

- Page 2 : Pourquoi penser collectif ?
- Page 11 : Des contextes d'émergence de collectifs enseignants
- Page 20 : Des leviers pour le travail collectif enseignant
- Page 32 : Bibliographie

LE TRAVAIL COLLECTIF ENSEIGNANT, ENTRE INFORMEL ET INSTITUÉ

De nombreux résultats de recherche soulignent l'intérêt du travail collectif des enseignant.e.s. Dès 1994, Hargreaves analysait que les organisations qui promeuvent la collégialité et la collaboration sont généralement celles qui favorisent les sentiments d'implication professionnelle, d'efficacité et de satisfaction (Hargreaves, 1994, cité par Meredith *et al.*, 2017) ●. En 2008, Lantheaume et Héroux écrivaient que « *l'issue est le collectif de travail plus que l'équipe instituée, pour pouvoir gérer collectivement et localement les difficultés nouvelles de la profession. Dans la conjoncture actuelle, le débat sur comment faire et la gestion collective devient des issues après avoir été des menaces* ».

Le travail individuel domine la pratique de classe : quelle est alors la réalité des termes « travail collectif » ou « collectif enseignant » ? Dans quelle mesure le travail collectif ou collaboratif des enseignant.e.s est-il profitable ? Quels changements induit-il sur le travail des enseignant.e.s ?

L'enquête TALIS pointe que les pratiques collaboratives des enseignant.e.s sont moins fréquentes en France que dans d'autres pays (OCDE, 2013). Cependant, « *les formes de travail collectif enseignant dans le quotidien scolaire* » existent bel et bien et ont été décrites par des recherches en sociologie des



Par Anne-Françoise
Gibert

Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

organisations ou s'appuyant sur la théorie de l'activité (Thomazet *et al.*, 2014).

Dans une première partie nous verrons que les institutions font aujourd'hui la promotion du travail collectif, nous chercherons quelle en est l'origine, et nous nous attacherons à dégager ou préciser les différentes intensités du collectif, les articulations avec le travail en équipe, le collaboratif, le coopératif et enfin son efficacité. Dans une deuxième partie, nous décrirons des contextes pouvant favoriser le travail collectif. La dernière partie sera consacrée à détailler les formes de ces travaux en équipe, en collectif, en réseau et à dégager des facteurs pouvant permettre de mieux travailler ensemble.

● Toutes les références bibliographiques dans ce Dossier de veille sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).

POURQUOI PENSER COLLECTIF ?

En observant les prescriptions faites aux enseignant.e.s on ne peut que remarquer que le travail collectif tient une large part. D'où viennent ces injonctions ? Recouvrent-elles les mêmes réalités dans d'autres pays ? Le travail collectif impacte-t-il les apprentissages des élèves ?

UNE DEMANDE FORTE DE TRAVAIL COLLECTIF ET DES DÉFINITIONS CONTRASTÉES

L'injonction au collectif dans un contexte international

Thomazet et Mérini (2014) relèvent que les organismes internationaux (Communauté européenne, OCDE, UNESCO) incitent les États à faire évoluer leurs réponses éducatives par le développement d'une école que beaucoup qualifient d'inclusive et qui passe par le développement du travail collectif. Ces chercheurs remarquent que « *ce travail collectif interroge, car il est inscrit dans une forme d'idéologie des pratiques émanant tout à la fois des politiques publiques et des croyances collectives, sans que l'on soit vraiment assuré ni de sa réalité, ni de son efficacité* ». Concernant sa réalité, nous allons voir que de nombreuses études s'attachent à caractériser et suivre le fonctionnement de collectifs enseignants. Concernant son efficacité, nous aborderons les effets positifs de la collaboration enseignante.

Le dernier rapport PISA (OCDE, 2015) note que, dans les pays ayant les meilleurs résultats, les échanges professionnels et la formation entre groupes de pairs sont prépondérants et permettent une évolutivité de ces systèmes éducatifs. En Finlande par exemple, des échanges permanents entre enseignant.e.s débouchent sur des demandes de formation continue et produisent des effets sur les résultats des élèves. Dans de nombreux pays

la réalité du travail collectif est visible. Au Japon, la formation entre pairs est très répandue et, dans les pays anglo-saxons et scandinaves, la notion de communauté est une tradition bien ancrée. On peut noter un récent développement des études sur les communautés professionnelles dans certains pays d'Asie, d'Afrique ou d'Amérique du Sud. L'examen de la participation à des organisations professionnelles internationales de travail collectif est un indicateur du développement de ces pratiques dans différents pays.

Le collectif au cœur des prescriptions institutionnelles françaises

La circulaire de rentrée 1989 qui décline la loi d'orientation institue le concept de « communauté éducative ». Si l'acceptation spontanée du terme amène à inclure dans cette communauté d'abord les personnels éducatifs en poste dans les établissements scolaires, la communauté éducative « *rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à la formation des élèves* ».

La décentralisation et la volonté d'inscrire l'école dans son environnement a progressivement élargi les membres potentiels de cette communauté éducative. Dans le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation mis en place à l'occasion de la loi sur la Refondation de l'école en 2013, les injonctions à penser collectif sont largement présentes : compétences sur les valeurs partagées et les principes fondamentaux, référence à la coopération (en équipe, avec les parents, les partenaires), nécessaire contribution à la communauté éducative et engagement dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

La Cour des comptes (2013) insiste dans un rapport sur la nécessité d'embrasser la dimension collective du métier enseignant et de reconnaître les missions individuelles et collectives qui

Pithon *et al.* (2008) donnent de nombreux exemples d'objectifs de partenariats avec des associations : le travail avec des enfants en situation de handicap, l'interculturalité, la culture scientifique, le soutien de la parentalité, la remédiation en lecture...

ne sont pas identifiées dans le temps de service, comme l'implication dans des projets qui pourrait être prise en compte dans le service enseignant. En Belgique, Letor (2015) relève que les enseignant.e.s rejettent l'obligation au travail collectif même s'ils ou elles en

reconnaissent la nécessité. Au Canada, les référentiels ont accordé la priorité au développement de la dimension collective du métier.

« La nouvelle professionnalité attendue des enseignants est désormais explicitée dans des référentiels de compétence. Le cahier des charges de la formation des enseignants est, depuis décembre 2006, organisé en dix familles de compétences dont l'acquisition s'impose à tout enseignant quel que soit son niveau d'exercice. Ce référentiel de compétences traduit un infléchissement notable de la conception du métier, appuyant cette dynamique de professionnalisation sur des registres n'appartenant pas à la culture professionnelle traditionnelle des enseignants en France. Ainsi la formation vise-t-elle entre autres le développement d'une culture organisationnelle au sein des établissements, d'une culture de coopération entre collègues et de partenariat notamment en direction des parents, d'une réflexion éthique sur le métier et ses conditions d'exercice » (Buhot & Cosnefroy, 2011).

Dans une étude sur la gouvernance scolaire en 2016, le CNESCO (Conseil national d'évaluation du système scolaire) souligne que la réforme de l'école se fait avec l'inclusion d'acteurs nouveaux et de dispositifs pédagogiques collectifs. Cette évolution s'inscrit dans un processus de complexification, particulièrement aux échelons académiques où se développent des politiques en lien avec d'autres partenaires locaux – collectivités territoriales, administrations déconcentrées, usagers, monde de l'entreprise, associations culturelles, etc. La composition de ces communautés varie suivant la participation des personnes et des structures locales ●. Le développement de ce phénomène est à mettre en lien avec une crise du modèle centralisé et bureaucratique, liée à la « *perte de confiance dans les vertus intégratives des normes émanant du centre, y compris parmi les responsables politiques et administratifs nationaux* » et ouvre ainsi l'espace des possibles pour des « *dynamiques locales* » plurielles (van Zanten, 2012).

De l'informel au collectif de travail

Malgré l'unanimité des institutions à prôner son développement, la définition du « travail collectif » reste floue. C'est pourquoi il est nécessaire de clarifier les différents termes et niveaux de travail collectif, tels qu'ils ont été définis par la recherche. Il existe une multiplicité de modèles, certain.e.s auteur.e.s proposent une approche par continuum, d'autres relèvent des différences plus conceptuelles. Ainsi on peut distinguer les échanges informels, le travail en petits groupes choisis, les groupes de travail plus formels, et les communautés d'apprentissage ou de pratique qui font l'objet de recherches plus approfondies.



La collaboration est présentée par des chercheur.se.s comme mutuelle et coordonnée pour une résolution de tâche visant une efficacité professionnelle. La coopération correspond à la réalisation d'un travail partagé par des sujets autonomes et volontaires. Elle requiert « la capacité des individus à travailler en groupe », et intègre des dimensions affectives (Quentin, 2016 ; Letor, 2010).

Pour d'autres auteur.e.s, la collaboration est un continuum pouvant aller de la simple agrégation d'individus indépendants jusqu'à un fort travail d'équipe en interdépendance (Marcel & Murillo, 2014) ●. Thomazet et al. (2014) établissent une gradation des processus collectifs en école inclusive. Marcel a construit une matrice du collectif qui se base sur une échelle à six niveaux de collaboration pouvant être emboîtés. La synthèse de ces deux modèles donne le schéma suivant :

- aucune collaboration ;
- des discussions informelles ;
- une cohabitation ;
- une coordination ;
- une collaboration (séparation des tâches, interdépendance et ressources communes) ;
- une coopération (évaluation, dépendance et ajustement des activités pédagogiques) ;
- et une co-élaboration (niveau didactique et co-évaluation).

L'informel, collaboration minimum, est abondamment pratiqué autour de la machine à café, et sera utilisé en cas de difficulté, même si les enseignant.e.s disent avoir peu de possibilité d'intervention pour aider un.e collègue : « les enseignants ont besoin d'être dans des rapports de confiance, d'autosatisfaction, de réassurance et de soutien dans lesquels les autres

collègues jouent un rôle clé » (Barrère et al., 2008). L'informel permet d'ajuster la pratique, et si des débutant.e.s ont du mal à voir son intérêt, des professionnel.le.s ayant plus d'expérience l'utiliseront en complémentarité : « le travail informel, une fois reconnu, entre en tension avec le fait d'agir dans un cadre formel où l'objectif est d'acter des décisions, de préciser des objectifs, des échéances, [où] il est important que tout le monde entende la même chose et que cela soit écrit » (Thomazet et al., 2014). Letor (2010) pointe l'importance de la création de liens au sein du travail, ne portant pas forcément sur le thème du travail, mais favorisant l'appartenance collective, la coopération professionnelle étant facilitée par la confiance mutuelle. Le développement de relations collégiales de confiance permet de dépasser les rapports d'évaluation entre pairs.

Meredith et al. (2017) ont montré que l'école entière n'est pas forcément l'unité de mesure la plus pertinente, dans la mesure où les collaborations s'exercent plutôt en petits groupes choisis et informels, caractérisés par des relations spontanées et évolutives. Leur analyse par sociogramme (fréquence des interactions) pour mesurer la culture de collaboration a montré que ces collectifs sont « cohésifs et non chevauchants » (Franck, 1995, cité par Meredith et al., 2017). Cette observation issue de la psychologie sociale pointe la difficulté d'appréhender un établissement scolaire comme une entité homogène et de construire une politique d'établissement.

Vangrieken et al. (2015) proposent le terme de « team entitativity » pour caractériser un collectif ayant une forte identité, soulignant le fait que le tout est plus que la somme des parties. Dans le champ de recherche de l'ergonomie via la clinique de l'activité, le concept de collectif de travail est plus fort que celui du simple travail collectif. Nous verrons dans la dernière partie de ce Dossier comment passer du travail collectif dont la prescription est souvent descendante au collectif de travail construit, caractérisé par l'élaboration d'objectifs communs ● et de règles de travail (Lhuillier & Litim, 2011).

