

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »**

Mention premier degré

Le travail en équipe à l'école primaire

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Chériffa Benghellab Abou Khalil

le 28 juin 2016

en présence de la commission de soutenance composée de :

Nicole Bertrand, directrice de mémoire

Max Le Baleur, membre de la commission

Engagement de non
plagiat

Je, soussigné(e) Chériffa Benghellab Abou Khalil,
déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Signature :

Sommaire du mémoire

Sommaire	p. 3
Introduction	p. 5
1- Le travail en équipe vu par l'institution : une injonction	p.8
a- Les textes	p.8
b- Le système éducatif français	p.10
c- De l'inspection individuelle à l'inspection collective	p.12
2- Le travail en équipe vu par les enseignants : l'unicité	p.13
a- Une classe, un maître	p.13
b- Un enseignant, des disciplines : la polyvalence de l'enseignant	p.15
c- Un enseignant, des méthodologies : la liberté pédagogique	p.18
d- Une école, des espaces-temps	p.19
3- Le travail en équipe vécu par les enseignants : la multiplicité	p.25
a- Un « mal » rendu nécessaire par l'évolution du métier d'enseignant : la multiplicité des intervenants	p.25
b- Un remède à l'échec scolaire	p.27
4- Les différentes formes de travail en équipe	p.31
a- Des définitions, des apports, des freins	p.31
b- Des formes	p.35
c- Des conditions	p.39
d- Des illusions	p.41

5- Les perspectives pour coopérer efficacement	p.43
a- La reconnaissance par l'institution	p.43
b- La formation initiale	p.45
c- L'accueil des fonctionnaires stagiaires	p.47
Conclusion	p.50
Bibliographie	p.52
Sitographie	p.54
4^{ème} de couverture	p.55

Introduction

Le travail en équipe, s'il est toujours cité dans les programmes scolaires, a souvent du mal à être mis en œuvre. Pourtant, toutes les réformes de la scolarité des enfants tendent à le rendre nécessaire pour pouvoir mettre les nouveaux programmes en application.

Mais l'organisation traditionnelle du système éducatif français et le formatage de la profession qui en a découlé font que les enseignants ont encore du mal à se dégager de cette notion de polyvalence qui se suffit à elle-même et à s'impliquer dans de réels partenariats.

Cependant le travail en équipe est bien là, dans le sens où les élèves se retrouvent confrontés à un groupe de plus en plus élargi d'intervenants. Et c'est cette multiplicité d'intervenants qui va participer de l'amélioration du climat scolaire pour une meilleure réussite de tous.

Que faut-il faire pour qu'il devienne un moteur et non plus seulement une directive ministérielle ? A quelles conditions peut-il être viable et s'inscrire dans la durée ? Doit-il avoir lieu coûte que coûte ?

Et comment peut-on être évalué sur le travail en équipe sans y avoir été formé auparavant ?

Mon questionnement concernant le travail en équipe vient d'une comparaison entre mon expérience antérieure dans un établissement de l'AEFE¹ et ma pratique actuelle dans un établissement scolaire rural en France. En effet, enseignante en cycle 3, en CM2, pendant trois ans dans cet établissement, j'avais été enthousiasmée par les modalités du travail en équipe qui faisaient que l'enseignant se sentait, à son arrivée dans l'établissement, encadré, suivi, porté, encouragé, puis devenait force de proposition, voire d'impulsion par la suite. Or, à mon arrivée en tant que fonctionnaire stagiaire dans cette école rurale en France, je me suis sentie isolée, devant faire face

¹ AEFE : Agence pour l'enseignement français à l'étranger.

seule à de nouvelles fonctions, appréhender des outils que je découvrais au fur et à mesure de ma prise de fonctions car ils ne m'avaient pas été présentés, m'approprier un fonctionnement d'école à force de le pratiquer et de tâtonner.

J'ai choisi la méthode inductive pour étayer mon propos sur le travail en équipe. En effet, mon questionnement de départ est né d'une réalité de terrain à laquelle j'ai été confrontée : la difficulté à travailler en équipe dans une petite structure en France, école rurale de cycle 1, composée de trois enseignantes de maternelle et de quatre ATSEM. Ma problématique était également alimentée par une expérience précédente, heureuse, du travail collaboratif. Qu'est-ce qui faisait qu'il était plus facile de travailler avec quelques dizaines d'enseignants plutôt qu'avec trois ? Cela m'a amenée à une analyse comparative de ces deux contextes d'exercice du travail en équipe pour en faire ressortir les variables responsables de ces écarts dans la mise en œuvre de ce travail collaboratif.

J'ai donc pris le parti d'observer pour arriver à des hypothèses à partir desquelles j'essaierai de dégager des éléments mettant en lumière le dispositif de travail en équipe dans l'école.

Après avoir fait ce premier constat et mis en mots mon questionnement, je me suis investie dans une phase exploratoire, au travers de deux axes : des lectures et des témoignages.

Mes lectures m'ont permis de constater que la problématique du travail en équipe a été abondamment traitée dans le domaine du médical, mais beaucoup moins dans le domaine de l'éducation, et moins encore dans le champ du premier degré. J'ai élargi mes schèmes de recherche au travail collaboratif avec les ATSEM et les intervenants extérieurs pour avoir plus de matières. J'ai mis en regard les différentes lectures qui constituent l'actualité de la recherche sur ce sujet.

Ce tissage sur le travail en équipe a été ensuite soumis à l'éclairage des entretiens. J'ai choisi de resserrer mon champ de recherche au premier degré. J'ai donc sollicité deux de mes collègues de cycle 1 avec lesquelles je travaille cette année, une ATSEM (vacataire à l'année qui remplace les ATSEM titulaires sur leur temps de pause et leur jour de congé hebdomadaire) ainsi qu'un enseignant de cycle 3, qui occupe également les fonctions de directeur. Deux enseignantes du même cycle pour

appréhender le travail au sein d'un cycle, une ATSEM pour l'approche du travail au sein de la classe et enfin un enseignant-directeur pour la conception du travail en équipe au sein de l'école. Cela m'a permis d'avoir différents points de vue sur la thématique, de par la diversité des positions que les personnes concernées occupent et leur mise en perspective par rapport à la thématique.

Pour mener à bien ces entretiens semi-directifs, j'ai sélectionné quelques questions sur la base des lectures croisées que j'ai pu effectuer. J'ai posé ces questions mais j'ai laissé à la fin de l'entretien un temps d'expression libre sur le sujet pour éviter que l'interlocuteur ne se sente contraint et limité aux questions posées. Ce corpus d'entretiens a été ensuite traité pour faire émerger les constantes et les variantes. Ces entretiens ont été enregistrés avec l'accord des protagonistes et l'anonymat des réponses est assuré par l'utilisation de pseudonymes.

Questions posées :

- 1- Quelle est votre définition du travail en équipe ?
- 2- Vous semble-t-il nécessaire au sein d'une école ?
- 3- Quels sont les avantages et les freins au travail en équipe ?
- 4- Des exemples de mise en œuvre ?
- 5- Pourquoi est-ce qu'on n'arrive pas à travailler en équipe ?
- 6- Avec qui travaillez-vous en équipe cette année ?

L'institution a été soumise à une analyse aussi de ce qu'elle propose sur la problématique : BO, programmes, documents d'accompagnement, etc. pour mesurer l'écart entre les injonctions institutionnelles et les réalités du terrain.

Le recueil de pratiques de terrain, tant sur ce qui est mis en place que sur ce qui reste à mettre en place, s'effectue au travers des entretiens formalisés mais également par l'écoute et l'échange avec les collègues dans le cadre de la formation à l'ESPE, et par la réactivation de mes expériences antérieures.

1- Le travail en équipe vu par l'institution : une injonction.

"Aucun de nous ne sait ce que nous savons tous ensemble"

Euripide

a- Les textes

Le travail en équipe est un axe fort, récurrent dans tous les discours de transformation de l'école des dernières décennies.

Dans le Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015, la fiche n°14 qui présente les descripteurs des degrés d'acquisition des compétences à l'entrée dans le métier d'enseignant prévoit en compétence 10 « *coopérer au sein d'une équipe* », compétence qui fait partie du référentiel de compétences des professeurs et des personnels d'éducation, acteurs de la communauté éducative. Les termes « cadre collectif », « complémentarité », « collaborer », « participer », « projets collectifs » et « coopération » sont cités.

La refondation de l'école prioritaire propose un ensemble de 14 mesures pour diminuer les écarts de résultats scolaires entre les élèves de l'éducation prioritaire et les autres. La mesure 7 prévoit du temps pour travailler ensemble.

La mission des inspecteurs, définie dans le décret n°90-675 du 18 juillet 1990, est « *d'évaluer le travail individuel et le travail d'équipe des personnels enseignants* ». La circulaire n°2009-064 du 19-5-2009 sur la mission des corps d'inspection va jusqu'à remettre l'inspection individuelle au centre d'un dispositif d'équipe : « *... l'évaluation d'équipes disciplinaires ou pédagogiques, l'évaluation de niveaux ou de cycles, l'évaluation systémique d'unités éducatives, sont des formes d'interventions qui viennent désormais placer l'inspection individuelle dans une perspective de véritable pilotage pédagogique.* ». Et la dernière circulaire n° 2015-207 du 11-12-2015 rappelle que « *l'inspection est réalisée en référence à un travail d'équipe* ».

On attend donc du professeur des écoles dès son entrée dans le métier de savoir travailler en équipe et il sera évalué sur cette compétence.

Cependant, la circulaire de rentrée n° 2016-058 du 13-4-2016 ne fait mention qu'à deux reprises du travail en équipe et concerne dans le premier exemple la mise en place des nouveaux programmes : « *La mise en œuvre des enseignements de ce cycle 3 exige une coopération plus large et plus approfondie entre les enseignants des premiers et second degrés.* », et dans le second, la formation des équipes, ce qui n'implique pas forcément la formation des équipes à travailler ensemble : « *L'accompagnement et la formation de chaque professeur, mais aussi des équipes, constituent donc des enjeux majeurs.* ».

Est-ce à dire que l'institution considère que le travail en équipe va de soi et que donc, nul n'est plus besoin de le mentionner comme directive dans une circulaire de rentrée ? En effet, la loi d'orientation de 1989 a mis en avant la dimension collective du travail enseignant en institutionnalisant l'équipe pédagogique. Ainsi sont créés trois conseils : le conseil d'école qui réunit représentants de l'école, des parents et de la municipalité, le conseil des maîtres qui rassemble tous les enseignants et le directeur de l'établissement et, à plus petite échelle, le conseil de cycle qui s'adresse aux enseignants d'un même cycle d'apprentissage. Et cette injonction au travail est contrôlée, comme nous l'avons mentionné plus haut, par l'Inspecteur de l'Education Nationale. Donc l'on pourrait supposer que le travail en équipe s'est banalisé et nul besoin d'en faire référence à nouveau dans la circulaire de rentrée.

Ou bien l'Administration ne se fait-elle plus d'illusion sur l'injonction du travail en équipe qui n'a jamais été vraiment suivie d'effet ? En effet, les acteurs se retrouvent dépassés par cette injonction à travailler en équipe encore et encore, qui même si elle n'est plus explicitée, plane toujours au-dessus de leurs têtes :

« Du côté de l'institution, l'injonction volontariste s'est mutée en slogan à tout faire dans un discours officiel qui ne fait parfois même plus semblant d'y croire. Les acteurs sont englués dans la multiplicité des tâches et le manque de temps. Les militants hésitent entre l'agir local et le pensé global... Les chemins qui mènent au collectif sont pavés d'idéaux mais on y croise aussi quelques démons : la perte de la « liberté » pédagogique, la reprise en main hiérarchique

(voire les débats autour du conseil pédagogique), l'abandon par l'institution. »
(Yannick Mével et Dominique Natanson, 2007).²

Le travail en équipe dans sa globalité n'est donc plus demandé explicitement dans les textes récents mais il est sous-tendu dans chaque acte de l'exercice de la profession et dans la conception même du système éducatif dans lequel cette activité d'enseignement s'exerce.

b- Le système éducatif français.

L'organisation de l'institution implique de fait un travail de coordination dans le système éducatif français dans le sens où, traditionnellement, tout est décidé de façon centrale : programmes, volume horaire par enseignant (en face à face et en réunions), par élève, par disciplines, répartition par classes, classes par cycle, etc. Cette organisation commune et centralisée fait des acteurs de l'éducation nationale une grande équipe, liée par des textes et des outils communs. Cette centralisation fait aussi que les enseignants pourraient travailler sans jamais avoir à se consulter en étant assurés d'œuvrer vers des objectifs communs définis au plus haut. *« Ce système très centralisé assure une articulation entre les enseignements dispensés, à tous les niveaux et dans toutes les disciplines, sans que les enseignants concernés aient jamais à se concerter, ni, à la limite, à simplement se rencontrer. »* (Calin, 2014)³.

Pour Caroline Lector⁴, les logiques organisationnelles sont instaurées dans le système éducatif autour de l'unité : une heure, une classe, un enseignant (Lector, 2010). Et ce, depuis l'époque de l'école de Jules Ferry. En effet, l'enseignant était alors le « maître d'école », l'école représentant à la fois l'espace professionnel de la classe unique d'élèves de tous âges et l'espace de vie du maître (appartement de fonction). Le travail en équipe était de facto inexistant, le maître d'école étant le seul du village.

