, des compétences des gens et puis des effectifs, aussi.* »

**PE4** : « *Et puis, moi, à l'école, j'ai démarré avec CE2-CM1-CM2 et puis cette année, hop, j'ai plus que CM1-CM2, donc, de nouveau la progression est différente.* »

## **1.2 Le travail en dyade : de la collaboration vers la coopération**

Dans le travail réalisé en dyade, nous pouvons convenir que les enseignantes ont été placées en situation de devoir coopérer pour mener à bien la tâche prescrite. Elles ont effectivement coopéré dans la mesure où elles ont assumé conjointement leur activité. L'enjeu de la situation de coopération qui est la compréhension par chacun du rôle qu'occupe son activité dans le processus global de travail a bien été pris en compte par les enseignantes interviewées. Elles se sont senties en partie responsables de l'action collective et se sont engagées dans cette activité multi adressée. Le passage de la collaboration à la coopération a pu être ainsi observé à partir du moment où le projet de travail planifié en réunion plénière a été réalisé. En effet, les deux enseignantes de chacune des dyades étudiées ont pris en charge l'activité qui leur incombait. Les enseignantes ont signifié que le travail en binôme leur a permis de construire des objets concrets dont elles avaient besoin pour travailler au sein d'un même cycle. Nous pouvons en déduire que la coopération offre bien un travail plus abouti que la collaboration.

Les extraits qui suivent attestent que les enseignantes ont coopéré, se sont organisées pour repenser la tâche prescrite et travailler ensemble dans le respect des spécificités de chacune. A travers leurs propos, nous comprenons non seulement comment elles parviennent à coopérer au sein des dyades mais nous pouvons aussi envisager les difficultés qui peuvent surgir de ce travail conjoint. Dans le cas présent, les enseignantes ont réussi à entrer dans cette activité. Elles soulignent l'importance de rester à l'écoute de l'autre, de se mettre d'accord sur une répartition des contenus en tenant compte des contextes de classes et des prescriptions et de s'assurer que l'activité réalisée conjointement soit porteuse de sens pour les deux professionnelles et pour les autres collègues. Ces éléments peuvent être considérés comme des conditions de réussite du travail coopératif.

(CEC 1) **Mme AT (n°1)** : « pour pouvoir travailler ensemble après, il faut rester à l'écoute de l'autre... »

« Echanger sur le type d'activité, même échanger sur quel type d'exercice ou de situation chacune vous allez, vous mettez en place en classe pour vous rendre compte de la proximité ou, au contraire, de l'éloignement entre les activités qui sont demandées à l'école et les activités du collège. »

(CEC 1) **Mme VF (n°2)** : « Donc, on s'est concentré principalement sur cette partie-là des, des programmes... qu'on déchiffre ensemble. On débroussaille ensemble. »

« Donc, ben, il faut que tu te mettes d'accord avec ta collègue, quand même pour donner quelque chose qui ait du sens pour vous deux. »

« Quelque chose qui va être communiqué à tous les autres collègues et donc il faut qu'ils puissent s'approprier aussi tout ça. »

(CEC 2) **Mme My G (n°3)** : « J'trouve que ça prend son sens davantage cette année, à mon avis, avec la mise en place des nouveaux programmes où là on veut mettre justement l'accent sur la liaison entre le CM2 et la sixième et où on est de toute façon obligés de coopérer. Donc, j'trouve personnellement que c'est plus productif, enfin, disons qu'y a un, un objectif plus concret cette année-ci puisqu'il va falloir vraiment mener un travail collectif. »

« Et puis se mettre d'accord, justement, je trouve ça, je trouve ça intéressant. Se mettre d'accord sur une programmation, sur les éléments qu'on va étudier plus spécifiquement au CM1, au CM2, sur c'qui s'ra pas uniquement des révisions en sixième et c'qui n'aura pas, c'qui n'a pas été vu auparavant parce qu'on n'aborde pas les choses de la même manière quand ça a déjà été vu et quand il s'agit d'aborder une notion complètement nouvelle. »

(CEC 2) **Mme MG (n°4)** : « Alors, tu dois, ben tu dois dialoguer avec elle justement pour voir comment organiser le travail. Tu dois interagir pour que ça fonctionne bien. Il faut que tu donnes ton point de vue et puis essayer de commencer à élaborer des choses. »

« Oui, tu, tu partages son point de vue et tu te dis comment faire pour que ce soit le plus lisible possible pour d'autres personnes qui n'ont pas travaillé avec toi. C'était ça le, ton questionnement. C'était comment faire pour que les autres comprennent bien et voient tout de suite de quoi tu parles. »

Le travail réalisé en dyade que nous venons d'examiner fait apparaître ce que les acteurs disent des conditions nécessaires à l'effectuation de la tâche conjointe. Nous pouvons compléter cette analyse en proposant les conditions nécessaires à la coopération telles que les présente François Lantheaume (2014).

Selon elle, la coopération nécessite trois conditions : la volonté de coopérer, des moyens pour communiquer, et le partage d'un objectif commun. Dans les propos des enseignantes enquêtées, nous avons pu repérer que la volonté de coopérer allait de pair avec le besoin de coopérer et que le dialogue ainsi que la communication étaient indispensables à l'activité. Enfin, l'objectif commun était bien présent, notamment au sein de la tâche à effectuer quand elles ont cherché à élaborer une progression.

## **2. Le choix des objets de travail**

### **2.1 La question des priorités**

Nous avons vu que la question des prescriptions est au cœur du travail enseignant. Selon Marcel (2005), le travail enseignant est soumis à un certain nombre de prescriptions qui ne peuvent se comprendre que, à la fois, par l'histoire de l'institution, par les évolutions sociales des différents acteurs et missions de l'école et par la mise en œuvre de ce travail, dans la distance qu'il ménage avec ces prescriptions. Reprenant l'idée de de Terssac, Yvon et Clot (2004) nous rappellent que si l'analyse du travail fournit des connaissances sur le travail réel et l'activité des opérateurs, l'analyse du travail enseignant montre que les enseignants ne sont pas de simples exécutants mais des re-concepteurs de leur tâche. A l'image de tout individu en situation de travail, « force est de constater que les opérateurs non seulement ne suivent pas à la lettre les procédures prescrites, mais aussi qu'ils réinventent le prescrit face au réel (tâche redéfinie) » (Yvon & Clot, 2004, p. 15). De plus, si, comme le précise Daniellou (2002), la diversité des sources de prescription descendantes et remontantes produit une diversité d'injonctions, de pressions qui s'exercent sur l'activité de tout travailleur, la question qui se pose alors se déplace. Il ne s'agit pas seulement de respecter ou de ne pas respecter la prescription émanant de la hiérarchie : « travailler, c'est mettre en débat une diversité de sources de prescription, établir des priorités, trier entre elles, et parfois ne pas pouvoir les satisfaire toutes tout le temps » (Daniellou, 2002, p. 11).

Avec la publication de la loi de refondation de l'école en 2013, la réforme du collège et le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture, nous pouvons constater que les prescriptions émanant du ministère ne manquent pas. Les mises en œuvre à l'échelle locale dans les établissements scolaires du second degré et dans les écoles primaires

reviennent aux chefs d'établissement et aux inspecteurs des circonscriptions. C'est pourquoi, les pilotes des CEC ont en charge de conduire ces réformes et de les accompagner. Dans les temps de concertation et de préparation, la question des priorités est centrale. Il s'agit de prendre en compte les informations connues au moment des rencontres entre enseignants et de définir plusieurs axes de travail pour les proposer. C'est pourquoi, le CPC du CEC 1 communique au groupe la thématique retenue car considérée comme prioritaire. Le Principal adjoint du CEC 2 procède de la même manière pour introduire la réunion.

(CEC 1) **CPC** : « *La thématique que nous avons choisi par rapport à cette commande ministérielle et puis parce que nous avons besoin rapidement de nous questionner sur le fonctionnement de ce futur cycle 3, c'est la proposition sur cinq domaines d'apprentissage que sont : Français, Mathématiques, Langues Vivantes, Histoire-Géographie, EMC, et puis EIST, de réfléchir en binôme avec un personnel premier degré, un personnel second degré à une forme, une sorte de répartition sur l'ensemble du cycle pour qu'on ait une véritable harmonisation et qu'on ait une véritable progression à l'intérieur de ce nouveau cycle* »

(CEC 2) **Principal adjoint** : « *Donc, y a deux choses, alors je sais pas si, on en rediscutera tout à l'heure, la première des choses, c'est comment aborder les programmes, puisqu'au niveau du cycle 3, le cycle 3, il englobe maintenant, à partir de l'année prochaine, il va englober la sixième, alors il va falloir assimiler les programmes et puis savoir c'que les collègues en école primaire font et puis c'que les collègues du collège poursuivent comme travail engagé. Donc j'pense que, voilà, c'est quelque chose qui va être très important : comment on abordera les programmes. Et puis, autre chose importante, c'est l'évaluation du socle et puis du palier 2 puisque, normalement le palier 2, il s'ra évalué fin sixième, pour autant, ben, c'est pas les professeurs du collège qui vont faire toute l'évaluation, qui vont faire tout le travail, et y aura bien une bonne partie de l'évaluation du socle qui devra être engagé en école primaire* ».

Dans ce second extrait, nous observons que le pilote commence par cibler les nouveaux programmes qui est la porte d'entrée du travail collectif attendu pour ensuite poser l'évaluation des compétences du socle comme axe de travail qui en découle.

La présentation des axes de travail souhaités étant effectuée par les pilotes, les membres du CEC réagissent. Les liens qui existent entre tous les objets de travail qui émanent de la réflexion collective est source de préoccupations et nécessitent qu'un accord soit trouvé pour déterminer un programme d'actions.

Dans l'extrait qui suit, la question soulevée porte sur la possibilité de conduire des actions simultanément ou successivement. Il est à noter que les temps de rencontres formalisés entre professionnels, s'ils sont un peu plus nombreux qu'auparavant, ne permettent pas de développer à court terme toutes les thématiques dignes d'intérêt pour le groupe. Au regard du temps contraint et du calendrier des rencontres, il est nécessaire d'aboutir à des réalisations concrètes qui satisfassent au mieux les membres du CEC. C'est ce qui fait débat dans les échanges que nous présentons. Alors que le collectif du CEC 2 semble s'être mis d'accord pour travailler sur la répartition des contenus d'enseignement des nouveaux programmes du cycle 3, un enseignant du collège (PC3) met en avant la nécessité de réfléchir aux pratiques pédagogiques. Il appuiera à plusieurs reprises sa demande auprès des autres membres.

(CEC 2) **PC3** : « *Je reste également persuadé qu'il faut qu'on trouve un temps sur les pratiques pédagogiques à mettre en place puisqu'il y a l'accompagnement personnalisé qui apparaît en 6ème dans les emplois du temps et qu'on se mette d'accord sur des méthodes pédagogiques à la fois à l'école primaire et* »

**PC2** : « *Ah, mais ça, le même jour ?* »

**PC3** : « *Non, mais moi j pense que c'est également, c'est quelque chose qui est important à mettre en place qui dépasse les programmes parce qu'on a des repères de progressivité qui sont ciblés et, et j pense que les méthodes pédagogiques, c'est une harmonisation et tout le monde s'y retrouvera.* »

La question de la priorisation des objets de travail rejoint celle de la gestion du groupe aux besoins exprimés très hétérogènes. Une première explication peut être formulée ainsi : les repères de progressivité présents dans les programmes sont plus ou moins détaillés selon des disciplines. En mathématiques et en histoire, géographie et EMC, par exemple, les textes étant suffisamment explicites, le temps de lecture et d'appropriation des contenus d'enseignement ne pose pas de véritable problème. Après une phase de lecture partagée, la réflexion peut porter sur les mises en situation, les démarches ou encore sur l'élaboration de projets communs. L'harmonisation des pratiques pédagogiques devient alors l'objet de travail prioritaire.

## 2.2 L'exemple du débat sur l'enseignement de l'anglais au cycle 3

Nous venons de voir que les objets de travail sont portés à la fois par les prescripteurs mais aussi par les enseignants impliqués dans les travaux du CEC. Après avoir traité de la question de la définition par le collectif des objets de travail prioritaires, nous souhaitons mettre en lumière le positionnement des acteurs dans les deux situations de travail étudiées en prenant l'exemple du débat sur l'enseignement de l'anglais au cycle 3.

En réunion plénière du CEC 1, l'objet de discours introduit par le CPC est devenu un objet de débat intense interrompu un moment puis repris au moment où la compétence 1 du nouveau socle commun, les langages pour penser et communiquer, est mise en avant. Si l'enseignante d'anglais a saisi rapidement l'occasion de débattre de la question de l'enseignement de l'anglais au cycle 3 par des enseignants non spécialistes de la discipline, c'est une enseignante d'une autre discipline qui relance le débat.

L'extrait que nous présentons fait ressurgir le clivage entre le premier et le second degré. La première partie de l'extrait pose un constat, la seconde expose les motifs possibles du faible niveau des élèves en anglais à l'entrée en sixième. Les prises de parole s'enchaînent de manière spontanée. Les groupes font corps : les professeurs du collège abondent dans le même sens et les professeurs des écoles réagissent de concert. La prise en charge de l'enseignement de l'anglais du CP au CM2 semble poser plus de problèmes aux enseignants du collège qui tirent un bilan négatif, ce qui désarçonne les enseignants du premier degré.

(CEC 1) **PC (Mme T.)** : « *C'est vrai que c'est pour moi ahurissant, en tant que professeure principale, depuis qu'y a l'anglais en primaire, en 6ème, les élèves c'est une catastrophe : j'comprends rien en anglais* ».

**PC (Mme F.)** : « *On reprend, on reprend tout pratiquement de la base, de toute façon.* »

**CPC** : « *Alors ça, ça, ça questionne.* »

**PC (Mme T.)** : « *Ils ne savent plus rien, ils ne savent même plus* »

**PC (Mme F.)** : « *Mais, mais,* »

**PE** : « *Alors, à ce moment-là, qu'on n'en fasse plus, on gagnera une heure et demie pour faire autre chose.* »

**PE** : « *On gagnera du temps,* »

**CPC** : « *Ça, ça questionne.* »

**PC (Mme F.)** : « Mais, le souci, c'est que, quand ils arrivent là et qu'on leur dit que, ... le vocabulaire »

**CPC** : « J'ai pas dit ça pour rien parce que vraiment, j crois que c'est vraiment un point où ça mérite »

**PC (Mme F.)** : « Il fut un temps où ils n'en faisaient pas beaucoup, ils en font de plus en plus, je crois.

**PE** : A chaque fois, tu t'en prends, tu te dis, il faut arrêter, quoi. »

**PE (directeur)** : « Et pis, attends, A chaque fois, j'ai toujours entendu les profs dire : « ah ben nous, on reprend à zéro ».

**PE (directrice 2)** : « Mais parce que ça les arrange, aussi. »

Nous faisons débiter la deuxième partie de l'extrait au moment où le Principal prend la parole pour tenter d'interpréter les paroles qui viennent d'être dites par les enseignants de son collègue. Il nous semble que c'est une tentative d'apaisement, une recherche de consensus pour ne pas rompre le dialogue. L'enseignante d'anglais va alors poursuivre la discussion et porter une analyse qui met davantage à distance la responsabilité des enseignants du premier degré. Cependant, le problème posé reste entier.

**Principal** : Non, ça veut dire que vous avez besoin d'un diagnostic un peu plus poussé, j'veux dire, par rapport à ce, c'est ça, en fait, vous, vous, voilà,

**PC (Mme F.)** : Oui, ça peut être ça.

**PE (directrice 2)** : Ou peut-être que les écoles ne font pas toutes,

**PC (Mme F.)** : Ah, ben, tout le monde ne va pas au même rythme, tout le monde n'y accorde pas autant de temps, ça c'est sûr. Mais, parfois, certains élèves ont beau en avoir fait depuis la maternelle, ils n'arrivent pas forcément avec plus de bagage que certains qui découvrent pratiquement les choses, parce qu'après, y a le problème du travail qu'ils fournissent derrière, de l'intérêt qu'ils portent à la chose, de, voilà, tout ça, ça entre en ligne de compte aussi et ça peut faire la différence.

...

**PE (directeur)** : Les langues vivantes, oui. Y a un problème avec les langues vivantes.

**CPC** : Ah, oui, oui, un vrai problème.

Cette première situation de travail a été complétée lorsque la dyade d'anglais s'est réunie pour construire une progression de cycle. S'agissant d'une relation mettant en présence une spécialiste et une enseignante du premier degré aguerrie et motivée pour cet enseignement, l'entretien avec l'enseignante d'anglais selon la méthode d'instruction au sosie n'a pas fait ressortir le débat dans les mêmes proportions. Le constat d'échec vis-à-vis de l'enseignement

de l'anglais à l'école primaire qui est apparu lors des échanges dans le collectif n'est plus présent lors de l'entretien, les propos sont plus nuancés.

Nous pouvons constater que le regard de l'enseignante spécialiste au moment de l'instruction au sosie est compréhensif et bienveillant. Son discours montre également que la connaissance mutuelle qui se construit au sein des CEC modifie le regard porté initialement. Les représentations et les idées préconçues évoluent même si, nous dit-elle en fin d'échange : *« en même temps, on peut pas, on peut pas refaire leur parcours scolaire, on peut pas, voilà. Elles ont leur bagage. Elles font comme elles peuvent, voilà, et c'est, c'est plus ou moins bien, peut-être, mais elles font c'qu'elles peuvent et souvent, c'est pas si mal que ça. »*

(CEC 1) **Mme VF (n°2)** : *« Cette hétérogénéité, on la retrouve jusqu'en troisième et même au-delà. Donc, on sait pertinemment que tous les élèves n'arrivent pas avec le même bagage, ni avec les mêmes capacités d'intégration des consignes ou du vocabulaire ou des choses comme ça. Donc, il faut faire avec. »*

*« Avant d'avoir pu converser avec eux, on s'est fait souvent des idées préconçues sur les choses, en fait, et on s'est rendu compte que, voilà, c'est pas toujours si facile que ça, c'est pas. »*

*« Tous les enseignants de primaire ne sont pas forcément en phase avec la langue de Shakespeare. Donc, voilà, c'est plus ou moins bien vécu chez les professeurs des écoles. »*

*« On a pas la science infuse, non plus, donc chacun fait comme il peut, des fois. D'autant plus que en primaire, c'est pas des spécialistes de l'anglais, donc, on peut pas attendre forcément les mêmes choses d'un enseignant du premier degré que d'un professeur d'anglais. Ça m'apparaît assez évident, donc, voilà. »*

*« On est, on est forcément tolérant depuis le début, depuis que l'anglais est enseigné en primaire, on s'est rendu compte que malgré tout certains élèves, même s'ils ont fait six ans d'anglais avant, ils peuvent ne pas être forcément plus doués que certains qui vont découvrir l'anglais en sixième. Donc, c'est pas que le travail qui est fait, même s'il est bien fait, qui, qui va faire la différence forcément. Ça dépend pas que des professeurs. Ça dépend aussi des, des, des élèves en grande partie. »*

*« Souvent leurs inquiétudes, c'est aussi souvent par rapport à l'accent. Les collègues ont peur de ne pas donner le bon exemple de l'accent, etc. Donc, ben, forcément, peut-être que certains ont un moins bon accent que d'autres. C'est logique, mais, bon, en même temps, on peut pas, on peut pas refaire leur parcours scolaire, on peut pas, voilà. Elles ont leur bagage. Elles font comme elles peuvent, voilà, et c'est, c'est plus ou moins bien, peut-être, mais elles font c'qu'elles peuvent et souvent, c'est pas si mal que ça. Des fois, elles pensent que c'est pas bien alors que c'est tout à fait correct. »*

Comment expliquer cette mise à distance et ce changement de positionnement par rapport au temps plénier ? L'effet de groupe de la première rencontre donne-t-il à entendre un discours usuel, maintes fois tenu ? La solidarité entre pairs est-elle nécessaire pour ne pas perdre la face ? En tous cas, les professeurs du collège qui s'expriment semblent partager le même diagnostic et les professeurs des écoles n'en sont pas vraiment surpris. L'analyse que nous portons nous conduit à nous interroger sur la parole tenue en grand groupe et celle en relation duelle. Cette parole multi adressée influence sans doute le discours au moment où il se produit. Alors que l'enseignante interviewée s'interrogeait en début d'entretien sur ce qu'elle allait bien pouvoir nous dire de ses activités dans les deux situations vécues, nous pouvons penser que « Grâce au langage adressé à l'autre, le sujet réalise, au sens fort du terme ses activités » (Clot, 2008, p. 186). Les activités se sont ainsi réorganisées et se sont modifiées.

### **3. Le choix de la méthodologie de travail**

#### **3.1 Le travail partagé : la constitution de sous-groupes**

Dans les deux CEC étudiés, des sous-groupes ont été constitués à l'issue des réunions plénières autour d'un même objet de travail : l'appropriation du nouveau programme du cycle 3 dans une discipline donnée devant aboutir à la construction d'une progression commune. Ce travail partagé s'inscrit dans une actualité éducative qui crée le besoin de se concerter. Dans les deux cas, les sous-groupes ont pris majoritairement la forme de dyades : un professeur des écoles choisissant une discipline sur laquelle travailler et un professeur de collège, spécialiste de cette discipline. Cette méthodologie de travail a rencontré l'adhésion des membres du CEC qui ont saisi l'occasion de travailler sur un objet concret. Le travail en sous-groupe semble être un moment particulièrement apprécié par les enseignants car il permet de se centrer sur la tâche à effectuer. Chaque dyade prend en charge une partie du travail. En partageant le travail, la tâche prescrite devient réalisable et mobilise des acteurs motivés. Les enseignants du secondaire sont particulièrement intéressés par cette centration sur leur discipline et les professeurs des écoles apprécient de pouvoir compter sur les membres du CEC pour les aider à effectuer ce travail.