● Toute association comprend deux niveaux : celui du « groupe de travail » et celui du « groupe de base » (Rouchy, 2015).

● Extrait de l'intervention de Barcellini : [Travail collectif, collectif de travail et collaboration](#) enregistrée en 2016 par le Centre Alain-Savary.

Les différents concepts utilisés pour qualifier les communautés d'apprentissage et de pratique

Avec diverses acceptions, les appellations de communauté issues du monde anglo-saxon traversent toute la littérature de recherche, pour décrire des groupes étendus et structurés de professionnel.le.s de l'éducation à l'intérieur ou en dehors d'un établissement scolaire qui réalisent des apprentissages situés, en action et à partir de l'action. La prolifération des termes dérivés montre que ces concepts sont très vivants.

Les CAP sont les Communautés d'apprentissage professionnel (ou PLC, *professional learning communities*). Ce concept, issu du management, relève d'une vision systémique des organisations apprenantes (Kelikwele Bense, 2016). Il désigne un groupe de personnes qui partagent un processus d'apprentissage collaboratif dans le cadre d'une pratique réflexive pour un but commun circonscrit dans le temps. Situées au sein d'une école ou d'un ensemble d'écoles, ces CAP regroupent des enseignant.e.s qui apprennent avec et par les collègues et questionnent leurs pratiques, à partir de la collecte des données ● leur permettant de cibler les besoins des élèves et discuter du choix des interventions. Le niveau d'échange est plutôt considéré comme un niveau horizontal, de pair à pair. Les apprentissages réalisés peuvent faire l'objet d'une formalisation pour les rendre plus efficaces. L'objectif est la réussite des élèves (Saussez, 2015). Popularisées par DuFour *et al.* (2016) dans la première édition de leur manuel de bonnes pratiques, elles font l'objet de recherches abondantes en éducation au niveau international.

À propos des communautés d'apprentissage en ligne, Savarieau et Guégan (2017) soulignent que la pratique est centrale : « *l'activité y est décrite en termes de participation, socialisation et développement identitaire* ». Il y a à la fois apprentissage et conception de « *connaissances nouvelles construites par la communauté à partir d'artefacts de médiation (supports de présentations, contributions sur*

les réseaux sociaux, rapports de synthèse, etc.) ». Les idées évoluent et se propagent par le biais des négociations.

Les CDP sont les Communautés de pratique (*Communities of practice*). Ces groupes de personnes interagissent de façon continue, approfondissent leurs connaissances et leur expertise sur des pratiques courantes et des perspectives culturelles parfois décentrées de ces situations. Ce concept est issu de l'anthropologie (Kelikwele Bense, 2016) et repris par la sociologie du travail. Les CDP supposent un engagement mutuel, une entreprise commune et un répertoire partagé (mots, routines, outils, procédures, histoires, gestes, etc.) élaborés par négociation au cours de la pratique. Pour Cristol (2017), ce sont d'abord des espaces informels d'apprentissage, permettant la confrontation, l'échange et le soutien professionnel en complément d'autres formations. L'expérience du vécu « *s'inscrit dans une vision de l'organisation, horizontale, voire uniforme, en termes de pratiques langagières ou de niveaux d'expertise* ». Si les premiers travaux de Lave et Wenger étaient essentiellement descriptifs, les communautés de pratique peuvent aussi évoluer vers un outil de management basé sur la notion de compétences (Savarieau & Guégan, 2017). Dans ce sens on se rapproche du concept de la communauté d'apprentissage ●.

Ces communautés situent l'apprentissage au delà du seul individu, en ce qu'il participe d'un environnement qui influe sur son apprentissage. On parle alors à la fois de création de connaissances, de construction identitaire et de socialisation (Engeström, 1987, cité par Quentin, 2012). Les deux concepts sont très proches, on peut avancer que les CAP sont plus inscrites dans un espace scolaire et visant une amélioration continue des résultats des élèves *via* les développements professionnels des acteurs et actrices, l'apprentissage est structuré et orienté (management). Les CDP ont une perspective plus holistique, prenant en compte le temps long, le partage de pratiques pour surmonter des défis communs. Elles intègrent développement personnel et interactions,

Voir le site québécois [CAP](#).

Les concepts de CDP et de CAP ont des histoires étonnamment parallèles : ils apparaissent d'abord au sein d'un article, en 1990 pour les CAP et 1991 pour les CDP, puis seront repris comme concept central quelques années plus tard (Senge, 1990 ; Lave & Wenger, 1991, cités par Kelikwele Bense, 2016).



l'apprentissage est plus diffus (Leclerc & Labelle, 2013). Elles s'articulent désormais avec les réseaux sociaux qui offrent de nouvelles médiatisations (Laferrière, 2005 ; Saint-Jean *et al.*, 2017). Dans la suite de ce Dossier, nous assumons cette

proximité, et utiliserons préférentiellement le terme de CAP, plus employé dans les travaux sur les communautés professionnelles en éducation (sauf dans le cas où il est explicitement fait mention de CDP).

Les CAP, une diffusion mondiale

Les concepts de CAP et CDP sont très développés en Amérique du Nord. Pour Bryk (2017) il s'agit de « *briser les murs de pratiques solitaires et créer des espaces sûrs où les professeurs partagent et apprennent les uns des autres* ».

Au Canada, les textes poussent à la coopération dans l'organisation scolaire.

Aux États-Unis, la réforme de 2001 encourage la mise en place de structures organisationnelles qui offrent des opportunités de travail en équipe (Ronfeldt *et al.*, 2015). Vincente décrit la charge hebdomadaire de travail d'un.e enseignant.e (Vincente, 2017).

En Asie des recherches récentes (depuis 2011) portent sur les CAP dans les pays suivants : Taiwan, Malaisie, Corée du Sud, Koweït, Qatar, Chine, Turquie.

En Afrique, une solution Jugaad ? L'Innovation Jugaad, conceptualisée par des chercheurs et chercheuses d'origine indienne (Radjou *et al.*, 2012), se caractérise par le fait de fournir une solution ingénieuse et de qualité à un faible coût. Une chercheuse congolaise après une étude approfondie du champ, propose l'instauration généralisée des CAP pour améliorer les systèmes éducatifs en Afrique. Dans un ouvrage issu de sa thèse, elle décline des outils pour aider à la mise en place et l'évaluation de telles communautés (Kelikwele Bense, 2016).

LE COLLECTIF COMME RECOURS FACE À L'INTENSIFICATION DU MÉTIER

De nombreuses études relèvent l'intensification du métier enseignant qui engendre souffrance (Lantheaume & Hérou, 2008) et malaise (Barrère, 2017). Qu'est-ce qui est problématique ou invivable dans le travail enseignant ? Dans quelle mesure le travail collectif peut-il alléger le poids du travail quotidien ?

Solidarité face à la complexification de l'environnement de travail

La complexification du travail enseignant est constatée depuis les années 2000 (Félix, 2012). Bryk (2017) souligne que les exigences académiques sont croissantes. Debarbieux (2017) s'insurge contre la gestion « *pyramidale et inhumaine* » de l'Éducation nationale française qui produit plus de 200 textes règlementaires par an, ce

qu'il qualifie de « *violence institutionnelle* », dans la mesure où chaque nouveau texte est potentiellement porteur d'une nécessaire adaptation de l'organisation du travail enseignant. Rayou (2017) relève la prolifération de préconisations descendantes et le manque de moyens pour les atteindre. Par exemple, les classes hétérogènes, même si les études internationales montrent qu'elles sont plus efficaces, constituent un défi de taille pour l'enseignement, qui requiert d'agir dans la complexité (Bryk, 2017 ; Lantheaume & Hérou, 2008).

L'enseignant.e « en difficulté » fait l'expérience du mépris de l'institution à son égard malgré les efforts de l'administration, elle-même soumise à la montée de la critique, pour développer aide et conseil. Car les préconisations remontantes issues des parents et de la société se font plus pressantes (Rayou, 2017). Et la culture des élèves qui évolue à la faveur du numérique peut fragiliser la position de l'enseignant.e.

Paradoxalement, les enseignant.e.s sont considéré.e.s par la société et l'institution comme responsables des résultats des élèves, alors qu'ils et elles ont le sentiment que le métier leur échappe. Les « *organismes internationaux prescrivent de "bonnes pratiques" ignorant les contextes de travail* », et contournant les enseignant.e.s. Les personnels de direction risquent de privilégier le respect des directives officielles à l'intégration difficile des « *spécificités de la périphérie* » (van Zanten, 2012). Pour les enseignant.e.s, la réponse aux multiples attentes doit se trouver au sein de l'établissement qui demeure l'unité de mise en œuvre et d'opérationnalisation des réformes.

Penser collectif pour contrer les abandons et le *turn-over*

Une étude de la DEPP sur les enseignant.e.s face aux risques psychosociaux conclut : « *en 2013 les enseignants étaient plus exposés aux facteurs de RPS que les cadres, avec une forte intensité de leur métier, des exigences émotionnelles plus importantes et un manque de soutien hiérarchique et entre collègues, notamment dans le premier degré. Ce constat rejoint l'idée qu'enseigner tend vers un métier solitaire* ». Plus des trois quarts des enseignant.e.s déclarent travailler de manière isolée (Jégo & Guillo, 2016).

Au niveau international, la profession enseignante est marquée par un fort taux d'abandon dans les premières années d'exercice. Les chiffres communiqués par le ministère au sujet des taux de démission des stagiaires en France ont quasiment triplé entre 2012 et 2015, atteignant 3 % en primaire et 2,5 % dans le secondaire (Carles & Férat, 2016). Selon Guibert (2017) « *en France, près de 30 % des enseignants déclarent songer à quitter le métier* », en particulier les jeunes en dessous de 30 ans. Selon une étude de 2013, le taux de *burn-out* des néotitulaires en France est de 10 % (Rasclé & Bergugnat, 2013). Au Canada, dans un contexte réglementaire largement différent, ce décrochage enseignant est

de 25 % sur les sept premières années (Karsenti *et al.*, 2013).

Pour van Zanten (2012), les difficultés d'entrée dans la carrière des nouveaux et nouvelles enseignant.e.s s'apparentent à un « *choc initial* » qui « *conduit un nombre non négligeable d'enseignants à adopter des conduites de fuite vers d'autres établissements [...] d'autant plus préjudiciables que la construction d'un ordre local interne susceptible d'assurer l'intégration des élèves repose largement sur la coopération et l'interdépendance* ». Lantheaume (2016) relève également que les établissements « *difficiles* » ont de plus forts taux de *turn-over* : « *la rotation du personnel enseignant est un indice de l'ajustement entre le public scolaire et les conditions de possibilité du métier dans chaque établissement* ». La discontinuité des affectations contribue à déconstruire les collectifs en formation.

Mais il existe des pays dans lesquels le taux d'abandon est faible. Selon Zimmermann (2016) le collectif aide à ne pas décrocher. Ainsi, au Japon, le taux d'abandon des enseignant.e.s est faible, ce qui est peut être dû à la place importante dévolue à leur collaboration (Reeves *et al.*, 2017).

Des cadres institutionnels peu propices à la pratique collective

Dans le statut du personnel enseignant modifié en 2014 (par le [décret n° 2014-941](#)), si les services d'enseignement (devant élèves) sont quantifiés précisément, les missions liées à ce service ● sont détaillées sans attribution de temps. On peut donc s'interroger sur la reconnaissance effective de ce travail, en particulier des temps de concertation nécessaires à un travail collectif. Le statut de 1950, qui n'incitait pas l'enseignant à travailler dans un autre registre que celui de la classe ne semble pas être vraiment modifié en ce qui concerne l'engagement au travail collectif. Paradoxalement, « *les enseignants disent souffrir de l'individualisation du métier et en appellent souvent eux-mêmes à l'équipe [...] notamment lors de difficultés* ». Si l'intensité des difficultés varie selon les établissements, les établis-

● Missions de préparation, recherche, aide, évaluation, relations et travail d'équipe.



sements « favorisés » peuvent pâtir d'un « *individualisme défensif souvent plus important* » (Lantheaume & Hérou, 2008).