² Yannick Mével et Dominique Natanson (2007). Editorial. Les cahiers pédagogiques Dossier l'esprit d'équipe n°452

³ Daniel Calin (2014). *Le travail en équipe des enseignants : Problèmes et perspectives*, Dcalin.fr

⁴ Caroline Lector (2010). *Comment travailler en équipe au sein des établissements scolaires ?*, Bruxelles : De Boeck

Pascale Garnier⁵ souligne cette entité « classe » qui reste très présente dans notre système éducatif, malgré les besoins d'une école plus sociale qui ferait appel à différents partenaires pour mieux intégrer la cohésion du groupe (Garnier, 2003). Cette situation explique l'isolement de l'enseignant. « *Cela se traduit par un des aspects les plus forts et les plus résistants de notre culture professionnelle, à savoir une représentation de l'activité d'enseignement comme activité « solitaire »* » (Calin, 2014)⁶.

Cette solitude de l'enseignant est renforcée par la liberté pédagogique de l'enseignant, juridiquement définie par la loi Fillon en 2005. La notion de polyvalence de l'enseignant de primaire ne fait que renforcer cette position du maître seul face à sa classe, qui se suffit à lui-même en ce sens qu'il est censé disposer des connaissances nécessaires dans les multiples domaines qu'il doit enseigner à ses élèves. Cependant, cette polyvalence devient toute relative depuis le remaniement des épreuves du concours de recrutement des professeurs des écoles. En effet, les épreuves d'admissibilité ont été réduites aux deux seules disciplines du français et des mathématiques. Les épreuves d'admission relèvent pour partie du choix du candidat. Les candidats sont donc recrutés sur la maîtrise de deux disciplines. « *Même si le PE (professeur des écoles) aura la charge de mettre en œuvre une « polyvalence complète », son recrutement sur la base d'une « polyvalence relative » ouvre l'espace à la mobilisation de partenariats.* » (Marcel, 2005)⁷.

Vincent Dupriez⁸ souligne que l'organisation spatiale de l'école conforte cette image de l'enseignant solitaire : très peu de lieux communs qui encourageraient la réunion des individus (Dupriez, 2015). Le maître d'école de Jules Ferry pouvait ne pas avoir besoin d'espace de travail car, d'une part il exerçait seul, et d'autre part, sa maison était aussi l'école, voire le village. L'unicité de l'espace prévalait.

L'école de la loi d'orientation de 1989 offre certes plus d'espaces qu'auparavant, bien que cela varie fortement d'une école à l'autre : salle numérique, BCD, salle

⁵ Pascale Garnier (2003). *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*, Rennes : PUF.

⁶ Daniel Calin (2014). *Le travail en équipe des enseignants : Problèmes et perspectives*, Dcalin.fr

⁷ Jean-François Marcel (2005). *De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire*, Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle 4/2005 (Vol.38), p.31-59

⁸ Vincent Dupriez (2015). *Travailler et apprendre à l'école, entre enseignants*. Les cahiers pédagogiques n°524. Dossier : Le pari du collectif

polyvalente, etc., mais l'on peut se demander si les rencontres de l'équipe ne se limitent pas, toujours, aux aspects logistiques, comme les surveillances de récréation.

Meirieu⁹ trouve alors que travailler en équipe est un « *sacré progrès pour une institution qui se replie volontiers dans l'autarcie et la suffisance* » (Meirieu, 2005). Mais le travail en équipe doit se faire malgré tout car une des missions de l'Inspection est d'évaluer le travail d'équipe des enseignants.

c- De l'inspection individuelle à l'inspection collective

Le travail en équipe est un levier pour la réussite des élèves et l'on comprend dès lors que l'Inspection ait à cœur que ce travail en équipe soit mis en œuvre et fasse partie des items à évaluer lors d'une inspection. Ainsi l'appréciation de cette compétence et, si nécessaire, le renforcement, peut être un point d'appui pour de meilleurs résultats au sein de l'établissement concerné.

Mais ces résultats ne sont bien sûr pas du seul fait de l'enseignant alors évalué. En effet, ils tiennent également des collègues précédents, des temps partiels, des décharges, des intervenants extérieurs, et au niveau macro, au climat d'école, instauré par les acteurs de l'établissement, par les règles de vie mises en place, par les projets proposés, par le matériel à disposition et par la cohérence entre tous ces éléments. D'où l'importance d'une réelle coopération pour permettre des ajustements, développer des actions qui créeront une cohésion de groupe.

Mais alors cette compétence de travailler en équipe est difficilement évaluable lors d'une inspection individuelle car il s'agit plus d'une évaluation d'école ou encore du parcours scolaire dans la dite école. Et pour aller plus loin, comment évaluer une compétence qui n'est pas enseignée ? En effet, nous l'avons vu, rien ne nous prédispose à travailler en équipe et, nous le verrons par la suite, les enseignants ne sont pas formés à travailler en équipe. L'absence de résultats ne peut être imputée à la seule responsabilité de l'enseignant évalué. L'inspection individuelle est donc étroitement liée à l'inspection collective, à l'inspection d'école.

⁹ Philippe Meirieu (2011). *Lettre à un jeune professeur*, ESF.

2- Le travail en équipe vu par les enseignants : l'unicité

« Travail bien réparti ne tue pas »

Proverbe français

a- Une classe, un maître

Beaucoup d'enseignants ont choisi cette profession pour être « maître de leur classe ». En effet, le système éducatif français, tel qu'il est conçu, offre cette possibilité. L'enseignant a sa classe, ses programmes, ses outils, ses élèves et sitôt la porte fermée, il peut vivre en autarcie et se soustraire au regard et à l'influence des collègues. L'offre des supports (manuels, ouvrages didactiques et pédagogiques, matériel, blogs d'enseignants) est telle que l'enseignant peut exercer sans avoir recours aux compétences de ces collègues en présence.

Cette situation est renforcée par le développement des réseaux sociaux : il suffit de poser une question relative aux difficultés rencontrées, sous un avatar donc dans le plus parfait anonymat, et l'on se retrouve avec des réponses, plus ou moins pertinentes, certes, mais qui donnent l'illusion de partager, de communiquer. On ne s'expose pas au jugement de ses collègues de la classe d'à côté mais l'on se dévoile auprès de pairs dont on n'a pas à craindre le regard car on ne les rencontrera probablement jamais.

Pour un enseignant, sa mission est le plus souvent résumée à la transmission des trois savoirs aux élèves, donc dans la classe face à ceux-ci. Et l'inspection est vécue comme une intrusion dans l'intimité de son espace classe. On parle de « ma » classe, « mes » élèves. Une autre partie importante selon les enseignants est la préparation des cours et la correction des copies, là encore activité la plupart du temps solitaire.

La présence d'une tierce personne peut s'avérer nécessaire dans une classe, par souci d'équité envers les enfants. Laisser la transmission de savoirs, savoir-faire, savoir-être et la responsabilité d'évaluer ces savoirs à une seule personne peut mener

à des déviances. La réussite de chacun et de tous est une lourde responsabilité pour un seul et même enseignant : envers les enfants, envers les familles et envers lui-même. Le recours au travail en équipe peut palier cette lourde responsabilité.

C'était le choix effectué par mon établissement d'exercice d'origine, une école de l'AEFE au Liban. Certes, cet établissement diffère beaucoup des établissements en France dans son organisation et de par son statut. L'établissement de l'AEFE est implanté dans la capitale et accueille quelques 1648 élèves de la petite section à la terminale, dont 343 en élémentaire. Ces élèves de maternelle et primaire sont répartis sur 33 classes (quatre classes par niveau de la PS au CM2, sauf cinq classes pour le CP), prises en charge par douze enseignants de français, six d'arabe, ainsi que douze ATSEM, la plupart de la nationalité du pays d'accueil. Outre ces enseignants titulaires de leur classe, des intervenants spécialisés enseignent le sport, l'informatique, les arts plastiques, le fait religieux, l'anglais, et une documentaliste assure un temps de BCD prévu dans l'emploi du temps de chaque classe. Un élève de cet établissement est donc en présence de quatre intervenants dès la petite section, de six dès la grande section et huit dès le CE2. La réussite de ces élèves ne tient pas du fait d'un seul intervenant sur une année, mais de plusieurs qui croisent leurs regards sur ces enfants et qui décèlent des compétences dans telle discipline que d'autres n'auront pas entrevues dans telle autre discipline. L'enseignant de français reste cependant le référent pour les élèves, les enseignants des autres disciplines enseignant dans plusieurs classes, mais ses pairs complètent son appréciation sur les étudiants qui lui sont confiés.

Ce schéma traditionnel une classe/un maître peut donc être remis en cause dans des établissements de grande envergure et dans des établissements de moindre ampleur en France, comme celui dans lequel j'exerce, il s'effrite de plus en plus, même s'il demeure le modèle dominant, avec la multiplication des acteurs. Ce développement du recours aux intervenants répond à une demande plus en plus large de la polyvalence de l'enseignant.

b- Un enseignant, des disciplines : la polyvalence de l'enseignant

Cette figure du maître seul dans sa classe s'efface au profit d'un maître devant faire face à une multitude d'acteurs.

La polyvalence de l'enseignant n'est en fait qu'un leurre. Elle devient élastique au fil des années, on y ajoute l'enseignement moral et civique, celui des langues, du numérique, de l'histoire des arts, etc. En revanche, les compétences de l'enseignant ne sont pas aussi malléables. Les maîtres sont attachés à cette polyvalence, mais de plus en plus, ce fondement de leur profession ne fait que dévoiler leurs lacunes dans tel ou tel domaine d'enseignement qu'on rajoute à leur mission. Les enseignants se questionnent alors sur leurs réelles aptitudes et sur les champs où ils auraient besoin de quelqu'un de plus spécialisé qu'eux-mêmes. Ce peut être affaire de compétences, mais également d'affinités avec la discipline ou encore de refus de devenir maître à tout enseigner. Dans ce dernier cas, Pascale Garnier souligne que ces enseignants revendiquent une polyvalence de qualité et non une polyvalence de quantité et mettent en place des partenariats pour offrir un enseignement de qualité.

C'est ainsi que l'établissement au Liban a fait le choix de confier à des personnes expertes dans leur spécialité l'enseignement de cette discipline. L'arabe et l'anglais étaient enseignés par des natifs ou des diplômés dans la langue cible. Les enseignants en art, EPS et informatique étaient des professionnels de leur discipline. La seule matière qui n'était pas enseignée par un spécialiste et qui était laissée à la polyvalence de l'enseignant de français était l'éducation musicale et force était de constater que les élèves de cet établissement chantaient très peu ! Et c'est également le cas dans les écoles de France. On demande aux enseignants d'enseigner l'anglais, langue que certains enseignants ne comprennent même pas. Et on y ajoute l'histoire des arts et l'éducation civique et moral, etc. Il est tout à fait justifié que les enseignants, se sentant débordés par le nombre de cordes qu'on rajoute à leur arc, fassent appel à des spécialistes qu'ils jugent plus compétents, ou plus passionnés, qu'eux en la matière. Encore faut-il qu'ensuite il y ait coordination au minimum, coopération et collaboration au maximum.

La multiplication des intervenants dans les écoles contraint donc tout un chacun à travailler un minimum en équipe. Mais il ne s'agit là que d'une régulation de la situation,

pas de véritable travail d'équipe. Cela entraîne une évolution du métier. Selon Daniel Calin, le travail en équipe est tout d'abord appelé à se développer par les besoins de coordination impliquée par cette diversification des métiers et des fonctions (Calin, 2014)¹⁰. Pascale Garnier parle de régulation avec le personnel municipal (ATSEM) plus que de partenariat (Garnier, 2003)¹¹. Elle juge la situation plus compliquée avec les AVS (Assistant de vie scolaire), car ceux-ci sont recrutés sans formation : il faut diriger leur action et les prendre en main pour les élever au rang de partenaires. Thierry Vasse note une grande disparité dans le travail avec l'ATSEM (horaires, emploi du temps, tâches requises). Ces disparités sont liées à hétérogénéité des fonctionnements municipaux et aux modalités selon lesquelles le directeur ou les enseignants impliquent ces personnels dans leur activité.

Cette problématique apparaît dans l'école rurale où j'exerce cette année. En effet, les ATSEM sont en poste depuis plus de vingt-cinq ans dans cet établissement scolaire. Elles ont vu défiler nombre d'enseignants, animés de courants méthodologiques différents auxquels elles ont dû se plier. De par leur ancienneté, elles pensent qu'elles n'ont plus rien à apprendre. Cela va même plus loin, car elles se substituent parfois à l'enseignant en prenant, par exemple, la parole en lieu et place du maître. Elles sont également en recherche de reconnaissance et de ce fait, sont méfiantes vis-à-vis de l'équipe pédagogique et portent un regard de jugement sur le travail des enseignantes. Le travail en équipe est loin d'en être facilité.

L'ATSEM interrogée exprime cet état de fait dans ses relations avec les autres agents d'animation : *« On est au même endroit au même moment, si tu veux, mais si la fille est là depuis cinq ans et que moi, je suis là que depuis un an, et qu'elle a décidé ça comme ça, moi, elle va me donner que les déchets à ramasser et les yaourts à ouvrir, pendant qu'elle, elle va faire le service, elle va parler avec les enfants, euh, tout ce qui est plus agréable. Pour moi, c'est pas du travail en équipe »*.