Madame My. G apprécie ce temps de concertation qui permet d'examiner au plus près les prescriptions et de se mettre d'accord sur une répartition des contenus à enseigner.

(CEC 2) **Mme My. G (n°3)** : « *Et puis se mettre d'accord, justement, je trouve ça, je trouve ça intéressant. Se mettre d'accord sur une programmation, sur les éléments qu'on va étudier plus spécifiquement au CM1, au CM2, sur c'qui s'ra pas uniquement des révisions en sixième et c'qui n'aura pas, c'qui n'a pas été vu auparavant parce qu'on n'aborde pas les choses de la même manière quand ça a déjà été vu et quand il s'agit d'aborder une notion complètement nouvelle.* »

(CEC 2) **Mme My. G (n°3)** : « *de toute façon, c'est un travail vraiment nécessaire. Tu en auras, tu en auras besoin. C'est pas possible autrement. Il faut absolument que ça aboutisse parce que, pour préparer des cours, il faut des objectifs au clair.* »

Madame MG qui a travaillé avec madame My. G adhère aux propos de son binôme en mettant en avant l'efficacité de la méthodologie adoptée. Elle évoque également la phase délicate que représente la mise en commun des travaux des groupes lorsque les membres du groupe prennent conscience que toutes les dyades n'avaient pas tout à fait suivi les mêmes modalités de travail. Certains s'étaient légèrement écartés de la tâche prescrite tandis que d'autres s'étaient efforcés de s'y tenir.

(CEC 2) **Mme MG** : « *Moi, j'trouve que c'était assez judicieux, dans c'qu'on avait à faire là, avec les nouveaux programmes parce que la tâche est tellement importante que, en grand groupe, on aurait pas pu avancer comme on a avancé là. Après, c'est différent parce que, ben, chacun fait un truc différent et c'est la mise en commun qui est plus difficile.* »

Madame My. G semble ne pas trouver opportun de discuter en grand groupe d'un objet propre à une discipline qui n'intéresserait pas les autres enseignants. Elle exprime ainsi sa difficulté à parler du français avec ses collègues du collège.

(CEC 2) **Mme My. G** : « *En phase collective, c'est plus compliqué de parler d'une démarche pédagogique spécifique au français puisque d'autres collègues ont d'autres interrogations sur, sur leur matière, leur discipline.* »

Le choix de la méthodologie de travail au sein du CEC s'avère donc important tout comme l'est le choix des objets de travail. Si le travail en binôme pour construire un outil commun reçoit l'adhésion du groupe, nous nous apercevons que les phases collectives qu'elles soient pour initier le travail collectif ou effectuer une mise en commun sont plus délicates à gérer pour les pilotes qui ne savent pas à l'avance comment va réagir le groupe.

### **3.2 Entre instance personnelle et instance interpersonnelle**

Clot nous conforte dans l'idée d'agir sur toutes les instances du métier car la définition de l'objet de travail des enseignants leur appartient. Nous avons pu constater que le lien qui existe entre ces quatre instances génère des conflits mais que ces conflits sont nécessaires car ils rendent possibles la réflexion commune.

Dans les deux situations de travail étudiées, nous avons observé que les quatre instances du métier enseignant se combinaient. Cependant, le travail collectif des enseignants au sein du CEC peut mettre en tension l'instance personnelle et l'instance interpersonnelle. D'un côté, le professionnel entretient une relation avec son métier qui lui est propre et qui relève de l'intime quand il est seul face à la tâche. De l'autre, dans le cadre du travail collectif, il est amené à en discuter avec ceux qui font le même métier. Entre besoin ou intérêt personnel et positionnement du collectif, l'équilibre peut paraître parfois difficile à trouver. Malgré tout, nous pouvons avancer que l'activité se réalise grâce aux interactions entre les sujets et aux ressources interpersonnelles du collectif. Pour qu'il y ait un travail commun, il faut cependant pouvoir se mettre d'accord sur les objets de travail et sur les modalités de travail. Or, des différences demeurent entre les professionnels qui sont enjoins à travailler ensemble. D'un côté, les professeurs des écoles s'intéressent à l'ensemble du programme du cycle 3 parce qu'ils ont à enseigner l'ensemble des disciplines (ou du moins une grande partie d'entre elles) dans leur classe au cours simple ou au cours multiple tandis que les professeurs du collège, spécialistes de leur discipline sont souvent concernés à la fois par le cycle 3 et par le cycle 4. Travailler ensemble sur ce qui les réunit dans des temps contraints nécessite d'avoir établi un diagnostic partagé sur un certain nombre de thèmes aussi variés que : l'hétérogénéité, la grande difficulté scolaire, l'évaluation des acquis des élèves, les démarches pédagogiques, la progressivité des apprentissages, etc. Quand cette étape est réalisée, c'est le programme d'actions qui a été défini qui engage le collectif pour renforcer la continuité pédagogique entre les deux degrés.

Pour autant, l'instance personnelle et l'instance interpersonnelle entrent en conflit lors des temps de mise en commun, ce qui engendre un questionnement de la part des enseignantes au moment de faire part de l'avancée de leurs travaux réalisés en dyade. Nous relatons ici les propos d'une professeure des écoles puis d'une professeure de collège qui vont dans le même sens. Elles doutent toutes les deux de l'intérêt que peut revêtir le compte rendu d'un travail réalisé dans une discipline pour les enseignants des autres disciplines.

(CEC 2) **Mme MG (n°4)** : « *Tu sais pas trop parce que, justement, les professeurs de collège, tu te dis, ils ont leur matière et est-ce que ça va les intéresser de parler d'autres matières ? Tu t' demandes parce que tu te dis, bon, là, on a fait un état des lieux, tu as fait un état des lieux de dix, quinze minutes par matière, mais tu te dis bien que, le prof d'histoire, parler pendant deux heures des programmations de français, il n'en a absolument rien à faire. »*

« *Voilà. En grand groupe, avec les enseignants du collège, ben, j'me dis que c'est pas le cas ».*

« *Qu'ils sachent un p'tit peu c'qui se passe ailleurs, oui, mais de là à détailler les choses, savoir c'qu'ils vont faire en CM1, en CM2 et en sixième pour le français, ben, ça leur apportera pas, pas de bénéfice, quoi. »*

(CEC 1) **Mme VF (n°2)** : « *Mais, bon, peut-être qu'ils vont jeter quand même un œil bienveillant sur ce qui a été fait dans les autres groupes ! (rires) Mais, je m'attends pas à c' qu'ils soient à fond dedans et qu'ils intègrent les, les primautés de l'anglais. »*

## Chapitre 7. Les perspectives de travail au sein du CEC

Les résultats présentés, analysés et discutés dans les chapitres 5 et 6 nous amènent à réfléchir aux perspectives de travail du CEC. Avec la mise en place du nouveau cycle 3, un rappel des enjeux du CEC et du cadre de travail en préambule des premières réunions plénières nous paraît utile afin d'associer chacun des acteurs à la réflexion commune, qu'il soit novice ou expérimenté. En effet, selon le collège de secteur et les écoles qui y sont rattachées, la constitution des collectifs de travail peut sensiblement varier d'une année scolaire à l'autre. Si l'arrivée de nouveaux membres permet d'enrichir la réflexion du groupe, elle requiert aussi le partage d'informations sur les actions en cours et sur les modalités de travail souhaitées.

Les enjeux à rappeler sont donc : le renforcement de la continuité pédagogique et éducative entre l'école et le collège et la cohérence des apprentissages au service de l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Les objectifs du CEC sont formulés ainsi :

- Définir un programme d'actions permettant la mise en œuvre du cycle 3, cycle de consolidation
- Mettre en œuvre ces actions : poser un diagnostic partagé, dégager des axes pédagogiques prioritaires
- S'inscrire dans une culture inter degré par des temps de travail commun, collaboratif
- S'engager dans des mises en œuvre concrètes

Une fois les enjeux et les objectifs précisés, l'instance CEC doit se montrer vigilante pour réunir les conditions d'un travail collectif. Il s'agit, en outre, de trouver des leviers pour tendre vers des pratiques collaboratives. La recherche que nous avons menée nous permet de déterminer quatre conditions nécessaires.

Pour aller vers des pratiques collaboratives, tous les acteurs du CEC doivent d'abord pouvoir participer à la définition des axes de travail et à l'évaluation. Ensuite, ce sont eux qui conçoivent et mettent en œuvre des projets collectifs. Puis, ils doivent être en mesure de communiquer régulièrement de l'avancée des travaux : outils construits (programmation, par exemple).

La mémoire collective des travaux du CEC pour un secteur de collège donné est primordiale à la fois pour les acteurs mais aussi pour les pilotes. Nous avons vu que les acteurs devaient pouvoir être interchangeables et donc s'inscrire sans difficulté dans les actions en cours. La communication des traces écrites produites et des comptes rendus des séances de travail construites collectivement s'avère alors indispensable. Autrement dit, il s'agit de garantir les écrits qui permettent l'information de tous les acteurs et pérennisent la dynamique impulsée. Enfin, il nous apparaît important que les membres du CEC soient en mesure d'analyser les effets des actions sur les élèves (progrès, réussites, difficultés persistantes) en procédant à des retours d'expérience et en mutualisant leurs pratiques, notamment lors des mises en commun et lors des réunions plénières. Pour cela, les pilotes de l'instance CEC doivent être en mesure de tenir pleinement leur rôle qui consiste ici à encourager la prise d'engagements concrets impliquant le quotidien de la classe.

## **1. Les instances institutionnelles de concertation**

Le décret du 4 novembre 2015 a fixé à la rentrée de septembre 2016 l'entrée en vigueur de dispositions relatives à l'organisation d'instances pédagogiques dans les écoles et les collèges portant sur la participation d'enseignants du second degré aux conseils de cycle 3 à l'école élémentaire et sur la participation d'enseignants du premier degré aux conseils des classes de sixième de collège. Les deux dernières années passées à la mise en place réelle des CEC ont ainsi visé à développer la connaissance mutuelle des enseignants des deux degrés et l'installation de modalités de travail en commun pour faciliter la mise en place des nouveaux programmes.

En complément, la circulaire de rentrée parue au B.O n°15 du 14 avril 2016 nous rappelle que le cycle 3 constitue un levier déterminant pour renforcer la cohérence éducative entre l'école et le collège et favoriser la continuité des apprentissages. La mise en œuvre des enseignements du cycle 3 exige donc une coopération plus large et plus approfondie entre les enseignants des premier et second degrés. Pour cela, l'identification d'objets communs de travail doit permettre d'établir une expertise pédagogique et didactique partagée. Les CEC sont chargés de construire des diagnostics concertés, de formaliser des progressions des apprentissages d'un niveau à l'autre et de définir les conditions d'un meilleur suivi du parcours des élèves de l'école au collège.

Reprenant les éléments du décret, la circulaire de rentrée nous confirme qu'à partir de la rentrée scolaire 2016, le conseil de cycle 3 accueillera des professeurs exerçant en classe de sixième dans un collège du secteur de recrutement ; réciproquement des professeurs de ces écoles pourront participer aux conseils de classes de sixième du collège de leur secteur. Cet aménagement du fonctionnement des instances pédagogiques des écoles et des collèges, en favorisant les pratiques inter-degrés, devra permettre d'apporter une réponse efficace pour anticiper et prévenir les difficultés des élèves et favoriser leur réussite.

En conséquence, le conseil école-collège et le conseil de cycle sont bien les instances privilégiées d'un travail concerté entre les enseignants de CM1, CM2 et de sixième. A titre d'exemple, dès la rentrée scolaire prochaine, les enseignants des deux degrés auront notamment à se concerter sur les modalités d'évaluation en cours de cycle, ces dernières étant laissées à l'appréciation des équipes. Ainsi, dans ces deux instances qui cohabiteront dès septembre prochain, l'objet de travail pourra porter sur la notation ou les autres formes d'évaluation.

A ces instances réunissant des enseignants des deux degrés s'ajoute au sein du collège celle du conseil pédagogique qui vise à favoriser la concertation entre les professeurs. Le conseil pédagogique participe à l'autonomie pédagogique des établissements publics locaux d'enseignement (EPLÉ). C'est une instance de consultation des enseignants sur la politique éducative de l'établissement. Il prépare la partie pédagogique du projet d'établissement, qui inclut les propositions d'expérimentations pédagogiques. Les actions pédagogiques du CEC y ont toute leur place.

Si la circulaire de rentrée conforte la place du conseil de cycle parmi les instances institutionnelles de concertation, de nombreuses questions se posent pour mettre en place de façon effective ces temps de concertation entre les enseignants des écoles primaires et ceux du collège. Les membres du CEC y réfléchissent et essaient de se projeter sur l'année scolaire prochaine sans savoir véritablement comment ils procéderont. Beaucoup d'interrogations subsistent chez les enseignants comme chez les chefs d'établissement et les Inspecteurs. La création du cycle de consolidation impose en effet une articulation encore plus étroite entre les enseignements conduits à l'école et ceux poursuivis au collège.

## **2. Entre autonomie et accompagnement : la formation de formateurs**

Nous avons pu observer que le temps plénier est un temps collectif durant lequel les actions se construisent et les décisions se prennent. C'est le lieu où le consensus est recherché. Sous la conduite des pilotes de l'instance, les membres du CEC définissent ensemble l'ordre de priorité des actions à conduire, fixent des objectifs pour chacune des rencontres, déterminent la méthodologie à adopter, les réajustements à envisager pour mener à bien les activités en cours.

La prescription nationale est ainsi retravaillée par les membres du groupe en deux temps : un temps d'appropriation des prescriptions descendantes puis un temps de réélaboration de ces prescriptions (prescriptions remontantes). Nous pouvons parler alors de prescriptions discrétionnaires dans la mesure où elles laissent aux acteurs une grande part de responsabilité sur ce qu'il y a à faire.

Si cette autonomie signe une marque de confiance de l'institution vis-à-vis de ses personnels, le programme d'actions est soumis à l'accord du conseil d'administration du collège et du conseil d'école de chaque école concernée. Un bilan est établi en fin d'année scolaire. Pour cela, les membres du CEC réunis en réunion plénière doivent réaliser une évaluation des actions conduites et présenter le bilan aux mêmes instances. Le programme d'actions et le bilan sont transmis par les pilotes à la Directrice Académique des Services de l'Education Nationale (DASEN). Sur le document figure également une projection pour l'année suivante.

Cette logique qui revient à déléguer aux acteurs locaux la responsabilité du fonctionnement de l'instance CEC peut dérouter à la fois les pilotes et les personnels enseignants qui doivent prendre en charge la construction de la continuité pédagogique avec ses multiples objets de travail tout en réfléchissant à l'optimisation des moyens qu'ils ont à leur disposition (inscription des temps de concertation aux heures de service des enseignants, moyens de remplacement durant les rencontres inscrites au plan de formation, heures supplémentaires, etc.).

Dans notre enquête, nous avons pu appréhender le rôle tenu par les deux pilotes qui co-président l'instance CEC en observant que dans les deux CEC étudiés, l'Inspecteur de la circonscription avait désigné un représentant en la personne d'un conseiller pédagogique pour

suivre et accompagner les travaux des équipes des deux secteurs concernés. Or, le pilotage des CEC nécessite des temps de concertation et de préparation en amont des rencontres avec les enseignants. En ce sens, au niveau de l'encadrement, il s'agit de passer d'une collaboration entre les pilotes à une conception partagée du pilotage inter degré. Le travail des prescripteurs peut être alors questionné, non pas dans une approche taylorienne dans laquelle se trouve la volonté de prédire totalement le travail mais dans une approche en termes de « préparation du travail » (Six, 1999). C'est l'idée qu'a développé Daniellou (2002) lorsqu'il s'est intéressé au travail des prescripteurs qui consiste à « anticiper les situations productives pour mettre à disposition ce qui sera nécessaire en termes d'outils, de règles, de connaissances utiles » (Daniellou, 2002, p. 12). Les prescripteurs accompagnent la réflexion des acteurs en prévoyant les outils, l'organisation et les modalités de travail tout en étant capables d'ajustements au moment de l'action.

La formation des pilotes qui ont une fonction de formateurs apparaît alors comme un besoin central. Or, le comité de suivi de la loi de refondation de l'école, dans son rapport annuel au parlement en novembre 2015, relève que le plan national de formation 2015-2016 du ministère de l'éducation nationale montre un différentiel en nombre de journées d'information en direction des cadres du premier degré et du second degré très important. Dans le cadre des actions de professionnalisation des acteurs et de la formation des personnes ressources, les actions relatives au premier degré sont peu nombreuses par rapport à celles du second degré alors que la formation de formateurs est un des leviers à l'accompagnement du travail collectif des enseignants. L'enjeu est d'importance car il s'agit pour les pilotes de pouvoir maintenir le dynamisme et l'engagement des équipes en continuant à impulser la réflexion pédagogique, réguler les actions en cours et les co-évaluer. Les pilotes qui agissent en tant que prescripteurs sont les garants des actions définies par les membres du CEC.

Lors de notre étude, nous avons observé que la mise en œuvre des nouveaux cycles constituait l'actualité éducative des CEC avec comme objet de travail les nouveaux programmes du cycle 3. Les pilotes doivent donc pouvoir disposer des outils du ministère pour anticiper la mise en place des nouveaux programmes dans les classes. Pour cela, ils effectuent une veille pédagogique et se tiennent prêts à accompagner les objets de travail prioritaires dont le CEC doit se saisir. Avec la parution du décret sur l'évaluation des acquis, en décembre 2015, les formateurs savent que des questions pointues sur la mise en place d'un outil commun d'évaluation pour tous les élèves de l'école au collège ne manqueront pas d'être soulevées par

le collectif de travail. Or, la seule veille pédagogique ne suffit pas. S'assurer que tous les enseignants sont informés de l'actualité éducative ne constitue pas en soi une action de formation. La question de l'évaluation des acquis des élèves est un objet pour lequel une action de formation doit être conçue. Les ressources propres des acteurs locaux ne suffisent pas toujours. La formation de formateurs s'avère alors essentielle pour répondre aux besoins de formation des enseignants membres du CEC.

La circulaire de rentrée nous laisse entrevoir les besoins de formation qui ne tarderont pas d'émerger. En prévoyant une seule évaluation des acquis des élèves pour évaluer les compétences du socle commun en cohérence avec le programme d'enseignement, la circulaire nous invite à prévoir un temps de travail collectif sur cet objet. L'apparition d'une échelle de référence comportant quatre échelons (maîtrise insuffisante, maîtrise fragile, maîtrise satisfaisante et très bonne maîtrise) pour apprécier en fin de cycle le niveau de maîtrise de chacune des composantes du socle nécessitera une réflexion commune pour tendre vers une harmonisation des pratiques au sein du cycle 3. Pour améliorer la continuité des apprentissages, un livret scolaire de la scolarité obligatoire est créé pour chaque élève inscrit dans une école ou un collège. Ce livret scolaire qui intègre toutes les formes d'évaluation comprendra des bilans périodiques qui se substitueront aux livrets des écoles et aux bulletins des collèges avec des bilans de fin de cycle et des attestations obtenues à l'école ou au collège. Le Livret Scolaire Unique Numérique (LSUN) est un outil numérique national de suivi des acquis très attendu par les membres du CEC. En effet, ces derniers ne savent pas encore à quel moment ils pourront découvrir ce nouvel outil et se l'approprier. Un temps de concertation entre enseignants du primaire et du secondaire sera nécessaire pour harmoniser les pratiques d'évaluation et de validation du palier 2 du nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

### **3. Les formations communes inter-degrés**

Afin d'accompagner la mise en œuvre des nouveaux programmes de l'école et du collège, publiés en novembre 2015, le ministère, depuis mars 2016, met progressivement à disposition des personnels de l'éducation nationale un ensemble de ressources sur le site éducol. Malheureusement, à ce jour, peu de liens sont actifs. Des pistes pour la mise en œuvre des enseignements, des outils pédagogiques, scientifiques et didactiques, des vidéos de

situations de classe et des supports pour organiser la progressivité des apprentissages sont attendus et donneront certainement l'occasion aux membres du CEC de disposer de ressources pour compléter la réflexion déjà engagée. Nul doute que les pilotes des CEC se saisiront de ces outils pour construire les prochaines rencontres entre enseignants des deux degrés.

En complément de la mise à disposition de ressources institutionnelles, le travail collectif des enseignants du cycle 3 nécessite des formations communes inter-degrés. Le rapprochement des actions de formation continue auprès de ce public appartenant maintenant au même cycle semble indispensable. Nous constatons que ce type de formation commence à figurer aux plans académiques de formation mais que l'accès à ces actions communes demande une meilleure information auprès des enseignants. Il est vrai que des premiers temps de formation commune ont déjà eu lieu à l'échelle de bassins de formation. Des conférenciers sont intervenus sur des thématiques très larges comme celle de l'hétérogénéité. Ces initiatives sont certainement à renouveler mais en étant relayées à un échelon plus local comme celui du secteur de collège. Faire de la pédagogie un objet de travail partagé non seulement lors des travaux du CEC mais aussi lors de formations inter-degrés nous semble opportun pour faire évoluer les pratiques et assurer la continuité pédagogique au sein du cycle 3. Pour cela, nous pourrions prendre appui sur la loi de 2013 qui réaffirme la priorité à donner aux apprentissages fondamentaux et construire des actions de formation axant la réflexion sur la maîtrise de la langue dans toutes les disciplines.