L'organisation bureaucratique et la structure cellulaire des établissements scolaires, analysées par des études en sociologie des organisations, ne favorisent pas le travail collectif (Letor, 2015 ; Dupriez, 2015). Lortie (1975, cité par Rayou, 2017) décrit un modèle d'organisation en « *boîtes à œufs* ». Ainsi, Barrère relève « *l'état de séparation des expériences au travail des enseignant.e.s du secondaire* », et Saujeat souligne « *qu'il existe un travail invisible aux yeux des enseignants, lié à l'organisation de l'établissement* », et que cette organisation ou désorganisation n'est pas perçue spontanément comme source de leurs difficultés (Barrère *et al.*, 2008). « *Cette réticence à élargir le champ de travail enseignant au-delà de ce qui apparaît comme la transmission de connaissances a d'ailleurs été à l'origine de la création de nouveaux statuts et fonctions de personnels éducatifs en France, notamment autour de la "vie scolaire"* » (van Zanten, 2012). Farges (2017) pose la question de faire collectif avec des pairs qui n'en sont pas. Soulignant la diversité des conditions enseignantes quant aux diplômes, statuts (du contractuel.le à l'agrégé.e), rémunérations et conditions de travail, elle remet en cause la possibilité de constitution d'une « communauté éducative ». Enfin, signalons que la formation initiale et continue est peu pratiquée en collectif, bien qu'il y ait des évolutions en la matière ●.

CE QU'APPORTE LA COLLABORATION ENSEIGNANTE

Selon la revue de littérature de Vangrierken *et al.* (2015), les avantages de la collaboration entre enseignant.e.s se situent à trois niveaux : les élèves, les enseignant.e.s et l'organisation. De façon générale, ce sont les conséquences sur le travail enseignant qui sont les plus documentées, en particulier sur la formation continue.

Impact sur les élèves et leurs apprentissages

De nombreuses études s'accordent sur l'impact positif du travail collectif des enseignant.e.s sur les élèves. Le collectif Eduter ●, dans une étude sur la prise en compte des élèves décrocheurs dans huit lycées agricoles, souligne que « *les équipes qui réussissent le mieux sont celles qui ont su se construire une véritable compétence collective* ». Il décrit un cercle vertueux, « *les effets de la qualité de la vie au travail et de la qualité de travail ont des effets sur la qualité et la richesse de l'activité et de la vie des apprenants* », liant « *travail de qualité destiné à ceux auquel il s'adresse, et qualité de travail qui maintient ou améliore la santé au travail* » (Eduter ingénierie, 2017).

Au contraire, le *burn-out* de l'enseignant.e affecte négativement le niveau de compétences scolaires, le sentiment de compétence et le jugement de l'enseignant.e sur les compétences scolaires des élèves et augmente leur niveau d'anxiété (Rasclé & Bergugnat, 2013). Ainsi les effets du travail collectif enseignant sur l'apprentissage, le comportement et la motivation des élèves sont étroitement imbriqués (Trust *et al.*, 2016). Dans les études relatives à l'impact d'un développement professionnel continu collectif, les résultats sont au rendez-vous : réponses des élèves plus positives et plus élaborées, meilleurs résultats aux examens, plus grande capacité de décodage et meilleure fluidité de la lecture, meilleure organisation du travail, et enfin éventail plus large des stratégies d'apprentissage (Rundell *et al.*, 2003 ; Cordingley *et al.*, 2005).

Les élèves observé.e.s par Trust *et al.* (2016) dont les professeur.e.s travaillent en CAP *via* des réseaux sociaux, montrent des améliorations dans trois domaines : affectif, social et cognitif. Étant davantage en confiance dans leurs apprentissages, ils et elles mettront en œuvre plus de travail collaboratif et deviendront capables de s'autoévaluer, gagnant en indépendance et améliorant leurs résultats aux examens. Pour Vangrierken *et al.* (2015) les stratégies d'enseignement sont plus centrées sur l'élève et il y a un meilleur

Eduter ingénierie : institut de R&D et d'appui au système éducatif qui relève du ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Voir la [page formation du site de l'ESENER](#). Les FIL, Formations d'initiative locale, sont réalisées au sein des établissements et à la demande des équipes, pour une formation au plus près des réalités locales.

Avec toutes les précautions que demande l'utilisation de méta-études basées sur des recherches hétérogènes (Rey, 2016), les deux facteurs arrivant en tête du classement *Hattie Ranking* sont le sentiment d'efficacité personnelle et l'efficacité collective des enseignant.e.s.

Le répertoire commun, l'engagement mutuel pour le développement d'une atmosphère d'apprentissage, et l'entreprise conjointe pour la définition des contenus d'enseignement.

Le « [collaborative CPD](#) » ou « développement professionnel collaboratif continu » en Angleterre est une stratégie de gouvernement pour permettre un apprentissage et un soutien partagés entre collègues. Les programmes peuvent s'étendre jusqu'à douze semaines. La plupart des recherches sur ce dispositif révèlent des améliorations substantielles de l'enseignement et de l'apprentissage.

Pour une définition du SEP, sentiment d'efficacité personnelle, voir Gausse (2018).

alignement entre le curriculum réel et le curriculum caché dans les contextes de travail collectif enseignant.

De même, une enquête longitudinale dans le Missouri a montré que les écoles et les professeur.e.s qui s'engagent ensemble pour travailler les aspects relatifs à la qualité d'éducation ont de meilleurs résultats en maths et lecture. Dans ces deux matières les élèves peuvent gagner jusqu'à une demi-année (Ronfeldt *et al.*, 2015) ●.

Un leadership pédagogique fort, traduit dans le rapport TALIS par « encadrement pédagogique » (OCDE, 2013), encourage le travail collectif des enseignant.e.s et génère un sentiment d'efficacité collective (*collective efficacy beliefs*) qui a un im-

pact direct sur l'apprentissage des élèves (Goddard *et al.*, 2015).

Observant que les élèves sont rarement considéré.e.s comme des contributeurs de CAP, alors qu'ils et elles constituent l'essentiel de la population scolaire, les Suédoises Wennergren et Blossing (2017) se sont attachées à explorer une CAP avec la participation légitime des élèves en utilisant les trois dimensions de la théorie des CDP comme outils analytiques ●. Leur travail rejoint les conclusions du collectif Eduter, qui observe que le travail en équipe peut ainsi aller jusqu'au partenariat avec les élèves dont la parole doit être prise en compte pour qu'ils et elles soient pleinement les sujets de leur formation (Eduter ingénierie, 2017).

Éducation communautaire traditionnelle en Amérique du Sud

En Bolivie et en Équateur le concept du « *buen vivir* » (ou bien-vivre), issu des cultures natives, est intégré à la Constitution. Inspiré de la cosmogonie andine il se veut porteur d'alternatives face à l'hégémonie néolibérale. De nouvelles méthodes pédagogiques sont instaurées afin de promouvoir les valeurs d'entraide, de partage et de responsabilité. L'éducation intègre ce concept de « *vie en harmonie entre les hommes et la nature* » où le bien-être collectif prime sur l'individuel. La loi d'éducation en vigueur en Bolivie depuis 2010 établit que « *l'éducation est unitaire, publique, démocratique, participative, communautaire, décolonisatrice et de qualité* » (Sauvé & Orellana, 2014).

En France le modèle dominant de l'éducation valorise plutôt la performance individuelle de l'enseignant.e comme des élèves. Constatant la plus-value cognitive du travail collectif, de nombreux auteur.e.s plaident pour une école du vivre ensemble, qui éduque à la solidarité et à la coopération, pour une école apaisée, avec plus d'interactions entre les différentes parties prenantes (Durpaire & Mabilon-Bonfils, 2013), voire pour une école conviviale (Flahault, 2014).

Impact sur le développement professionnel des enseignant.e.s

Cordingley *et al.* (2003) ont mis en avant l'impact positif du développement professionnel collectif continu (*collaborative CPD*) ●:

- sur les attitudes des enseignant.e.s (estime et confiance en soi, sentiment d'efficacité personnelle ●), motivation, engagement à l'égard du développement professionnel ;
- sur les répertoire de stratégies d'enseignement et d'apprentissage, et leur capacité à les adapter aux besoins de leurs élèves, et à améliorer leur apprentissage.

La participation des enseignant.e.s va de pair avec la satisfaction au travail. Le travail en collaboration, malgré les inquié-



tudes initiales au sujet de l'observation et de la rétroaction s'est révélé « enthousiasmant » (Rundell *et al.*, 2003 ; Cordingley *et al.*, 2005). « *Les enseignants doivent être les maîtres d'œuvre de leur propre développement professionnel, car, autrement, ils [...] n'en voient guère la pertinence* » (Borges *et al.*, 2017).

Les pratiques collaboratives sont associées à un sentiment d'efficacité personnelle plus fort, et à un niveau plus élevé de satisfaction personnelle enseignante. Le rapport TALIS souligne que « *des données de plus en plus nombreuses indiquent que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, qui correspond à leur efficacité en matière d'instruction, d'implication des élèves et de gestion de la classe, a également une incidence importante sur les résultats scolaires des élèves* » (OCDE, 2013). Vangrieken et ses collègues (2015) reportent que cette amélioration de l'efficacité s'accompagne d'une réduction de la charge de travail et de l'isolement personnel. Les compétences techniques, la communication et la motivation s'améliorent. Ainsi une recherche récente montre des impacts sur l'évolution de la pratique : les enseignant.e.s côtoyant un.e collègue ayant mis en place le programme d'enseignement de l'informatique auront quatre fois plus de facilité à le mettre en place (Roche *et al.*, 2018).

Prenger *et al.* (2017), se basant sur l'analyse de Lomos, soulignent cependant que les CAP ne conduisent pas automatiquement à des améliorations dans l'apprentissage. La communauté de pratique peut être vue comme un « *lieu de consensus où règne une vision idéale du partage soutenue par les technologies* » (Savarieau & Guégan, 2017). Au niveau organisationnel, la collaboration peut fonctionner comme un mécanisme de contrôle qui lie les enseignant.e.s à des attendus en matière de performance, limite leur autonomie, et engendre des raccourcis de pensée et une tendance à se conformer à la majorité. La charge de travail peut être augmentée. Compétitivité, tensions dégénérant en conflits, dénis entourant le rapport à l'autre, phénomènes de balkanisation (formation de sous-groupes) peuvent être d'autres effets contreproductifs des CAP

et des groupes en général (Vangrieken *et al.*, 2015).

Impact sur l'organisation scolaire

Pour l'organisation, la plupart des études reportent que les collaborations engendrent un climat innovant, une meilleure adaptation des professionnel.le.s, un changement culturel vers plus d'équité, une attention aux besoins des élèves à l'échelle de l'école, une structure de pouvoir moins hiérarchique, et la promotion d'une culture professionnelle de recherche (Vangrieken *et al.*, 2015). Relevant le paradoxe constitué par les termes « organisation » et « apprenante », considérant que l'apprentissage a une fonction de désorganisation, Watson (2012) analyse que les CAP ont un rôle significatif à jouer dans les processus organisationnels dynamiques, déstabilisant les rigidités dont l'école en tant qu'institution s'entoure.