Entretien avec Sarah

¹⁰ Daniel Calin (2014). *Le travail en équipe des enseignants : Problèmes et perspectives*, Dcalin.fr

¹¹ Pascale Garnier (2003). *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*, Rennes : PUF

Dans l'établissement de l'AEFE au Liban, l'attitude de non-intervention adoptée par le directeur vis-à-vis des enseignantes spécialistes s'explique, à mon avis, par le fait que ces intervenantes, natives du pays, exerçaient dans l'établissement depuis plus de vingt ans, pour certaines. De par cette ancienneté, ces enseignantes pensaient n'avoir plus rien à apprendre. De par leur origine locale, elles voyaient d'un œil méfiant cette succession, tous les trois ou cinq ans, de directeurs ou de conseillers pédagogiques détachés de France qui, voulant laisser des traces de leur passage, s'échinaient à vouloir construire quelque chose de nouveau sans toujours tenir compte de ce qui avait été établi les années précédentes et en imposant des choix qui ne correspondaient pas nécessairement aux attentes des personnels en place de façon permanente. Le travail imposé ne suscite pas une grande énergie participative. Ce qui pouvait expliquer leur manque de volonté de travailler, ensemble, avec une équipe régulièrement renouvelée en partie. Enfin, leur statut d'intervenants spécialistes faisait qu'elles n'étaient considérées que comme des enseignantes secondaires, ayant du mal à trouver leur place, tant auprès des élèves qu'auprès de la communauté éducative (autres enseignants, parents, direction). D'ailleurs, elles n'étaient pas formellement conviées aux réunions de concertation ou aux conseils de cycle, sauf demande expresse des enseignants titulaires pour leur apport sur un projet bien spécifique (par exemple, dans le cadre de la semaine du goût en CM2, nous avons fait appel à l'enseignante d'arts plastiques pour un travail sur les portraits d'Arcimboldo).

Dans tous ces cas, il est donc nécessaire de dégager du temps pour construire un partenariat or c'est un temps qui n'est pas prévu dans les emplois du temps des uns et des autres (Vasse, 2008)¹². Philippe Dessus distingue deux cercles : les enseignants et les autres (agents administratifs, de direction, de santé), soumis à des modes de fonctionnement parallèles souvent opaques les uns pour les autres ce qui engendre des frictions (Dessus, 2009)¹³. Karine Texier va dans le même sens en insistant sur le fait que les équipes doivent apprendre à travailler ensemble. En effet, bien souvent ces différents intervenants (éducation, administration, santé, animation, etc.) n'ont pas de vision commune, pas d'objectif commun qui peut être la raison du

¹² Thierry Vasse (2008). *ATSEM-enseignant : travailler ensemble. Le partenariat ville-école en question*, Nantes : SCEREN-CRDP Pays de la Loire

¹³ Philippe Dessus (2009). *Les enseignants et le travail en équipe.*, IUFM Grenoble

travail en équipe. Leurs cultures professionnelles sont parfois éloignées, leurs diplômes et leur formation sont différents. Tous ces facteurs sont autant de résistances au travail en équipe. Ces résistances peuvent se retrouver au sein de l'équipe enseignante elle-même (Texier, 2015)¹⁴. C'est d'ailleurs cette culture professionnelle profondément ancrée qui, selon Daniel Calin, fait que les changements de modalités de travail vont être difficiles à amorcer. Travailler en équipe, c'est partager. Et comment partager si l'on considère ses préparations comme propriété intellectuelle, en prétextant le temps investi et la partie de soi qu'on y a mise (Texier, 2015) ? Et comment partager si l'on n'a pas la même philosophie de l'enseignement, les mêmes pratiques ?

c- Un enseignant, des méthodologies : la liberté pédagogique

Cette solitude de l'enseignant est renforcée par la liberté pédagogique de l'enseignant, juridiquement définie par la loi Fillon¹⁵ en 2005, au nom de laquelle l'enseignant peut se prévaloir de sa spécificité pédagogique et de son autonomie par rapport au groupe. Et cette liberté pédagogique est souvent invoquée pour conserver ce rapport 1 classe/1 maître. « *La liberté pédagogique est ainsi devenue l'alibi des conservateurs et "la liberté de faire comme avant"* » (P. Frackowiak)¹⁶. Il est ainsi commode de se prévaloir de cette liberté pédagogique pour refuser de travailler en équipe.

Cependant, très vite, le ministre Gilles De Robien va déclarer que "la liberté pédagogique n'est pas la liberté de faire n'importe quoi", ajoutant en janvier 2006 : "La liberté pédagogique s'arrête où commence le danger pour les enfants".

La problématique de la liberté pédagogique pose en effet plusieurs questions : où s'arrête la liberté pédagogique de chacun et dans quelle mesure s'exerce-t-elle dans un contexte très cadré avec une multitude de textes de référence, d'outils normés mis

¹⁴ Caroline Texier (2015). De l'étranger à l'étrange : comment se comprendre ? Les cahiers pédagogiques n°524. Dossier : Le pari du collectif

¹⁵ « *La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection* ». Article 48 Loi d'orientation de l'école dite "Loi Fillon", 2005.

¹⁶ Pierre Frackowiak (2008). *La liberté pédagogique des enseignants, alibi ou garantie ?*, Le nouvel éducateur.

à la disposition des acteurs (livret scolaire unique numérique par exemple) ? En effet, la liberté n'est finalement qu'illusoire car, qui peut croire encore qu'il suffit de refermer sa porte pour n'avoir plus de comptes à rendre à personne ? Le travail en équipe ne serait-il pas une réponse possible à ce questionnement ? Cela implique un changement de posture, une évolution du métier d'enseignant et exercer cette liberté pédagogique dans le cadre de l'équipe. Le concept de liberté pédagogique ne va pas à l'encontre du collectif si tant est que ce choix du collectif ne devienne pas une obligation de service. La liberté pédagogique s'entend ici comme avoir le choix de ce qui va se construire en équipe et non pas subir un projet.

Cette question du choix est récurrente dans les propos de mes collègues. Le travail en équipe devient un frein, chez les enseignantes comme chez l'ATSEM s'il est imposé, car alors il peut ne pas être adapté à tous et est source de réticences et de tensions au sein de l'équipe. En effet, un projet qui n'est pas pensé en équipe ne prend pas en compte les avis, les idées des uns et des autres car l'on ne demande pas d'y réfléchir et l'on n'est alors que dans l'exécution de tâches que l'on n'a pas impulsées, l'on ne s'investit pas du tout de la même manière que si l'on avait porté ce projet. On n'est alors que récepteur, on subit le projet.

Concernant un projet de cycles sur tous les continents, mais décidé par le cycle 2, une collègue de cycle 1 avoue que « *Si on impose quelque chose, (...), ça me convient pas si je reste vraiment collée à leur projet, donc il faut que je digresse de mon côté et que j'adapte à mon niveau.* »

Entretien avec Clarisse

L'ATSEM interviewée pense de même : « *Pour moi, le travail en équipe ne doit pas être imposé mais doit être vu en équipe* ».

d- Une école, des espace-temps

L'espace scolaire est dorénavant un espace strictement professionnel à la différence de l'école de Jules Ferry, où l'espace scolaire se confondait avec l'espace

privé. L'espace est devenu collectif, quand la classe unique s'est muée en groupe scolaire, de par l'expansion démographique des années 60. C'est ainsi que l'on a ouvert une salle d'informatique, une BCD, une salle polyvalente, une salle de sport, une salle des professeurs, etc. La mise à disposition de ces nouveaux locaux permettait la mise en œuvre de modalités de travail inédites avec la séparation du groupe classe en demi-classes et la nécessaire coopération, à tout le moins coordination, avec le partenaire en charge de l'une des deux demi-classes. Mais le collectif ne concerne que la disposition spatiale : « (...) ce collectif des enseignants de l'école est simplement « géographique ». L'espace est un espace cloisonné en autant de classes. Seule existe une coordination minimale de la cour lors des accueils et des récréations. La dimension individuelle est fortement préservée » (Marcel, 2005)¹⁷.

La modernisation des moyens illustre également cette illusion du collectif. On passe du duplicateur à alcool individuel (chaque maître a le sien) au photocopieur (un par école donc pour plusieurs enseignants). Mais là encore, ce n'est pas un outil commun à un établissement qui va faire travailler des individus en équipe. On se succède « à la photocopieuse », on y attend son tour, mais bien souvent quand on y croise un collègue, on retourne bien vite dans sa classe pour y revenir quelques minutes après.

Cependant ce dispositif existe dans les écoles secondaires, mais très rarement dans les écoles primaires, en particulier en espace rural. Dans ces écoles plus petites, pas de salle des professeurs, parfois pas de salle informatique. Pas de bibliothèque commune non plus pour les enseignants où seraient mutualisées des ressources utiles à tous. Au lieu de cela, chaque enseignant conserve, au fond de sa classe, ses trésors gardés jalousement.

Dans l'école où j'enseigne, le seul espace commun suffisamment grand pour accueillir une réunion d'équipe (à trois !) est la cuisine où il est malaisé de s'entendre parler, à cause des différents appareils électroménagers en fonctionnement et, où il est difficile de trouver un bout de table pour prendre des notes car elles sont souvent envahies par du matériel utilisé en TAP, Temps d'Activités Péri-scolaires mis en place

¹⁷ Jean-François Marcel (2005). *De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire*, Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle 4/2005 (Vol.38), p.31-59

pour répondre à la réforme sur les rythmes scolaires. L'espace est donc partagé par de plus en plus d'acteurs qui gravitent autour des enfants.

Ces espaces pourraient être à usage simultané mais ils sont en fait à usage unique. En effet, il s'agit d'espaces communs mais que l'on n'investit pas en équipe. La salle de motricité, bien que très vaste, n'est jamais utilisée par deux classes en même temps ou deux demi-classes de deux classes différentes pour y faire une activité commune. Donc, là encore, espaces communs mais dans le sens où c'est un lieu occupé par plusieurs classes mais jamais de façon synchronisée.

L'espace, c'est aussi la répartition des locaux sur le site scolaire. Et le directeur de l'école évoque le lien avec la taille de l'école, notamment l'ancienne école où il exerçait et où il n'y avait que cinq classes. Avec huit classes, l'école se suffit à elle-même, les enseignants ne ressentent pas le besoin de faire des ponts, de créer du lien avec d'autres collègues, d'autres écoles. Avec moins de classes, « *géographiquement déjà, c'était plus resserré, y avait qu'un seul bâtiment, et à cinq, c'est facile d'arriver à un moment à être les cinq ensemble et à se dire un truc. (...) Ici, à part les jours de réunions, j'arrive jamais à réunir les huit d'un coup.* »

L'espace, plutôt la disposition des locaux de l'école dans l'espace, contribue donc à l'existence même du travail en équipe.

Le temps, plus précisément l'absence de temps, est souvent invoquée comme prétexte au manque de travail en équipe. Cette notion de temps recouvre plusieurs réalités :

- Le temps par rapport à l'espace, comme on vient de le voir. Un temps alternatif pour occuper les locaux communs qui n'est pas celui du travail en équipe.
- Le temps de la professionnalisation. N'oublions pas que l'institution veut développer le travail en équipe, il fait d'ailleurs l'objet d'une compétence dans le référentiel de compétences du professeur : *coopérer, contribuer et participer* sont cités dans 4 compétences sur 14. Mais on ne devient pas enseignant en ayant le concours. Il y a toute une démarche de professionnalisation, qui prend du temps. Et l'institution pourrait faciliter cette dimension d'échanges au sein des établissements en instaurant des temps

de concertation pour que les enseignants puissent remplir leurs missions. Mais le temps sans la volonté de partager, la ténacité face aux résistances ne suffira pas pour rentrer dans une dynamique d'équipe¹⁸.

- Le temps du travail : le temps de travail des enseignants est calculé en fonction du temps de face à face pédagogique avec les élèves.
- Le temps du travail en équipe : dans mon établissement d'origine au Liban, le travail coopératif fonctionnait très bien horizontalement, c'est-à-dire entre classes d'un même niveau, d'un même cycle, voire d'un cycle à l'autre grâce à l'organisation mise en place (les intervenants spécialistes prenaient un demi-groupe tandis que l'enseignante d'arabe avait l'autre demi-groupe en charge. L'enseignant de français était alors disponible. C'est grâce à cette planification horaire que du temps était dégagé pour une réunion de concertation hebdomadaire par niveau de classe). Mais, verticalement, au sein d'une même classe, le travail en équipe était beaucoup plus difficile à mettre en œuvre. Dans le système français, l'enseignant reste maître de sa classe, même s'il y a un intervenant qui prend en charge son groupe ou une partie de son groupe. L'enseignant définit ses objectifs, en discute avec l'intervenant spécialiste et celui-ci programme des activités qui vont répondre aux objectifs fixés. Dans cet établissement, pourtant à programme français, cette règle n'était pas de mise. Les intervenants spécialistes fixaient leurs propres objectifs et programmaient leurs activités sans concertation avec l'enseignant titulaire de la classe. Dans le meilleur des cas, ce qui était assez rare, l'enseignant spécialiste communiquait sa progression à l'enseignant. Et l'enseignant titulaire pouvait alors faire des liens avec ce que l'intervenant proposait. Cela a été le cas en arts plastiques et en fait religieux avec la mythologie grecque. Concernant les autres disciplines, nous savions par nos élèves quels étaient les contenus des enseignements. Les élèves étaient donc témoins de la mauvaise coordination des enseignements. Difficile alors de leur demander de coopérer entre eux.