Par ailleurs, durant l'année 2015-2016, des journées de formation ont été construites à destination des professeurs de collège pour accompagner la Réforme du collège entrant en vigueur à la rentrée 2016. Nous ne pouvons que regretter l'absence des enseignants du premier degré à ces temps de formation. La Réforme du collège à travers la mise en œuvre des nouveaux cycles et du nouveau socle commun impacte aussi les enseignants du premier degré. Les journées consacrées aux nouveaux programmes des disciplines scolaires auraient certainement intéressé les professeurs des écoles des classes de CM1 et CM2. Une réflexion commune aurait pu être engagée ou poursuivie à cette occasion sur la progressivité des apprentissages. Si les enseignants des classes du cycle 3 n'ont pas été conviés à une journée commune de formation, quelques formateurs du premier degré ont pu intervenir aux côtés des IA-IPR des disciplines pour présenter aux enseignants du collège les contenus d'enseignement du programme du primaire et des exemples de mises en œuvre possibles.

Enfin, nous souhaitons mettre en évidence que toutes les formes de travail collectif que nous avons pu observer demandent des compétences pouvant être activées ou ré-activées dans des actions communes de formation. Dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation de 2013, nous repérons la compétence « coopérer au sein d'une équipe » et « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». Des formations inter-degrés pourraient mobiliser ces compétences. De plus, nous avons pu nous rendre compte de l'importance des compétences communicationnelles qui sont en jeu dans les moments où les membres du CEC interagissent. Le savoir débattre mobilisé suppose, en outre, de savoir écouter, de tenir compte de la parole de l'autre et d'argumenter.

Des actions de formation inter-degrés pourraient également mettre l'accent sur la nécessité de développer les compétences de formalisation du travail réalisé collectivement. La mémoire du travail collectif peut être une ressource pour le travail lui-même. Les compétences relationnelles, sociales sont aussi requises pour ne pas rompre le dialogue en cas de désaccord. Nous pouvons envisager que la mobilisation ou non de ces compétences en situation de travail collectif peut avoir des conséquences sur l'activité et sur l'organisation du travail.

## Conclusion

La diversité des facettes que revêt le travail partagé a été mise à jour par de nombreux auteurs durant la dernière décennie. Nous retenons que Tardif et Borges (2009) inscrivent les activités collaboratives au centre d'une nouvelle professionnalisation occupant de plus en plus de place dans les pratiques enseignantes du fait notamment des réformes et de la transformation du métier enseignant (des missions, des savoirs...). N'oublions pas non plus que le travail collectif rend possible l'articulation de différentes dimensions comme le cognitif et l'affectif, ce qui permet des réassurances ou une sécurisation par le partage des connaissances ou d'expériences (Marcel, Dupriez & al. 2007). Il importe également de garder à l'esprit que « les professionnels disposent beaucoup plus qu'on ne le croit souvent, d'étonnantes ressources pour renouveler leur métier » (Clot, 2007, p. 89).

Nous savons désormais que, pour développer l'efficacité de leur action au sein du CEC, les collectifs professionnels ont des marges de manœuvre interpersonnelles et transpersonnelles. Le genre professionnel qui retient le patrimoine commun des actions encouragées ou inhibées en situation peut gagner en élasticité » (Clot & Simonet, 2015, p. 46). Les auteurs nous invitent à penser une organisation des tâches qui recherche la liberté d'action des opérateurs et de la hiérarchie proche. Ainsi, les prescripteurs comme les enseignants ont toute la latitude nécessaire à une prise en main des objets de travail qu'ils considèrent comme prioritaires. « Cette latitude organisationnelle peut élever le seuil de tolérance de l'organisation du travail à l'événement et à l'initiative des sujets » (Clot & Simonet, 2015, p. 46).

Notre étude nous a conduits à approcher le travail réel des enseignants lorsqu'ils collaborent et coopèrent au sein du CEC. Les résultats obtenus montrent que l'empêchement est souvent lié au manque de temps pour travailler ensemble. Le risque reposerait alors sur une porosité accrue entre temps et lieux professionnels et temps et lieux personnels. Pour que le travail collectif continue de constituer une ressource et n'apparaisse pas comme une contrainte, il devra sans doute répondre à des critères correspondant aux attentes des enseignants. En effet, les acteurs observés et interrogés ont montré leur attachement à leur autonomie ; c'est-à-dire à la possibilité de travailler sur des objets qui leur soient utiles. C'est à cette condition que le travail collectif pourra être l'occasion de solidarité, une occasion de confronter des manières de faire ajustées au contexte.

Enfin, nous avons pu nous rendre compte que trois phases sont requises au bon fonctionnement du travail collectif au sein du CEC. La première phase consiste à définir les priorités, planifier l'organisation du travail et prendre appui sur les ressources internes et externes. La seconde est celle de l'opérationnalisation au sein de laquelle les membres du CEC posent un diagnostic partagé et dégagent des axes pédagogiques prioritaires. La troisième phase revient à mobiliser les membres du CEC pour qu'ils s'inscrivent dans une culture inter-degrés et s'engagent dans des mises en œuvre concrètes. C'est sans doute à cette condition que nous pourrions susciter l'initiative pédagogique des professionnels et leur laisser la responsabilité de leur travail dans le cadre d'un projet national. Le CEC est désormais bien identifié par les acteurs comme répondant au double objectif de développer une culture commune et de renforcer la continuité premier-second degré.

Pour autant, la question de l'accompagnement et de la formation liée à ce nouveau dispositif constitue un enjeu d'importance qui, si elle est prise en compte par l'institution, permettra aux acteurs, enseignants et formateurs, de disposer de ressources renouvelées répondant aux problématiques posées par la refonte des cycles, et plus largement par la refondation de l'école. « L'ajustement des dispositifs de formation continue des professionnels devient alors décisif pour conserver la vitalité du métier et, au second degré, comme instrument de la formation initiale » (Clot, 2007, p. 91). Continuer de s'interroger sur la manière de concrétiser les finalités portées par les prescriptions constitue la démarche de professionnalisation des acteurs dans notre société post-taylorienne.

## Bibliographie

- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholé, hors-série 1*, 5-16.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation- Pour l'ère nouvelle*, 42(1), 11-26.
- Barbaza, A. (2015). Réussir la liaison école-collège : des enseignants confrontés aux difficultés de terrain. *Le français aujourd'hui*, 189, 55-68.
- Barbier, J.-M. (2012). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barthe, B. (2000). Travailler la nuit au sein d'un collectif : quels bénéfices ? In T.H. Benchekroun & A. Weill-Fassina (Eds.), *Le travail collectif. Perspectives actuelles en ergonomie*, 235-255. Toulouse : Octarès Editions.
- Bataille, M. (2000). Représentations et engagements : des repères pour l'action. *Revue internationale des sciences de l'éducation*, 4.
- Beaumont, C. Lavoie, J. & Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire ; Cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2013). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Armand Colin (2ème édition).
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner du sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26 (2), 1-18.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M. & Leconte-Robert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 126, 97-110.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse de travail, concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-43.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2, 2-8. Repéré à : <http://pistes.revues.org/3833>
- Clot, Y. & Yvon, F. (2004). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant, *Psicologia da educação*, 19, 11-38.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Education & Didactique*, 1, 83-94.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2013). Le dialogue a une vertu mutative. Les apports de la clinique de l'activité. *Négociations*, 19, 113-125.

Clot, Y. et Simonet, P. (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre. *Le travail humain*, 78, 31-52.

Crahay, M. et al. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.

Crindal, A. (2006). *Interventions enseignantes : une méthodologie de mise en confiance pour dire, faire et reconstruire son travail*. In M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Eds), *Les méthodes de recherches en didactique*. Presses Universitaires du Septentrion.

Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. *Actes du XXXVII congrès de la SELF. Aix-en-Provence*, 9-16. Repéré à : <http://www.ergonomieself.org/documents/37emeAixenProvence-2002/daniellou.pdf>

Dubois, P. (2007). Figures de l'école juste et politique scolaire dans les années fondatrices de la Troisième République. *Revue française de pédagogie*, 159, 13-21.

Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, 7, 2-10.

Feyfant, A. (2013). L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 87. Lyon : ENS de Lyon.

Germier, C. (2014). Le collectif d'enseignants, objet de représentations professionnelles : proposition d'un cadre de lecture. *Questions vives*, 21, 2-17.

Grangeat, M., Rogalski, J., Lima, L., & Gray, P. (2009). Comprendre le travail collectif enseignant : effets du contexte de l'activité sur les conceptualisations des acteurs. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31, 1, 1-18.

Isambert-Jamati, V. (1985). Les primaires, « ces incapables prétentieux ». *Revue française de pédagogie*, 73, 1, 57-65.

Lancry, A. (2009). *L'ergonomie*. Paris : PUF.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.

Lantheaume, F. (2014). *Coordination, régulation, coopération : quels défis pour les métiers en Éducation Prioritaire*. Repéré à <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-4->

Laroque, L. et De Peretti, I. (2015). De l'école au collège. *Le français aujourd'hui*, 189, 3-12.

Le Bas, A. (2005). Didactique professionnelle et formation des enseignants. *Recherche et formation*, 48, 47-60.

Lefevre, G. (2010). Les échanges des enseignants avec leurs collègues de travail et leurs pratiques d'enseignement en situation de classe. *Spiral -E – Revue de Recherches en Education*, 53, 39-52.

Leplat, J. (2000). *L'analyse Psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Paris : Octarès.

- Lessard, C., Kamanzi, C. & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Education et Sociétés*, 1, 23, 59-77.
- Marcel, J.-F. & al. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138.
- Marcel, J.-F. (2005). De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38, 31-59.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset-Bagnoud, D. & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Marcel, J.-F. & Piot, M. (2014). Le travail collectif des enseignants en question(s). *Questions Vives*, 21, 2-3. Repéré à : <http://questionsvives.revues.org/1524>
- Manesse, D. (2009). Entre le CM2 et la 6e, un conflit de culture. *Cahiers pédagogiques*, 475, 45-46.
- Marguerin, É. (1878). À propos du projet de loi en préparation sur l'enseignement primaire supérieur, *Revue pédagogique*, 345-359.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire, *Revue Française de Pédagogie*, 155, 111-142.
- Massol, J.F. & Plissonneau, G. (2008). La littérature lue en 6e et 5e : continuités et progressions. *Repères*, 37, 69-103.
- Mérini, C. (2007). Les dynamiques collectives dans le travail enseignant : du mythe à l'analyse d'une réalité. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud & M. Tardif (Eds), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. (pp. 35-47). Bruxelles : De Boeck.
- Mérini, C. & Ponte, P. (2009). Le travail conjoint à l'école : exploration des modalités d'action. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 42, 2, 44-64.
- Millet, M. & Thin, D. (2009). Le paradis perdu du primaire ? *Cahiers pédagogiques*, 475.
- Milner, J.C. (1984). *De l'école*. Paris : Le Seuil
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, (2012). *Rapport- n°2012-601. Le métier enseignant*. Sénat. Commission de la culture, de l'éducation et de la communication.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, (2014). *Rapport- n°2014-016. La mise en place des conseils école-collège*.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, (2015). *Rapport annuel au Parlement*. Le comité de suivi de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013.
- Oddonne, I., Re, A. & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Editions sociales.

Perrin-Glorian, M.-J. (2012). Produire des ressources pour les enseignants à l'articulation école-collège. En ligne sur le site de l'Université de Genève.

Peeters, H. & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès, La Revue*, 25, 15-23.

Piot, T., Marcel J.-F. & Tardif, M. (Eds.). (2009). Le travail partagé des enseignants. *Les Sciences de l'Éducation Pour l'Ère nouvelle*, 42.

Reuter, Y. (2006). Penser les méthodes de recherche en didactique (s). In M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Eds). *Les méthodes de recherches en didactiques*. (pp.13-26). Presses Universitaires du Septentrion.

Ria, L. (2008). *Ergonomie du travail enseignant*. Paris : PUF.

Rogalski, J. (1994). Formation aux activités collectives. *Le travail humain*, 57, 4, 367-386.

Saujat, F. (2005). Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale, [en ligne]. Accès : [probo.free.fr/textes\\_amis/instruction\\_au\\_sosie\\_f\\_saujat.pdf](http://probo.free.fr/textes_amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf).

Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. *Introduction à la recherche en éducation*, 171- 198.

Six, F. (1999). *De la prescription à la préparation du travail : apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du bâtiment*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Charles de Gaulle Lille 3.

Schneuwly, B., Dolz & J., Ronvaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. In M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Eds), *Les méthodes de recherche en didactique*. Presses Universitaires du Septentrion.

Sorsana, C. (2003). Comment l'interaction coopérative rend-elle plus « savant » ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, 437-473.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.

Tardif, M. & Levasseur, L. (2004). L'irruption du collectif dans le travail enseignant. In J.-F. Marcel (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, (251-266). Paris : L'Harmattan

Tardif, M., Marcel, J.-F. Dupriez, V. & Périsset-Bagnoud, D. (dir.) (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.

Tardif, M. & Borges, C. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle, Le travail partagé des enseignants*, 42, 83-100.

Terrail, J.-P. (2011). *École - L'enjeu démocratique*. Paris : La dispute.

Assises de l'Éducation prioritaire (2013). *Les leviers pour une efficacité renforcée de l'Éducation prioritaire Eléments de problématisation et ressources pour la réflexion des acteurs*. Centre Alain Savary- IFÉ-ENS Lyon.

## ANNEXES

### Annexe 1 : Transcription de la réunion plénière du CEC 1 du 9 novembre 2015

**Principal** : On a fait un ordre du jour qui va s'organiser en plusieurs temps de sorte que ça puisse aussi poser un peu les bases du travail qui nous attend dans l'année scolaire. Alors, c'est vrai que... je vous laisse faire Monsieur L. pour la première partie, là. Et puis,...

**CPC** : Plusieurs choses : par rapport à la thématique que nous avons retenue pour cette année et qui ne met pas à bas tout le travail de réflexion qui a eu lieu l'année dernière, j'y reviendrai, l'actualité dans le cadre de la refondation de l'école, de la loi de refondation de 2013, pardon... On a une activité qui est très chargée en ce moment puisque dès la rentrée 2015-2016, il faudra appliquer la réforme du collège. On a l'apparition des nouveaux cycles et en particulier celui qui nous intéresse ce soir, qu'est le nouveau cycle trois, cycle des consolidations et on a également le nouveau socle qui va apparaître ; ça constitue de nombreux changements, en particulier pour les collègues du second degré, et pour nous tous qui, autour de la table, allons devoir répondre à des engagements du conseil école-collège qui prend un peu plus d'envergure cette année dont j'ai tracé un petit peu les lignes là-bas sur le TBI puisque le ministère souhaite vivement que le conseil école-collège appuie sur les différents leviers qui apparaissent là-bas ; c'est-à-dire la cohérence dans la construction et la mise en œuvre des programmes, l'harmonisation des pratiques éducatives, l'échange sur les besoins des élèves en amont de leur entrée au collège et puis la mise en commun des ressources éducatives et pédagogiques des enseignants, enfin les temps de formation en commun. Alors, cette année, il faut savoir que, outre les deux soirées qui étaient institutionnalisées l'année dernière et que nous avons vécu ensemble, le plan départemental de formation a établi deux temps de formation qui vont s'ajouter au dispositif et qui auront lieu, l'un le vendredi 27 novembre en matinée, qui aura lieu ici de 9h à 12h et le deuxième le 8 janvier, journée complète, 9h-12h et puis 13h30-15h45 qui aura lieu également ici pour poursuivre le travail. Le deuxième temps de réunion en soirée sera à définir entre nous aux alentours de mars.

La thématique que nous avons choisi par rapport à cette commande ministérielle et puis parce que nous avons besoin rapidement de nous questionner sur le fonctionnement de ce futur cycle 3, c'est la proposition sur cinq domaines d'apprentissage que sont : Français, Mathématiques, Langues Vivantes, Histoire-Géographie, EMC, et puis EIST, de réfléchir en binôme avec un personnel premier degré, un personnel second degré à une forme, une sorte de répartition sur l'ensemble du cycle pour qu'on ait une véritable harmonisation et qu'on ait une véritable progression à l'intérieur de ce nouveau cycle.

**Principal** : nouveau cycle 3 qui fait CM1, CM2 6ème.

**CPC** : Il y a des repères de progressivité qui sont proposés dans les programmes. Je vous ai apporté tout cela. On aura l'occasion de constituer ces binômes en fin de séance pour déjà réfléchir à comment on va travailler dès le 27 novembre si vous en êtes d'accord, bien entendu. Je crois que le deal autour de la table, il est clair, on a, d'un côté, des professeurs du second degré qui, sur le point de vue didactique sont des spécialistes de leur discipline et qui peuvent apporter toute leur, tout leur, toute leur richesse au service des professeurs du premier degré et puis, à l'inverse, nous avons, nous un fonctionnement qui est déjà abouti puisque nous avons un petit peu l'habitude, maintenant, de travailler en cycle. Nous avons l'habitude de fonctionner en conseil de cycle. Nous avons l'habitude de travailler sur des programmations et des progressions à l'intérieur du cycle, et donc, tout ça, je crois qu'il y a du gagnant-gagnant à l'intérieur de ça en termes d'efficacité, pour les élèves et c'est la raison pour laquelle, on vous

propose cette réflexion jusqu'à la fin de l'année sur l'établissement de ces programmations. Voilà un petit peu le...

**Principal** : Et puis ça va monter en puissance aussi au cours des autres années pour en faire des moments ... Cette année, c'est vrai, l'accent est mis beaucoup sur la formation pour faciliter les échanges entre l'établissement, le collège et du moins l'école, pour la suite elles soient plus simples. C'est vrai que la réforme du collège, et pas que du collège, pour le coup, puisqu'il y a un nouveau cycle 3 qui est créé qui va vraiment institutionnaliser les choses et les liaisons entre le premier degré et le second degré. Ben, concrètement, ça veut que c'est un cycle 3 qui va faire CM1, CM2, 6ème et on aura l'occasion de voir, pas ce soir mais au cours de l'année aussi comment on se met autour de ça pour se mettre en place les évaluations.

**CPC** : Et on a encore des points d'incertitude qui sont autour de ça parce que, pour l'instant, sur la modélisa..., les modalités, pardon, du fonctionnement du conseil de cycle, y a pas encore de choses qui sont véritablement arrêtées. On n'a pas non plus, pour l'instant, le livret de compétences qui soit défini de façon précise. Et puis, la validation de paliers va se poser ; c'est-à-dire comment ... Pour l'instant, on est encore dans cette incertitude là sur la validation des paliers. A l'heure actuelle, elle se fait dans le cadre du conseil de cycle 3 dans le premier degré. Maintenant, il va falloir voir qui sont les partenaires autour de la table pour valider les paliers des compétences des élèves. On aura sans doute, j'espère, rapidement, début janvier, des informations dessus.

On ne jette pas non plus, je disais toute à l'heure, à bas, toute la réflexion qui a eu lieu l'année dernière autour de la trace et puis de la cohérence entre les approches des uns et des autres sur la place de la trace écrite, sur la forme, sur le fond, sur la symbolisation, par exemple, dans le domaine mathématique etc. Je crois que ça fera partie aussi, en filigrane, de ce qu'il sera décidé à l'intérieur de ces programmations dans les différents champs disciplinaires que nous avons cité toute à l'heure.

Pour enfin, que on soit tous bien au fait de ce qui se passe en ce moment, Monsieur Cousin vous propose d'avoir quelques informations, je m'adresse surtout aux collègues du premier degré, parce que j'imagine que les professeurs du second degré en sont jusqu' là pour l'instant de la réforme, en entendent au quotidien. Monsieur Cousin va vous brosser rapidement les points forts, les changements, les nouveautés de cette réforme.

**Principal** : Ca, je peux quitter ? J'vais essayer de ne pas...

**CPC** : Oui, oui l'autre document est sur la même clé, Monsieur C.

**Principal** : Y'avait pas d'autre diapo ? Y'avait rien d'autre ? Je vais fermer ça.

**CPC** : Non, non. Vous pouvez fermer ça.

**Principal** : Je vais me mettre là. ... C'est ça ?

**CPC** : Voilà, c'est ça.

**Principal** : Bon, je vais vous présenter rapidement, rapidement, parce que... mais c'est important vu le contexte de la réforme du collège. Vous allez voir à quel point ça va aussi changer notre façon chez nous. On le voit bien là, vous l'avez tout de suite compris. Alors, le cycle 3 change pas mal de choses. Le conseil école-collège prend aujourd'hui toute sa valeur même si, ce qu'on va faire à partir de maintenant de façon institutionnalisée, c'est en fait ce qu'on avait déjà envie de faire auparavant parce que, y'a dans les grands principes, y'a pas grand-chose de nouveau. Sauf que là, c'est vraiment mis en place très concrètement. Voilà. ... Je me mets là parce que...