De plus en plus de travaux font état de la pertinence d'un leadership distribué, traduit dans les récents documents de l'OCDE (2013) par « *partage des responsabilités* ». Letor (2010) prévient pourtant que lorsque l'institution scolaire contraint les enseignant.e.s à travailler ensemble, c'est une « *logique entrepreneuriale dans un cadre bureaucratique* » qui prévaut, sans réelle efficacité. L'idée d'un collectif incluant la direction d'établissement pose problème aux enseignant.e.s, peu favorables aux aspects entrepreneurial et bureaucratique, qui ont du mal à se reconnaître dans cette notion de leadership partagé (Endrizzi & Thibert, 2012). Nous verrons plus loin que ce peut être un facteur favorisant le collectif.

Se basant sur leurs analyses, Ronfeldt *et al.* (2015) avancent que l'effet école est plus important que l'effet enseignant.e, c'est-à-dire qu'une école ayant un fort taux de collaboration fera mieux réussir ses élèves, et un.e professeur.e arrivant dans ce type d'école également, indépendamment de son profil. Au contraire, un.e professeur.e à forte pratique collaborative ne verra pas les résultats de ses élèves augmenter de façon significative dans une école à faible culture collaborative. Cette

observation rejoint la conclusion de Cole (2007) sur les programmes de développement professionnel. Selon ce chercheur, ce sont les équipes et non les individus qui peuvent parvenir à changer l'école. Nous allons voir dans le chapitre suivant des exemples de collectifs agissants, parfois aux marges de l'école.

DES CONTEXTES D'ÉMERGENCE DE COLLECTIFS ENSEIGNANTS

Le collectif de travail, enrichissant pour l'exercice du métier, semble encore peu répandu. On peut dès lors se poser la question des contextes favorisant l'apparition de collectifs enseignants. Nous proposons d'approfondir les situations d'engagements, l'entrée dans la carrière enseignante et les dispositifs visant à soutenir les professionnel.le.s dans l'exercice de leur métier. Si la formation continue constitue un cadre propice au développement des pratiques collectives, il est à noter que la formation continue des enseignant.e.s français.e.s n'est pas obligatoire ●. Ils y sont globalement moins incité.e.s que leurs homologues des autres pays de l'OCDE (OCDE, 2013).

L'ENGAGEMENT COLLECTIF QUI ENRICHIT LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES

Plusieurs types de collectifs favorisent l'apprentissage du métier et le développement professionnel. Parmi ces apprentissages au sein de collectifs choisis, plus ou moins formels, nous examinerons trois voies, le partenariat avec des équipes de recherche, les militances et l'engagement dans des réseaux professionnels. L'appartenance à un collectif de travail est un des facteurs qui permettent de « *durer dans le métier* » (Lantheaume, 2016) ●.

Analyses de pratiques et recherches collaboratives pour aller plus loin dans le métier

La collaboration entre les chercheur.se.s et les praticien.ne.s est de plus en plus sollicitée dans le cadre de programmes d'accompagnement et de développement professionnel des enseignant.e.s (Borges *et al.*, 2017). Ce milieu de travail associé au milieu de la recherche forme « *une communauté scientifique élargie* » (Barrère *et al.*, 2008) et favorise l'analyse de l'activité collective.

Feyfant (2013, 2017) a présenté des travaux analysant l'établissement comme « *lieu de travail et de formation des enseignants* ». C'est le lieu idéal pour la formation continue. Savarieau et Guégan (2017), se référant au modèle d'apprentissage « 70/20/10 » (70 % d'apprentissage par l'expérience, 20 % par les interactions sociales et seulement 10 % de façon formelle) pointent la nécessité de favoriser les apprentissages informels *in situ*. Cole (2007) observe que les programmes de développement professionnel mis en place par les ministres de l'Éducation au Canada dans les années 2000 n'ont pas eu d'impact car ils n'étaient pas suffisamment réalisés au sein des écoles. Il préconise de s'appuyer sur des démarches d'observation, de rétroaction et d'étude en conditions authentiques.

Cette formation est facilitée par une médiation qui peut être réalisée en partenariat avec des équipes de recherche. Une abondante littérature de recherche est consacrée à ce sujet ●. En général, les projets de recherche concernent des équipes d'enseignant.e.s ●. Ils peuvent aussi s'inscrire dans la formation initiale. Christianakis (2010) affirme que « *tout enseignant peut s'inscrire dans une démarche de recherche-action dans son propre travail, en collaboration avec d'autres enseignants et en assumant alternativement les rôles de chercheur et d'enseignant* ». Certaines recherches collaboratives visent à impulser un changement, d'autres auront un impact sur le savoir professionnel, par exemple via la co-construction d'une base de connaissances intégrant les besoins et les intuitions des praticien.ne.s (Morrissette *et al.*, 2017 ; Caron & Portelance, 2017). Renfor-

● Sauf en ce qui concerne les 18 heures annuelles d'animation pédagogique des professeur.e.s des écoles, dont la moitié doit être consacrée à des formations continues.

● Voir également l'interview de Lantheaume « [Comment durer dans le métier ?](#) » (université d'automne 2017 du SNUIPP).

● Voir le dossier de la revue de recherche *Phronesis* de 2017 : « [Les recherches collaboratives en éducation et en formation : référents théoriques, outils méthodologiques et impacts sur les pratiques professionnelles](#) ».

● Voir le [réseau des Léa. Lieux d'éducation associés](#) de l'Institut français de l'Éducation.



cer les passerelles entre la recherche et la pratique demande de comprendre l'utilité de travailler ensemble, et de développer les recherches collaboratives ou coopératives (Caron & Portelance, 2017 ; Broussal, 2017). La formation continue *in situ* par amélioration des pratiques requiert le

développement d'une compétence éthique (Lacroix, 2017). En Écosse, où le niveau d'études générale de la population est élevé, un accent très fort a été mis sur le développement professionnel, en lien avec l'analyse de la pratique, les « *instructional rounds* » (Philpott & Oates, 2015).

Les « *network improved communities* » de Bryk

Dans un article pivot, qui a été abondamment relu et commenté ●, Bryk (2017) plaide pour une vaste intégration de la recherche et développement dans les systèmes éducatifs au sein de communautés d'amélioration en réseau (*network improved communities*) afin d'accroître l'efficacité des écoles et le développement du pouvoir d'agir des enseignant.e.s. Chaque enseignant.e devient aussi un.e chercheur.se, dans une approche basée sur « *l'apprendre en faisant* ». « *Le diagnostic des pratiques bénéfiques est fait systématiquement avec des mesures non invasives, et leur diffusion réalisée à petite échelle, pour une évaluation rapide ce qui confère une plus grande agilité du dispositif. Les normes sont élaborées localement, et ne proviennent pas de l'extérieur. Les réseaux d'amélioration structurés, d'écoles engagés avec des chercheurs et développeurs de programmes autour de problèmes éducatifs cruciaux, contribuent à la diffusion des pratiques efficaces* ». Il n'y a plus d'opposition entre *knowers* et *doers*, toutes les parties travaillent ensemble comme « améliorateurs », en croisant les expertises indispensables pour résoudre les problèmes d'éducation. « *La question de la diffusion des pratiques se pose alors : comment développer des instances et des compétences de formateurs et de formateurs de formateurs qui vont permettre que le métier puisse avancer au-delà de l'expérience singulière des équipes engagées dans des groupes ?* » (Toullec-Théry, 2017)

● Voir le dossier de la revue de recherche *Éducation & didactique* de 2017 : « [Pratiques fondées sur la preuve, preuves fondées sur la pratique ?](#) »

Toullec-Théry (2017) montre que, dans le cadre d'une recherche-action, que les objectifs sont co-construits d'une façon négociée, qui « *rend compte [...] des préoccupations des deux partenaires, sans que chacun puisse avoir l'ascendant sur la préoccupation de l'autre* ».

Le militantisme enseignant comme vecteur de collectif

Le monde enseignant est historiquement marqué par un fort engagement militant. D'une part, les mouvements pédagogiques issus de l'éducation populaire, comme en France le Cercle de recherche et d'action pédagogiques (CRAP), le Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN), l'Institut coopératif de l'école moderne (ICEM-Pédagogie Freinet) ● sont les chevilles ouvrières

d'une réflexion sur l'école et le travail enseignant, et beaucoup d'enseignant.e.s publient dans des revues pédagogiques. Certains collectifs d'enseignant.e.s et de parents sont à l'origine de la mise en place d'écoles alternatives qui se construisent à côté de l'Éducation nationale. Ces collectifs développent leur pouvoir d'agir, au risque parfois de participer à un communautarisme (Pithon *et al.*, 2008).

D'autre part, les syndicats sont aussi des acteurs du travail collectif enseignant en tant qu'interlocuteurs du ministère. Leurs représentant.e.s sont des piliers des conseils d'administration dans les établissements et influencent le cadre et les temps de travail (aménagements horaires des dispositifs pédagogiques, discussions de la répartition globale)

● Voir leurs publications : [Les Cahiers pédagogiques](#), [Dialogue](#), [Éditions ICEM](#).

qui seront autant de facteurs pouvant favoriser ou bloquer le développement du travail collectif. Via la presse syndicale et les instituts de recherche des différentes organisations, différentes idées et controverses en relation avec des pratiques éducatives peuvent également circuler et être mises en discussions collectives.

La circulation d'expertise via les réseaux collaboratifs enseignants

Enfin, depuis une vingtaine d'années, Internet a facilité l'émergence de nombreux collectifs, au sein des réseaux sociaux d'enseignants, qui constituent à la fois des espaces d'information et d'échanges et des lieux de ressources professionnelles (banques de ressources pédagogiques et/ou conception d'outils ou de logiciels pour enseigner, voir Thibert, 2009). Ces sites peuvent être produits par des associations à vocation disciplinaire ([Sésamath](#), [WebLettres](#), [Docpourdoc](#)...) ou professionnelle (ABDEN, AFEF, APBG, APMEP, APML...). Investis dès la formation des enseignant.e.s, ils permettent de surcroît une autoformation en continu, particulièrement pour les communautés disciplinaires en ligne (Reverdy, 2014 ; Ducan-Howell, 2010).

Selon Quentin, les objectifs de ces réseaux sont multiples (Quentin, 2012) :

- défense d'une discipline auprès du ministère de l'Éducation nationale ;
- réflexions pédagogique et didactique ;
- aide aux enseignant.e.s dans l'exercice de leur métier ;
- promotion des technologies numériques dans l'enseignement.

Il y a aussi un intérêt de visibilité entre professionnel.le.s et un désir de reconnaissance. Ces réseaux sont très investis par les enseignant.e.s aux disciplines isolées (par exemples les professeur.e.s documentalistes).

Exemple du sujet du [TrAam Documentation](#) 2016/2017 (Travaux interacadémiques mutualisés) : « Créativité et coopération en documentation »
« Comment développer le sens créatif, la collaboration et la mutualisation des élèves ? Comment le professeur documentaliste peut-il faire du CDI un lieu de créativité et de coopération dans l'établissement scolaire ? Comment faire évoluer le CDI en ce sens et renforcer la coopération au sein de l'équipe éducative et auprès des élèves (implication pour dynamiser le lieu CDI, responsabilisation, prescription auprès d'autres élèves...) ? » Les ressources pédagogiques produites dans ce cadre seront mises à disposition dans la banque EDU'base.