¹⁸Luis Campanico (2015). *Du temps pour travailler ensemble*. Les cahiers pédagogiques n°524. Dossier : Le pari du collectif

Ces enseignants spécialistes intervenaient dans les classes de grande section à CM2, donc auprès de vingt-cinq enseignants titulaires de français. Il leur était difficile de trouver un temps de concertation avec tous ces enseignants. D'autre part, il n'y avait pas d'exigence institutionnelle, avec un outil à disposition, comme pour les réunions de concertation et les conseils de cycle. Le directeur n'était pas dupe de la situation mais semblait laisser faire, sauf dans le cas où l'institution portait un regard évaluatif. Ainsi lors de mon inspection, le directeur a rappelé que nous devons avoir toutes les progressions des intervenants à disposition de l'inspecteur.

Cette problématique du temps se retrouve dans les établissements élémentaires français. Le manque de temps est aussi évoqué par les collègues actuels : des volontés se manifestent pour travailler en équipe mais il est compliqué de réunir l'ensemble des enseignants qui pourraient être ou se sentir concernés. Mais quand je demande s'il leur est arrivé de ne pas s'investir dans un projet faute de temps, la réponse est non. Le manque de temps me semble invoqué quand le projet est subi, imposé par le directeur, un collègue enseignant ou la municipalité mais quand les enseignants sont force de proposition, il s'avère que le rapport au temps n'est pas vécu de la même façon.

Le temps de concertation est donc pris sur la journée scolaire, les surveillances de récréation, la pause méridienne mais aussi, hors temps scolaire, lors d'échanges téléphoniques ou de mails. Ces temps informels ne sont pas propices à de réelles réflexions mais répondent plus à des urgences en termes de mise en œuvre. La réflexion se fait en amont, individuellement, et le travail en équipe consiste alors à la mise en commun des apports de chacun. Peut-on réellement dans ce cas parler de travail d'équipe ? Oui, en termes de réunion de l'équipe physique mais non, en termes de travail participatif.

« Le timing et le temps, c'est quand même un sacré p'tit souci... oui, après, c'est sûr, y a l'énergie qu'on veut mettre dedans ; une réunion, à telle heure où il faut prendre des décisions, on y est mais on y est pas que physiquement, il faut vraiment être disponible, quoi...est-ce qu'on veut être dans la collaboration...C'est symptomatique, ça enquiquine les collègues de faire des réunions... De ma place de directeur, (le

conseil des maîtres), c'est ce qui alimente plus la concertation, c'que j'trouve qu'il devrait y avoir après, c'est des conseils de cycle, euh, à plus petits effectifs où on est plus dans le pédagogique, dans le concret des classes... on est loin de faire les 48h imposées par l'institution et on traîne les pieds ».

Entretien avec Christophe

Le directeur admet que souvent, on choisit ce métier car on est seul maître à bord et que l'on n'a pas de chef pour nous « *titiller* », pour reprendre son expression, mais ce n'est pas contradictoire avec collaborer, faire des choses à plusieurs. Pourtant, mobiliser les équipes sur des points pédagogiques reste une tâche ardue. On va aisément faire appel à des interventions ponctuelles dans le cadre d'un projet, cependant réfléchir sur le comment, sur la mise en œuvre de telle notion à quel moment du cycle, ne remporte pas l'enthousiasme ni la volonté des enseignants. Quelques tentatives voient le jour mais cela ne concerne qu'un groupe restreint de deux voire trois personnes, rarement plus. Ce qui fait dire au directeur, « *dans cette école, pas de réflexion commune mais une juxtaposition de huit talents* ». On identifie les grands problèmes qui traversent l'école, chacun apporte sa pierre à l'édifice mais chacun de son côté, pas ensemble. Or l'on gagnerait à partager, à montrer. On y gagnerait en efficacité, en cohérence, en sérénité. Cela ne se fait pas en conseil des maîtres mais cela n'a pas été réinventé en conseil de cycle. Alors, on en parle quand ?

- Le temps de la durée, car une fois, que le travail en équipe a réussi à émerger, il faut veiller à ce qu'il s'inscrive dans la durée pour en mesurer les effets à long terme, qu'il ne se laisse pas gagner par la routine, par des efforts non suivis, non reconnus, par le conflit.

-

Le travail de l'enseignant est vécu dans l'unicité. Le métier d'enseignant est « un métier difficile à partager » (Perrenoud, 1994)¹⁹, car il a trait au subjectif, au « je ». Cependant, le travail en équipe existe bien réellement, par nécessité ou par envie.

¹⁹ Philippe Perrenoud (1994). *Travailler en équipe pédagogique, c'est partager sa part de folie*. Université de Genève.

3- Le travail en équipe vécu par les enseignants : la multiplicité

« La pierre n'a point d'espoir d'être autre chose qu'une pierre.
Mais, de collaborer, elle s'assemble et devient temple. »

Antoine de Saint-Exupéry

a- Un « mal » rendu nécessaire par l'évolution du métier d'enseignant : la multiplicité des intervenants.

Les injonctions institutionnelles, un public de plus en plus difficile, l'augmentation des domaines d'apprentissage, les enseignants se retrouvent de plus en plus dans la nécessité de travailler en équipe. Ils sont de moins en moins seuls dans leur classe.

L'enseignant « *est aux prises avec des partenaires multiples et variés pendant le temps scolaire* » (Garnier, 2003)²⁰ du fait de la professionnalisation du métier, de la réforme des temps scolaires, de l'entrée en vigueur des nouveaux programmes de maternelle, etc.

De nombreux professionnels non enseignants travaillent dans les établissements (AVS, ATSEM, animateurs, agents de cantine, etc.) mais aussi des maîtres spécialisés, des membres du RASED et l'équipe de direction. La concertation entre les différents professionnels présents dans l'établissement, les divers partenaires extérieurs (intervenants sportifs, culturels, musiciens, etc.) et les familles est indispensable mais contraignante. Toutes ces personnes réalisent un travail utile, dont l'influence sur la réussite scolaire des élèves est indiscutable, car ils contribuent chacun à leur niveau à la qualité du climat scolaire.

Mais tout se passe comme s'il y avait deux cercles qui ne se rejoignent pas : les enseignants, et, en périphérie, les autres professionnels, qui peuvent travailler à leur côté eux, mais pas forcément avec eux. Ces professionnels (direction, membres du RASED, maîtres spécialisés, infirmières, etc.) sont à la fois en contact avec les enseignants et les élèves, mais aussi adoptent des modes de travail qui les distinguent

²⁰ Pascale Garnier (2003). *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*, Rennes : PUF.

des enseignants (travail de bureau, classement administratif des problèmes, dossiers, etc.), ce qui crée parfois des frictions ou des conflits.

Certains collègues de l'ESPE se sont retrouvés en situation d'accueillir des élèves dans quelques-uns de leurs cours, le reste du temps ces élèves étant scolarisés en classe ULIS. Ils se plaignaient de l'absence de communication. Ils n'étaient absolument pas mis au courant des compétences et des faiblesses de ces élèves, de ce qu'ils pouvaient leur proposer et de ce qu'ils devaient aménager pour que les élèves puissent tirer profit de leurs cours. Et ils étaient persuadés que ce n'était pas de la mauvaise volonté de leur collègue ULIS mais qu'il s'agissait tout simplement d'une contrainte horaire. Les collègues stagiaires se sentaient complètement démunis et œuvraient du mieux qu'ils pouvaient.

Dans mon établissement actuel, le directeur rencontre beaucoup de partenaires (projet cuisine pommes, projet exposition sur la déportation d'une petite fille du village, projet contrebasse). La petite ville dans laquelle est implantée l'école est un petit bourg dynamique, l'école est de moyenne importance donc régulièrement sollicitée pour des projets ; d'ailleurs les enseignants se plaignent souvent de cette multitude de projets auxquels ils n'arrivent pas à répondre. Le travail d'équipe n'est pas à la hauteur des espérances, mais malgré cela, les projets sont nombreux, car il y a des habitudes de prises et les projets sont reconduits d'une année sur l'autre. On peut s'interroger sur la volonté effective des enseignants à s'emparer de ces projets, à se les approprier.

Dans son article relatif au décloisonnement des classes de travail en équipe pédagogique²¹, Philippe Perrenoud met en évidence le fait qu'il ne suffit pas de mettre ensemble trois enseignants pour qu'ils se sentent membres d'une équipe. Un cadre commun et une culture commune doivent donc être posés par l'institution pour faciliter la compréhension mutuelle et ouvrir au travail en équipe. Apprivoiser l'autre, se laisser apprivoiser, accepter de se confronter à l'inconnu et que l'image professionnelle que l'on a de soi puisse évoluer à ce contact. En effet, même si l'enseignant ne remet pas en question la technicité de l'intervenant, il ne peut s'empêcher parfois de se plaindre de son manque de pédagogie. Il n'est certes pas facile, en tant que maître de la classe au sens propre du terme c'est-à-dire perçu comme le référent des élèves, de faire une

²¹ Philippe Perrenoud (1993). « *Du décloisonnement des classes de travail en équipe pédagogique* ». Italie : école Valdôtaine (Aoste)

place, voire de s'effacer au profit de quelqu'un qui nous dépasse dans un domaine de compétences, de sentir que l'on n'est plus le détenteur du savoir pour quelques séances. On peut se sentir absent, dépassé. « *Chez les enseignants, ce mouvement de retrait peut tout aussi bien signifier une épreuve douloureuse, une activité empêchée et contrariée, qu'une « solution de facilité » qui évite à l'enseignant de « se donner la peine de réfléchir » à ce qui devrait ou pourrait être* »²². Il faut savoir lâcher prise.

Au contraire, avec des intervenants qui ne possèdent pas d'expertise particulière, l'enseignant peut agir comme un donneur de tâches, ces derniers se retrouvant dans un rôle d'exécution, subissant leur rôle car l'on ne les a pas associés à la conception du projet. Ce qui se traduit souvent par une feuille de route pour la journée avec une liste de « besoins » à accomplir, sans concertation aucune. Finalement, il n'y aurait qu'avec ses pairs que l'enseignant partage en toute foi sa classe si tant est qu'il y ait affinités : « En effet, les enseignants échangent communément leur classe « *les yeux fermés* », sous le signe d'une confiance réciproque entre égaux qui interdit de demander des comptes à l'autre: « *Ça ne coûte pas grand-chose à chacun car on se fait confiance, c'est un minimum* » (Garnier 2003)²³. La coopération tient donc beaucoup du hasard, des écoles, des collègues en place, etc.

b- Un remède à l'échec scolaire

Le système éducatif français et de bien d'autres pays, est ainsi fait qu'un enseignant peut exercer seul dans sa classe, isolément, car il est étroitement lié aux programmes qui sont définis par les plus hautes instances pour une classe.

Cette harmonisation nationale garantit l'égalité des chances. Pourtant, il existe d'autres modèles en Australie, en Scandinavie et au Royaume Uni, des modèles où des espaces sont réservés au travail entre enseignants avec des outils mis à disposition et un dispositif horaire qui tient compte de ces temps de travail collectif.

²² Pascale Garnier (2003). *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaires*. Rennes : PUR

²³ Ibid.

C'est aussi le cas au Liban. En France, en Belgique et dans les pays latins, « *l'injonction au travail collectif (...) demeure le plus souvent lettre morte ou ne conduit qu'à des concertations très superficielles* » (Dupriez, 2015)²⁴.

Pour qu'il y ait réellement travail en équipe, il faut faire évoluer la dimension éducative du métier, en élargissant la mission de l'école au développement personnel des élèves (Dupriez, 2015)²⁵. Chaque enseignant n'est désormais plus seulement celui d'une discipline, mais aussi le participant d'une action collective qui a pour but la réussite de tous les élèves.

Dans ce métier d'enseignant, l'on y met tellement de soi que l'on conçoit souvent l'enseignement comme un exercice fondamentalement personnel, une relation de personne à personne, ici du maître à l'élève, de l'enseignant à sa classe (Calin, 2014)²⁶. Un regard extérieur permet de confronter ses doutes, d'avoir un regard moins impliqué affectivement et de porter une réflexivité sur ses pratiques de classe. Des partenariats sont mis en place aussi pour palier la difficulté à incarner les valeurs que le maître est censé transmettre à lui seul. Cette pluralité de personnalités intervenantes est le meilleur moyen de percevoir au mieux toutes les compétences de l'élève (Garnier, 2003)²⁷. Et alors de lutter contre l'échec scolaire.