Donc, Y'a une dizaine de diapos. Les cycles deviennent... on les verra après. Vous connaissez ça : maternelle, CP, CE1, CE2, CM1, CM2, 6ème, 5ème, 4ème, 3ème. Le socle commun, il est complètement redéfini. Vous l'avez vu, maintenant ce sont les cinq domaines, qui ne sont plus spécifiques à une discipline mais qui sont dans le champ transdisciplinaire, presque. Donc, les programmes sont cyclés. Aujourd'hui, la différence, effectivement on n'a plus un programme de 6ème, de 5ème, de 4ème, 3ème, on a un programme de cycle. Donc, toute la raison aussi d'être ici et de travailler ensemble, c'est ce que nous on a travaillé ensemble, entre nous aussi, ce qu'on a mené dans le cadre des enseignements pour le cycle 4. C'est ce qu'on va faire maintenant nous au niveau du cycle 3, on le fait aussi au niveau du cycle 4. Donc, les programmes, ils sont vraiment réécrits par rapport au nouveau socle. Les grilles horaires, je vous dis ça, c'est de l'information, mais je vous donnerai des exemples plus concrets. Les grilles horaires sont rééquilibrées. Tous les élèves du collège vont avoir vingt-six heures, hors options. De toute façon, il ne va pas en rester beaucoup. Il restera...j'y reviendrai après. Dans les vingt-six heures, on va y trouver donc, on va dire, un tronc commun, plus de l'accompagnement personnalisé à tous les niveaux, de la sixième à la troisième, alors, qu'actuellement, il n'y en a que en sixième. Et, l'enseignement pratique interdisciplinaire, un EPI, ça va être l'occasion de travailler un point de programme de façon interdisciplinaire ; monter un projet concret qui va permettre de faire travailler un enseignant de sciences, par exemple, avec un enseignant de langue vivante ou d'EPS sur un point de programme particulier. Mais, c'est une mise en projet de ce point de programme là, sur une période courte, plus ou moins, un trimestre, un semestre, voire l'année. Ça va être à la commission (8 :20) de choisir. Je vais vous montrer les thématiques. Chaque élève aura à faire six, au moins six des huit thématiques qu'il aura rencontré au cours du cycle 4. Mais ça, les EPI, c'est que pour le cycle 4. En cycle 3, on retrouve que trois heures d'AP en 6ème et le conseil école-collège, aura peut-être aussi, aura à donner son avis sur : qu'est-ce qu'on met dans l'AP, quelles disciplines on positionne dans l'AP en 6ème par rapport aux besoins des élèves. Ça, ce sont les vingt-six heures. Vont se rajouter, vous avez vu l'actualité...reste le latin, c'est la seule option qui reste, hormis pour nous, les sections sportives et les classes CHAM. Je veux dire, la seule option qui reste aujourd'hui, c'est le latin, à raison d'une heure en cinquième puis deux heures en quatrième et en troisième. Ça, c'est en plus des vingt-six heures, sinon le reste, c'est vingt-six heures. « Une marge d'autonomie accrue permet une meilleure adaptation aux conditions locales ». Alors, une autonomie ; c'est-à-dire que notre dotation horaire, on a vingt-six heures pour faire, vingt-six heures de cours à assurer pour les élèves mais on a en plus trois heures qui nous sont données par établissement, par classe : 2h45, ça passera à trois heures en 2017. Et c'est à l'établissement de répartir ces trois heures- là qui ne sont pas affectées. L'autonomie, on la trouve à ce niveau-là et on la trouve aussi au niveau de comment on organise nos EPI, qu'est-ce qu'on met en place, quelle thématique on travaille, sur quel niveau, qu'est-ce qu'on met en place au niveau de l'accompagnement personnalisé aussi. Vous voyez, l'établissement a une autonomie bien supérieure à ce qu'il connaissait avant. Ça, on le verra un petit peu après parce que je vais vite. Les cycles, vous les connaissez, je vous ai dit, donc, voilà, forcément le cycle 3...je ne lis pas tout en détail.

Le nouveau socle commun, je vous ai dit, donc cinq domaines : donc, les langages pour penser et communiquer, les méthodes et outils pour apprendre. Alors principalement là, on peut y retrouver quand même les trois premiers domaines qui sont plutôt liés à ce qui va être en référence à l'accompagnement personnalisé et puis deux autres domaines, le quatre et le cinq, plutôt en référence à ce qu'on va mettre en œuvre, les EPI. Un exemple, les langages, ça veut dire quoi, penser et communiquer ? Ça renvoie donc à la langue française, l'oral et l'écrit, ça renvoie aussi sur les langues étrangères, ça renvoie aussi sur les maths, les langages scientifiques, et puis les langages des arts, commencer ... C'est plus comme auparavant, on pouvait rapporter chacun des domaines, avant y'avait sept domaines, à une discipline, c'est plus le cas. Toutes les disciplines participent au même domaine et c'est pareil pour les autres. Ça, c'est un changement quand même important.

**PE** : On pourrait l'avoir ce dossier ?

**Principal** : Je peux vous l'envoyer, pas de problème. Ça fait partie des choses que j'ai aussi à montrer aux parents d'élèves, par exemple, maintenant on va les informer. Donc, des programmes davantage centrés ; c'est-à-dire qui font beaucoup référence au socle, des programmes de cycle, voilà. C'est à vous de choisir des progressions sur les trois années de chaque cycle, que ce soit cycle 3, cycle 4. Bon, on est là pour ça, les programmes du cycle 3. Y'a une consultation, mais ça vient du ministère de toute façon. La ministre..., ces jours-ci... Voilà. Une différence très concrète pour nos élèves au collège ; c'est-à-dire que là c'est les horaires a minima aujourd'hui, 6ème, 5ème, 4ème, 3ème. Demain, c'est ça quoi pour tout le monde, avec l'AP, avec les EPI intégrés, sauf le latin qui va venir un peu s'ajouter là. Tous les gamins n'auront que 26 heures de cours par semaine. En 6ème, on parlait des rythmes scolaires, donc là, obligatoirement, les élèves n'auront pas plus de six heures de cours par jour, c'est une obligation, et une pause d'une heure trente à midi. C'est obligatoire. C'est quasiment le cas aujourd'hui, un gamin de sixième n'a pas plus de six heures de cours par jour, mais c'est réparti sur huit heures de cours. C'est-à-dire qu'au collège Saint-Saëns, on a quatre fois huit, trente-deux, plus le mercredi matin, il y a trente-six heures. On va passer à sept heures de cours par jour. Viennent s'y ajouter les CHAM, les sections sportives, c'est à part quand même, mais... Ah ben, j'ai appuyé sur je sais pas quoi, d'ailleurs.

Donc, rapidement, parce que ça ne vous intéresse pas plus que ça, je veux dire, mais, voici les horaires par discipline pour le collège, 6ème, 5ème, 4ème, 3ème.

On y retrouve quoi ? Ce qui est en vert, c'est ce qui est nouveau. D'où la présence de Madame G. ici. Effectivement, on retrouve l'EIST à travers les quatre heures qui instaurent vraiment, ce qu'on fait déjà, j'ai envie de dire, nous, en sixième alors qu'auparavant, les élèves dans leurs horaires n'avaient que de la techno et des SVT. Y'avait pas de sciences physiques. Donc, le programme de EIST est en depuis trois ans, troisième année, nous permet déjà d'apporter des sciences physiques en 6ème et puis, donc, voyez, cette démarche là qu'on avait senti venir un petit peu, donc, maintenant, elle est instituée vraiment dans les programmes.

Deuxième nouveauté, on démarre la LV 2 en cinquième, plus en quatrième. On démarre la LV 2 en cinquième maintenant. Et là, pourquoi c'est en vert ? C'est parce que ça reste une heure d'art plastique et une heure d'éducation musicale, mais on peut faire, par exemple, six mois musique, six mois d'arts plastiques et ça peut être intéressant aussi pour monter des projets. Les gamins n'auront plus une heure toutes les semaines. Ça peut être deux heures d'arts plastiques par semaine, deux heures de musique au deuxième semestre. Voilà ce que je voulais dire.

**PE** : Maths, ça fait vous fait une demi-heure de plus en sixième.

**Principal** : Donc, c'est le cadre. Je vous disais, je me suis trompé, j'arrive pas à lire, donc je me recule un peu, que l'enseignement commun, c'est vingt-trois heures en 6ème, vingt-deux heures en 5ème, 4ème, 3ème, pour arriver à un total de toute façon de vingt-six heures auxquelles on va ajouter trois heures. En sixième, c'est forcément trois heures d'AP. Après, avec les autres niveaux, c'est une ou deux. Et en fonction, qu'on en mette une ou deux... alors que là, c'est vingt-deux plus quatre, c'est un indice total. C'est-à-dire que vingt-trois plus trois, c'est forcément de l'AP, mais on ne sait pas aujourd'hui, je ne peux pas vous dire quelle discipline va faire de l'AP. Il va falloir qu'on en parle dans l'année, c'est sûr. J'en d'ailleurs qu'au mois de novembre... Et puis, 5ème, 4ème, 3ème, c'est vingt-deux heures de tronc commun plus quatre heures. Et les quatre heures, ça va être une heure ou deux d'AP et donc, deux heures ou trois heures d'EPI. Et c'est bien ça l'autonomie. L'autonomie du collège, elle vient renforcer au travers : qu'est-ce qu'on fait là-dedans ? Comment on le fait ?

**CPC** : Est-ce qu'il y a un équilibre obligatoire ou est-ce qu'il y a une priorité accordée, par exemple, en fonction du profil de l'élève, sur l'accompagnement personnalisé, au détriment des EPI ?

**Principal** : Alors, oui parce que, peut-être, on peut faire deux heures d'EPI en 5ème, 4ème, 3ème ou une seule heure d'AP et trois d'EPI.

**PE** : Mais chaque élève, n'est pas...

**Principal adjoint** : C'est un choix par niveau.

**CPC** : Donc, c'est un choix par niveau.

**Principal** : C'est un choix par niveau. C'est un choix d'établissement. Mais le CEC, il aura à se positionner. Ça, c'est important pour tout le monde. En sixième...

**CPC** : Sur quel levier, on travaille.

**Principal** : Quel est l'intérêt ? Voilà. Qu'est-ce qu'on apporte comme méthodologie à l'entrée en sixième, pour bien préparer la cinquième aussi ? Quelle discipline on positionne sur les trois heures d'AP en sixième ? Ça, c'est ce qui va nous concerner. Les EPI, ce sera deux heures, mais ça, ça ne nous concerne pas trop. Donc, c'est ce que je vous disais, l'AP à tous les niveaux. Vous savez, qu'actuellement, on n'en fait que en sixième. Nous, on en fait, un petit peu ailleurs aussi parce qu'on des moyens à mettre là-dessus mais dans les textes, c'est qu'en sixième et c'est une heure de Français et une heure de maths. Nous, on en met en place... par contre tous les élèves font le même nombre d'heures. Quand on décide d'un dispositif, c'est pour tout niveau, tout niveau, au-delà du fait qu'ils font tous vingt-six heures, de toute façon, sauf l'option latin. On parle bien des acquis et les AP s'appuient sur les disciplines.

**CPC** : Ça ressemble beaucoup à un système qui existe actuellement dans le premier degré qui s'appelle les APC, où on peut travailler, ou sur le volet aide personnalisée proprement dit, ou sur un travail de prolongement du projet de l'école...

**Principal** : C'est ça. Effectivement, ça reste du programme de toute façon. Effectivement, c'est l'occasion aussi d'adapter le rythme, j'ai envie de dire, au besoin de l'élève. C'est-à-dire qu'on peut, voilà, on va sur la gestion de l'unité des classes (18 :02). En même temps, c'est, en même temps, l'AP en sixième permet de bien appréhender la suite de la scolarité des élèves, des autres niveaux. C'est l'objet de l'EIST, par exemple. Les EPI, rapidement, ça concerne qu'à partir de la cinquième, tous les élèves à raison deux ou trois heures, ce que je disais en fonction du choix qu'on fait par rapport à l'AP, c'est des démarches de projets interdisciplinaires...

**CPC** : Ça concerne beaucoup le premier degré. C'est l'exemple parfait d'une classe de découverte.

**Principal** : De toute façon si vous voulez, on ne réinvente pas tout. Nous, déjà, on fait déjà des choses. Ça ne s'appelle pas des EPI mais on le fait déjà. Mais là, en plus, on l'instaure, on fixe un calendrier, on le fait voter au conseil d'administration... et ça aboutit à des actions concrètes, systématiquement. Ça peut être l'évaluation... De là va découler aussi les évaluations,... je veux dire. Ça peut être des expositions, des choses concrètes qui sont produites, un oral, plein de choses, mais ça va être très très concret. C'est une démarche de projet, bien sûr qui lie deux disciplines et qui aboutissent à des actions concrètes. Bon, les EPI, ça peut être deux disciplines. L'idée, c'est par exemple, un point de programme en sciences en cinquième, ça reste du programme, on n'invente pas les choses, c'est vraiment, on va le décliner autrement dans le cadre d'un EPI avec un autre prof. C'est l'histoire des arts, par exemple. L'histoire des arts, c'est un EPI, voilà. Et puis, il contribue à mettre en œuvre des parcours. On ne va

pas en parler ce soir, des différents parcours qui sont œuvre au sein du collège. Le parcours avenir, c'est tout le parcours lié à l'orientation des élèves. Le programme d'orientation est enrichi à la fois par des actions ponctuelles et puis des actions qu'on va retrouver dans les EPI parce qu'il y a des EPI qui vont être liées à la découverte du monde professionnel, par exemple, qui rentre dans le cadre du parcours avenir. Le parcours citoyen. Alors, l'EMC, c'est un peu le fer de lance de l'éducation à la citoyenneté, quoi. Le parcours citoyen, il est né à la suite des événements, de toute façon, de janvier 2015. Le parcours citoyen, pareil, c'est là aussi, c'est amener les élèves, que ce soit avenir ou culturel...c'est la même chose tout ça, y' a aussi un parcours santé, donc, y en a quatre, en fait, à des passages obligés, au cours de leur scolarité, voilà, pour, relatif à l'éducation à la citoyenneté, relatif à leur orientation et relatif à l'éducation culturelle. Quatre parcours. Voilà les huit thématiques des EPI. Bon, je vous dis rapidement, encore une fois, car ça ne concerne que le cycle 4 uniquement : monde économique et professionnel, voilà. Chacun doit avoir abordé au moins six de ces huit thématiques. Nous, c'est tout, on un peu de boulot là-dessus. Quelle planification, on fait ? Quel calendrier ? Sur quel niveau ? Et ça, ce sera notre boulot de cette année. Bon, les élèves qui suivent un EPI « langues et cultures de l'Antiquité » ou « langue et culture régionales » peuvent bénéficier d'un enseignement de complément, ça c'est le latin qui continue, le latin, grec qui continue. Ça s'appelle maintenant un enseignement de complément, au-delà des vingt-six heures. Et puis, bien sûr le principe, nous, on l'applique déjà, on ne fait plus de filières.

Alors, je ne sais plus ce que j'ai après.

Concrètement, au niveau de l'établissement, notre dotation horaire, vous savez qu'on fonctionne en dotation horaire, on y retrouve donc les vingt-six heures d'horaire par classe, plus dotation de trois heures qu'on répartit par rapport à nos projets, qui n'est pas affecté ; c'est-à-dire, que ce que je vous ai montré avant, Français, Maths pour chaque classe, ça, ok, ça fait les vingt-six heures là, mais en plus, on a trois heures que le conseil d'administration aura à répartir aux cinq équipes, équipes enseignantes par rapport aux projets qu'on monte : aux projets AP si on fait un dédoublement, aux projets des EPI si on veut faire du co-enseignement. Un exemple, un projet qu'on est en train de réfléchir avec deux profs, là, c'est faire des sciences en Anglais, faire des sciences en Anglais.

**PC** : oui, oui.

**Principal** : Vous êtes au courant. Donc, le co-enseignement, l'idée, c'est pas forcément de faire systématiquement deux profs devant la même classe. Mais, si on fait un EPI Langues, Sciences Anglais, Sciences, sur un trimestre ou un semestre, par exemple, il est quand même important que, un des deux enseignants à un moment donné intervienne avec l'autre devant la classe, donc, c'est du co-enseignement mais c'est pas toute l'année. Donc, on va donner un certain nombre d'heures à ce projet là qu'on prendra sur les trois heures là. On en fait ce qu'on en veut. A nous à bien utiliser en lien avec l'objet de la réforme. Pas faire de dédoublements qui sont uniquement des questions de confort... On y prendra aussi sur ces dotations là le latin. C'est à nous à répartir par niveau. Ça, il faudra que vous le sachiez parce que ça change aussi pas mal de choses pour nous, mais ça c'est l'autonomie de l'établissement. Entre ça et le choix de nos projets d'EPI, d'AP, c'est vraiment l'autonomie.

Voilà, je crois que c'est la dernière, celle-là.

Vous voyez, ça avance mal, là.

Je vous parlais de l'autonomie. On a l'autonomie de l'établissement, elle se situe au niveau d'abord des choix des projets d'AP et d'EPI, donc trois heures en sixième, quatre heures après et puis les trois heures également juste avant qui vont, voilà. Donc, en fait, concrètement et ça va être aussi notre façon

de fonctionner, c'est que, aujourd'hui, on a quand même très peu de moyens, par contre, maintenant, on va avoir une autonomie supérieure à 20 %, en termes de moyens humains, c'est quand même beaucoup.

**PE** : Il va y avoir des postes supplémentaires ?

**Principal** : On va les répartir. Oui, c'est possible. Oui, oui, parce que nous, faut savoir qu'en collège, en collège, tous les ans, on vote la répartition des moyens par rapport aux classes que l'on a et aux projets qu'on met en place. Donc, c'est un peu pareil tous les ans, ça varie jamais beaucoup, beaucoup, mais effectivement, on peut ouvrir des postes ou en fermer en fonction...

Donc, voilà ce qui nous attend pour la réforme du collège, pas mal de choses quand même, à la fois dans l'approche qu'on a puisque on va aussi travailler dans le cadre d'un cycle, le cycle 4 pour lequel il va falloir vraiment qu'on mette en place une programmation de cycle. Cinquième. Qu'est-ce qu'on fera en cinquième par équipe ? Et puis, on regarde ça : qu'est-ce qu'on met en place comme projet ?

J'ai été un peu long.

**CPC** : Mais non, c'était important.

Alors, on va s'intéresser maintenant, si vous le voulez bien au cycle 3 qui nous intéresse, au de consolidation. Je vous distribue ce document.

**Principal** : Alors, posez vos questions. Y'a pas de problème. Au contraire, je veux pas faire un cours.

**CPC** : Je vous distribue ce document parce que je voudrais qu'on s'intéresse à deux points de la présentation des programmes de ce nouveau cycle.

Est-ce qu'il y en a pour tout le monde ? Voilà.

Qui sont : le premier point, les spécificités de ce cycle, ensuite, dans un deuxième temps, je voudrais qu'on voie les contributions des différents enseignements au socle puisque, tout à l'heure Monsieur C. vous l'a rappelé, on va avoir un cycle qui va être beaucoup plus soclé que ça ne l'était dans le socle de compétences et de connaissances qui est le nôtre pour l'instant. On va voir qu'il a été articulé de façon complètement différente autour de tous les langages. Alors, dans la première partie qui s'intitule « Les spécificités du cycle », je voudrais qu'on prenne lecture de ce document qui n'est pas très très long, et je voudrais qu'on repère un certain nombre de choses : la place occupée de la sixième, s'il vous plait, je voudrais qu'on mette un petit peu l'accent là-dessus, où est-ce qui est dit, à l'intérieur de ce cycle, sur la place de la sixième, il y a des choses très intéressantes, parce qu'elles vont, j'aurais, colorer notre travail, cette année, à l'intérieur du conseil école-collège. Et le deuxième point, je voudrais qu'on repère l'objectif d'apprentissage central de ce cycle de consolidation, qui peut paraître surprenant mais qui est vraiment réaffirmé de manière précise, voilà, ces deux réflexions là sur la première partie.

Silence (temps de lecture silencieuse des documents distribués)

**PE** : On peut s'arrêter ...

**CPC** : Au premier... Tout le monde a eu le temps d'aller jusqu'au bout ?

Silence (poursuite de la phase de lecture silencieuse)

**CPC** : C'est bon ? Alors, vous avez pu vous apercevoir qu'en introduction de ce document, on rappelle bien les nouvelles missions du conseil école-collège. Y'a vraiment une demande forte au niveau, à la fois, la concertation, la continuité, l'harmonisation et puis des véritables repères de programmation.

Donc, on est tout à fait dans cette, dans cette idée-là, de façon à faciliter le travail des uns et des autres et être le plus efficace possible.

J'voudrais avoir vos réactions par rapport à la classe de la 6ème. Comment vous la percevez à l'intérieur de ce cycle ? Puisque c'est à la fois la fin d'un cycle mais c'est quand même un moment fort de la nouvelle vie du collège, cette fin de 6ème, donc. Des réactions, des choses à dire ?

**PE** : On travaille trop en CM1, CM2, nous.

**CPC** : Pardon ?

**PE** : J'ai l'impression qu'on travaille trop en CM1, CM2, parce que

**CPC** : Ben c'est-à-dire que, j'sais pas si,

**PE** : Quand on voit,

**CPC** : c'est un débat qu'il faudra qu'on ait mais j'suis pas sûr que les programmes, à l'intérieur de chacune des années du cycle se déplacent ou se déplacent pas, j'en sais rien. Il falloir revoir comment va être redéfini le nouveau cycle 2 et par là même, mais ce qui va être intéressant, c'est de voir justement, plutôt que de faire des choses peut-être un peu trop tôt, ou de les faire plusieurs fois, comment on peut équilibrer ça sur l'ensemble des trois années.