Les sites institutionnels animés par des inspecteurs et inspectrices ou des enseignant.e.s bénéficiant de décharges ou de compléments de service viennent compléter le panorama. Ce peuvent être des réseaux académiques thématiques (EDD, culture, numérique...) ou disciplinaires. De la dyade à l'académie, ces collectifs de travail reposent parfois sur la bonne volonté des acteurs et actrices, ce qui peut donner un caractère de travail inabouti à certaines réalisations et en limite la portée (exemples de sites disciplinaires pédagogiques, de groupes de travail académiques). Rayou (2017) pose « la question de la construction de ces réseaux et celle de la nature des savoirs qui y circulent et s'y développent. Car il ne suffit pas d'être engagés et unis dans l'action pour échapper à des échanges de savoirs qui visent plus les avantages d'un groupe (professionnisme), que son aptitude à agir sur les situations au bénéfice de ceux dont il a la charge (professionnalisme) ». Si l'abondance de sites ne favorise pas la lisibilité et oblige l'enseignant.e curieux.se à multiplier les recherches,

À noter en France, l'édition des manuels collaboratifs du [Livrescolaire](#), créés par une communauté de 2 000 professeurs.

Voir par exemples les sites académiques disciplinaires, transdisciplinaires (EDD, citoyenneté), sites des CARDIE, sites disciplinaires interacadémiques de la [plateforme Eduscol](#), ou banque nationale de scénarios pédagogiques [ÉDU'base](#) de la Direction du numérique pour l'éducation (DNE).



avec un risque certain de redondance, on peut tout de même relever que les communautés en ligne, même informelles, sont de puissants outils de développement professionnel (Macià & Granada, 2016).

On ne peut penser le travail collectif aujourd'hui indépendamment des réseaux sociaux et, dans tout travail collectif, il y a potentiellement une forme virtuelle et une forme située. Trust et Horrocks (2017) soulignent que les frontières entre les communautés de pratique face-à-face et en ligne s'estompent, dans la mesure où de plus en plus d'enseignant.e.s de la maternelle au lycée deviennent des éducateur.rice.s branché.e.s (*connected educator*) et jouent le rôle d'intermédiaires entre les espaces en ligne et leurs écoles ●. Les communautés d'apprentissage professionnel (CAP) en ligne permettent à des écoles isolées de collaborer avec des écoles du monde entier. Ainsi, l'équipe d'accompagnant.e.s des petites écoles rurales du Québec insérées dans le dispositif « École en réseau » bénéficient d'un système de soutien par visioconférence et discours collectif asynchrone pour « répondre de manière "juste à temps" aux questionnements et difficultés vécues par les enseignants et autres intervenants de dans la mise en œuvre d'activités d'apprentissage collaboratives » (Boutin & Hamel, 2017).

Certains projets de dimension internationale sont des exemples stimulants de travaux enseignants en réseau. Citons dans le domaine de l'environnement les concours [Young Reporters for the Environment](#) et [Stockholm Junior Waterprize](#). Ces communautés éphémères ont besoin de rencontres ponctuelles pour réellement exister.

La perspective de combiner la pratique des réseaux sociaux ● avec l'apprentissage informel *in situ*, si elle ouvre de nouveaux potentiels pour l'apprentissage professionnel, ne va pas forcément de soi. Ainsi, Hardman (2012) a montré lors de l'étude d'une CAP en ligne dans le cadre de l'éducation spécialisée que la plupart des membres se cantonnent à un rôle

d'observateur ou d'observatrice, se reposant sur l'administrateur ou l'administratrice du réseau pour la mise en œuvre du travail collectif ●.

Cependant, l'amélioration des systèmes éducatifs relèvera plus d'une amélioration interscolaire (et extrascolaire) qu'intrascolaire (Prenger *et al.*, 2017 ; Saint-Jean *et al.*, 2017). Les réseaux d'écoles peuvent mobiliser une palette plus large de ressources et d'expertises que des écoles isolées et de plus grandes opportunités pour la réflexion individuelle et collective sur les pratiques. Le Centre Alain-Savary souligne qu'un réseau sera plus efficace s'il est construit en lien avec les équipes, de façon à « pouvoir se décliner en actions qui se jouent au cœur de l'ordinaire de la classe et de la vie des établissements » (Kus & Martin-Dametto, 2016). Il existe en effet un lien entre les modèles d'autonomie performants et les travaux en réseau, que ce soit au niveau des écoles, des enseignant.e.s ou des directions (Feyfant, 2017) ●.

COLLABORER POUR APPRENDRE LE MÉTIER D'ENSEIGNANT.E, UNE GAGEÛRE ?

Le collectif peut-il s'apprendre dans des réseaux de formation ?

Les études de prospective sur l'évolution des systèmes éducatifs anglo-américains s'accordent sur l'importance croissante que prennent les réseaux numériques d'enseignant.e.s dans la « formation des enseignants et la production de ressources pédagogiques. Ces organisations plus agiles seront de puissants vecteurs de transformation des systèmes éducatifs qui se caractérisent actuellement par leur coût et leur faible performance » (Quentin, 2012). Elles pourront également servir à la formation tout au long de la vie.

Apprendre avec des méthodes participatives est possible, plusieurs cas en témoignent. On peut citer l'expérience de validation mutuelle des compétences numériques de néotitulaires à la Haute

● Les enseignants interrogés utilisaient plusieurs plateformes, les plus utilisées étant Twitter (53 %), des blogs et Edmodo (25 % chacun) suivis de Facebook et Google+ (17 % chacun).

● Savarieau et Guégan (2017) comparent le *community manager* de la Commission européenne à un tuteur ou à une tutrice en formation à distance.

● [Viaéduc](#), réseau professionnel des enseignants mis en place par Canopé en 2015 (67 000 membres en février 2018) semble encore peu investi dans les pratiques. [Le Web pédagogique](#), plateforme privée datant de 2005, revendique 200 000 enseignants pour 400 000 participants.

● Voir aussi les réseaux d'écoles de la communauté flamande de Belgique, partageant des ressources, des pratiques, parfois via une plateforme collaborative (Feyfant, 2017).

école pédagogique de Vaud, à l'aide d'une plateforme inspirée des arbres de connaissances et de portfolios réflexifs, qui malgré certaines difficultés (construction d'une identité communautaire et solitude, gestion de l'autonomie et charge de travail), a permis une formation en grande partie à distance (Ruffieux, 2017).

Cet « *avènement du web 2.0 nécessite des compétences relationnelles, collaboratives et créatrices qu'il faut intégrer à l'enseignement* » (Ruffieux, 2017). Or travailler en collectif s'apprend, cela fait partie du développement des *soft skills* dont les modalités d'acquisition ne sont pas clairement définies (Gausse, 2018). Cristol (2017) ajoute aux compétences collaboratives l'autonomisation de la pensée, des capacités de transfert et de résolution de problèmes complexes, et Quentin (2013) « *le développement de l'esprit critique, la gestion des interactions ou la gestion des données et de l'information* ». Les nouvelles générations d'enseignant.e.s, a priori plus familières des réseaux sociaux sont-elles plus aptes à travailler en collectif ?

Un référentiel collectif dans la formation des enseignant.e.s qui peine à passer dans la pratique

Les injonctions à la collaboration véhiculées dans le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation de 2013 ne se traduisent pas aisément dans les pratiques effectives de formation. Le Gern (2015) après avoir rappelé qu'« *il n'y a de travail que social* » et que l'appui professionnel doit être pensé « *en termes de questions à soulever avec leurs pairs et collègues* », montre que « *la part collective des compétences individuelles est farouchement niée* » par des professionnel.le.s stagiaires d'un master professionnel d'ingénierie de la formation. « *Le déni des compétences collectives [semble] lié à l'identité des professionnels, en dépit des prescriptions institutionnelles et des dispositifs de formation* ». Thomazet et Mérini (2014) remarquent que la formation au travail collectif devrait être développée dans le cadre d'une conceptualisation systémique, les relations intermétier par

essence dissymétriques nécessitant « *de nombreuses régulations plus ou moins formelles inhérentes au contrat de collaboration ce qui laisse supposer l'existence de compétences indispensables au travail collectif, sans doute construites dans l'expérience* ». Dans l'évaluation du dispositif « Plus de maîtres.les que de classes », il est mentionné que la formation doit comporter « *l'acquisition de compétences professionnelles collectives et transversales (évaluer, différencier, analyser, piloter et réguler) et de compétences didactiques* » (Comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes », 2017).

La formation au « travailler ensemble » n'est pas encore inscrite dans la formation des enseignant.e.s, elle pourrait englober la formation à la résolution de conflits ●. Une recherche-intervention via une approche socioéconomique des organisations dans trois lycées professionnels a permis d'observer que « *la pratique de la communication non-violente (Rosenberg, 2002) dans la préparation des conseils de classe renforce l'unité des équipes, la cohésion des acteurs* » et que « *l'implication du chef d'établissement dans la co-construction de la démarche de résolution des dysfonctionnements clarifie sa position* » (Chapon, 2008).

Selon les études de l'EPPI-Centre la collaboration entre les enseignant.e.s peut servir de modèle de collaboration entre les élèves (Rundell *et al.*, 2003 ; Cordingley *et al.*, 2005). Inversement, Baudrit souligne que pour mettre en place des apprentissages coopératifs avec les élèves, il serait cohérent de former les enseignant.e.s en mode coopératif. « *Robitaille (2007) parle d'ailleurs de congruence pour désigner l'homologie existant entre la méthode pédagogique mise à l'épreuve par des enseignants dans leurs classes (l'apprentissage coopératif) et le dispositif de formation qu'ils adoptent en parallèle (le même apprentissage coopératif)* » (Baudrit, 2007). Selon Johnson *et al.* (1981), l'apprentissage coopératif en petits groupes permet d'optimiser les apprentissages des élèves. Paradoxalement, les enseignant.e.s sont peu favo-

Dans la définition du climat scolaire par le ministère de l'Éducation nationale, les relations entre personnes sont un des éléments essentiels, voir le dossier d'Éducation et formations de 2015 : « [Climat scolaire et bien-être à l'école](#) ».



rables à employer cette méthode qu'ils ou elles souhaitent expérimenter avec leurs élèves car elle leur paraît trop chronophage. Les chercheur.se.s soulignent que la coopération ne se base pas sur l'application de simples techniques mais nécessite une ingénierie pour construire des « séquences d'apprentissage coopératif adaptées à des contextes spécifiques » (Baudrit, 2007).

Les pratiques de tutorat collectif peuvent permettre de mieux appréhender la complexité du travail enseignant (Moussay, 2012). Cependant, le métier s'apprend pour une grande part dans l'établissement *via* l'expérience individuelle et l'accompagnement informel des collègues (Feyfant, 2013). Buhot et Cosnefroy (2011) ont étudié l'évolution de la conception du travail enseignant chez des stagiaires de première année, qui « *semblent avoir intégré le discours de l'institution qui encourage le travail entre pairs, le partage et la conjugaison des expériences et des compétences avec comme objectif une amélioration possible de l'efficacité, mais aussi des processus de co-apprentissage* ». Au fur et à mesure de leur formation, confronté.e.s aux réalités d'exercice, elles ou ils constatent une distorsion avec les pratiques ordinaires existantes dans l'établissement. De plus, l'accompagnement des collègues expérimenté.e.s ne les aide pas à acquérir les compétences émotionnelles et relationnelles ● de la professionnalité. « *Bien plus qu'un savoir-faire à acquérir, il s'agit d'abord d'un travail sur ses propres attitudes qui s'inscrit dans le long terme. Le peu de place accordée à ces aspects dans la formation ne facilite pas la tâche des stagiaires et rend plus délicate la prise de poste* ». Les enseignant.e.s ayant plus d'expérience accompagnent sur le plan pédagogique, didactique, fournissant des astuces de métiers. Il leur est difficile d'intervenir sur les problèmes relationnels. L'analyse de ce type de problèmes est facilitée par l'intervention d'un tiers, on pense à l'analyse de pratique ou à l'observation collective qui est de plus en plus intégrée dans les formations des enseignant.e.s.