Pour Daniel Calin, ce sont les changements du degré de la nature de la réussite scolaire et du développement de la demande scolaire qui poussent le système éducatif à remettre en cause ses modes traditionnels d'organisation et de fonctionnement (Calin, 2014)²⁸. Philippe Perrenoud va dans ce sens en affirmant que le travail en équipe est encouragé pour répondre aux exigences de refonte des programmes et que l'organisation des systèmes ne s'adresse plus qu'à des équipes (Perrenoud, 2001)²⁹. C'est le plus souvent dans les établissements classés « sensibles » que se trouvent les expériences les plus innovantes et les équipes les plus actives. Inversement, les conditions de travail les plus favorables n'incitent pas à modifier ses comportements

²⁴ Vincent Dupriez (2015).). *Travailler et apprendre à l'école, entre enseignants*. Les cahiers pédagogiques n°524. Dossier : Le pari du collectif

²⁵ Ibid.

²⁶ Daniel Calin (2014). *Le travail en équipe des enseignants : Problèmes et perspectives*, Dcalin.fr

²⁷ Pascale Garnier (2003). *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*, Rennes : PUF.

²⁸ Daniel Calin (2014). *Le travail en équipe des enseignants : Problèmes et perspectives*, Dcalin.fr

²⁹ Philippe Perrenoud (2001). *Réfléchir ou agir ensemble*. Le Nouvel Educateur n°127

professionnels et, au contraire, les confortent dans leur conservatisme. Le travail en équipe, selon Meirieu, permet de créer une ambiance d'école, un climat scolaire qui participe de la réussite scolaire des enfants (Meirieu, 2011)³⁰.

Le directeur de mon école actuelle considère que le conseil des maîtres offre un temps institutionnalisé aux enseignants pour parler, se confier sur les difficultés rencontrées avec certains élèves, qui sont le plus souvent évoquées sous la locution « élèves en difficulté ». Enoncer le problème ainsi permet d'impliquer les autres enseignants dans cette réflexion commune car ils sont amenés à les côtoyer en récréation, décroisement ou dans les années à venir. Alors que parler de ses difficultés avec un élève renvoie à une gestion personnelle du problème et non une gestion d'équipe. Cependant, on reste là encore dans un rôle informatif, il n'y a pas de réflexion commune sur la prise en charge de ces maux.

Au Liban, pour lutter contre l'échec scolaire, je prenais une fois par semaine un petit groupe d'élèves de la classe d'une de mes collègues de CM1, identifiés en difficulté sur une compétence spécifique, pour leur proposer une remédiation sur cette compétence. Ma collègue avait la même organisation avec mes élèves. Cet aménagement était planifié à chaque niveau et relevait d'une demande institutionnelle de l'établissement pour répondre aux textes français.

L'efficacité, la réussite des élèves, sont au centre des préoccupations des équipes qui émergent. Il s'agit de répondre aux « besoins » des élèves. Mais l'équipe s'avère en même temps un lieu où se dévoilent les « besoins » des enseignants.

Ainsi au Liban, un échange de service dans le cadre d'un projet avait été instauré au niveau CM1. Les enseignantes avaient choisi de mener un projet en art japonais, intitulé « La beauté du geste ». Sur deux périodes, les classes avaient été mélangées pour créer des groupes d'intérêt et les enseignantes avaient pris en charge un domaine qu'elles affectionnaient tout particulièrement: danse, photographie, origami ou haïkus. L'enseignante d'arts plastiques avait rejoint le projet ainsi que la documentaliste.

Nous organisons également des échanges de service en CM2 : je prenais en charge l'enseignement de l'histoire dans les quatre classes de CM2, tandis que mon

³⁰ Philippe Meirieu (2011). *Lettre à un jeune professeur*. ESF

collègue assurait la géographie, qu'une autre s'occupait de la lecture documentaire interdisciplinaire et la quatrième de la géométrie. Il s'agissait là d'une décision d'équipe du niveau CM2, les autres niveaux n'ayant pas adopté ce genre de fonctionnement. Nous avons là un exemple de liberté pédagogique mis au service de l'équipe.

Ces échanges de service permettaient d'harmoniser l'enseignement du domaine choisi (je dis bien choisi, car chaque enseignant décidait du domaine dans lequel il se sentait le plus expert ou pour lequel il avait le plus d'intérêt, de curiosité) sur les quatre classes du niveau, mais aussi de connaître, pour les élèves, l'ensemble des enseignants d'un même niveau et ainsi d'améliorer le climat scolaire. Du côté de l'enseignant, dans le premier exemple, c'était l'opportunité de dégager du temps en ne préparant qu'une discipline, au lieu de quatre. Cela représentait également l'occasion de connaître toute une cohorte d'élèves et pas uniquement ceux de sa classe, ce qui engendrait un meilleur climat de classe lors des surveillances de récréation, des liens de complicité ayant été créés avec ces élèves sur un temps de classe. Certes en début d'année scolaire, cela supposait d'apprendre à gérer quatre groupes, donc un surcroît de travail, mais qui se transforme en gain par la suite car des liens ont été établis avec ces élèves. Mais cette apparente perte de temps freine souvent les enseignants quand il s'agit des échanges de service ou des décroisements. Cependant, je reste persuadée qu'à terme, on y gagne en qualité de climat scolaire. De plus, l'élève bénéficie d'un regard croisé de plusieurs enseignants et cela engendre davantage de bienveillance à son égard. On ajoutera également que croiser les disciplines permet de montrer aux élèves qu'il y a une cohérence à ce qu'ils apprennent, que cela fait sens. Et quoi de mieux pour inciter les élèves à coopérer que leur montrer que leurs enseignants commencent par s'appliquer à eux-mêmes ce précepte.

4- Les différentes formes de travail en équipe.

« Se réunir est un début, rester ensemble est un progrès »

et travailler ensemble est la réussite ! »

Henry Ford

Le travail en équipe, même s'il n'est pas perçu comme une évidence, mais plus comme un mal nécessaire, prend différentes formes effectives sur le terrain.

a- Des définitions, des apports, des freins

Dans les différents textes (loi sur l'école, programmes, documents d'accompagnement, référentiels métiers, notes de service, circulaires, etc.), il est demandé que l'enseignant travaille en cohérence avec tous les partenaires de l'établissement et de l'extérieur. Néanmoins, il n'existe aucune définition du travail en équipe ni de pistes de travail proposées. Michel Grangeat et Gregory Muñoz l'illustrent bien dans leur recherche sur le travail collectif des enseignants :

« Cependant, l'absence de prescriptions facilement accessibles au personnel et la prégnance de représentations sociales du travail enseignant fondées sur l'élitisme et la méritocratie induisent une large rupture entre les injonctions nationales et la réalité des fonctionnements locaux. Cette rupture pourrait tenir, en partie, à une méconnaissance des compétences professionnelles nécessaires aux enseignants pour mener à bien les activités de coopération et de partenariat (...) »³¹.

Les enseignants se forgent donc leur propre définition du travail en équipe.

Pour toutes les personnes interrogées dans mon école actuelle, le travail en équipe, c'est d'abord se mettre d'accord,

« Il y a d'une part la cohérence du grand groupe de toute l'équipe de l'école et après y a les équipes qu'on peut former avec les collègues qui travailleront sur des niveaux ou des sujets plus proches. Quand c'est au niveau de l'école, c'est quand tout le monde se met d'accord sur, je sais pas, sur un thème, sur un

³¹ Michel Grangeat et Gregory Muñoz (2006). *Le travail collectif des enseignants de l'éducation prioritaire*. Revue française de Sciences Sociales. Formation emploi. N°95

règlement (...) après, pour ce qui est, par exemple, au sein d'un cycle, (...) on peut échanger avec un ou deux collègues et dans ce cas-là, le travail d'équipe pour moi, c'est apporter ce qui peut être complémentaire à l'autre, voilà, une réflexion commune, chacun fait des propositions et on fait des choix ensemble. »

Entretien avec Clarisse

Une enseignante estime que le travail en équipe, c'est avant tout partager :

« Pour moi, le travail en équipe, c'est partager ses productions, partager ses fiches de préparation, ses idées pédagogiques, oui sa conception de l'enseignement aussi ».

Entretien avec Caroline

Peut-être parce que dans l'esprit de cette dernière, le travail en équipe ne se voit qu'à un niveau, celui de la mise en œuvre dans la classe. Le partage prend alors tout son sens : partage d'expériences, partage d'idées, partage à dimension pédagogique.

Les autres, en revanche, voient dans le travail en équipe, outre ce niveau classe, un niveau supérieur, celui de l'école. Une des enseignantes parle de « cohérence du grand groupe de l'école ». Tout le monde est associé aux prises de décisions. C'est le niveau conseil des maîtres comme le souligne le directeur, l'autre niveau étant celui des conseils de cycle : c'est le lieu pour prendre des décisions qui vont concerner plusieurs personnes de l'équipe, voire toute l'école. Le directeur est investi de la mission d'animation de ces conseils de maîtres. Des choix pédagogiques peuvent se jouer, mais ils sont alors d'ordre organisationnel, les véritables discussions de fond se faisant en groupe plus restreint pour éviter de prendre sur le temps « sacro-saint » de ceux qui ne se sentiraient pas concernés.

Le travail en équipe est, d'après le directeur, une des grandes évolutions du métier. Avant, chaque instituteur restait dans sa classe. Cela ne semble plus plausible aujourd'hui mais malgré tout, le travail collectif reste soumis à la bonne volonté que chacun voudra bien y mettre.

Lors des entretiens, le terme « nécessaire » n'a jamais été repris par les enseignants. Une enseignante affirme que le travail en équipe n'est bénéfique que si cela fonctionne. Caroline témoigne : « *ça me paraît important, surtout quand on arrive au début dans l'école, pour bien s'intégrer dans l'équipe* ». L'ATSEM va plus loin en assurant qu'il n'est pas forcément nécessaire : « *je pense qu'une personne qui se tient à son travail peut aboutir à son projet elle-même* ». Et elle rejoint une des enseignantes en confirmant qu'il peut rapidement devenir lourd et une entrave à un fonctionnement simple et sain. Le travail à plusieurs peut mener à des interprétations diverses dans l'exécution des tâches.

Le besoin de travailler en équipe ne se fait donc pas vraiment ressentir dans mon école actuelle. Certes, il apporte une plus-value mais il n'est pas une condition à un travail efficace et de qualité. Ce que déplore le directeur de l'école qui regrette que ses enseignants ne soient pas enthousiastes à l'idée de prendre du temps pour des élèves qu'ils ne sont pas prêts d'avoir dans leur classe.

Le travail en équipe est perçu par tous comme bénéfique dans la mesure où il permet de partager intentions et expériences, et ainsi d'élargir son champ d'actions et d'enrichir ses pratiques de classe avec de nouvelles idées.

« C'est toujours une ouverture, enfin, ça nous permet d'avoir un regard différent, déjà d'avoir un regard sur sa façon de travailler (...) et d'avoir un regard différent sur les apprentissages ».

Entretien avec Caroline

Selon l'ATSEM, le travail en équipe permet de pallier une absence.

Philippe Perrenoud classe les avantages et les inconvénients du travail en équipe sous la forme thèses et antithèses³².

Thèses	Antithèses
<u>Au niveau des élèves :</u>	<u>Au niveau des élèves :</u>

³² Philippe Perrenoud (1993). « *Du décroisement des classes de travail en équipe pédagogique* ». Italie : école Valdôtaine (Aoste)

<p>Croiser les regards sur l'élève pour plus de bienveillance</p> <p>Permettre à l'enfant de se confronter à plusieurs adultes pour une plus grande autonomie</p> <p>Proposer à l'élève plusieurs méthodologies pour une plus grande diversification des apprentissages</p> <p><u>Au niveau des enseignants :</u></p> <p>Mutualiser des outils, des supports, des idées</p> <p>Répartir le travail et approfondir certains domaines, aller plus loin dans sa réflexion didactique</p> <p>Mener à bien des projets que l'on n'aurait pas pu faire seul</p> <p>Différencier les modalités d'apprentissage</p> <p>Se confier sur ses difficultés, partager des doutes, des points de vue</p> <p>Avoir un regard réflexif sur sa pratique</p> <p>Se sentir solidaire face aux autres</p> <p>Pouvoir communiquer</p>	<p>Donner à l'élève l'occasion de percevoir une faille si la coordination d'équipe n'est pas parfaite</p> <p><u>Au niveau des enseignants :</u></p> <p>Avoir en charge des élèves qui ne sont pas les siens avec la gestion du groupe que cela implique</p> <p>Etre constamment dans la négociation</p> <p>Devoir toujours donner le change et paraître sûr de soi</p> <p>Se reposer sur les autres, perdre le fil du projet si on n'est pas parfaitement coordonné</p> <p>Se conformer au groupe, en perdre sa spécificité, se plier aux décisions du groupe, subir la loi du plus grand nombre</p> <p>Etre toujours exposé au regard des autres, douter de ses compétences face aux autres</p>
---	--

On notera que les bénéfices du travail en équipe sur l'élève sont plus nombreux que les désavantages. Les freins au travail en équipe ont beaucoup trait à la perception que l'on a de soi et de ses compétences d'enseignant.

Malgré ces appréhensions à travailler en équipe, certains franchissent le pas, et mettent en place des collaborations sous différentes formes.

b- Des formes

Les auteurs distinguent deux variantes : le « travail en groupe » chez Calin³³ et Dessus³⁴ qui consiste à effectuer ensemble une tâche commune. Il s'agit d'une simple répartition des tâches. C'est ce qui renvoie chez Perrenoud au « réfléchir ensemble »³⁵. On garde une autonomie d'action et de manœuvre. On est dans le domaine des échanges d'outils, de préparations, de pratiques, des échanges de service, etc. pour une meilleure efficacité professionnelle et un enrichissement de ses pratiques d'exercice. C'est aussi la forme de tutorat qu'exercent les plus anciens chez les enseignants débutants, à la demande de ces derniers ou pas.