**PE** : Voilà, bien sûr.

**CPC** : Mais, y'a quelque chose qui est importante, qui est dite, c'est « plusieurs professeurs spécialisés contribuant à des thématiques communes » et puis, l'autre point, c'est l'organisation à l'intérieur du collège mais dans la véritable continuité des apprentissages dans le premier degré. Donc, là, y'a deux points très très importants.

**PC (Mme T.)** : Il est évident qu'il va falloir absolument qu'on apprenne en 6ème à savoir ce que font les collègues du primaire.

**CPC** : C'est ça. Et puis, vos autres collègues également. (Rires)

**Principal** : C'est vrai, non mais c'est vrai. C'est vrai que c'est peut-être parfois moins difficile, c'est pour ça qu'on est là ce soir aussi. Mme T. qui intervient en 6ème, en 5ème, en 4ème, en 3ème, j'veux dire, le lien avec le cycle 4, elle va le faire naturellement, parce que de toute façon. C'est vrai que la question est pertinente parce qu'on verra à quel point on a besoin de liaison aussi encore, ensemble.

**PC (Mme T.)** : Je découvre récemment les manuels de cycle 4 dans un autre cadre pour le passé que y'a des choses que je vais retravailler sur la présentation du document qui est déjà faite sur les CM1, CM2. Donc, là, c'est ...

**PC** : De toute façon, il faut rebrasser sans cesse pour qu'ils intègrent

**PC (Mme T.)** : Y'a des choses sur lesquelles, dans ce cas-là, on devrait pouvoir s'appuyer

**Principal** : C'est déjà le cas.

**PC (Mme T.)** : Mais, sauf quand on ignore ce qui est fait, concrètement,

**CPC** : Tout à fait.

**Principal** : Comment s'est présenté, comment voilà.

**PC (Mme T.) :** Mais je suis sûre qu'on va repérer des hiatus avec des choses que vous faites

**PE (Mme B.) :** Oui, mais, enfin le mot d'ordre, c'est quand même l'évaluation de ce qui a été fait en primaire, donc, c'est qu'ils ont déjà fait avant.

**CPC :** Je disais que, si, par exemple, à l'intérieur du prochain conseil de cycle, on se rend compte qu'un élève est en difficulté sur les activités mathématiques, c'est pas forcément dans l'acte mathématique, lui-même qu'il est en difficulté, ça peut être sur le décodage du langage qui est accordé à cette tâche-là, donc ça mérite peut-être qu'on élargisse le regard et qu'on aille vers la maîtrise de la langue pour comprendre où se situe la difficulté de l'élève, c'est pour ça que je disais ça, ce qui est plus facile pour nous, actuellement dans le premier degré.

**Principal :** Vous voulez des exemples concrets. Alors, Mme B. par rapport aux mathématiques, par exemple. Donc.

**PC (Mme B.) :** Sur l'orientation, etc. ? Je pense, concrètement, c'est aussi notre boulot de collégien. C'est pas la peine, non plus de, je crois que vous commencez peut-être les droites ou les traits, l'utilisation de la règle. On fait d'abord un trait. On ne va pas commencer à lui parler de droites, les segments quand il est tout petit. Donc, petit à petit, y'a quand même des choses, il faut qu'il y ait de la maturité pour apprendre les choses. Alors maintenant, j'imagine que tous les enseignants de primaire s'expriment aussi correctement, ne confondent pas parallèle et perpendiculaire. Après, c'est aussi à nous, après c'est notre boulot dans la rigueur et dans les choses mais j pense aussi qu'il faut un temps pour l'élève de s'approprier les choses, déjà reconnaître parallèle et perpendiculaire sans que d'entrée on lui mette les parenthèses, les crochets et tout ça. Après, c'est la rigueur. Mais j pense qu'il a déjà besoin de s'approprier avant de coder dans la rigueur. Une fois que vous avez bien fait votre travail, il les reconnaît et tout, moi, j'arrive tranquille, l'étape après : ah, ben tiens, on peut écrire plus vite et puis voilà. Mais tant que l'élève s'est pas approprié, pourquoi mettre des mots sur quelque chose qui maîtrise pas ?

**CPC :** D'où l'intérêt voilà d'organiser les choses.

**PC (Mme B.) :** Moi, ça ne me rend pas du tout gênant, au contraire. On ne met pas des mots. On ne va pas commencer à mettre un vocabulaire précis et efficace sur quelque chose qui représente rien. Moi, je suis une acharnée de la manipulation, quoi, que vous faites très bien en primaire, sur les soustractions, etc., sur, voilà, que y ait un sens concret. Par contre, mettre des grands mots de vocabulaire, etc.

**PC (Mme T.) :** Dans les sciences dures, cela peut se concevoir, parce que, bon, une parallèle, c'est extrêmement bien défini. Mais, dans les sciences humaines, il peut y avoir des hiatus avec du vocabulaire qui est utilisé dans le secondaire pour définir des choses et l'élève l'a appris sous un autre mot au primaire. Evidemment, là, y'a un hiatus.

**CPC :** Par exemple ?

**PC (Mme T.) :** Ce qui peut être, par exemple, la ville. Ce qui peut être des noms qui relèvent du vocabulaire civique. J'sais pas si vous parlez de citoyen ?

**CPC :** Un petit peu !

**PC (Mme T.) :** Un petit peu, mais il est possible que je mette derrière le mot citoyen des choses plus, plus complexes, plus complexes évidemment mais qui partent pas de la même racine qui est donnée en primaire. Voilà, y'a des choses qu'on utilise, le nom : colline, montagne. Est-ce que mes collègues, qui sont pour la plupart historiens de formation ont bien dans l'idée ce que c'est, je ne suis pas sûre.

**Principal** : Je relisais dans, dans le document là que, un petit texte dans la dernière page, je sais pas si je vais un peu vite, mais bon, : « Et en gagnant en aisance dans l'utilisation des sciences du langage et en devenant capable de réfléchir aux méthodes pour apprendre et réaliser des tâches qui leur sont demandées, les élèves acquièrent de l'autonomie, l'autonomie qui leur permet de devenir acteurs de leurs apprentissages ». Alors, c'est bien ça aussi, au-delà de la consolidation du cycle 2 et puis aussi, de préparation du cycle 4, derrière. J'crois que la classe de 6ème, elle a aussi un rôle important à jouer.

**PE** : Quand, la classe de 6ème, elle permet aux élèves de s'adapter. En fait, c'est le verbe.

**Principal** : C'est ça. Ils ont la méthodologie pour. J'en reviens à tout à l'heure l'EIST, par exemple, j'vous parlais, tout à l'heure de l'EIST, on est complètement dedans par rapport au langage scientifique, la démarche scientifique, c'est ça l'EIST, c'est ce que vous connaissez aussi, pour préparer par la suite, un enseignement peut-être plus disciplinaire dans le domaine scientifique.

**PE** : Oui, l'EIST comme projet interdisciplinaire serait plus en lien avec nous, nos méthodologies, nos méthodes de travail, nos dispositifs.

**Principal** : Mais l'EIST, au-delà du projet en lui-même, c'est d'abord une méthodologie.

**PE** : Oui.

**Principal** : C'est vrai que quelque part pour le coup c'est de l'EPI, presque, puisque.

**PC** : Ah ben oui. Ça, c'est sûr. (Rires)

**Principal** : On travaille vraiment trois disciplines. Sur le même objet d'étude, on fait intervenir trois disciplines, donc. Mais c'est surtout de la méthodologie. C'est l'autonomie. On travaille l'autonomie des gamins, le langage scientifique, enfin.

**CPC** : C'est aussi, enfin, la maîtrise de la langue, c'est vraiment l'objectif prioritaire

**PE** : Oui. C'est lié.

**CPC** : C'est vraiment et on reverra cela sur le socle. Ça vraiment été recentré là-dessus, les langages à travers les champs disciplinaires. L'objectif de la langue, c'est quand même l'objectif central. On fait vraiment le point à la fin, à la fin de la sixième sur cette compétence de la maîtrise de la langue.

**PC** : Ils insistent aussi sur, pas seulement sur le côté cognitif mais la capacité d'abstraction, mais on se rend compte malgré tout, en fin de sixième, ils sont pas toujours capables d'être dans l'abstraction, dans le raisonnement et donc ça, c'est peut-être pas forcément évident à atteindre. Déjà consolider les acquis cognitifs, ça serait déjà pas mal et puis

**Principal** : Et puis les outils

**PC** : Voilà

**Principal** : pour appréhender la suite parce que, c'est c'qui manque souvent aux gamins

**PC** : L'autonomie, l'abstraction, c'est pas évident

**Principal** : Non, non, c'est sûr. J'vois la phrase, une phrase, pareil, que j'voulais vous lire : « Les élèves acquièrent une autonomie qui leur permettent de devenir acteurs de leur apprentissage et de mieux organiser leur travail personnel ». On est en plein dedans, là.

**PC** : Tu parles d'abstraction, d'autonomie, de vocabulaire. C'qui y a aussi, c'est qu'au sein de nos classes ou d'un groupe, certains élèves vont avoir beaucoup plus tôt les uns que les autres la capacité d'abstraction, la capacité de comprendre, que quelque chose qu'ils appelaient d'une certaine manière, nous on va préciser les choses. C'est pas que c'est faux, mais que on va préciser, on va apporter d'autres choses pour compléter ce qu'ils ont vu. Et, c'est ça, qui pour l'instant, c'qui est difficile aussi à faire. J'pense que l'AP sera, sera une aide supplémentaire, c'est apporter pour certains élèves de la méthodologie, des choses peut-être de manière différente sur un même point et d'autres, ils auront peut-être plus la capacité d'abstraction, d'avancer, de développer des choses, de voir d'une manière différente.

**Principal** : Tout à fait. Ça renvoie à deux choses chez nous. L'AP, en 6ème, c'est que l'AP, c'est sûr. Mais qu'est-ce qu'on y met dedans ? Est-ce de la méthodologie ? De l'aide, de l'approfondissement ? On a beaucoup parlé de cycle. Alors, le programme, comment on le fait ? Quel contenu et comment on le fait ? Parce que là aussi, ça peut apporter des organisations pédagogiques différentes, voilà.

**PC** : Voilà, du coup, y'aura peut-être besoin de faire des groupes à l'intérieur.

**Principal** : Peut-être. Tout à fait. Tout à fait. Tout à fait. Et après, et après la 6ème, en 5ème, 4ème, 3ème, quel choix on fait ? De favoriser les EPI, tout de suite dès la 5ème ou de faire encore une ou deux ou trois ? Et puis, vous voyez, et puis en 3ème, il y aura peut-être plus d'EPI que d'AP, à ce moment-là. Parce que l'AP, ça va être aussi l'approfondissement, aller plus loin et ça on peut le décliner dans toutes les disciplines.

**PE** : Y'aura des cohortes, aussi ? Y'aura peut-être besoin d'AP, jusqu'en 5ème un peu plus, y' a des années qui sont

**Principal** : C'est possible. Tout à fait. Nous aussi dans notre démarche, à la fois avec la vôtre, avec vous, j'veux dire, ici, dans le cadre du conseil école-collège, pour bien préparer notre organisation pédagogique en 6ème au-delà de la programmation de cycle. Quels sont les besoins des élèves pour mettre en place l'AP ? Dans quelle discipline ? On l'a vu. Tout autour du langage, que ce soit en langue française ou au numérique, ou scientifique. Et puis aussi, nous, très concrètement, voilà, au vu des, j'pense que l'évaluation va arriver aussi, nous apporter des choses, fin de 6ème. Je ne sais pas à quel moment. On verra quand ça va arriver, le livret scolaire. Mais après aussi, nous, qu'est-ce qu'on propose comme parcours, pour le coup, à nos élèves, au-delà du parcours citoyen, ce qu'on a vu tout à l'heure, avenir et comme parcours de réussite ?

**CPC** : C'est difficile de dissocier complètement, enfin complètement, de dissocier de trop, on va dire, l'AP et l'EPI parce que j'pense que l'EPI peut être au service de la réussite des élèves. Y'a des gamins qui se découvrent à travers les démarches de projet et qui sur des moments plus, on va dire plus scolaires, j'mets des guillemets, n'sont pas plus attirés par entrer dans les apprentissages. Donc, j'pense que c'est bien de voir cette cohabitation des deux entrées possibles, à la fois un soutien cognitif ou méthodologique mais aussi une autre approche transdisciplinaire qui peut faire que les gamins rentrent plus facilement. J'ai vécu des classes de découverte, on découvre des enfants qui entrent avec un appétit féroce dans les apprentissages alors que dans la classe ils sont beaucoup plus amorphes. Donc, y'a des conditions qui font que on a une adhésion qui augmente.

**Principal** : Oui, c'est ça. Au collège, actuellement, on propose deux cas où on permet aux élèves de, on évalue différemment, si vous voulez. Deux choses très simples, deux exemples très simples, là : l'évaluation orale du stage que les gamins font en 3ème. Ceux qui réussissent le mieux ou ceux qui prennent plus de distance et qui intègrent le mieux la démarche de leur stage dans un parcours d'orientation, c'est pas forcément les élèves les plus scolaires. Ceux qui prennent le plus de recul, c'est

qu'ils ont, quand ils nous présentent leur rapport de stage sur ce qu'ils ont vécu dans l'entreprise et qui font les liens avec, qui ont une image, un peu plus, avec un peu plus de recul que leur quotidien, c'est pas forcément les élèves les plus scolaires, ou du moins les meilleurs élèves. On le voit très bien. Y'a des gamins, moi, l'an passé, j'ai participé au CD d'évaluation, on met 18, 19, 20 à des gamines, qui dans d'autres situations d'évaluation ont pas la moyenne. C'est vraiment. Et puis, l'histoire des arts. Nous l'histoire des arts, une évaluation en fin d'année, en 3ème, comme pour le brevet, là aussi, on voit des gamins qui réussissent très bien. D'ailleurs, les moyennes, la moyenne de l'établissement au niveau de l'histoire des arts, c'est 12 et demi, ou entre 12 et demi et 13. Donc, ça prouve que ça marche bien. Et, effectivement, par rapport à ce que disait Mr L., au niveau des EPI, c'est sûr. Moi, j'y crois beaucoup aussi, dans le sens où, mettre des élèves en situation de réussite aussi sur des compétences qui sont pas toujours évaluées aussi habituellement et puis, surtout, on va leur donner l'occasion de prendre des responsabilités. Y'a des gamins qui peuvent être en difficulté sur un autre moment, pendant le cours de Maths ou de Français où ils sont, voilà. J pense que ça va aussi jouer, à mon avis, sur quelque chose qu'on n'a pas encore mesuré, et qui va nous apporter, qui va être intéressant, en donnant la parole à des élèves qui sont plutôt, qui ont plutôt un profil d'élève en difficulté, qui sont pas à l'aise, on va aussi pouvoir travailler beaucoup sur le climat scolaire à la fois dans la classe et dans l'établissement mais aussi dans les relations élève-enseignant parce qu'on aura vu des élèves dans d'autres situations d'apprentissage qui les valorisent, qui les mettent en réussite. Et j pense que ces bénéfices- là, on va aussi les tirer, on va en tirer aussi un bénéfice par rapport à ça, dans l'établissement. Ça va changer les relations aussi. Forcément.

**CPC** : Alors, puisque vous parliez de, il y a quelque chose sur lequel il faut qu'on réfléchisse aussi. On a dit que le livret de compétence n'était pas encore arrêté. Je ne sais pas quel va être le format et s'il y aura une réelle continuité entre la première année et la dernière année de ce cycle-là, mais, va se poser le problème de la notation. Est-ce qu'on note uniquement, est-ce qu'on juge, est-ce qu'on valide uniquement en termes de compétences ou est-ce qu'il y a l'apparition de la note chiffrée ? Est-ce que c'est réservé au cycle 4 ? Comment ça évolue ? Ça méritera aussi d'être réfléchi. Parce que, si à l'intérieur d'un même cycle, y a une validation uniquement par compétence qui se traduit, à un moment donné, par une note avant la fin du cycle, comment, comment on fait le tuilage ? Quelle comparaison ? Quelle, quelle correspondance ? Ça mérita peut-être d'être mis sur la table, ça. Pour l'instant, on ne connaît pas le format, enfin, du prochain livret de compétences, mais c'est quelque chose sur lequel il faudra qu'on réfléchisse, à mon avis, pour qu'i est pas, parce qu'on est en train d'aplanir les ruptures, on est en train de créer un véritable pont, une véritable plateforme entre le premier degré et le second degré, en tous cas entre le cycle 2 et le cycle 4 par cette, cette médiation. Faudrait pas qu'on la transforme en une nouvelle rupture qui soit celle de l'évaluation. Et ce problème de l'évaluation, j'espère qu'on aura rapidement des réponses, mais c'est quelque chose qui va devoir être pensé de façon précise, à mon avis.

**PC** : Mais, dans le second degré, on travaille déjà en termes de compétence.

**CPC** : Oui, oui, mais y'a de la notation. Et y'a des moyennes.

**PC** : Oui, oui. Et après, une fois que la base de compétences, elle est là, c'est une question de formulation, à une présentation

**CPC** : Oui, on a vu avec Mr C. (le Principal), l'autre jour, un projet de livret, qui n'est pas celui qui va être arrêté pour l'instant, où y avait, par exemple, CM1, CM2, quatre degrés avec : « validé, en cours de validation, non validé » etc. et puis la dernière année : moyenne de l'élève, moyenne de la classe. Donc, on sentait déjà encore quelque chose qui était encore un petit peu enkysté.

**PC** : Oui, mais

**CPC** : Après, après, il faudra, faudra savoir comment on l'explique à l'intérieur d'un même cycle. C'est pas un problème. Ce s'ra quand même quelque chose qui, Pardon ? 49 : 30

**PC** : En sixième, on utilise beaucoup quand même, les grilles de validation de compétences,

**CPC** : J'ai pas dit le contraire, Madame. J'dis pas le contraire du tout. D'accord ?

**PC** : Et à la fois la notation. Y'a les deux versions.

**CPC** : Y'a les deux aussi dans le premier degré.

**PC** : Oui.

**PE** : Oui, oui, oui, on peut mettre les deux.

**CPC** : Il suffit de savoir. Il suffit de mettre ça en correspondance.

D'autres choses à dire sur les spécificités de ce cycle ? Des choses qui vous interpellent, qui vous questionnent, qui vous inquiètent ? Des points saillants qui mériteraient qu'on s'y attarde dans la première matinée de formation qui aura lieu le 27, par exemple ? Ou on passe au deuxième point qui est la contribution au socle ?

**PE (directeur)** : Y'a quelque chose qui m'interpelle dans l'EPS. Il monte de trois à quatre heures, si j'ai bien compris. Et puis qui assure une contribution essentielle à l'éducation à la santé. Qu'est-ce qu'on entend exactement par-là ? J'ai l'impression qu'il n'y a plus d'EPS, qu'il y a simplement, parce que,

**CPC** : Où est-ce que tu ?

**PE (directeur)** : Page 8, 9, l'éducation physique et sportive au cycle de consolidation,

**CPC** : 8, 9 ? Moi, j'ai 89 mais bon, t'es au cycle 2 ! (rires)

**PE (directeur)** : Non, mais j'suis habitué à le prévoir comme ça ! 9, 3 9, 5 8, 9 ... « occupe une place originale où le corps est motricité d'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages et

**CPC** : Ouais,

**PE (directeur)** : « Et assurent une contribution essentielle,

**CPC** : Ça a toujours été un objectif principal de l'éducation physique, V., la contribution à la santé. C'est affirmé, encore.

**Principal** : On favorise la bonne santé.

**PE (directeur)** : J'voudrais savoir comment ils font en 6ème. C'est vraiment ça ? J'arrive pas à savoir.

**PC** : Apprendre un échauffement, etc. Les profs d'EPS ...

**CPC** : L'hygiène corporelle, j'veux dire, une pratique sportive régulière, c'est une contribution à la santé.

**PE (directeur)** : C'est tout. C'était une question.

**CPC** : Je ne sais pas ce qui te trouble, là-dedans ! (rires)... Non, mais si on n'est pas persuadé de ça, ça me trouble un peu, mais,

**PE** : C'est comment ils font la liaison entre les deux, tu veux dire, c'est ça, toi ?

**PE (directeur)** : oui

**CPC** : Oui, comment eux font la liaison entre les deux, mais ça c'est la didactique d'apprentissage,

**PE** : Parce qu'en classe, ma fille, elle travaillait en parallèle l'EPS et puis y'avait tout un, tout un truc sur l'apport de l'EPS, la santé ou les calories ou tout ce que,

**PE (directeur)** : J'ai bien compris : tout est dans tout,

**PE** : J'pense.

**PE (directeur)** : Si j'ai bien compris, tout est dans tout : l'EPS contribue au langage, à la santé

**CPC** : Ouais, pourquoi ?

**Principal** : Le langage du corps

**PE** : Ils peuvent faire un EPI justement EPS, SVT ou

**PE** : SVT, mathématiques

*(Des conversations sur le sport à l'école se poursuivent en aparté pendant que les pilotes se préparent à poursuivre la présentation au groupe.)*

**CPC** : On prend le deuxième point si vous le voulez bien. Alors là, je

**Principal adjoint** : On se rappelle de la fréquence cardiaque en sport,

**Principal** : C'est où le deuxième ? On retrouve les cinq domaines du socle, c'est ça ?

**CPC** : On peut être fâché avec le sport, moi c'est qui me gêne, c'est qu'on soit fâché avec l'éducation physique et sportive, c'est qui n'est pas tout à fait la même chose. (Rires). D'accord ?