Se former par l'observation collective et l'analyse de pratiques

La loi de Refondation de l'école de la République de 2013 appelle, dans la lignée des recherches collaboratives décrites plus haut, le renforcement des liens entre recherche et formation dans les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). La place de la rétroaction et du débriefing, en lien avec la recherche, tend à se développer dans les formations d'enseignant.e.s (Saint-Jean *et al.*, 2017). Elle stimule les pratiques réflexives et donc le développement individuel et collectif. Elle est favorisée par l'outil de la vidéo, désormais accessible à tous à partir d'un simple smartphone. La réflexion sur l'activité requiert un travail collectif, et si, pour sa mise en place, elle suppose la présence de partenaires extérieurs (formateurs ou formatrices, chercheuses ou chercheurs), elle peut ensuite fonctionner au sein d'un établissement, à partir des ressources locales, et être intégrée à l'accueil des jeunes enseignant.e.s. Même si en France le temps de formation des enseignant.e.s est l'un des plus courts d'Europe, cette analyse de l'activité par vidéo s'intègre petit à petit dans certaines formations de formateurs (CAFA, CAFIPEM).

Pour les équipes enseignantes, on constate une évolution de l'analyse de la tâche ou des pratiques (psychologie sociale, voir Rouchy, 2015) vers l'analyse de l'activité (Clot *et al.*, 2000). L'expérience mimétique est à la base de l'analyse de l'activité, on se forme par et avec les autres, en analysant les intentions, les émotions, tout ce qui se joue dans les interstices de l'action (Flandin, 2015). De même, la théorie de l'action conjointe en didactique de Sensevy se base sur ces analyses qui s'inspirent de la clinique médicale : chercheur.se.s et professeur.e.s élaborent des ingénieries didactiques de façon coopérative (Prot, 2017). Dans cette perspective, certaines personnes suggèrent que les programmes de formation initiale incluent une formation à la recherche et aux enquêtes (Christianakis, 2010), d'autres que des occasions d'encadre-

Pour une analyse détaillée, voir Gausset (2018).

ment réflexif mobilisant formateur.trice.s, encadrant.e.s et chercheur.se.s sur les situations problématiques (identification, explicitation, approfondissement avec des appuis théoriques, et préparation d'interventions d'amélioration) soient créées pour favoriser l'éclosion d'une culture apprenante. Les formateurs et formatrices par leurs questionnements, leurs remises en questions et leurs cu-

riosités, développent des compétences de chercheur.se.s, « *partent d'un questionnement, problématisent, consultent des [connaissances issues de la recherche], recueillent des données empiriques, les analysent et les interprètent afin de prendre des décisions susceptibles d'améliorer les situations ciblées* » (Caron & Portelance, 2017).

« La professionnalisation de l'enseignement progressera dans la mesure où les formateurs de maîtres et les chercheurs accepteront de délibérer sérieusement entre eux, afin de convenir de l'état des savoirs en éducation et formuler des règles de pratiques rationnelles et raisonnables auxquelles les enseignants pourraient se rattacher dans leur propre délibération et réflexion sur leur pratique à l'école. Et ce, au lieu de se voir imposer unilatéralement par une autorité bureaucratique ou par les parents usagers, des règles et des façons de faire inspirées du "bon sens" ou d'une "tradition" plus ou moins mythifiée, et cautionnées par quelques chercheurs » (Lessard et al., 2010).

Les enseignant.e.s qui débutent en établissements bénéficieraient grandement de l'expertise de formateurs et formatrices formé.e.s à ces techniques d'analyse. Paradoxalement, l'établissement de relations constructives entre collègues est souvent une composante négligée des communautés d'apprentissage professionnelles, et Hardman (2012) ajoute que les collègues ayant plus d'expérience ne partagent pas souvent leur expérience dans leur propre établissement scolaire, ce qui constitue un manque pour la communauté en place. Ria et Lussi Borer (2015) présentent une

expérience d'accompagnement au long cours de jeunes professionnel.le.s par un collectif volontaire dans un établissement de la périphérie, s'appuyant sur des captations vidéo. La capacité à travailler ensemble et le développement professionnel des enseignant.e.s participant à ce dispositif sont améliorés.

Exemple de la plateforme [Néopass@action](#) mis en place par l'IFÉ

Cet outil de formation comprend un ensemble de courtes vidéos basées sur des activités réelles d'enseignement, permettant d'analyser les interactions enseignants-élèves. Les enseignant.e.s débutant.e.s sont amené.e.s à se reconnaître dans les difficultés ordinaires et récurrentes du métier. « *La confrontation à des situations vécues permet une distanciation et une montée en généralité. Des analyses de chercheurs aident les professionnels à identifier les principes d'action et les cadres théoriques sous-jacents aux pratiques étudiées.* » L'objectif est de faire évoluer les pratiques en s'emparant des problèmes de métier et de construire un panel de réponses possibles, à partir d'un objet commun pour aider à la construction d'un genre professionnel (Ria & Lussi Borer, 2015).



DES DISPOSITIFS QUI FONT OFFICE DE CREUSET DES COLLECTIFS

Les dispositifs éducatifs et pédagogiques mis en place dans la perspective d'une école inclusive se traduisent par des moyens renforcés dans des secteurs défavorisés socialement, pour l'accompagnement des élèves en difficulté scolaire ou en situation de handicap. Recherches et collaborations y sont plus denses ●. On relèvera d'ailleurs que la première mention législative du terme « communauté éducative » concerne les zones d'éducation prioritaires en 1982.

« Les exemples ne manquent pas pour soutenir la proposition que la "marge" constitue un "laboratoire" pour l'expérimentation de nouveaux modes d'intervention politique et de nouvelles pratiques pédagogiques qui ont par la suite été étendus à l'ensemble du système scolaire, qu'il s'agisse des projets d'établissements, du travail en équipe entre enseignants ou des rythmes scolaires dans le primaire » (van Zanten, 2012).

L'exemple des écoles en éducation prioritaire

Selon Marcel et Murillo (2014), dans le cadre de l'éducation prioritaire, le processus de travail en équipe ne relève pas d'une prescription de type descendant mais plutôt de type ascendant car les normes professionnelles sont élaborées par les enseignant.e.s qui y adhèrent librement. Depuis 2014, la priorité n° 4 du référentiel de l'éducation prioritaire s'intitule « favoriser le travail de l'équipe éducative ». Des dotations horaires améliorées peuvent favoriser la mise en place du travail collectif.

Ces établissements rassemblent un nombre élevé d'enseignant.e.s jeunes et inexpérimenté.e.s, qui ont d'autant plus besoin du soutien de leurs pairs. « La publicité faite autour d'une situation ouvre la possibilité d'une mutualisation de la responsabilité [...] le litige, mutualisé, devient un litige collectif protecteur pour la personne » (Moussay & Ria, 2014). La collectivisation d'un problème permet de le sortir du particulier. Pour ce faire, l'enseignant.e doit pouvoir se considérer comme « légitime à se plaindre d'une situation » car un.e professionnel.le qui doute de sa pratique ne partagera pas les problèmes qu'il ou elle rencontre (Broussal, 2017). L'instruction d'un problème singulier en question typique du métier permet de partager les pistes pédagogiques pour améliorer le vécu des situations.

Il existe un lien entre les caractéristiques de la population scolaire et l'ancrage collectif des pratiques enseignantes. « Le sens du métier peut alors être renouvelé et fortifié par les difficultés des élèves, ce qui constitue des points d'appui pour l'identité professionnelle et l'intérêt du métier » (Lantheaume & Hérou, 2008). Ainsi, les enseignant.e.s des microlycées intégrant des élèves qui raccrochent sont confronté.e.s à la nécessité de construire de « nouvelles façons d'exercer leur métier et notamment des stratégies spécifiques pour réconcilier les élèves avec l'institution et avec les savoirs » (Sueur & Duplaquet, 2017).

La multiplicité des intervenant.e.s engendre une augmentation de la complexité organisationnelle (Levasseur & Tardif, 2016). Aux États-Unis aussi, « ces écoles sont doublement mises au défi de faire face aux vastes besoins humains de leurs populations scolaires et familiales tout en ayant à gérer un grand nombre de spécialistes, de programmes et d'organisations externes ciblant leurs élèves » (Bryk, 2017).

Les réseaux d'éducation prioritaire (REP et REP+) sont emblématiques des problématiques relatives au travail en réseau. Ils « s'inscrivent dans un territoire qui a ses caractéristiques, son histoire, ses habitants, ses structures, ses acteurs profes-

Voir le dossier de la revue *Phronesis* de 2018 : « [L'évaluation de dispositifs par des recherches collaboratives : enjeux d'un champ de recherche émergent](#) ».

sionnels, ses ressources, ses difficultés, ses délimitations administratives plus ou moins achevées, ses dispositifs, ses instances partenariales ». Ils sont à la fois copilotés par la hiérarchie locale (inspection et direction d'établissement), et coordonnés par un.e professionnel.le « souvent le seul pour qui le réseau est le cœur de son travail », l'objectif étant « de soutenir le travail et la réflexion collective des enseignant.e.s sur les difficultés ordinaires d'apprentissage des élèves en classe ». Seule la collaboration effective des personnes composant le réseau pourra le faire vivre, et cela suppose qu'elles ne considèrent pas ce travail de collaboration comme un travail en plus mais comme un moyen intégré et que les responsabilités ne soient pas diluées (Centre Alain-Savary, 2016 ; voir également la [circulaire n° 2017-090](#)).

Une multiplicité d'intervenant.e.s et des métiers en construction

Les collectifs peuvent se déployer en relation à des secteurs géographiques, en lien ou non avec les collectivités territoriales en tant que partenaire : circonscription du primaire, liaisons interdegré inscrites au Code de l'éducation de 2013 ou les groupes académiques des référent.e.s « bac -3/bac +3 » pour la liaison entre le secondaire et l'enseignement supérieur. L'articulation des différentes entités est un travail subtil, comme le montre l'analyse de l'imbrication entre comité de pilotage REP et conseil école-collège (Kus & Martin-Dametto, 2016) ●.

Les collectifs d'enseignant.e.s existants sont caractérisés par le fait que différents statuts sont en présence. Dans les contextes particuliers d'éducation prioritaire, de dispositifs d'inclusion ou de lutte contre le décrochage, le collectif passe par la nécessité de travailler avec des professions différentes (le soin, l'éducation, l'apprentissage, etc.). Globalement, les personnels « aux fonctions pas toujours clairement définies mais généralement vues comme "annexes" par rapport aux activités d'enseignement, aux statuts divers et formant un ensemble à la fois plus réduit et plus composite que

les enseignants » souffrent d'un manque de reconnaissance de la part de la hiérarchie et des enseignant.e.s (van Zanten, 2012). Une subtile hiérarchie se crée, via la délégation des tâches moins nobles du chef ou de la cheffe d'établissement ou des enseignant.e.s au CPE, de celles des assistant.e.s d'éducation aux volontaires en service civique. La mauvaise circulation d'informations renforce les cloisonnements, accentue le fonctionnement autonome des non-enseignant.e.s au détriment d'une « autonomie collective à l'échelle de l'établissement » (Barrère, 2017).

Les professionnel.le.s du service médicosocial développent ainsi difficilement des partenariats éducatifs avec les enseignant.e.s : manque de disponibilité, « difficultés à travailler sous la houlette des enseignants, à pénétrer les logiques internes de l'institution et à accepter les rapports hiérarchiques en vigueur au sein de l'Éducation nationale ». Les collaborations de la vie scolaire sont plus aisées avec des enseignant.e.s nouvellement arrivé.e.s, capables d'envisager des relations décroisées pour faire le lien entre la classe et les sanctions ou réaliser des actions pédagogiques (van Zanten, 2012).