C'est la forme de travail la plus répandue à l'école où j'exerce cette année :

La mise en œuvre la plus commune chez les enseignantes interrogées est la mise en commun d'idées, de propositions autour d'un thème défini collectivement ou amené par l'une d'entre elles et enrichi par les autres. Les choix pédagogiques tournent alors autour des supports, des modalités de mise en œuvre, voire parfois d'une planification annuelle de la mise en œuvre.

Des échanges de service sont assez fréquemment mis en place : à la rentrée prochaine, une enseignante se chargera d'enseigner l'anglais au cycle 3 (trois classes), une autre la géographie et le nouveau directeur prendra la discipline qu'il affectionne le plus, l'histoire.

Un autre exemple de cette mise en œuvre du travail en groupe est cité par une seule des enseignantes : il s'agit de la mutualisation des outils, qui peut aller de la préparation en commun de chaque période, jusqu'à l'échange et la mise à disposition des préparations sur un même niveau ou sur un partage de la classe entre plusieurs

³³ Daniel Calin (2014). *Le travail en équipe des enseignants : Problèmes et perspectives*, Dcalin.fr

³⁴ Philippe Dessus (2009). *Les enseignants et le travail en équipe.*, IUFM Grenoble

³⁵ Philippe Perrenoud (2001). *Réfléchir ou agir ensemble*. Le Nouvel Educateur n°127

professeurs. L'enseignante insiste sur les conditions essentielles pour rendre ce type de coopération possible :

« (...) c'est un frein quand on... enfin quand les gens sont pas d'accord, enfin, soit n'ont pas d'affinités et ne savent pas travailler en équipe, ou soit n'arrivent pas à trouver des terrains d'entente... c'est d'abord professionnel, et après c'est vrai que...voilà quand il faut se côtoyer au quotidien, si y a pas d'affinités personnelles, c'est difficile... »

Entretien avec Clarisse

Il faut aussi savoir accepter les idées des autres car ils ont osé proposer, d'où la nécessité de faire preuve d'ouverture. Cette ouverture doit-elle aller jusqu'à accepter des propositions qui ne nous conviennent pas forcément en termes d'adéquation au projet ou de pertinence juste parce que l'on doit être bienveillant quand on travaille en équipe ? A fortiori quand on se sent proche de cette personne pour ne pas la froisser ? Ou bien cette proximité induit-elle que l'on se sente suffisamment à l'aise pour réfuter une suggestion ?

Les enseignantes interrogées, travaillant sur des classes à double niveau, parlent beaucoup de coordination avec leur collègue qui partage le même niveau : il s'agit de se mettre au courant de la progressivité dans le temps pour que leurs élèves respectifs passent dans le niveau supérieur avec les mêmes compétences, mais aussi d'échanges de supports. Mais là encore, les enseignantes évoquent la proximité avec les collègues. L'une d'entre elles cite des coopérations qui perdurent au-delà des années et des niveaux partagés, tandis que l'autre admet que la collaboration n'est pas toujours aisée du fait d'attitudes personnelles qui déteignent sur les comportements professionnels.

Une des enseignantes évoque un travail d'équipe dans un établissement précédent sur l'évaluation. Il s'agissait de la création d'un livret de compétences pour les grandes sections de maternelle. Le besoin s'était fait ressentir d'avoir un outil clair et cohérent, uniformisé sur un niveau. Il s'agissait là d'une véritable activité de réflexion sur les enjeux de l'évaluation, qui prenait source dans la lecture du Bulletin Officiel afin de se l'approprier et de sélectionner les compétences à évaluer en fin de cycle 1.

L'ATSEM n'a le sentiment de travailler en cohésion avec l'équipe que lors de sa journée hebdomadaire de remplacement dans les classes. Ce jour-là, elle en pleine possession de la classe du début jusqu'à la fin et les enseignantes sollicitent son avis, tant sur l'aspect pédagogique, que sur celui organisationnel de la matinée. En revanche, dans ses relations avec les ATSEM qu'elle remplace et avec les autres agents (cantine, TAP), elle ne se sent pas du tout dans le participatif mais dans l'exécutif, les personnes concernées ne lui laissant que les tâches ingrates, sans même lui demander son avis.

Au Liban également, c'est cette forme de travail qui était la plus prisée. Sans doute parce qu'elle est la plus aisée à mettre en œuvre. Elle implique une relative autonomie et une faible implication personnelle. Ainsi, une fois par semaine, le collègue recruté français nous réunissait mes deux autres collègues et moi de CM2. Cette rencontre hebdomadaire permettait alors de construire des progressions harmonisées qui servaient de base aux programmations des activités par période, d'établir des évaluations communes, des échanges de fiches de préparations ou d'outils.

Cette organisation de l'établissement permettait également de mettre en place des conseils de cycles mensuels animés par le responsable de cycle. Il s'agissait alors de construire des programmations de cycle, et ainsi de prendre connaissance de ce qui s'enseignait dans les classes précédentes et suivantes pour une meilleure cohérence et efficacité des enseignements. Etaient conviées encore les enseignantes d'arabe pour faire des liens avec leurs domaines d'enseignement et que la relation bilingue français/arabe fasse vraiment sens aux yeux de tous, enseignants, élèves et parents. Il y avait donc un travail d'équipe bilingue également, ce qui revêt au niveau des politiques éducatives d'un établissement de l'AEFE implanté dans un pays de langue étrangère toute son importance et sa légitimité.

Un réel travail coopératif était donc mis en œuvre, facilité par les conditions particulières d'organisation de l'établissement, mais impulsé également par le directeur d'école. En effet, le directeur avait mis à disposition un outil de mémoire de ces réunions. Cet outil était commun aux réunions de concertation de niveau et aux conseils de cycle, et dûment rempli, était envoyé au directeur pour lecture. Le directeur

qui rencontrait une à deux fois par mois les enseignants référents de niveau et de cycle y apportait des réponses ou des commentaires qui nous étaient communiqués lors de la réunion suivante. Le directeur représentait une véritable force d'impulsion et de propositions et je pense que c'est effectivement ce rôle qu'il doit avoir dans une école, quelle que soit la taille de cette école. Le directeur doit être un élément moteur du travail en équipe.

L'autre manière de travailler ensemble est le « travail en équipe » chez Calin³⁶, et l'« Agir ensemble » chez Perrenoud³⁷. Là, la perte d'autonomie est plus importante, on est lié par un contrat d'action : c'est faire ensemble ce qui ne peut pas être fait seul, c'est « transversaliser ». Pour Meirieu³⁸, travailler en équipe, c'est mobiliser une équipe parce que le travail n'est pas réalisable autrement. C'est le domaine des intervenants spécialistes, des partenariats extérieurs.

Dans mon école actuelle, cela s'est traduit par un projet d'éducation musicale avec l'intervention d'un violoncelliste et un projet chorale qui a réuni plus de 2000 enfants, des projets de découverte du monde avec le prestataire de restauration autour des pommes, avec une exposition et un atelier cuisine sur l'Afrique, avec un atelier poterie et connaissance de soi. Tous ces projets n'auraient pas pu avoir lieu sans l'intervention extérieure de professionnels.

Au Liban, des événements qui nécessitaient l'intervention de professionnels étaient aussi proposés : la semaine du goût avec le service de restauration, la semaine du développement durable avec la compagnie de ramassage des ordures de la ville, le défi lecture avec la documentaliste, des conteurs et écrivains francophones, etc.

Certes, quelques-uns de ces projets auraient pu avoir lieu sans l'intervention de spécialistes mais auraient été moins développés. Le fait de demander à des professionnels de venir partager leur expérience ajoute une plus-value au projet. Il permet à l'enseignant d'amener les élèves plus loin dans le domaine en proposant une expertise que lui n'a pas. Ce partenariat implique bien sûr une bonne coordination entre les deux acteurs, une complémentarité, une clarté dans les attentes des uns et

³⁶ Daniel Calin (2014). *Le travail en équipe des enseignants : Problèmes et perspectives*, Dcalin.fr

³⁷ Philippe Perrenoud (2001). *Réfléchir ou agir ensemble*. Le Nouvel Educateur n°127

³⁸ Philippe Meirieu (2011). *Lettre à un jeune professeur*. ESF

des autres. L'enseignant et l'intervenant doivent chacun faire un bout de chemin jusqu'à ce qu'ils se rencontrent. Mais cela est vrai également pour le travail entre collègues car « *Travailler en équipe, c'est toucher au cœur de la relation pédagogique, qu'il faut partager avec des collègues. On met en cause l'identité, l'autonomie, la sécurité dans un territoire bien délimité. Il est donc normal que le travail d'équipe, du moins dans le plein sens du terme, suscite des peurs, des méfiances, des stratégies de défense et des fuites.* » (Philippe Perrenoud, 1998)³⁹.

c- Des conditions

Le travail en équipe n'est pas partagé par tous les enseignants car il suscite des peurs. Une équipe au sens propre du terme ne se réduit pas à la somme d'individus, donc réunir des personnes ne suffit pas à répondre aux injonctions institutionnelles.

On sait que la démarche de travail en collectif va impliquer un investissement en temps et en énergie. Mais ces obstacles ne seront pas les seuls ; il faudra prendre en compte des difficultés d'ordre sociologique, psychologique sollicitées dans cette culture du changement (Monica Gather Thurler, 2015)⁴⁰.

En effet, chacun arrive dans une école avec ses pratiques professionnelles, sa formation, sa culture et sa personnalité. On touche à la personne, à son rapport à soi et aux autres. On touche également à l'image que l'on se fait du métier d'enseignant et la perception que l'on a de soi comme faisant ce métier. On comprendra dès lors comme il est difficile de baisser la garde pour s'ouvrir aux autres, d'accepter de concevoir qu'il y a plusieurs façons d'enseigner, que la sienne n'est pas forcément plus efficace que celle des collègues, ni moins adéquate mais qu'elle est simplement différente et que, malgré cela, il reste possible de travailler ensemble. Cela implique de refuser de se mettre en compétition par rapport à ses collègues ou de refuser celle que les collègues veulent nous imposer. Mais il y a une telle culture de la notation dans notre système d'évaluation que cela suppose de se dégager de ce système.

³⁹ Philippe Perrenoud (1998). *Former à une pédagogie différenciée*. Université de Genève.

⁴⁰ Monica Gather Thurler (2015). *Les aléas de toute coopération*. Les cahiers pédagogiques n°524. Dossier : Le pari du collectif

L'institution préconise de plus en plus un système d'évaluation sans notes chez les élèves, peut-être pourrait-elle aussi l'adopter avec ses personnels, dans le prolongement de la bienveillance que l'on est censé avoir à l'égard de ses élèves.

Le travail en équipe ne peut être mis en place qu'à certaines conditions : des conditions liées à l'institution et d'autres relatives à la personne. En effet, certaines valeurs doivent être partagées pour pouvoir collaborer : la confiance, l'éthique, la discrétion, le respect du secret professionnel et la réciprocité dans la prise de risque (Perrenoud, 2001⁴¹ et Garnier, 2003⁴²) ; l'ouverture aux autres et la générosité, la centration sur l'élève plutôt que sur soi, le plaisir à travailler ensemble, l'acceptation du regard de l'autre, la réflexivité et la mise en mots de sa pratique (Casabo, 2002⁴³ et Lector, 2010⁴⁴). Caroline Lector insiste sur le fait que le travail en équipe doit faire sens aux yeux de ceux qui décident de s'y investir.

Une des conditions au travail en équipe que citent mes collègues actuels est la question des affinités, professionnelles certes, mais surtout personnelles. En effet, il est difficile de trouver un terrain d'entente professionnel quand les liens personnels sont tendus. L'envie de travailler ensemble naît alors difficilement, d'autant plus si notre conception de l'enseignement et des processus d'apprentissages des élèves est très divergente. Les élèves n'ont été mentionnés que bien rarement dans ces entretiens. On a évoqué leurs difficultés d'apprentissage (plutôt que de parler des difficultés des enseignants avec ces élèves), et Clarisse a abordé le bien-être de la classe : « *je privilégie la sérénité de ma classe et si je pense que ça peut la bousculer, je vais éviter* ». Là, on parle de bénéfices sur l'élève mais dans le sens où le travail en équipe pourrait avoir une incidence négative sur le climat scolaire.

L'ATSEM va plus loin en avançant que les sources de tension dans une équipe peuvent être liées au manque de franchise et d'honnêteté des personnels et au manque de communication. La communication est une autre condition au travail en équipe. Le manque d'implication et de rigueur de certaines personnes qui

⁴¹ Philippe Perrenoud (2001). *Réfléchir ou agir ensemble*. Le Nouvel Educateur n°127

⁴² Pascale Garnier (2003). *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*. Rennes : PUR

⁴³ Colette Casabo (2002). *Travailler en équipe à l'école maternelle : des maîtres construisent leur équipe d'école*. Chronique sociale

⁴⁴ Caroline Lector (2010). *Comment travailler en équipe au sein des établissements scolaires ?* Bruxelles : De Boeck

n'aboutissent pas leur travail constitue un problème supplémentaire à son sens car dans ses tâches, la continuité est essentielle. Cela engendre alors une perte de temps pour la personne qui succède et un manque d'efficacité.