Alors, sur, sur la contribution au socle, vous allez vous en rendre compte. Moi, j'voudrais qu'on pointe vraiment l'objectif de l'enseignement du français à travers ces cinq paliers. Que tous les enseignements, vous allez le voir, concourent à la maîtrise de la langue. C'est quelque chose qui est vraiment marqué très fort. Et puis, que, on retrouve, là ça concerne Mme F., en particulier, les cinq compétences langagières d'enseignement de langues étrangères qui sont réaffirmées, de façon très très précise.

**PC (Mme F.)** : Par contre, il est vrai que, on souffre beaucoup du fait que le langage en français est assez pauvre, et du coup, en langue vivante,

**PE** : Nous aussi, on en souffre !

**PC (Mme F.)** : Je m'doute bien que

**CPC** : Y'a un véritable lien.

**PC (Mme F.)** : Mais, bon, quand je vois, bon, même quand on leur donne la traduction d'un mot et qu'ils savent pas ce que c'est en français, bon ben après c'est,

**CPC** : Ben voilà, c'est forcément lié.

**PE** : On fait le travail, mais,

**PC (Mme F.)** : Quand on leur dit le mot, c'est transparent, c'est le même qu'en français, ah mais, non, qui nous paraissent assez simples,

**PE** : Le vocabulaire C'est terrible ! C'est affreux !

**CPC** : Mme T. qui parlait tout à l'heure des vocables spécifiques historiques, effectivement quand on a un enfant qui a des difficultés d'ordre lexical, on retrouve ces mêmes difficultés, c'est évident. Ça dépasse,

**PC (Mme F.)** : Et la structure même de la langue leur échappe. Donc, pour eux, un mot, c'est la même chose qu'un autre et, voilà.

**PE** : Quand on a l'habitude, un peu d'en parler avec eux, ils cherchent. Là, on a parlé, par exemple, on a parlé « anti », et ils me disent : « Ouais, ça vient du grec, ça vient du latin ? ». Ils commencent à repérer les choses et ils me posent des questions sur l'étymologie des mots. Donc, j pense que c'est intéressant quand même, parce que ça veut dire qu'ils commencent à analyser et à réfléchir sur certaines choses. Alors, pas tous !

**PC (Mme F.)** : Souvent, le réflexe de ces gamins, c'est d' dire, de toute façon, c'est pareil. Voilà, ils veulent pas essayer de chercher un petit peu, d'approfondir,

**PE (directrice)** : C'est le plaisir de bien faire qui n'est plus là. De toute façon, ça se dégrade.

**PE (sa collègue)** : On s'aperçoit que les années qui arrivent, c'est, il y a une grosse, là, les trois ans qui arrivent, c'est une grosse dégradation. On sait plus comment faire. Cette année, c'est critique par rapport à ce qu'on a eu,

**PE (directeur)** : Nous, c'était l'an dernier, déjà.

**PE (sa collègue)** : Nous, on a des années successives et on s'interpelle sur plein de choses parce que, franchement, on ne sait plus comment faire, ni où aller, ni quoi donner comme aide.

**PC** : A l'école de ma fille, c'est pareil. Ils ont le même constat.

**PE (sa collègue)** : C'est partout. La méthodologie, ils n'appliquent rien. Ils n'écourent rien de ce qu'on leur dit.

**PE** : aucune concentration.

**PE (sa collègue)** : On leur explique, on donne et il n'en ressort rien du tout, c'est, on a l'impression que c'est une catastrophe. J'en suis à me demander : qu'est-ce qu'on vient faire ici ?

**PE (directrice)** : Y'a plus le désir.

**PC (Mme F.)** : Mais c'est justement, ce souci-là qui n'est plus de vouloir savoir des choses, cet envie d'apprendre, de, ça, c'est plus là.

**PE** : Non, c'est totalement absent.

**PE** : Ils sont devant la télé.

**PE** : C'est de l'a peu près. C'est de l'a peu près.

**PC (Mme F.)** : Du coup, tout ce qu'on peut leur dire, ça leur passe complètement au-dessus. C'est tout de l'approximation. C'est ça que je me tue à leur dire. La rigueur, c'est ce qu'il faut.

**PE (autre directrice)** : Mais, non mais on se bat, on se bat, mais bon.

**PE (sa collègue)** : Et même quand on leur donne les outils, ils ne s'en servent pas. En soutien, et tout, on utilise ça et vous vous rendez compte qu'ils n'utilisent pas ce qu'on leur donne. Ils ne mettent pas en application. Oui, on est démunis. On est totalement démunis. Donc, y'a un creux.

**PC (Mme F.)** : C'est vrai qu'en langue, on s'appuie sur le français et du coup, moi, c'est ce que je leur dis, si vous ne maîtrisez pas votre langue à vous, vous ne pouvez pas maîtriser une autre langue, c'est pas possible.

**PE** : Oui, mais on dit aussi, on dit aussi que l'apprentissage d'une langue étrangère, elle est aussi au bénéfice de la langue maternelle.

**PC (Mme F.)** : Oui, mais, c'est pas toujours évident.

**PE** : Là, on est sur le lexique pur.

**Principal** : Donc, de toute façon, y'a une partie langue vivante, parce que justement, l'anglais, j'vois que tout le monde fait de l'anglais. Y'a plus d'allemand au niveau du premier degré ?

**CPC** : Pour l'instant, non, mais on a une directrice qui est très amoureuse de l'Alsace-Lorraine, donc, voilà.

**PE (directeur)** : Il y aura des cours de religion ?

**CPC** : On en n'est pas encore là, V. mais, plaisanterie mise à part, l'allemand pourrait repointer son nez.

**Principal** : Pour le cycle 3, y'a une référence par rapport à tout ça, en Anglais.

**CPC** : Oui, absolument. Oui, y'a des gens qui ont construit des programmations de cycle, qui se sont mis d'accord sur l'utilisation d'un outil.

**Principal** : Moi, j pense qu'il faut être très ambitieux, au minimum, parce que c'est, derrière la préparation du cycle 4.

**PE (directeur)** : C'est vrai qu'on est en pleine mutation, mais, ce qui faut que les profs du collège sachent, c'est que donc on va être confrontés, nous, à des nouveaux programmes, donc à partir de septembre, simplement, alors,

**PC** : Nous aussi.

**PE (directeur)** : Donc, ça va être, peut-être, travaillé en cours d'année. Ça l'est toujours pas. Y'a des idées de progressivité, etc. Mais que dans le même temps, y'a plus de maintiens, non plus, donc à l'école élémentaire ou au primaire, si vous préférez, à la maternelle. A la maternelle, ça n'existait déjà plus, mais y'a plus de maintiens. Donc, il va y avoir des classes extrêmement hétérogènes qui vont arriver en 6ème, extrêmement hétérogènes dans les années qui viennent avec des déficits en langage mais en langue, simplement dans la langue, dans le code, donc dans la syntaxe mais aussi dans le lexique, vous l'avez évoqué tout à l'heure. Là, c'est un véritable défi parce qu'en plus, nous avons des élèves qui ne lisent pas ou qui lisent de moins en moins ou qui regardent de plus en plus les images avec

les nouveaux outils. Donc, y'a un congrès sur l'ère du numérique, et donc la question ça va être de savoir à travers tout ça, parce que là, c'est marrant, j'ai pas vu le numérique.

**CPC et PE, PC** : Si, si, il y est.

**PE (directeur)** : Dans le langage, enfin dans les discussions, bon je regrette.

**PE** : Dans les programmes, nous, dans les programmes de 2012, il y était partout, partout. Et là,

**PE (directeur)** : Là, faut chercher. D'ailleurs, c'est pas apparu du tout dans la synthèse qui a été faite.

**CPC** : Non, parce que le numérique est un outil. On est bien au service de,

**PE (directeur)** : Or, même si c'est un outil, c'est parfois une finalité en soi. J'veux dire, la tablette, ça devient un objet, le TBI, aussi, j'veux dire, on peut pas avoir un discours sur le numérique, d'un côté et puis ne pas en parler dans les objectifs en 6ème, sachant qu'y'a un déficit en langage qui est un langage numérique, mais un langage et un déficit en lexique et qu'il va y avoir des classes extrêmement hétérogènes. Quand je dis extrêmement hétérogènes, vous aurez dans la même 6ème des enfants qui sauront à peine lire ou à peine syllaber, voire pas du tout et qui ne seront pas orientés en SEGPA, etc. parce que, de toute façon il n'y aura pas de places et qu'il y aura les ULIS qui aussi, que, voilà, qu'il y aura un accompagnement, c'est des AESH, etc. Donc, ça aussi, c'est dire l'accompagnement du handicap, j'ai pas vu non plus, en 6ème

**Principal** : Ça change pas sur les consignes

**PE (directeur)** : Ça change pas ça ? Pourtant,

**Principal** : On est dans l'école inclusive, au contraire, on n'a pas le choix.

**PE (directeur)** : Vous voyez, y'a des tas de choses qui manquent, comme ça qui sont,

**Principal** : Au contraire, j'crois qu'on va plus vers,

**PE (directeur)** : J'y vois des objectifs qui sont contraires. Par exemple, je fais une différence entre progressivité et programmation. Alors, on peut programmer et tenir compte des élèves, c'est-à-dire d'une adaptation des programmes donc aux élèves. Alors que quand y a progressivité, c'est l'impression que ça s'adresse à tous. D'ailleurs, j'ai lu dans les nouveaux programmes, la progressivité, j'ai l'impression que, ouf, il va falloir qu'on accélère à un moment donné pour arriver à un tel objectif. C'est pas ça. C'est-à-dire que, à la limite, les programmes, nous, faudrait presque qu'on les mette pour se consacrer uniquement à la maîtrise des langages, uniquement. Avec différentes entrées, naturellement, partout. Mais, la notion même de progressivité, c'est une question de patience, c'est simplement ça, c'est une question de répétition, de patience, de recherche à travers, bon des ateliers, des projets, etc. C'est simplement ça. Il faut leur dire la vérité aux profs. Ils vont avoir non pas une 6ème, ils vont avoir un CM1, voir un CE2-CM1. Vous allez voir !

**Principal** : Dans la programmation de cycle, ils vont vous dire ce qu'ils attendent de vous, ne vous inquiétez pas !

**PC** : Ils auront le bac.

**PE (directeur)** : Il faut plutôt réfléchir à comment on va faire. Y aura plus de bac, ce sera éliminé.

**Principal** : Non, j'pense au contraire que la démarche, de ce que j'vois du collègue, y'aura forcément et de l'AP et des EPI.

**PE (directeur)** : Bon, on va parler des AP et des APC dans l'école élémentaire. Y'a-t-il eu une évaluation ? Des stages de printemps ou des stages d'été ? Y'a-t-il eu une évaluation ? J'vois ma collègue qui met les yeux au ciel, là, qui n'ose pas s'exprimer ! Personne n'évalue quoi que ce soit. Est-ce que c'est raisonnable ? Par exemple, les stages de printemps et les stages d'été, j'demande aux collègues : est-ce que c'est raisonnable ?

**PC** : C'est quoi les stages ?

**PE** : Une semaine,

**PE (directeur)** : Bon, les APC, est-ce que c'est évalué ? Est-ce que ça apporte quelque chose ?

**Principal** : Entre nous, on aura ces questions-là à se poser, quand même.

**PE** : Mais j' la pose dès maintenant. Si nous, nous même on ne sait pas,

**Principal** : Nous, la question de l'évaluation, elle sera aussi centrale, à un moment donné.

**PE (directeur)** : Si vous voulez, pour être encore plus clair, ça s'est transformé en aide personnalisée, en APC, c'est-à-dire avec, pas simplement du soutien. Et depuis ça, on sait pas où est vraiment, avec des heures modulables en fonction des classes. Quand c'était « aide personnalisée », c'était, par exemple, un renforcement en écriture ou en graphisme ou en lecture. C'était très clair.

**CPC** : Ça n'a pas disparu, ça !

**PE (directeur)** : Oui, mais y'a d'autres options.

**CPC** : Oui, y'a d'autres options.

**PE** : Ça peut être un projet.

**PE (directeur)** : Ça peut être un projet théâtre,

**CPC** : Oui, parce que j'te disais, je te répète ce que je disais tout à l'heure, c'est que les actions décrochées à un moment donné, les projets spécifiques à l'intérieur d'une école peuvent déclencher une appétence pour les apprentissages,

**PE (directeur)** : J'suis d'accord.

**CPC** : Qui peut être un parallèle intéressant aux AP, c'est tout.

**PE (directrice)** : C'est ce qu'on a fait l'année dernière. Oui, l'année dernière on l'a fait.

**CPC** : Y'a des gamins qui se découvrent,

**PE (directrice)** : Ça été plus porteur que les ateliers d'aide aux enfants en difficulté pour lesquels on n'a pas eu d'évolution, chez les élèves en difficulté.

**CPC** : Projet chorale pour des gamins introversion avancée, c'est quelque chose qui peut répondre à un besoin.

**PE (directrice)** : Alors, que là quand on avait couplé théâtre. Y avait Anglais. Ils ont fait du théâtre, ils ont fait de l'art et ça a développé pas mal de compétences chez les enfants qui étaient justement un petit peu en difficulté, quoi.

**CPC** : Effectivement, c'est pas facile à évaluer, ça, en tout cas sur du très court terme.

**PE (directrice)** : Mais c'est un autre levier.

**CPC** : Mais, ça modifie forcément, oui, mais j'veux dire c'est difficile de voir les effets immédiats de ce genre de soutien, d'apport particulier.

Mais, faut quand même essayer de voir le verre à moitié plein plutôt que le verre à moitié vide. Il ne faut pas non plus noircir les choses ! J'dis que j'aimerais bien quand même qu'on voit le verre à moitié plein plutôt que le verre à moitié vide ! On sait les difficultés. Elles sont là.

**PE (directeur)** : Mais on travaille avec.

**CPC** : Je sais.

**PE (directeur)** : Non, non mais le verre à moitié plein, tu nous le sors à chaque fois. Ça doit être la phrase à la mode mais faut entendre aussi les difficultés et puis les affronter. Les difficultés sont quand même énormes en ce moment, en ce moment.

**PE** : Oui.

**PC (Mme T.)** : Pour nous, les classes de recrutement, pour nous anticiper. Qu'est-ce qu'on fait ? Là, de ce que j'entends, sur les prochaines années, il faut plutôt faire de l'aide personnalisée 6ème, 5ème et peu d'EPI.

**CPC** : Il va falloir réfléchir, non seulement là mais comment on travaille au début du CM1 à l'intérieur de ce cycle.

**PE (directeur)** : Tout à fait.

**CPC** : Puisqu'on sera tous autour de cette table. Ça va être ça la discussion.

**PE (directrice)** : Moi, j'ai une autre question. Il y a le cycle 2 qui au milieu, du travail de la maternelle et du cycle 3 et à quel moment on va travailler le cycle 2 ? Parce qu'il me semble que pour avoir une continuité et une cohérence, là, moi, il me manque ce maillon. Et moi, j'suis un peu gênée, en ce moment parce que, pour qu'on ait vraiment cette progressivité, ben, je la sens pas trop bien.

**CPC** : D'autant qu'on a perdu un petit peu de vue cette liaison maternelle-CP qui nous intéresse.

**PE (directrice)** : Voilà, on a perdu cette liaison, et la place du cycle 2 est quand même un petit peu ambivalente actuellement, et là, je me demande ce qu'on va faire aussi en termes de compétences à développer en CE2 et celles que l'on va devoir amener, que l'on avait perdu, qui était faite peut-être dans les années précédentes. Et donc, moi j'pense qu'on a besoin de ce travail-là pour qu'on puisse avoir une réelle continuité. Et là ? Voilà. Je ne sais pas, c'est une question. Je ne sais pas si ça sera travaillé cette année.

**CPC** : J'pense que ça fera l'objet du travail de l'année prochaine parce que là tant qu'on n'a pas à plat les,

**PE** : On a eu la sensation qu'il y avait une rupture entre le CE2, le cycle 2 et le cycle 3.

**CPC** : Ah, ben oui. Y'a plein de choses qui vont être questionnées. Y'a une organisation qui va devoir être revue.

**PE** : Y'a un trou comme si ça s'était décalé.

**CPC** : Les évaluations de début de cycle qui se faisaient passer début de CE2, qu'est-ce qu'elles deviennent l'année prochaine ? On pourrait, est-ce qu'elles reculent en début de CM1 ? Est-ce qu'on revoit autre chose avec, avec,

**PE (directrice)** : Et puis le travail du CE2, vraiment va être changé. Y'a vraiment des choses très très différentes qui vont être jouées là.

**CPC** : Ouais.

**PE (directrice)** : Donc, j pense que c'est quand même un axe qu'on a, que là pour l'instant on occulte un petit peu. Que ceux qui sont au CE2, enfin, c'est un peu mon cas, moi, j'suis un petit peu mal à l'aise. Parce que, bon, où on se situe ? Qu'est-ce qu'on fait ? Qu'est-ce qu'on ne fait plus ? Comment on fait le lien entre le CE1 ?

**PE (directeur)** : Tu les prépares au CE1 ! Tout en tenant compte, non, c'est une consolidation, encore sur la maîtrise des langages et de la lecture. C'est ça, c'est vraiment ça les fondamentaux.

**PE (directrice)** : On a l'impression que c'est plus un CE1.

**PE (directeur)** : Oui, c'est ça.

**PE (directrice)** : Mais en même temps, on ne le dit pas clairement. Les compétences ne sont pas ciblées encore de façon, enfin, très claire, pour moi.

**PE (directeur)** : Moi, j crois que l'idée, c'est de s'assurer des fondamentaux, quoi, vraiment. Pas les répéter mais c'est vraiment la lecture, l'écriture...dans le sens large.

**PE (directrice)** : Et en même temps, est-ce qu'on, enfin. Après, y a des élèves qui sont quand même capables de faire ce qu'on faisait en CE2. Donc, est-ce qu'on ne peut pas les emmener, non plus ? Enfin, voilà. C'est les questions qui me soucient.

**PE (directeur)** : Travailler en ateliers... Le mieux, ça serait de faire des classes CE2, CM1 plutôt que du CE2.

**Principal** : C'est une réflexion que vous aurez avec Monsieur C. (inspecteur), c'est ça si j'ai bien compris.

**CPC** : Ben, de façon plus large, j pense qu'il va y avoir des actions de formation, l'année prochaine, qui vont aller dans ce sens-là, c'est évident, c'est évident. Parce qu'à partir du moment où on remet à plat les programmes re-divisés en quatre cycles, y a forcément des zones de jonction qui vont devoir être redéfinies clairement avec des objectifs de fin de cycle. La fin du cycle 2 va devoir être redéfinie. Les paliers qui existent actuellement vont devoir être redéfinis à l'intérieur du socle. Pour l'instant, on n'a pas connaissance de ça. Et c'est vrai, c'est vrai que c'est très embarrassant.

**PE (directeur)** : Il faut dire aux collègues : pour nous, les programmes, c'est 400 pages.

**CPC** : C'est ?

**PE (directeur)** : C'est 400 pages.

**Principal** : Nous aussi, vous inquiétez pas !

**PE (directeur)** : 400 pages !

**PC** : Non, mais parce que vous êtes des spécialistes de toutes les matières ! C'est normal, vous êtes des professionnels ! C'est normal ! Nous, on est adepte d'une matière, et encore ! (rires)

**PE (directeur)** : Non, mais 400 pages !

**PC** : Vous êtes bons. Vous allez réussir ! Vous verrez ! Non, vous allez réussir ! Vous allez assurer ! (rires)

**PE (directeur)** : 400 pages passionnantes ! Alors, finalement, la classe de la 6ème ? S'il y avait un mot à dire.

**PC** : Elle consolide.

**CPC** : « adaptation » me paraît le mot le plus approprié.

**PE** : J'sais pas. Moi, j'ai la sensation que, y a pas, que ça va créer plus d'échanges entre nous. J'ai pas la sensation qu'il va y avoir un chamboulement total par rapport à ce qui se passait déjà.

**PE (autre directrice)** : Ben oui.

**PE** : Par rapport, un petit peu aux progressions qu'ils avaient fait apparaître, toutes les attentes qu'il y avait en mathématiques, j'ai envie de dire : on va faire notre boulot et il me semble que, vous, ça va être vraiment de consolider et de s'assurer vraiment la finalité et que ça soit acquis. C'est un petit peu comme je le percevais déjà auparavant, quoi. Que, on allait un maximum en se disant, y a encore la 6ème qui est là qui va aider à consolider les grands nombres, je,

**Principal** : C'est intéressant ce que vous dites, parce que j crois que vous avez raison.

**PE** : J pense qu'on était toujours quand même dans cette dynamique sans avoir ces échanges conseil école-collège qu'on n'avait pas. Et, là, ce qu'on va nous demander, c'est d'échanger plus pour vraiment travailler sur ce qu'on attend de nous et des choses comme ça.

**Principal** : Une meilleure connaissance mutuelle aussi et puis les tenants et les aboutissants du programme.

**PE** : Mais, bon, quand je lis tout ça, j me dis : il est où le changement ?

**CPC** : La nouveauté, c'est quand même la possibilité de régulation plus fréquente parce que s'il y a des rencontres de gens à l'intérieur du conseil de cycle, y a des possibilités

**PE** : Ben voilà, c'est ça, si tu veux, c'est au niveau des échanges, de la communication. On va pouvoir faire plus de choses.