Dans ce contexte, il est difficile pour le chef ou la cheffe d'établissement d'assurer un leadership moral et une coordination pour cet ensemble de professionnel.le.s aux rôles complémentaires. D'autant plus que les enseignant.e.s peuvent donner l'impression « de ne jamais revendiquer une responsabilité collective et de plutôt vouloir installer un contre-pouvoir local, peu propice à la reproduction d'une dynamique de projet » (Feyfant, 2017).

Voir le dossier des Cahiers Pédagogiques de 2018 : « [Enseigner par cycle](#) ».



Au delà des dispositifs, des enseignant.e.s dans des collectifs plus larges

Trois dimensions s'avèrent être des conditions essentielles à la mise en place de l'école inclusive : la collaboration avec et par les pairs, la collaboration avec et entre les professionnel.le.s, et la collaboration avec les parents.

La collaboration intermétier entraîne une certaine recomposition de l'école : les enseignant.e.s peuvent intervenir dans des contextes différents (hôpital, établissements de soins, établissements ordinaires) et avec des professionnel.le.s divers.es (de santé et nouveaux métiers tels les auxiliaires de vie scolaire, devenu.e.s AESH, accompagnant.e.s d'élève en situation de handicap).

Bien que le partenariat soit inscrit dans les textes pour l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers, il est loin d'aller de soi, et est l'objet de dilemmes et de tensions : combiner individualisation et gestion du cours de classe, être légitime face à un élève à besoins éducatifs particuliers, collaborer avec les parents, etc.

Pour Thomazet *et al.* (2014), les dispositifs se multiplient et se chevauchent, entraînant un « *isolement des professionnels dans des structures fractionnées, sectorisées et catégorisées* (Lafore, 2009). *Rompre avec cette approche nécessite de repenser l'école dans sa structure même, mais aussi dans ses frontières et donc les relations que les professionnels de l'école entretiennent avec leurs partenaires. En conséquence, le travail collectif, injonction institutionnelle depuis de nombreuses années, devient, de notre point de vue, une condition à la mise en place de l'école inclusive* ». Les objectifs doivent être communs et partagés et les actions communes doivent être négociées (Frangieh *et al.*, 2015).

Il s'agit de favoriser les interdépendances, de miser sur une certaine horizontalité pour dépasser les clivages traditionnels et les hiérarchies, du médical sur le scolaire, du scolaire sur l'éducatif, des parents sur les enfants. Les professionnel.le.s sont ainsi

amené.e.s à « *franchir de manière temporaire les frontières de leur organisation et de leur activité habituelle* » (Thomazet & Merini, 2014).

DES LEVIERS POUR LE TRAVAIL COLLECTIF ENSEIGNANT

Le fonctionnement, la mise en œuvre et les facteurs de réussite des CAP (Communautés d'apprentissage professionnelles) sont abondamment abordés dans la littérature. En gardant à l'esprit que ce modèle d'organisation est basé sur une conception managériale des équipes éducatives, il fournit des axes de travail pour initier et accompagner le travail collectif enseignant ●. Car face à la diversité des contextes d'enseignement, un modèle unique d'organisation ne peut être imposé.

Parmi les pistes pouvant être travaillées pour faciliter le travail collectif enseignant, il nous a semblé intéressant de nous appuyer sur quatre modélisations faisant référence aux communautés d'apprentissage ●. À partir de ces modèles, nous avons dégagé les dimensions suivantes à prendre en considération :

- le partage d'un objectif commun ;
- la co-construction de ressources grâce à la compréhension des processus d'apprentissage par les sources d'information et l'utilisation de données, en particulier issues du travail des élèves. Dialogue et concertation sont essentiels pour la construction de consensus ;
- la production de savoirs professionnels dans le cadre d'un apprentissage collectif, avec des apports internes et externes. Cet apprentissage doit être visible et partagé, l'expertise pouvant être diffusée par un produit final ;
- un fonctionnement démocratique avec un leadership partagé, des changements possibles des répartitions de pouvoir, une facilité de participation géographique, organisationnelle et temporelle.

Il existe trois phases pour la mise en place d'une CAP : initialisation, implémentation, institutionnalisation (Prenger *et al.*, 2017 ; Reverdy & Thibert, 2015).

Les sept jalons du Comité scientifique international sur les communautés d'apprenants (Brown & Campione, 1996 cités par Cristol, 2017), les huit dimensions de Bielaczyc et Collins (1999, cités par Martel, 2008), les dix conditions pour une CAP réussie de Prenger (2017) et les sept indicateurs de Leclerc permettant d'évaluer la progression d'une CAP (cités par Hubert, 2014).

Le ministère néerlandais de l'Éducation définit une CAP de la façon suivante (Prenger *et al.*, 2017) :

- elle inclut des enseignant.e.s de différents établissements ayant une matière enseignée en commun ;
- elle est composée d'enseignant.e.s de l'enseignement supérieur professionnel et universitaire ;
- elle travaille une approche pédagogique spécifique ;
- elle se réunit régulièrement (au moins une fois par mois) pendant au moins un an ;
- elle est guidée par un.e spécialiste de la discipline dans le domaine de la recherche, de la conception du curriculum ou de l'approche pédagogique.

Cependant, malgré ces travaux, on peut penser que le consensus général sur les CAP est simplificateur car il tend à réduire l'apprentissage au seul acte réflexif sur la pratique sans intégrer les apports extérieurs à la communauté. Selon une enquête canadienne auprès d'enseignant.e.s de primaire et secondaire, les facteurs influençant le plus le travail collectif enseignant sont la satisfaction à l'égard de l'établissement, le sentiment de compétence et les préoccupations pédagogiques, suivis par la satisfaction à l'égard de l'organisation du travail (Lessard *et al.*, 2010).

PARTAGER UN OBJECTIF COMMUN

L'établissement d'objectifs communs est une étape importante lors de la mise en place d'une CAP (phase d'initiation).

Établir un climat de confiance entre les enseignant.e.s

Au niveau de l'établissement, poser les valeurs et les normes et organiser des réflexions sur les stratégies pour réussir des objectifs avec forces/faiblesses, plan d'action est une étape essentielle et une source de motivation et de satisfaction (Prenger *et al.*, 2017). La définition d'objectifs forts a un impact sur l'image de l'établissement et permet de renforcer le sentiment d'appartenance. Par exemple dans le cadre de la prévention du décrochage scolaire dans l'enseignement agricole, assoir le travail d'équipe, le partenariat et la collaboration éducative avec les parents sont des objectifs à part entière (Eduter ingénierie, 2017).

Les chartes des écoles suisses romandes visent à construire une culture commune et servent de référentiel à la direction en cas de désaccord entre les enseignant.e.s et la hiérarchie (Progin Romanato & Gather Thurler, 2012). Elles sont élaborées à partir des règles institutionnelles et adaptées au contexte de l'établissement. Les enseignant.e.s participent davantage à la gouvernance des écoles, aux côtés des autres acteurs et actrices de la communauté éducative. En Fédération Wallonie-Bruxelles ●, le contrat d'objectifs pour le pilotage des établissements construits à partir d'objectifs nationaux et locaux « engage toutes les parties prenantes (les établissements et leurs personnels, les opérateurs locaux, l'administration centrale, mais aussi les associations de parents) et suppose un travail en réseaux d'établissements » (Feyfant, 2017). L'utilisation d'outils de pilotage vise à réaliser des évaluations pour ajuster les objectifs de l'établissement ●. En Écosse, l'application du *Curriculum for Excellence* fait l'objet de décisions collégiales entre les autorités locales, leurs écoles et leurs enseignant.e.s, dans le cadre d'un management participatif et d'une approche du curriculum par consensus. Une réforme sur la formation enseignante et un forum national sur la participation des parents ont eu lieu en 2011 facilitant ainsi l'implémentation de ce programme (voir par exemple le rapport [Improving Schools in Scotland: An OECD Perspective](#)).

Cette nécessaire concertation est à mettre en lien avec l'apparition du concept de compétence éthique dans

Dans le « [Pacte pour un enseignement d'excellence en Belgique](#) », l'autonomie des établissements est liée à un pilotage collectif de l'école à base d'outils de management (audits, tableaux de bord, contrats d'objectifs) qui impliquent les enseignant.e.s (Feyfant, 2017).

En France il s'agit des contrats d'objectifs et de l'outil Qualéduc dans les lycées professionnels, pour établir des diagnostics partagés et proposer des actions d'amélioration.



la littérature, en management et en éducation : « *la déontologie professionnelle précise les normes, les valeurs et les recommandations qui doivent piloter l'amélioration des apprentissages* » (Rayou, 2017). L'éthique professionnelle permet ainsi de construire la confiance. « *Coopérer avec les autres [...] implique surtout de se donner l'espace réflexif en milieu de travail pour transformer ce milieu historiquement confiné aux rapports hiérarchiques pour se développer sur le mode démocratique. Mieux qu'un outil de contrôle, la compétence est bel et bien un outil d'émancipation pour introduire la démocratie dans les milieux de travail* » (Lacroix, 2017). Le pouvoir d'agir qui permet un changement social peut se construire au niveau individuel, organisationnel et communautaire (Zimmermann, 2016).

Prendre en compte les différents registres de communication

Abigail souligne l'importance d'un langage commun et de normes culturelles partagées pour le bon fonctionnement d'une CDP (Abigail, 2016). Thomazet et Merini (2014) distinguent trois registres de communication complémentaires qu'ils nomment « sémiotiques » :

Le registre humain, concerne les liens affectifs, inclut la convivialité, et permet la reconnaissance de l'autre, dans une acception honnethienne (Lenoir *et al.*, 2016).

« *Le caractère affinitaire du travail collectif enseignant compense aussi une organisation du travail rendant difficile la construction d'une coopération professionnelle : le temps et les occasions manquent ; les affinités professionnelles, voire amicales sont le moyen d'aller vite car la confiance est déjà là, à confirmer mais non à construire à partir de rien* » (Lantheaume & Hérou, 2008).

Abigail (2016) relève que les facteurs de sociabilité et d'environnement socio-émotionnel sont essentiels pour le bon fonctionnement du travail collaboratif. Letor (2010) évoque des espaces d'entre soi, où les échanges sont délibérés et les engagements vont au-delà de la routine. Le Centre Alain Savary (2017) décrit « *une multitude de collaborations plus informelles qui se construisent et évoluent dans le temps* », des espaces de travail qui permettent de débattre du prescrit et de partager le réel de façon efficace « *pour que le collectif devienne peu à peu une ressource pour le travail de chacun* ».

Le registre instrumental permet de formaliser le travail collectif, au delà des expériences et des manières de penser différentes. L'écriture collective d'un discours « *s'ancre sur le principe d'écriture transformative* ». Elle permet d'intégrer de nouvelles connaissances, et « *d'avoir de nouvelles idées, faire de nouveaux liens entre des concepts* » (Boutin & Hamel, 2017).

Le registre des références requiert d'être travaillé car « *les systèmes d'intelligibilité mobilisés par chacun pour penser et comprendre l'action* » sont fondés sur des valeurs et des croyances généralement non explicités, sources d'incompréhensions et de conflits (Thomazet *et al.*, 2014). Néanmoins, les désaccords et les différences d'interprétation permettent d'interroger les normes implicites et de développer un « référentiel commun ». Pour Broussal, il faut ajuster les normes en fonction des contingences et de l'évolution de la société (Broussal, 2017). Pour Vangrieken *et al.* (2015), une collaboration solide provoque des changements, elle permet de mettre les croyances cachées des enseignants au cœur du débat.