Pour pouvoir travailler en équipe, selon l'ATSEM, il faut être ouvert, savoir accepter les critiques si tant est que le ton y est mis, « *et qu'(on) sache se remettre en cause quand y en a besoin . Il faut également savoir garder sa place. Une ATSEM est une ATSEM, une instit est une instit. »*. Il est nécessaire de prendre du recul quand il y a des tensions et de passer outre pour continuer dans l'intérêt de tous. Cette volonté de dépassement de soi pour mieux continuer n'a pas été évoquée par les autres enseignants sauf peut-être par celle qui voyait dans le travail d'équipe une sorte d'abnégation dans le sens où l'on devait accueillir avec bienveillance ce que proposait l'autre car il s'était, en quelque sorte, exposé en suggérant des pistes.

d- Des illusions

Echanger sur ses élèves, sur l'école, sur le travail en salle des professeurs, sur la cour de récréation, au détour d'un couloir constitue-t-il vraiment du travail d'équipe ?

Certaines équipes se forment uniquement dans le but de bénéficier de l'intervention d'un professionnel ou encore pour partager un bus afin de rentabiliser le coût du transport lors d'une sortie. Ces équipes sont mobilisées autour d'un objectif commun, mais elles ne partagent rien si ce n'est un moyen de transport ou l'expertise d'un intervenant.

D'autres équipes se contentent d'échanger des informations, des idées sur les pratiques de classe. Elles sont des groupes d'échanges. Ce genre de travail collectif est le plus répandu dans mon école actuel lors des conseils de maîtres.

Caroline Lector⁴⁵ insiste sur le fait que le travail en équipe doit faire sens aux yeux de ceux qui décident de s'y investir. Perrenoud déplore que bien souvent en effet, on se contente de poser des temps de concertation sans qu'il y ait de réelle concertation. On simule un travail d'équipe et on s'enferme dans un cloisonnement qui va à

⁴⁵ Ibid.

l'encontre de l'objectif premier (Perrenoud, 2001)⁴⁶. En effet, le travail en équipe ne doit pas être une fin en soi, mais « au service de ». Le rendre obligatoire n'est pas la solution et surtout faire culpabiliser ceux qui n'y participent pas ne ferait que bloquer des initiatives (Meirieu, 2011)⁴⁷.

Le directeur de mon établissement actuel concède que les enseignants répondent toujours présents à l'appel, mais ils ne le sont que physiquement, et ne se rendent pas disponibles pour entamer un échange. Le travail d'équipe se limite alors à de l'informatif. Il ne s'agit pas de réel travail d'équipe. C'est une réunion des membres de l'équipe pédagogique qui sont récepteurs d'informations nécessaires au bon fonctionnement de l'école. On est dans le faire semblant. Il est certes justifié de réunir ses équipes pour les tenir au fait des événements liés à la vie de l'école mais l'énergie mobilisée est toute autre si on veut être dans la collaboration, dans la réflexion, dans la construction. On y gagnerait en efficacité, en cohérence, en sérénité auprès de nos élèves.

On va aisément faire appel à des interventions ponctuelles dans le cadre d'un projet, cependant réfléchir sur le comment, sur la mise en œuvre de telle notion à quel moment du cycle, ne remporte pas l'enthousiasme ni la volonté des enseignants. Quelques tentatives voient le jour mais cela ne concerne qu'un groupe restreint de deux voire trois personnes, rarement plus. Plus l'équipe est élargie, plus les risques de tension sont importants et il sera alors difficile de prendre des décisions qui auront obtenu l'aval de tous. Un nombre plus restreint est plus propice à un réel travail participatif et collaboratif.

Travailler ensemble relève d'un choix personnel et quelles que soient les injonctions ministérielles, si l'envie n'y est pas, il ne subsistera que des simulacres d'équipe.

5- Les perspectives pour coopérer efficacement

⁴⁶ Philippe Perrenoud (2001). *Réfléchir ou agir ensemble*. Le Nouvel Educateur n°127

⁴⁷ Philippe Meirieu (2011). *Lettre à un jeune professeur*. ESF

a- La reconnaissance par l'institution

Pour que ce travail en équipe prenne sens auprès des protagonistes, il doit être soutenu et reconnu par l'institution. En effet, les auteurs et les acteurs sont tous d'accord sur le fait que le travail collaboratif est particulièrement chronophage. L'institution a la responsabilité de dédier du temps à ce travail, un lieu défini et des outils qui permettront de laisser traces de cette tâche, et ainsi d'assurer sa pérennité, particulièrement quand elle se fait fort d'évaluer le travail en équipe des enseignants. Il existe donc une pression sur cette compétence que l'on demande de mettre en place sans donner les moyens effectifs de le faire.

Pour travailler en équipe, les enseignants, nous l'avons vu plus haut, ont besoin de temps. L'équipe existe bien physiquement, un directeur, des enseignants, des intervenants municipaux, des professionnels de santé, des experts, une équipe qui travaille, mais pas suffisamment ensemble. Certes il y a des horaires dédiés aux différents conseils, mais comme s'en plaignent les enseignants, on n'y échange que de l'informatif. On ne rentre pas dans la réflexion pédagogique. Les enseignants prennent donc sur leur pause méridienne, sur leur temps après la classe ou profitent des récréations, des déjeuners, des rencontres à la photocopieuse pour avancer deux ou trois idées. Mais tout se passe à l'oral et on connaît le caractère éphémère de l'oral.

Le travail en équipe a donc lieu en fonction des bonnes volontés de chacun, qui sont étroitement liées à l'emploi du temps personnel, professionnel et aux choix individuels. Le travail en équipe est donc trop aléatoire. Un temps institutionnalisé est nécessaire pour asseoir le travail collectif sur des bases durables et le rendre ainsi plus efficace pour la réussite des élèves.

L'institution a mis en place le dispositif « plus de maîtres que de classes » mais toutes les écoles sont loin d'être dotées d'un enseignant supplémentaire qui pourrait permettre des formes de coopération inédites. La reconnaissance du travail en équipe par l'institution passe également par la pérennisation des métiers d'AVS qui favoriserait une plus grande implication de ces personnels.

La reconnaissance de l'institution passe par la reconnaissance et la revalorisation de la profession d'enseignant. Cela signifie convenir que le travail du maître ne se réduit pas au face à face avec les élèves.

On ne peut donner du temps aux enseignants pour travailler s'ils ne disposent pas de lieu pour le faire et de crédit pour se former, tant à travers les formations proposées par les circonscriptions, qu'à travers la constitution d'une bibliothèque didactique et pédagogique.

Pascale Garnier propose que l'institution se dote d'instances de régulation du fonctionnement des équipes (Garnier, 2003)⁴⁸. Corine Mérini s'est également penchée sur la question (Mérini, 2015)⁴⁹ en proposant une démarche pour les concertations. Il faut envisager le passage de l'oral à l'écrit pour créer une pérennité dans le travail en équipe. Cette pérennisation peut se faire à travers des outils de mémoire des diverses composantes d'un projet, de l'évaluation des différentes phases de mise en œuvre de ce projet mais aussi à travers des outils de diffusion. Pourquoi refaire sans arrêt le monde ? Mutualisons ! Certes, la grande équipe d'internet propage de nombreux outils et exemples de projet mais ils traduisent des initiatives personnelles, rarement collectives.

La foi et l'énergie démesurées en regard des avantages visibles pourraient décourager le travail en équipe (Perrenoud, 2001)⁵⁰. Les formes qu'a prises le travail collaboratif ne font que le survoler sans rentrer au cœur du problème. « *Nos concertations se perdent aujourd'hui dans les questions organisationnelles et ne touchent guère aux savoirs eux-mêmes et aux méthodes pour les enseigner (...). Nous avons organisé la pédagogie quand nous aurions dû pédagogiser l'organisation. Nous avons trop fait à côté quand il fallait faire au cœur* » (Meirieu, 2001)⁵¹.

Gather Thurler montre que dans certaines situations, il est plus fructueux de ne pas travailler en équipe car les enseignants ne bénéficient pas de ce temps institutionnalisé et se doter de systèmes de régulation pour faire fonctionner de

⁴⁸ Pascale Garnier (2003). *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*. Rennes : PUR

⁴⁹ Corinne Mérini (2015). *Pour préparer une concertation*. Les cahiers pédagogiques n°524. Dossier : Le pari du collectif.

⁵⁰ Philippe Perrenoud (2001). *Réfléchir ou agir ensemble*. Le Nouvel éducateur n°127

⁵¹ Philippe Meirieu (2001). *Lettre à un jeune professeur*. ESF

manière efficace ce temps d'équipe est aussi chronophage (Thurler, 2000)⁵². Certains enseignants préfèrent consacrer leur énergie au face à face avec les élèves plutôt que de l'investir en concertations. Ils font le choix alors de travailler seul et sont malgré tout d'excellents enseignants. Cependant, ce sont souvent ces espaces de discussion, où l'on s'expose aux autres, où l'on accepte de lâcher du terrain pour mieux avancer, où l'on apprend avec l'autre, où l'on accepte de faire confiance en dépit de, qui permettent de construire une culture commune, une philosophie, un esprit d'équipe dans lesquels les élèves reconnaîtront une cohésion et une cohérence d'équipe qui leur permettront de mieux investir leurs apprentissages.

Le travail en équipe s'adresse à des enseignants qui savent faire preuve de patience, voire d'abnégation dans certains cas, car les résultats ne se mesurent que sur le long terme. C'est aussi ce que pense Luis Campanico pour qui la démarche même de professionnalisation prend du temps (Campanico, 2015)⁵³.

Mais « *Quelle richesse insoupçonnée, quelles capacités de création et quels contrastes qu'une communauté de personnes ! Mais aussi, quelles sources de conflits, de divergences, quelles forces d'opposition, voire d'immobilisme parfois. Vouloir gérer une telle diversité de dynamique individuelle, vouloir faire travailler ensemble pour la réalisation de projets communs des hommes et des femmes aux aspirations spécifiques est véritablement une gageure qui peut provoquer découragement et susciter l'admiration tout à la fois* »⁵⁴. (Genelot,1992)

b- La formation initiale

Les enseignants nouveaux lauréats du concours sont formés à l'ESPE pendant une année. Les enseignants en exercice ont une obligation de service de 18 heures par semaine.

⁵²Monica Gather Thurler (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris: E.S.F.

⁵³ Luis Campanico (2015). *Du temps pour travailler ensemble*. Les cahiers pédagogiques n°524. Dossier : Le pari du collectif.

⁵⁴ Dominique Genelot (1992). *Manager dans la complexité*. Paris : INSEC édition.

« *La formation des enseignants doit se prêter à cette tension vers le travail collaboratif* » (Dupriez, 2015)⁵⁵. Elle doit intervenir très tôt dans la formation initiale pour que les professeurs aient le temps de s'approprier leur métier et de construire leur identité professionnelle et doit mettre l'accent sur des techniques telles que l'analyse de situations pédagogiques afin de les habituer à s'interroger sur les situations professionnelles qu'ils rencontrent.

Donner dès la formation initiale l'occasion de conduire des projets collectifs et de les analyser peut contribuer à initier une culture de coopération et les moyens de la mettre en œuvre.

Coopérer au sein d'une équipe fait partie des compétences professionnelles listées dans le référentiel de compétences des professeurs et personnels d'éducation. L'ESPE de Créteil en fait un objectif d'apprentissage dans le dispositif de formation des M2. Mais tous les ESPE ne proposent pas de module sur le travail collaboratif.

Peut-être est-il en effet difficile de se rendre compte que la coopération est loin d'être un mode de fonctionnement généralisé chez les enseignants car ça n'est pas visible ? Ou peut-être est-il gênant de le reconnaître ? Cela touche effectivement à la personne comme on l'a mentionné plus haut. Cela implique pour Monica Gather Thurler et Philippe Perrenoud de « *travailler son propre rapport à la coopération, sa propre vision de la professionnalité enseignante, son propre rapport au pouvoir, aux autres, au contrôle, à la compétition, à la solidarité* » (Gather Thurler et Perrenoud, 2005)⁵⁶. Néanmoins, l'absence de coopération chez les enseignants est un fait et les professeurs stagiaires qui rentrent dans la profession, et que l'on a bercés de beaux discours sur le travail collaboratif, perdent très vite leurs illusions et ne peuvent se raccrocher à aucune notion théorique. La littérature est d'ailleurs peu abondante sur le sujet. Perrenoud cite : « *Ce qui fait le plus défaut, c'est, dans les établissements comme dans les lieux de formation, une pratique plus soutenue d'explicitation et de légitimation des difficultés. Il est irresponsable d'inviter les enseignants à travailler en*

⁵⁵ Vincent Dupriez (2015).). *Travailler et apprendre à l'école, entre enseignants*. Les cahiers pédagogiques n°524. Dossier : Le pari du collectif

⁵⁶ Monica Gather Thurler et Philippe Perrenoud (2005). *Coopération entre enseignants : la formation initiale doit-elle devancer les pratiques ?* Université de Genève.