**PC** : Le souci, on l'aura toujours par rapport aux élèves qui viennent de différentes écoles.

**CPC** : Ah ben ça, c'est clair.

**PC** : Les élèves de l'école primaire, ils ne vont pas forcément, selon leur habitation, dans le même collège. Nous, on a des infos. On a vu des enseignants de primaire régulièrement. On a nos petites informations. C'était bien pour nos élèves d'arriver en 6ème, mais y en a tout un lot qu'on ne

connaissait pas du tout. On n'a pas pu voir les enseignants de primaire, etc. On ne sait pas ni les méthodes, ni quoi, ni qu'est-ce. En fait, on est obligé de faire, nationalement...

**CPC** : C'est déjà le cas, même à l'intérieur du premier degré.

**PC** : Ouais, donc.

**CPC** : Les gamins qui vous arrivent en CM2 en milieu d'année.

**Principal** : Mais j'pense quand même, j'pense qu'il va y avoir une cohérence entre les différentes écoles et collèges et même, un gamin qui est à Jean Macé, qui ne travaille pas avec nous ce soir, on en a moitié de Jean Macé qui vient chez nous, on va quand même retomber sur les mêmes bases, quelque part, en principe. Mais, moi, je crois quand même que l'intérêt de ce qu'on fait là, c'est que, très concrètement, d'un côté comme de l'autre, vous avez vraiment, vous voyez vraiment concrètement ce sur quoi, ce qui est travaillé. Et j'pense que, si vous voulez,

**PE** : On a conscience de ce qu'on attend de nous en 6ème, je pense.

**Principal** : Les deux, oui mais j'veux dire les deux. C'est ça. Non, mais j'pense quand même que par rapport à ça, quand vous allez cocher, par exemple, j'prends l'exemple très simple au niveau du socle commun, un item qui est acquis, quand vous dites, maintenant on saura exactement ce que cela veut dire, quand vous dites acquis, et on sait, le prof de maths, il sait que, voilà, que telle règle ou tel usage d'outil, enfin, je ne sais pas, voilà, ça prend du sens en plus.

**PC** : Mais le problème des compétences, c'est que c'est souvent acquis à un moment M, et que, six mois après, si on réévalue la même chose, ça ne sera pas forcément...

**CPC** : Madame D., vous vouliez intervenir.

**PC** : J'ai un problème sur le terme des programmes, y a quand même en français, je ne sais pas si c'est dans les autres matières la même chose mais, en français, y a quand même beaucoup de redites. Je crois qu'il y a des choses qui ne devraient plus être faites en CM1, CM2, et comme ça, nous on les ferait juste en 6ème. Parce que, en même temps, ils auraient un petit peu l'impression de découvrir quelque chose. C'est vrai que pour l'instant, nous on refait,

**CPC** : Prendre du temps pour faire autre chose.

**PC** : Et souvent ils ont l'impression déjà de le savoir parce qu'ils l'ont vu dix fois. Donc, j'crois quand même qu'on pourrait regarder concrètement les choses que vous ne feriez plus.

**PE (directeur)** : simplifier.

**PE** : J'pense, qu'en français, y a un gros travail au niveau des progressions et des programmations à faire.

**PE (directeur)** : Aller plus lentement et moins demander.

**PE** : Que, nous, on puisse prendre du temps, parce que c'est vrai qu'on a plein de choses à leur inculquer et souvent j'me dis, mais, on en ferait moins et tout ce qui « phrases complexes », aller vers des choses plus simples.

**PC** : On avait regardé les évaluations. C'est quand les évaluations ? CM2 : y avait la valeur des temps, que vous aviez faite déjà. Franchement,

**PE** : Y a quand même des choses qui sont inaccessibles. Ça, c'est compliqué.

**PC** : Commencer en 6ème. Et puis l'idée aussi, c'était un peu que vous, vous fassiez toutes les règles régulières et puis après les exceptions, les irrégularités, on pourrait les prendre en 6ème. Enlever des choses.

**PE** : Y a des choses qu'on peut pas,

**PC** : Oui, d'accord, mais y a des choses,

**CPC** : Mois, j'pense, qu'y a également un champ disciplinaire où ça pourrait être intéressant de vraiment se mettre autour de la table, pour établir une véritable répartition sur les trois années, c'est en langues étrangères, parce que c'est quand même un domaine disciplinaire qui pose souci.

**PE** : C'est lourd pour nous.

**CPC** : qui est difficile à mettre en œuvre, où il est difficile de coordonner sur l'ensemble de l'actuel cycle 3. Ça peut être très intéressant d'avoir vraiment le point de vue du professeur de collège, les attentes qu'il a pour emmener l'élève vers la 3ème et de savoir quelles sont les priorités : la place de l'oral, la place de l'écrit ? On en parlait tout à l'heure, la place du lexique, la place de la syntaxe. Comment ça monte en puissance, de façon à qu'il y ait une vraie cohérence et que les gamins arrivent en 6ème avec une appétence, parce que, parce qu'ils ont le bagage suffisant pour pouvoir intégrer un discours, un dialogue. On a, tout à l'heure, j'disais, dialoguer, réagir. Ça veut dire qu'on a déjà une maîtrise du langage qui permet d'avoir une réaction et de dialoguer. J'peux pas, j'peux pas entrer en communication avec quelqu'un si j'comprends rien à c'qui se dit. Vous me mettez en face d'un professeur de physique nucléaire, j'sais pas quoi lui raconter, à c'monsieur ou à cette dame. Donc, ça veut dire que, à un moment donné, il faut qu'y ait un minimum pour pouvoir rentrer dans une véritable communication. Ça pourrait être intéressant de voir, ben, comment on étage les choses, tranquillement depuis, depuis, alors, non seulement depuis le début du CM1, mais depuis le début du CP puisque les langues vivantes commencent là.

**PC (Mme T.)** : C'est vrai que c'est pour moi ahurissant, en tant que professeure principale, depuis qu'y a l'anglais en primaire, en 6ème, les élèves c'est une catastrophe : « j'comprends rien en anglais ».

**PC (Mme F.)** : On reprend, on reprend tout pratiquement de la base, de toute façon.

**CPC** : Alors ça, ça, ça questionne.

**PC (Mme T.)** : Ils ne savent plus rien, ils ne savent même plus,

**PC (Mme F.)** : Mais, mais,

**PE** : Alors, à ce moment-là, qu'on n'en fasse plus, on gagnera une heure et demi pour faire autre chose.

**PE** : On gagnera du temps,

**CPC** : Ça, ça questionne.

**PC (Mme F.)** : Mais, le souci, c'est que, quand ils arrivent là et qu'on leur dit que, ... le vocabulaire,

**CPC** : J'ai pas dit ça pour rien parce que vraiment, j'crois que c'est vraiment un point où ça mérite

**PC (Mme F.)** : Il fut un temps où ils n'en faisaient pas beaucoup, ils en font de plus en plus, je crois.

**PE** : A chaque fois, tu t'en prends, tu te dis, il faut arrêter, quoi.

**PE (directeur)** : Et pis, attends, A chaque fois, j'ai toujours entendu les profs dire : « ah ben nous, on reprend à zéro ».

**PE** : ah, oui, oui.

**PE (directrice 2)** : Mais parce que ça les arrange, aussi.

**PC (Mme F.)** : Non, non, non mais, le, les manuels qu'on a, ils évoquent plein de choses que vous avez déjà. On commence par se présenter, des choses comme ça, ça vous le faites. La plupart du temps, ça va assez vite. L'histoire des couleurs, bon, ben ça, on ne passe deux heures dessus parce qu'ils les savent, les couleurs, ça c'est bon.

**PE** : Les jours, les mois.

**PC (Mme F.)** : Les choses comme ça, ça va vite.

**Principal** : Non, ça veut dire que vous avez besoin d'un diagnostic un peu plus poussé, j'veux dire, par rapport à ce, c'est ça, en fait, vous, vous, voilà,

**PC (Mme F.)** : Oui, ça peut être ça.

**PE (directrice 2)** : Ou peut-être que les écoles ne font pas toutes,

**PC (Mme F.)** : Ah, ben, tout le monde ne va pas au même rythme, tout le monde n'y accorde pas autant de temps, ça c'est sûr. Mais, parfois, certains élèves ont beau en avoir fait depuis la maternelle, ils n'arrivent pas forcément avec plus de bagage que certains qui découvrent pratiquement les choses, parce qu'après, y a le problème du travail qu'ils fournissent derrière, de l'intérêt qu'ils portent à la chose, de, voilà, tout ça, ça entre en ligne de compte aussi et ça peut faire la différence.

**Principal** : Vous avez raison. C'est une transition intéressante pour notre travail de la fois d'après, c'est ça ?

**CPC** : Ouais.

**PE (directeur)** : Les langues vivantes, oui. Y a un problème avec les langues vivantes.

**CPC** : Ah, oui, oui, un vrai problème.

**PE (directeur)** : étrangères. Non, j'suis pas sûr. Moi, j'assisterai sur un point, c'est que, il faut pas confondre la place de la 6ème dans le nouveau dispositif et avec ce qui était fait au CM2 qui doit perdurer, c'est-à-dire, tous les échanges avec les collègues, les profs, les projets communs en sciences ou autres,

**CPC** : Ça ne change rien, ça.

**PE (directeur)** : Non, non, mais ça va mieux en le disant. Donc, parce que la préparation au collège, ça se fait bien encore en école élémentaire.

**Principal** : Bien sûr.

**PE (directeur)** : C'est pas, faut pas croire que c'est la 6ème qui va adapter, etc. Un prof de 6ème, c'est un prof de 6ème. L'idée, c'est de, d'être au CM2, de préparer justement à l'arrivée au collège. Que le

collège tienne compte après du CM2, qu'on se voit, d'accord, mais, y a toujours, à mon avis, cette préparation fondamentale de l'école élémentaire et ce lien et c'est peut-être là qu'il faut qu'on se voit davantage dans le cycle, c'est-à-dire, sur le cours médian, c'est-à-dire, celui du milieu, le CM2. Donc, qu'on continue à accentuer ça.

**PC (Mme F.)** : Mais, tout ce qui est « aspect culturel » aussi, ça peut être fait en primaire, effectivement. Entrer par l'aspect culturel, ça peut être intéressant. Ça nous permet de dégager du temps, nous aussi, pour, parce que, tout ce qui est « Halloween », les choses comme ça, on n'y passe pas dix ans non plus en 6ème.

**PE (directeur)** : Nous, non plus.

**PC (Mme F.)** : Donc, vous, vous pouvez en parler, un petit peu, voilà, avec du vocabulaire, Oui, certains le font. Parce que je sais que toi tu l'as fait, mais bon, voilà. Après, là, les constructions de phrases, tout ça, ça c'est notre problème. Mais, voilà, déjà entendre des choses. Vous en faites quand même pas mal, leur faire écouter des chansons, leur faire écouter des enregistrements, j'suppose que vous le faites, aussi.

**PE (directeur)** : Moi, j'voudrais qu'on ré-insiste sur l'entrée dans le numérique. Toute sa place, là.

**Principal** : Il est là, actuellement.

**PE (directeur)** : Oui, mais.

**CPC** : Si.

**PE (directeur)** : Mais pas dans le,

**CPC** : Lis le domaine 2 du socle, V.

**PE (directeur)** : A partir de ?

**CPC** : Le deuxième paragraphe du domaine 2.

**PE (directeur)** : du 9 2 ?

**CPC** : Oui, dans le 9 2.

**PE** : Dans les spécificités, se familiariser,

**CPC** : « En français, le traitement de ces infos fait l'objet d'un apprentissage spécifique », V...

Alors, pour conclure, l'idée, l'idée qui vous est proposée, à partir du 27, c'est, d'abord savoir si, tout le monde autour de cette table est d'accord pour réfléchir à cette, à cette programmation, à cette progression, à cette répartition, à cet étagement des savoirs à l'intérieur de ce nouveau cycle.

**PE (directeur)** : Que le matin, le 27 ?

**PE** : Oui.

**CPC** : A partir de ces projets de programmes dans les cinq champs disciplinaires qu'on a cités. L'idée qu'on avait, puisqu'on est en parité, c'était de mettre, de proposer à un professeur de collège et à un professeur du premier degré de se mettre ensemble pour réfléchir à un champ, un champ disciplinaire. Ensuite, il y a déjà une première mouture qui soit proposée au groupe pour valider, un peu plus tard

bien sûr dans l'année. Est-ce que sur ce principe-là, vous êtes d'accord ou au contraire, tout à fait réticents et dans la difficulté ?

**PE (directeur)** : J'sais pas, pour le 27, c'est demain.

**CPC** : Oui, non mais, y a, on travaillera là-dessus le 27.

**PE (directeur)** : Ah, bon.

**PE** : On travaille là-dessus ?

**CPC** : Non, non, on démarre. Tu m'écoutes pas, V. ! (Rires) On démarrait ce travail le 27... Donc, y a six professeurs du premier degré, mais Mme G. qui est donc documentaliste se mettrait avec un professeur pour chapeauter, alors moi, j'pensais, éventuellement, chapeauter la maîtrise de la langue, le français parce que ça va être un domaine particulièrement lourd. Et puis je réfléchis aussi que, le 27, A. ne peut pas être avec nous, donc, il pourra y avoir un tuilage qui soit fait sur le 27 sur le champ disciplinaire dont elle ferait partie. Voilà, donc. Mais l'idée c'est que, ce soir, moi j'vous donne de la documentation que j'ai préparée dans les cinq champs disciplinaires à chacun des deux éléments du binôme, qu'on s'approprie, qu'on s'approprie une lecture avant le 27 et qu'on puisse démarrer ce travail de réflexion le 27 au matin, 9 heures, midi. Donc, j'voudrais avoir, ou votre assentiment ou au contraire ou votre réprobation.

**PE (directeur)** : L'entrée par discipline est intéressante mais,

**CPC** : C'est un premier temps, V., seulement, parce qu'après,

**PE (directeur)** : Oui, oui, dans un premier temps, mais, l'entrée par, les entrées qui ont été proposées qui semblaient, AP ou EPI, ces entrées-là, oui, non mais sur ces EPI, par exemple, est-ce que c'est transposable, par exemple en élémentaire ?

**CPC** : Ben, ça se fait déjà ! Ça porte pas ces noms-là, mais ça se fait, V. J'disais tout à l'heure quand tu travailles sur un projet PAG ou sur un projet de classe de découverte, t'es bien dans ce dispositif-là. T'es bien dans la démarche de projet. T'es bien dans le transdisciplinaire.

**PE** : Oui, dans un projet PAG, on est dans l'art, on est dans l'histoire, ... on est dans tout là. On même dans les sciences puisqu'on a travaillé la technologie...

**PE (directrice 2)** : T'as prévu quoi comme cinq domaines, alors ?

**CPC** : Y a français, langues vivantes, mathématiques, EIST, histoire-géo avec l'EMC et puis j'ai oublié langues étrangères.

**PE** : Non, mais c'est ici, c'est au collège.

**Principal** : Non, mais on demande : qui veut bosser en maths ?

**CPC** : Mme B. sait qu'elle va faire maths, déjà, c'est bien !

**PE** : Moi, j'aurais bien bossé en français mais bon,

**PC** : Mais en fait, tout le monde veut bosser en français, j'crois...

**CPC** : Non, mais je répète car ça c'est un premier temps parce qu'après ça peut être intéressant d'apporter sa,

**PC** : C'est le vendredi 27 ?

**Principal** : On se retrouve le 27 ici à 9 heures. 9 heures-midi, on travaille ici sur le programme, sur les parties du programme.

**PE (directeur)** : Sur la progressivité des programmes.

**CPC** : Ouais.

**Principal** : On va travailler ensemble là-dessus.

**PE (directeur)** : Y a déjà des pistes qui sont données ?

**CPC** : Ben, oui, j'vais vous donner,

**PE** : Il va nous donner les documents.

**CPC** : J'attends que vous me disiez dans quel champ disciplinaire vous avez envie de travailler. Qui va avec Madame D ? Qui va avec Madame B ? Qui,

**PE (directrice)** : On est remplacé ?

**Principal** : Je reviens : y a français, mathématiques, anglais, histoire-géo, sciences-technologie et un travail qui sera mené aussi avec Madame G. qu'est pas chez nous ce soir. On est bien six.

**CPC** : Mais qui viendra peut-être grossir un groupe,

**Principal** : Ah peut-être,

**CPC** : ça me paraît,

**Principal** : ah oui, d'accord...

**CPC** : Madame B., j'vous donne le dossier ? Y a deux exemplaires. J'attends de savoir qui est avec vous. M-P ? Eh bien, voilà, allez. Donc, c'est M-P qui est en maths. Voilà, vous en prenez chacun un. Avec vous, j'ai trouvé aussi des éléments supplémentaires. Y a des documents annexes. Vous avez de la chance, quand même ! Formidable ! Ya que vous, vous avez de la chance !

## Annexe 2 : Grille d'analyse de l'entretien de Madame My G (n°3)

<b>1. Positionnement des enseignants par rapport à l'instance impersonnelle du métier</b>	
<p>Par rapport aux prescriptions qui définissent la tâche en lien avec la notion de travail prescrit</p> <p>les prescriptions exogènes, soit les prescriptions descendantes (Six, 1999) sont portées par l'organisation hiérarchique du travail enseignant (programmes, instruction et recommandations pédagogiques, évaluation du travail enseignant par les corps d'inspection, évaluation de performances des élèves).</p> <p>Les prescriptions endogènes, remontantes peuvent concerner les réorganisations par le collectif de travail. Elles sont assimilées à une « mise à l'épreuve » pour les « digérer » des prescriptions descendantes.</p>	<p><b>1. Les prescriptions descendantes</b></p> <p>« avec la mise en place des nouveaux programmes où là on veut mettre justement l'accent sur la liaison entre le CM2 et la 6ème et où on est de toute façon obligés de coopérer. »</p> <p>« Ensuite, le problème est purement, j'allais dire, logistique, c'est qu'on a jamais la certitude d'avoir des 6ème l'année suivante. Donc, dans ce cas-là, c'est vrai que ça n'aurait plus grand sens d'être au conseil école-collège, n'ayant plus, n'ayant plus de classe de 6ème. Mais ça, on n'en a la certitude qu'à la rentrée. »</p> <p>« Tu as été sollicitée par le Principal. »</p> <p>« Les animateurs de la séance expliquent quels sont les objectifs. »</p> <p>« tu as le compte rendu. Comme en général, tu as été présente lors du dernier conseil école-collège, les objectifs ont été donnés pour la fois suivante. Donc, si ça n'a pas été le cas, il faut le demander à la personne que tu remplaces. »</p> <p>« les objectifs ont été fixés, enfin, préparés, annoncés, et puis, c'est répété de toute façon en début de séance. »</p> <p>« Et après, l'année prochaine, ça n'est pas obligatoire que tu sois à nouveau au conseil école-collège. C'est redemandé à chaque fois. Enfin, en tout cas, c'était le cas cette année. »</p> <p>« Mais, honnêtement, honnêtement, le fait qu'il s'agisse maintenant du même cycle et que surtout, ben, il y ait des temps de concertation, oui, ça facilite quand même les choses ». »</p> <p><b>2. Les prescriptions remontantes</b></p> <p>« Parce que, entre ce qu'il y a dans les programmes et puis c'qu'on fait réellement avec ses élèves, il peut y avoir des différences. Et voilà. Nous, du coup, on pense que c'est, que ça risque d'être trop difficile pour les élèves de 6ème et en réalité, ils l'ont déjà vu. »</p>
<b>2. Positionnement des enseignants par rapport à l'instance transpersonnelle du métier</b>	
<p>Par rapport à l'histoire du métier qui renvoie à la mémoire transpersonnelle du genre professionnel</p>	<p><b>1. Mémoire collective comme ressource pour l'activité</b></p> <p>« c'est vrai que la méthode pédagogique qu'emploient les enseignants de l'école primaire pour amener des notions qui nous paraissent ensuite évidentes, comme l'infinif, par exemple, c'est vrai que je serais bien intéressée de savoir comment ils amènent ces notions et comment ils arrivent à faire passer des idées abstraites à des élèves qui n'ont pas encore justement développé ces facultés d'abstraction. »</p>

<p>(mémoire collective)</p>	<p>« Ça pourrait être bénéfique, j’pense, pour les élèves en difficulté, de savoir comment procèdent les enseignants parce que ils sont forcément confrontés à ce problème-là, ben, à l’école primaire. Voilà. Et puis les différentes notions, qu’est-ce c’est que l’infinif, qu’est-ce que c’est qu’un participe passé. Bon, ben, expliquer ce qu’est un verbe à l’infinif, c’est pas forcément si simple, enfin. »</p> <p>« Quand on parle de mode, quand on parle de temps, ils sont d’un niveau en-dessous, donc, voir comment font les collègues pour amener ces idées-là qui sont abstraites pour, pour des élèves, qui, bon, voilà, qui n’ont pas encore tous la capacité d’abstraction d’un, d’un adulte. »</p> <p>« tu ne penses pas que le fait d’avoir une spécialisation universitaire, de toute façon, les collègues sont allés aussi à l’université. Ils ont aussi fait des études. Ils ont aussi choisi une discipline, enfin une spécialité, donc. »</p> <p>« mais bon, sur la plupart des points, elle n’a pas besoin de toi pour les comprendre. »</p> <p>« Elle a quand même des contraintes horaires puisque, il faut quand même étudier, enfin y a quand même un programme dans chaque matière. Donc, elle ne peut pas non plus s’éterniser. Elle peut déborder un p’tit peu mais, pas trop, non plus. Voilà. Mais, ils ont quand même une pratique plus, comment dire, oui, ils ont quand même plus d’expérience à c’niveau-là, pour ce qui est de la différenciation et de, de voir comment, comment travailler avec certains élèves en difficulté...pour avancer plus loin. »</p> <p style="text-align: center;"><b>2. Mémoire collective comme contrainte pour l’activité</b></p> <p>« C’est pas qu’il s’agit de cloisonner les disciplines, mais y a certaines, certains points d’achoppements, voilà, qui se posent dans une discipline et dans une autre, ce sera autre chose. »</p> <p>« Bon, c’est vrai qu’y a le facteur temps qui entre en jeu, en plus au collègue. »</p>
<p><b>3. Positionnement des enseignants par rapport à l’instance interpersonnelle du métier</b></p>	
<p>Activité réalisée avec les membres du CEC qui renvoie aux interactions entre les sujets et aux ressources interpersonnelles du collectif.</p> <p>L’activité réalisée produit des conflits entre activités concurrentes, qui auraient pu réaliser la même tâche à d’autres coûts.</p>	<p>« Pour l’année où nous travaillons collectivement pour mettre en place, donc, une programmation qui soit logique du CM1 à la 6ème et puis, bon, ça donne lieu aussi à, à tout simplement des discussions aussi avec d’autres collègues qui permettent de, ben de mettre en place des petits projets. On commence petit ».</p> <p>« Alors, oui, c’qui m’intéresse surtout, c’est, c’est de comprendre en amont, c’qui a été fait avant l’entrée au collège, ben pour savoir un p’tit peu, ben, comment, comment diriger la suite. J’trouve que l’intérêt, c’est, c’est qu’il y ait une communication entre les enseignants sur le travail qui a été fait en amont et puis celui de préparation. »</p> <p>« Et puis se mettre d’accord, justement, je trouve ça, je trouve ça intéressant. Se mettre d’accord sur une programmation, sur les éléments qu’on va étudier plus spécifiquement au CM1, au CM2, sur c’qui s’ra pas uniquement des révisions en 6ème et c’qui n’aura pas, c’qui n’a pas été vu auparavant parce qu’on n’aborde pas les choses de la même manière quand ça a déjà été vu et quand il s’agit d’aborder une notion complètement nouvelle. »</p> <p>« Tu dois, tu as déjà préparé la journée un p’tit peu en amont, c’est-à-dire, relire, relire les programmes et éventuellement connaissant le thème de la réunion, essayer d’y réfléchir un p’tit peu. Tu peux éventuellement commencer un document préparatoire qui pourrait être exploité ensuite, durant, durant la séance prévue. »</p> <p>« Alors, tu te retrouves, tu te retrouves en réunion plénière pour commencer avec, comment dire. Les animateurs de la séance expliquent quels sont les objectifs. Il y a souvent une phase de réflexion commune ou la présentation d’un travail mené par un</p>

enseignant ou par un formateur. Suite à quoi, c'la dépend des séances, mais il peut y avoir un travail plus individuel, enfin plus individuel, un travail par binôme ».

« Après, c'est vrai que s'il y a un travail qui a été initié par un binôme précédemment, la personne privilégiée, elle sera forcément ».

« Mais, après, c'est quand même les mêmes visages qui reviennent et on finit quand même par situer les gens. Ensuite, On sait quand même qui est professeur des écoles, qui est, comment dire, le Principal adjoint, qui est l'animateur de la séance et qui sont, qui sont les collègues. Mais après, c'est au niveau des, des écoles. Qui vient de quelle école ? Qui a plutôt telle matière en prédilection ? Ou qui a travaillé sur telle discipline lors des séances précédentes ? Bon si, ça commence à venir quand même un p'tit peu. »

« Ça c'est fait assez naturellement. C'était en fonction aussi des envies des uns et des autres et puis. Oui, ça c'est fait sans, sans que quelqu'un se voie obligé par quelqu'un d'autre à faire, à choisir tel ou tel binôme ou à s'intéresser à telle ou telle matière. Après, c'est logique, en tant que professeure de français, tu t'occupes, ben, plus particulièrement du français. Bon, voilà. La question se pose peut-être plus pour les collègues de l'école primaire qui eux doivent, ben, qui eux ont plusieurs matières à gérer. Donc, le choix, c'est plutôt, eux qui vont le faire plutôt que nous, quand il s'agit de travailler sur, oui, c'est vrai que c'est par rapport à c'qu'on fait actuellement, par rapport à c'qui est fait actuellement. »

« Ben, pour ça, il faut, il faut poser les questions. : On ne nous fournit pas de CV des uns et des autres ! (rires) Ensuite, c'est en discutant que, qu'on découvre c'qui a été travaillé dans le second degré mais c'est vrai que tu n'as pas forcément le temps de beaucoup discuter de tout ça quand y a un objectif précis, de travail précis. Donc, finalement, tu ne sais si, si, par exemple, le français est vraiment la matière de prédilection de l'enseignant ou pas, parce que c'est vrai qu'à l'école, on peut pas, à l'école primaire, l'enseignant a plusieurs matières à enseigner et il a forcément, ben, plus de facilités ou de goût pour l'une ou l'autre. Bon, ben, a priori s'il s'est porté volontaire, c'est que, c'est qu'il ne déteste pas la matière en question ! »

« Tu commences par le vouvoiement et si la collègue te dit que tu peux la tutoyer, tu la tutoies mais tu commences par le vouvoiement, quand même. »

« Donc, selon les collègues, ça peut être interprété différemment. »

« Ensuite, y a des collègues qui arrivent quand même à trouver le temps et à, et à envoyer des projets à d'autres collègues. Ça a été dit, et du coup, à avoir un retour ou non, mais disons, que, au moins, le scrupule peut être levé du côté du membre du conseil école-collège. »

« Alors, par exemple, tu peux déjà apporter tes outils à toi qui peuvent servir de, de base pour une réflexion. Ensuite, des documents sont fournis lors de la séance, des documents de, pour que quand même tout le monde ait une référence commune et qui servent de point de départ et ensuite, c'est vrai, c'est, c'est bien si tu apportes un p'tit peu tes documents à toi. »

« donc ce n'est pas toujours, ça ne procède pas toujours de la même manière. Les prochaines fois, je pense que ça sera toujours une phase collective et une phase en binôme, mais disons que ça n'a pas toujours été le cas. »

« Quand on nourrit la programmation, on tient compte de, oui, de la maturité de l'élève, aussi. Plus l'élève grandit, plus sa capacité d'abstraction s'améliore. Donc, effectivement, les notions plus complexes, on les réserve pour la fin du cycle. »

« Ben, ensuite, tu peux être surprise, justement, en communiquant avec le collègue ou la collègue parce que certaines notions qu'on n'ose pas forcément aborder en 6ème parce qu'on se dit que c'est abordé les années suivantes, eh bien, elles sont déjà étudiées à l'école primaire. »

	<p>« Oui. C'est surtout que tu constates quand même certaines difficultés chez les élèves qui entrent au collège et, du coup, tu n'imagines pas qu'ils ont pu avoir étudié ces notions alors qu'ils sont en difficulté, alors qu'ils sont en difficulté. »</p> <p>« Ça permet d'avoir une autre vision des acquis de l'élève à l'entrée en 6ème. »</p> <p>« En 6ème, par exemple, tu as consulté ta collègue qui évite de parler, de trop parler du, qu'est-ce que c'était dit, (lecture d'un extrait du programme) de distinguer le GN à l'intérieur d'un autre GN, on s'contente de faire repérer à l'élève le noyau, donc tu ne parles pas de toutes les extensions. Tu parles de l'extension adjectif, de l'extension du groupe nominal, mais tu ne parles pas de la proposition relative parce que dans ton esprit, c'est réservé à la classe de 5ème et tu te rends compte qu'en réalité, à l'école primaire, les extensions du nom, ils ont étudié, l'adjectif, le GN, la proposition relative. »</p> <p>« Ils connaissent ces termes-là et a priori, ça veut dire qu'ils seraient, seraient pas pris au dépourvu si je vais, ben, les identifier en 6ème. »</p> <p>« Oui, de s' rendre compte que finalement, ils ont quand même vu beaucoup de choses. »</p> <p>« Donc, parce que là, pour l'instant, il s'agit, il s'agit de dégrossir. »</p> <p>« Alors, c'est la collègue. Tu, tu avais commencé un tableau qui finalement, n'était peut-être pas, pas très lisible. C'était un tableau par compétence. Et, comment dire, ça faisait des colonnes très étroites, très difficiles à lire. Donc, elle a proposé une autre organisation qui est peut-être plus lisible. Plutôt que de faire un seul tableau, tu en fais plusieurs, par compétence. Tu en fais plusieurs par compétence. »</p> <p>« Oui. Oui, parce que, après, ça sera un outil de travail, donc il faut que ce soit clair. »</p> <p>« C'est vrai que sous forme tabulaire, c'est, ça peut être intéressant. »</p> <p>« Ça a été juste une relecture des programmes et un « copier-coller » dans un tableau rapide. Voilà. C'est mieux que rien parce que ça a servi de base, mais c'est insuffisant parce que, du coup, on n'a pas, tu n'as n'a pas pu suffisamment synthétiser et aller directement au cœur des choses et des problèmes. »</p> <p>« Continuer les échanges d'idées avec la collègue pour le projet de fin d'année. »</p> <p>« Oui, ben, là, du coup, les deux collègues ! (rires) Tu auras deux collègues, interlocutrices privilégiées puisque, ben, il y a le binôme, comment dire, concernant la programmation et puis y a la collègue avec qui tu as pu discuter avant au sujet du projet. »</p> <p>« Voilà, à poursuivre ensuite. Tu poursuivras ensuite par gros échanges par mails. »</p> <p>« Voilà. En sachant que, bon, c'est forcément, les échanges sont quand même un peu réduits. »</p>
--	--

#### 4. Positionnement des enseignants par rapport à l'instance personnelle du métier

<p>Réel de l'activité qui renvoie le sujet face à la tâche.</p> <p>Le réel de l'activité correspond à ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire</p>	<p>Activité empêchée</p>	<p>« Au départ, non. Là, maintenant, vu les objectifs actuels, plus. Mais, quand il a été question de tâche complexe, ce n'est pas que c'était inintéressant mais je ne voyais pas concrètement comment l'appliquer à ma propre matière. C'était intéressant mais c'est vrai que je manquais d'exemples concrets pour essayer d'expérimenter ça, voilà, dans ma discipline. »</p> <p>« Tu as interprété que de ton côté tu devais faire des recherches, enfin, en tout cas, au moins lire, au moins lire les programmes et commencer à réfléchir parce que, une journée ne suffit pas</p>
--	--------------------------	---

<p>sans y parvenir. Les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités, doivent être admises dans l'analyse (Clot, 1999). L'activité retirée, occultée ou repliée n'est pas absente pour autant.</p>		<p>forcément ensuite, pour tout mettre en commun ».</p> <p>« Oui, tu risques d'être déstabilisée un p'tit peu, mais, bon, ça, c'est avec ou sans préparation ! (rires). Mais, du coup, c'est vrai que l'idéal, c'est que tu aies du temps. C'est un p'tit peu ça le souci pour être préparée et être efficace avec le binôme. »</p> <p>« bon, ça n'a pas pu, comment dire. Au cours de la tâche à accomplir, tu n'as pas forcément le temps d'en parler avec elle, mais ce qui peut être enrichissant, c'est justement voir quelles sont les démarches pour faire comprendre certains, certaines notions aux élèves. »</p> <p>« En phase collective, c'est plus compliqué de parler d'une démarche pédagogique spécifique au français puisque d'autres collègues ont d'autres interrogations sur, sur leur matière, leur discipline. »</p> <p>« Ah ! Alors, bon, il faut se mettre d'accord aussi sur c'qu'on appelle « avoir vu ». C'est, c'est ça le souci, enfin le souci, parce que, et c'est pour ça que tu n'as pas forcément eu le temps de le détailler et là, dans la programmation, mais, entre « aborder » au fil des textes et rencontrer et s'arrêter pour en parler, évoquer, au détour d'un cours une notion et puis l'étudier, y a une, une différence, mais, quand même ».</p> <p>« Ben, tu voulais déjà le faire pour cette fois-ci, mais ! (rires) » « Pas suffisamment ! »</p>
	<p>Activité suspendue</p>	<p>« Mais, c'est vrai que, finalement, ce genre de discussion, on peut l'avoir au moment des pauses ! (rires) ».</p> <p>« Tu peux l'avoir au moment des pauses. Les échanges, les idées de projets ou de mises en place de projets, ça peut se faire à ce moment-là aussi puisque, quand on a un objectif précis, ben, il faut déjà accomplir, enfin, comment dire, y a une tâche à accomplir, donc, tu ne peux pas non plus perdre ton temps en bavardages ! »</p> <p>« de toute façon, c'est un travail vraiment nécessaire. Tu en auras, tu en auras besoin. C'est pas possible autrement. Il faut absolument que ça aboutisse parce que, pour préparer des cours, il faut des objectifs au clair. »</p> <p>« C'est flou ! »</p> <p>« Mais, quand on entrera dans la suite, quand tu auras dégrossi, il faudra vraiment aller dans le détail pour être sûr de bien comprendre de la même manière les termes qui sont employés, de se mettre d'accord sur la terminologie employée, si elle est employée ou non, à partir de quand on l'aborde, parce qu'on peut aborder des notions sans employer la terminologie adaptée. »</p> <p>« Il faudra qu'à un moment donné, qu'on s'en assure... » « Alors, tu as, de toute façon, prévu de scanner la liste des livres de lecture, comment, la liste des lectures suivies ; c'est-à-dire, les séries disponibles au collège pour montrer quels sont, du coup, les ouvrages qui peuvent servir d'appui et éviter d'éventuelles redites. Donc, après, quand tu travailleras dans le</p>

		détail, il faudra, c'est délicat parce qu'il faudra, à la fois éviter, enfin se mettre d'accord, peut-être pour éviter des redites. »
	Activité contrariée	
	Activité occultée	<p>« Après, c'est vrai que la mise en place de projets CM2-6ème à la fin de l'année notamment, ça, ça peut être intéressant, ça facilite les choses. Là, je n'en ai pas encore parlé au chef d'établissement mais j'espère pouvoir effectuer un échange avec des élèves de CM2, en fin d'année pour les motiver jusqu'au bout à lire. Donc, l'idée, ce serait que chaque classe lise le même livre et aborde un questionnaire et puis tirer ensuite une mise en commun entre les deux classes et puis également une étude de, d'une pièce de théâtre que les élèves ensuite joueraient devant les autres. Y aurait un enjeu supplémentaire. Donc, c'est vrai que ce n'était pas l'objectif direct du conseil école-collège mais l'effet indirect, c'est que ça facilite les choses pour se voir et puis pour commencer à penser à des petits projets. »</p> <p>« Ah, oui, oui. J'ai déjà commencé à parler avec une collègue. On s'est mis d'accord sur le livre qu'on voulait lire aux élèves. Donc, voilà, pour l'instant, on était encore en phase de tâtonnement, donc, je n'en ai pas fait part encore au chef d'établissement mais du coup, vous avez la primeur ! (rires). Voilà, ça, ça peut être intéressant. »</p>
	Dilemme professionnel	<p>« tu as un autre, comment dire, un autre scrupule, c'est aussi le problème de la concertation des autres collègues de français au sein de l'établissement. Tu regrettes de ne pas avoir pu vraiment préparer davantage en amont c'est qui devait être fait pour avoir un point de départ sur lequel tous les collègues de l'établissement soient d'accord avant de le proposer à des collègues d'un autre établissement. »</p> <p>« Donc, tu es un p'tit peu gênée par rapport à ça parce que, du coup, c'est, oui, c'est un p'tit peu délicat de, de commencer à réfléchir à une progression école-collège alors qu'au sein du collège, on n'a pas, on s'est pas, tu ne t'es pas encore mis d'accord avec les collègues sur une interprétation de, de ces programmes et, et tu n'as pas pu mener de réflexion justement sur la vision d'une éventuelle programmation. Même si ça concerne les CM1, CM2, 6ème, comme la 6ème, on va dire, est le dernier chaînon, donc, c'est un p'tit peu embêtant à ce niveau-là. »</p> <p>« Alors, tu es souvent pris par le temps, par la préparation des cours qui prend, qui prend du temps, voilà, par la correction des copies. Mais, l'idéal, c'est quand même ça. C'est quand même de communiquer, dès qu'il est possible. »</p> <p>« Et puis, c'est pris sur le temps personnel, aussi. »</p> <p>« bien entendu, tu sais que l'idéal, c'est de consulter les programmes précédents et puis de, voilà d'autant plus quand tu as des 6ème parce qu'après, le collège, tu vas forcément les voir sur le même document, on va dire. Mais dans les faits, dans les faits, pas tellement, même si, c'est vrai qu'il y a des PPRE passerelle, y a des élèves qui arrivent et qui n'ont pas validé le palier 2, donc. »</p>

		<p>« même si, même si, ben, finalement le travail personnel qu'on nous demande de fournir, il va falloir fournir du travail personnel, parce que, pour avancer davantage. Là, honnêtement, la séance ne suffit pas. »</p> <p>« Y a une frustration. Et la question, c'est, comment mener à bien le travail, enfin, le travail restant, sachant que les temps de concertation sont quand même rares et que le travail personnel, c'est bien, mais qu'il y a aussi les classes. »</p> <p>« Le quotidien, voilà. »</p>
	Objet de débat	<p>« Je pense que c'est qui s'rait très utile, pour ma part, en tant que professeure de français, c'est de connaître en amont quelles sont les techniques qu'ils mettent en œuvre pour la lecture parce que ça permettrait ensuite d'aider les élèves en difficulté dans ce domaine. C'est vrai que pour les élèves qui sont en difficulté aussi, pour des notions, c'est vrai que, comme on pense que c'est étudié à l'école primaire, on n'a pas forcément le cheminement ».</p> <p>« Alors, la préoccupation du professeur de 6ème, c'est que certaines, certaines compétences soient considérées comme véritablement, que certaines compétences et connaissances soient considérées comme véritablement acquises pour pouvoir ensuite étudier, enfin, avancer. »</p> <p>« L'autre préoccupation, c'est comment faire, parce qu'ils sont confrontés aux mêmes problèmes, comment faire quand on a des élèves en difficulté, parce que ça se répète d'année en année, et ça risque d'être encore pire l'année prochaine, parce qu'il va y avoir des fermetures de classes SEGPA, certains élèves vont se retrouver peut-être du coup dans des classes, enfin, dans des cours dits classiques. Donc, ça peut, tu peux parler de ces préoccupations-là et justement, discuter des moyens d'approche, peut-être. »</p> <p>« La différenciation »</p> <p>« C'est toujours intéressant d'échanger et de voir, dans la mesure du possible, si ça peut se mettre en place. »</p> <p>« Oui. Même s'il faut quand même se poser sérieusement la question de la validation du socle commun. »</p>

# **Le travail collectif des enseignants au sein du conseil école-collège, une opportunité pour renforcer la continuité pédagogique inter-degrés ?**

## **Mémoire de Master 2**

Mention Éducation et Formation

Spécialité : Conception, Intervention et Recherche en Éducation et Formation (CIREF)

2016

---

### RÉSUMÉ

Le passage des élèves au collège est souvent présenté comme une rupture avec l'école primaire. Depuis la création du collège unique en 1975, la question du renforcement de la liaison CM2-sixième est une préoccupation du ministère de l'éducation nationale qui impulse des mesures visant à organiser la transition entre l'école et le collège. L'introduction du socle commun de connaissances et de compétences (2005), la mise en place d'un « nouveau cycle 3 » et la création du conseil école-collège (CEC) en 2013 engagent enseignants du primaire et du secondaire à travailler ensemble pour assurer la continuité pédagogique entre l'école et le collège. Le dispositif CEC peut être l'occasion de faciliter la mise en cohérence du nouveau cycle 3 (CM1, CM2, sixième) qui entrera en vigueur à la rentrée 2016. Ce projet de recherche s'intéresse au fonctionnement des temps de travail collectif dans le dispositif C.E.C. A partir d'un cadre de référence qui mobilise les apports de l'analyse ergonomique du travail enseignant, de la clinique de l'activité et du travail partagé, il vise à répondre aux questions suivantes : quelle est l'activité enseignante dans les deux situations de travail observées, en réunion plénière et en dyade et quelles sont les formes de travail partagé au sein du collectif CEC ? Les analyses des enregistrements audio de deux réunions plénières et de quatre entretiens semi-directifs suivis d'instructions aux sosies mettent en évidence que la mémoire transpersonnelle du genre professionnel est à la fois une ressource mais aussi une contrainte pour l'activité. Celle-ci peut être empêchée par manque de temps de concertation. Le travail collectif nécessite de la coordination et peut être collaboratif, voire coopératif sous certaines conditions. Enfin, la question de l'accompagnement et de la formation liée à ce nouveau dispositif constitue un enjeu d'importance pour permettre aux acteurs de disposer de ressources renouvelées répondant aux problématiques posées par la refonte des cycles, et plus largement par la Refondation de l'école.

**Mots-clés** : enseignants - activité - travail collectif - cycle 3 - conseil école-collège - continuité pédagogique.