équipe sans leur dire 1. à quel point ce sera difficile ; 2. qu'il existe des méthodes, des acquis, qu'ils n'ont pas à réinventer entièrement la poudre » (Perrenoud, 1994)⁵⁷.

En formation, les partenariats extérieurs sont pensés et contractualisés. Mais les réflexions sur les partenariats internes restent à l'état embryonnaire : il faut les développer de façon à ce que l'entité classe disparaisse au profit de l'entité école (Vasse, 2008)⁵⁸. Perrenoud préconise un accompagnement des équipes sur les savoir-faire et les outils.

c- L'accueil des fonctionnaires stagiaires

Une de mes collègues actuelles disait qu'il était très important qu'il y ait un travail d'équipe pour les nouveaux collègues qui prenaient un poste dans l'école. J'ajouterai qu'il faut surtout qu'il y ait un esprit d'équipe. J'entends par esprit d'équipe une bienveillance à l'égard des nouveaux arrivants, débutants ou pas, une écoute, une entraide, une solidarité et enfin un respect du travail que cette nouvelle recrue fournit, souvent en tâtonnant au début de sa prise de fonction. Ce sont les fondations sur lesquelles un réel travail d'équipe peut ensuite avoir lieu.

J'avoue que j'ai eu la chance de recevoir un accueil digne de cet esprit d'équipe de la plupart de mes collègues. La majorité de mes collègues, de maternelle et de primaire, m'ont informée de ce que je devais savoir pour m'approprier le fonctionnement de l'école, m'ont proposé des outils, des techniques, m'ont écoutée et soutenue lors des moments d'abattement et m'ont fait sentir que j'appartenais à leur équipe. J'ai pu leur apporter aussi des outils récents (supports, évaluation), auxquels j'avais accès par l'ESPE et mon « expertise », toute relative, des nouveaux programmes de maternelle.

Grâce à leur confiance, j'ai pu mettre en place un accueil des futures petites sections sur trois matinées dans ma classe. Ce projet d'intégration était demandé

⁵⁷ Philippe Perrenoud (1994). *Travailler en équipe, c'est partager sa part de folie*. Université de Genève.

⁵⁸ Thierry Vasse (2008). *ATSEM – enseignant : travailler ensemble. Le partenariat ville-école en question*. Nantes : SCEREN – CRDP Pays de la Loire.

depuis plusieurs années par la MAM (Maison d'Assistantes Maternelles) de la commune et a pleinement satisfait ce nouveau partenaire.

Avec un enseignant de cycle 3, il a été décidé de proposer un atelier lecture. Les élèves de sa classe défilent dans ma classe pour lire des histoires à mes élèves. Cela participera de la découverte de l'écrit pour mes élèves et donnera un objectif concret et utilitaire à la lecture des élèves de cycle 3, sans oublier l'aspect « tutorat ».

Mais il me semble cependant important de prévoir un module à l'ESPE sur le travail en équipe qui permettra d'anticiper les difficultés et de prendre conscience que le travail en équipe ne va pas de soi et qu'il faut s'attendre à certaines réticences. Il serait judicieux d'apprendre à désamorcer les conflits, à décrypter les non-dits et à réguler l'action collective. En effet, le travail en binôme avec le titulaire de la classe a de trop nombreuses fois été mal vécu par mes collègues stagiaires de l'ESPE.

L'impression d'absence de concertation de la part des collègues était liée à la non communication des outils (progressions, évaluations, cahiers de réussite, etc.), au refus du partage du matériel, voire de l'espace classe, à la non passation d'informations relatives au bon fonctionnement de la classe ou à la communication avec la communauté éducative (parents, ATSEM, directeur, etc.), à l'absence de négociations concernant les choix pédagogiques et au sentiment de se voir imposer des méthodes ou des supports que l'on n'arrive pas à s'approprier, etc.

Ces situations amènent à se poser la question suivante : l'équipe enseignante de l'école (directeur, enseignant, ATSEM) a-t-elle été suffisamment préparée à accueillir un fonctionnaire stagiaire ? Nous-mêmes, fonctionnaires stagiaires, ne savons pas comment nous positionner par rapport à nos collègues titulaires en début d'année : étions-nous sous leur responsabilité pédagogique ou devions-nous nous considérer au même niveau qu'eux ? Quel était leur rôle dans notre formation, s'ils en avaient un ? Comment devions-nous nous répartir les contenus (par domaines, par thèmes par compétences, par affinités, par expertise, etc.) ? Et l'on s'aperçoit d'ailleurs, qu'à force de cuisine interne, chaque école a un fonctionnement différent avec « son » stagiaire. Pourquoi pas ? Si les modes de fonctionnement différents sont le fruit d'une réelle réflexion et non pas de bricolages pour faire face au plus vite à la situation, car,

dans ce cas-là, les attentes des uns et des autres n'ont pas été exprimées et c'est la porte ouverte à de multiples malentendus, qui peuvent devenir source de tensions.

Bien sûr, il y a aussi affaire de personnalités : des titulaires – et des ATSEM – qui ont du mal à partager leur classe, qui craignent une comparaison car accueillir un stagiaire, c'est ouvrir la porte de sa classe à un enseignant (certes stagiaire, mais qui est titulaire d'un MASTER et qui se tient au fait des nouveaux programmes et des méthodes novatrices), aux PEMF, au conseiller pédagogique, aux tuteurs ESPE, plusieurs fois dans l'année et à l'inspecteur en fin d'année et, indirectement, c'est s'exposer à tous ces regards, qui, même s'ils sont le plus souvent bienveillants, peuvent effrayer les titulaires et les ATSEM qui, elles, sont présentes lors de ces visites.

L'accueil du professeur stagiaire gagnerait donc, me semble-t-il, à être préparé en amont. L'Inspecteur de l'Education Nationale de ma circonscription d'exercice avait diffusé en début d'année un document rédigé par l'ESPE qui reprenait quelques éléments susceptibles de mieux comprendre le rôle et le statut des fonctionnaires stagiaires et ainsi de faciliter leur intégration dans l'équipe pédagogique. Peut-être faudrait-il l'accompagner d'une réunion d'informations, voire d'une rencontre préliminaire entre les enseignants titulaires et les stagiaires ? Mais nous revenons là à la problématique du temps. Sur quel temps institutionnalisé prévoir cette réunion ?

Conclusion

Les textes qui régissent l'école française sont clairs : les enseignants se doivent de travailler en équipe car le travail collectif permet une plus grande efficacité des apprentissages chez les élèves. Cette compétence de coopération est d'ailleurs évaluée lors des inspections.

Mais réunir une équipe ne suffit pas à la faire travailler en équipe. En effet, la structure traditionnelle du système éducatif français « 1 classe/1 maître » perdure dans les esprits et dans les pratiques : la polyvalence de l'enseignant, la liberté pédagogique, les espaces, le temps sont autant de raisons invoquées à la difficulté de mise en œuvre d'un travail collaboratif.

Et pourtant, le travail en équipe se révèle par petites touches, alimenté par la multiplication des intervenants auprès des élèves et par la volonté de croiser les regards sur les compétences des enfants. Il revêt différentes formes, certaines n'ayant que l'apparence du travail en équipe.

Pour lutter contre cette illusion du travail en équipe, peut-être faudrait-il envisager de former les personnels au travail collaboratif pour éviter cet écueil du travail en équipe comme une fin en soi. Cette formation, initiale et continue permettrait d'avoir plus de recul sur le travail en équipe, sur ses modalités de mises en œuvre, ses limites, ses difficultés et ses avantages.

Le travail en équipe a donc encore de beaux jours devant lui avec une meilleure reconnaissance par l'institution à travers une revalorisation du métier d'enseignant.

Si l'institution veut réussir à faire travailler ses professeurs ensemble, certains moyens devront être mis à disposition des enseignants : du temps en admettant que le métier ne se limite plus au face à face avec les élèves, des espaces pour pouvoir mettre à profit ce temps, des outils pour inscrire ce travail en équipe dans la durée. La nouvelle réforme du collège va dans ce sens en proposant des temps prévus dans l'emploi du temps pour des réunions d'équipe en fonction des besoins. Le dispositif « plus de maîtres que de classes » pourrait aussi être élargi à toutes les écoles.

Si l'institution veut que ses professeurs acceptent de collaborer sans crainte d'être jugés sur leurs pratiques, le système d'évaluation des équipes gagnerait à être modifié, peut-être en ne les mettant plus en compétition, en n'appréciant plus leurs compétences par le biais des notes (comme elle a décidé de le faire pour ses élèves), en les entourant de bienveillance et en leur donnant l'occasion d'exercer réellement leur liberté pédagogique dans l'équipe. Pour aller plus loin, il est difficile pour un enseignant d'entrer dans la coopération, de mutualiser quand il a été recruté sur un concours des plus individualistes, en s'interdisant de partager de peur que l'autre devienne meilleur que lui.

Enfin, si les enseignants souhaitent faire travailler en groupe leurs élèves, leur faire vivre la coopération, ce qui est demandé dans les nouveaux programmes des quatre cycles d'apprentissage, il est plus judicieux qu'ils aient auparavant expérimenté ce mode du collectif pour en prévenir les difficultés et proposer quelque chose de réaliste et de cohérent.

Bibliographie

Ouvrages

Collectif, sous la direction de Colette Casabo (2002). *Travailler en équipe à l'école maternelle : des maîtres construisent leur équipe d'école*. Chronique sociale

Pascale Garnier (2003). *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*. Rennes : PUR

Pascale Garnier (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. PUF

Monica Gather Thurler (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris: E.S.F.

Dominique Genelot (1992). *Manager dans la complexité*. Paris : INSEC édition.

Caroline Lector (2010). *Comment travailler en équipe au sein des établissements scolaires ?* Bruxelles : De Boeck

Jean-François Marcel (2005). *De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire*, Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle 4/2005 (Vol.38), p.31-59

Philippe Meirieu (2011). *Lettre à un jeune professeur*. ESF

Philippe Perrenoud (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF

Thierry Vasse (2008). *ATSEM – enseignant : travailler ensemble. Le partenariat ville-école en question*. Nantes : SCEREN – CRDP Pays de la Loire,

Articles

Luis Campanico (2015). *Du temps pour travailler ensemble*. Les cahiers pédagogiques n°524. Dossier : Le pari du collectif.

Vincent Dupriez (2015). *Travailler et apprendre à l'école, entre enseignants*. Les cahiers pédagogiques n°524. Dossier : Le pari du collectif.

Pierre Frackowiak (2008). *La liberté pédagogique des enseignants, alibi ou garantie ?*, Le nouvel éducateur.

Monica Gather Thurler (2015). *Les aléas de toute coopération*. Les cahiers pédagogiques n°524. Dossier : Le pari du collectif.

Monica Gather Thurler et Philippe Perrenoud (2005). *Coopération entre enseignants : la formation initiale doit-elle devancer les pratiques ?* Université de Genève.

Corinne Mérini (2015). *Pour préparer une concertation*. Les cahiers pédagogiques n°524. Dossier : Le pari du collectif.

Yannick Mével et Dominique Natanson (2007). *Editorial*. Les cahiers pédagogiques n°452. Dossier l'esprit d'équipe.

Philippe Perrenoud (2001). *Réfléchir ou agir ensemble*. Le nouvel éducateur n°127. pp. 29-34.

Caroline Texier (2015). *De l'étranger à l'étrange : comment se comprendre ?* Les cahiers pédagogiques n°524. Dossier : Le pari du collectif.

SITOGRAPHIE

Philippe Dessus (2002, révisé en 2009). *Les enseignants et le travail en équipe*. IUFM Grenoble.

Daniel Calin (2014). *Le travail en équipe des enseignants : Problèmes et perspectives*, Dcalin.fr.

Michel Grangeat et Gregory Muñoz (2006). *Le travail collectif des enseignants de l'éducation prioritaire*. Revue française de Sciences Sociales. Formation emploi. n°95.

Philippe Perrenoud (1993). « *Du décloisonnement des classes de travail en équipe pédagogique* ». Italie : école Valdôtaine (Aoste).

Philippe Perrenoud (1994). *Du décloisonnement des classes au travail en équipe pédagogique*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève.

Philippe Perrenoud (1994). *Travailler en équipe pédagogique, c'est partager sa part de folie*. Université de Genève.

Résumé

Le travail en équipe est une demande institutionnelle très forte. Or l'on s'aperçoit bien vite de l'écueil entre les injonctions ministérielles et les pratiques de terrain, même si l'inspection évalue le travail en équipe.

En effet, il ne suffit pas de réunir des équipes pour qu'elles fournissent un travail d'équipe. Les maîtres sont très attachés à leur polyvalence, à leur liberté pédagogique. Ils déplorent un temps évanescent, des espaces peu propices aux regroupements.

Pourtant, cette demande de polyvalence sans cesse renouvelée et cette volonté de faire réussir tous les élèves vont mener à des partenariats de plus en plus fréquents qui vont induire des formes de collaboration.

Afin que ce travail collaboratif s'inscrive dans la durée, il faudrait inventer des outils de régulation, de pérennisation, explicités dans des modules de formation pour pouvoir s'épanouir dans cette modalité d'exercice et améliorer le climat scolaire. Les retombées n'en seraient que plus bénéfiques pour la réussite des élèves.

Mots-clés : travail collaboratif, résistances, évolution du métier d'enseignant, multiplication des intervenants, reconnaissance institutionnelle