Formaliser des objectifs et mettre à jour des valeurs seront facilités par « des acteurs complémentaires », par exemple des collègues, spécialement formé.e.s à ce type de mise en commun (Rayou, 2017). Cette explicitation des croyances et des cultures n'est pas spontanée au sein d'un collectif et peut même se révéler une épreuve. Le recours à des intermédiaires facilite donc la distanciation et

Extrait de l'intervention de Barcellini : [Travail collectif, collectif de travail et collaboration](#) enregistrée en 2016 par le Centre Alain-Savary.

les interactions « *afin de pouvoir parvenir à l'émergence de nouvelles représentations, pratiques, collaborations, idées, savoirs, etc.* » (Savarieau & Guégan, 2017).

Organiser des environnements propices au travail collectif

La recherche souligne le besoin de lieux d'expression et d'analyse ainsi que d'espace d'intercommunication (Letor, 2010). L'environnement d'apprentissage doit être authentique, dynamique et partagé, offrant des opportunités pour le développement professionnel. Les conditions d'exercice techniques, financières et administratives doivent permettre le support de ces activités, ainsi qu'une reconnaissance suffisante (Abigail, 2016).

Gather Thurler pointe que l'autonomie laissée aux établissements scolaires est favorable au développement professionnel lorsqu'elle offre des espaces d'échange sur la pratique. Abawi *et al.* (2017) à ce sujet parlent de développer des structures capacitanes, constituant autant de « *safe spaces and places* ». Le terme « *enabling* » est difficile à traduire en français du fait de sa polysémie, pouvant signifier accompagner, faciliter, rendre possible, supporter, mobiliser, améliorer, coopérer, interagir de façon innovante ou optimiser (Benoit & Chatelain-Ponroy, 2016). Le chercheur et la chercheuse présentent un modèle où le terme « *enabling* » est opposé au terme « *coercitif* », soulignant l'importance des degrés de liberté nécessaires pour gagner en compétence.

En Suisse romande, Perrenoud (2014) souligne que, parallèlement aux réformes mettant en place une reddition des comptes, « *l'établissement est appelé à se constituer en collectif professionnel* » pour développer de nouvelles pratiques, et dépasser la structuration cellulaire en classes, filières et degrés, le découpage de l'espace et du temps en grilles-horaires, séquences didactiques. Il en appelle à remplacer la fragmentation excessive des ressources matérielles et humaines par une nouvelle conception plus souple et différenciée.

Au travers des différentes études, le temps s'avère sans doute le facteur le plus cruellement limitant. Le temps consacré à la discussion, la planification et la rétroaction, ainsi que l'accès à des ressources appropriées sont des préoccupations communes dans bon nombre des études de l'EPPI-Center (Rundell *et al.*, 2003). Seo (2014) insiste sur la nécessité de trouver le temps pour des réunions et les conversations. Le temps de travail conséquent, la possibilité ou non de bénéficier de décharges et la gestion des périodes de surcharge de travail où la fatigue engendre des tensions sont autant de points de vigilance pour le bon fonctionnement de collectifs de travail (Ria, 2018). Feyfant (2017) souligne « *la récente redéfinition réglementaire du métier d'enseignant qui valorise les temps de suivi des élèves et des projets. Elle doit être complétée par*

l'inclusion de la concertation dans les obligations de service ». Dupriez (2015) reporte l'inclusion de quatre heures de concertation hebdomadaires avec recherche-action pour les professeurs des écoles australiennes qui sont assujettis à un temps de présence dans l'établissement de trente-cinq heures par semaine. L'établissement peut être considéré comme le lieu de développement de la professionnalité lorsqu'il rapproche les temps d'action et les temps d'échange et permet une collaboration autour des défis quotidiens de la pratique professionnelle.



Prenger *et al.* (2017) reportent un temps consacré aux CAP de plus de neuf heures par mois, comprenant deux-tiers d'échanges sur les leçons, un sixième d'observations de classe de type *Lesson Study* et le reste en développement de compétences de recherche, par réalisation d'enquêtes. Les membres de la CAP doivent s'accorder avec leur chef.fe d'établissement pour optimiser leur participation aux CAP.

La place de l'intranet et des échanges de documents au sein de l'établissement peuvent être un facteur facilitant, aidant à multiplier les modes de collaboration. Duncan-Howells (2010) cependant reporte que les enseignant.e.s s'inquiètent de la perte de temps engendrée par la mise en place de CAP en ligne, due à la multiplicité des plateformes et aux tentations d'échanges ne relevant pas du cœur du travail. Les meetings virtuels peuvent être des lieux de prise de pouvoir, certains membres monopolisant la conversation, ou déviant les buts initiaux.

DÉPRIVATISER LES PRATIQUES POUR PRODUIRE DES CONNAISSANCES

Comment instaurer une culture de collégialité, permettant l'analyse des difficultés et la circulation des expériences réussies ? Serait-il possible de construire dans les établissements des chartes d'entraide, visant à identifier ce dont on a besoin et ce qu'on peut apporter aux autres ? Comment réaliser la formation des enseignant.e.s et leur ouverture à la recherche et aux changements, pour qu'ils ou elles soient responsables et aient conscience de leur propre croissance professionnelle (Kelikwele Bense, 2016) ? Cette partie s'intéresse aux conditions de partage des expériences enseignantes.

Travailler ensemble en amont sur le contenu d'enseignement, produire des ressources

Centrer la collaboration sur l'analyse des résultats des élèves et le curriculum permet de développer des réponses pédagogiques (Ronfeldt, 2015 ; Prenger *et al.*, 2017). Périer (2016) remarque, au sujet de l'évaluation des élèves, que « *la pratique de la collaboration entre enseignants est moins fréquente en France que dans les autres pays de l'OCDE. Dans certains pays, comme l'Australie, la Suède et l'Angleterre, les politiques nationales recommandent fortement aux enseignants d'échanger pour créer des outils locaux d'enseignement (progressions scolaires et outils d'évaluation pour chacun des établissements)* ».

Des activités collectives structurées contribuent à la satisfaction des enseignant.e.s. et à la construction de cohésion et de sécurité psychologique (Prenger *et al.*, 2017 ; Vangrieken *et al.*, 2015 ; Prieur, 2016 ; Spillane *et al.*, 2016). Ainsi, certains travaux de recherche montrent que les enseignant.e.s sont plus à même de travailler ensemble sur :

- la progression des séances pédagogiques, leur planification, le rythme d'enseignement ;
- le curriculum et les partenariats inter-cycle (préparation des leçons, échange sur le contenu, montage d'un projet) ;
- l'expérimentation de nouveaux outils, de nouvelles activités (dialogues ciblés entre élèves) ou le développement de nouveaux matériels didactiques ;
- la mise en place d'un nouveau programme ;
- des discussions sur l'éventail des stratégies d'enseignement et d'apprentissage visant à répondre aux besoins particuliers des élèves ;
- l'élaboration d'évaluations conjointes.

En France, dans le secondaire, les collectifs pédagogiques, disciplinaires et par niveaux de classe (comme les conseils de classe) sont inscrits dans les missions des enseignant.e.s. ● Cependant ces lieux institutionnalisés ne sont pas forcément des leviers pour travailler sur les contenus et

Les conseils pédagogiques dont un des objectifs est de travailler le projet d'établissement ont vu le jour avec la [loi d'orientation et de programme sur l'avenir de l'école](#) de 2005. Voir sur le site du ministère de l'Éducation nationale, [les structures de concertation](#), et pour la définition des différents conseils la page : [le fonctionnement des collèges](#).

les pratiques. Les conseils d'enseignement sont d'abord des lieux de négociation pour la répartition des classes, qui aura un fort impact sur l'intérêt du travail de l'année suivante (Lantheaume & Hérou, 2008). Pour Boutin et Hamel (2017), « *il serait nécessaire de documenter la dynamique de participation des enseignants menant à une réification afin de bien rendre compte du processus de négociation de sens qui est au cœur du concept de communauté de pratique* ». L'organisation de collectifs pour la mise en place de projets imposés, au sein de dispositifs plus ou moins évanescents (IDD, EPI, TPE, PPCP), ou relevant du projet d'établissement ou des comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté, est laissée à l'appréciation des équipes et de la direction. Cette interdisciplinarité à la française n'est sans doute pas abordée de la même manière dans les nombreux pays où le curriculum est adaptable, rendant *de facto* plus flexible l'organisation des contenus d'enseignement et des processus didactiques et éducatifs (Kelikwele Bense, 2016).

Le travail en interdisciplinarité, les pédagogies de projet et, de façon plus large, toute situation d'enseignement faisant place à l'incertitude, et créant des conflits sociocognitifs, sont des pratiques pédagogiques favorisant la concertation. De même une approche holistique de mode acquisition de compétences de haut niveau. Ces pratiques semblent plus présentes dans des établissements « *où il existe de manière structurée des lieux d'échange entre enseignants et d'analyse collective des pratiques de chacun* » (Dupriez, 2010).

Travailler à partir de consensus n'est pas forcément fournir un travail de qualité. Rayou (2017) qualifie d'autoprescriptions horizontales des pratiques issues de la demande « *de l'institution éducative et de ses usagers* ». La pratique étendue du

cours dialogué, est un exemple d'accommodement bancal entre la didactique et une transmission traditionnelle descendante des savoirs. De même le maintien généralisé du redoublement est emblématique « *de la cécité d'un milieu professionnel* » (Rayou, 2017).

D'autre part, Lantheaume et Hérou constatent que « *la construction locale de ressources* » non validées est énergivore et décevante car elle n'offre pas de nouveaux repères. Elle permettrait « *aux enseignants de se sentir moins seuls* » pour affronter des difficultés perçues comme anormales (Lantheaume & Hérou, 2008).

Affronter les dilemmes et controverses

Les collaborations de forte intensité (discussions sur la didactique, observations croisées, examen des modes de fonctionnement et examen critique) sont peu fréquentes par rapport aux collaborations sur le contenu (Vangrieken, 2015 ; Dupriez, 2015). Ces collaborations sur le cœur de métier et la pratique professionnelle sont sources de controverses pouvant être déstabilisantes.

Le travail collectif est le lieu de multiples interactions « *formelles et informelles entre les acteurs et le milieu [...] (réglementaires, personnels, collectifs, etc.)*. Il relève plus d'une dynamique professionnelle que de la somme ou de la coordination des expertises ou des compétences de chacun et son analyse dépendra des points de vue adoptés » (Thomazet & Merini, 2014). Aussi l'analyse du travail collectif est malaisée. Les collègues sont à la fois « *une ressource et une tutelle potentielle à laquelle on doit se soustraire* » (Lantheaume & Hérou, 2008).

Les échanges de pratiques pédagogiques, de gestion de classe, qui visent à « *donner à voir le travail réel, formaliser les difficultés et les dilemmes des professionnels, pour les aider à repérer, comprendre et transformer, individuellement et collectivement, leur activité* » ● sont encore peu répandus en France. Et contrairement à d'autres pays, il est exceptionnel que le

Extrait de l'intervention de Barcellini : [Travail collectif, collectif de travail et collaboration](#) enregistrée en 2016 par le Centre Alain-Savary.



chef ou la cheffe d'établissement se rend dans les classes (OCDE, 2013). Accepter de monter sa pratique ne va pas de soi, elle se déroule généralement derrière des portes fermées (Hartnell-Young, 2006). Il y a entre enseignant.e.s des rapports de défiance, de concurrence, « *de comparaison larvée des performances respectives gênant une élaboration collective plus approfondie* ». Les pratiques enseignantes (contenu des cours, relations avec les élèves, choix pédagogiques) sont considérées comme « *des objets identifiants de l'enseignant, de sa culture, de sa trajectoire, de ses valeurs ; [...] relevant de son style personnel et non du genre professionnel historiquement construit, du métier avec ses règles et son éthique* » et les enseignant.e.s peuvent ressentir le besoin de se protéger face à leurs collègues. La liberté pédagogique protège et isole. La « *gestion individualisée de la classe et du travail produit un effet de distance avec les collègues [...] et l'épreuve de la classe n'est pas facilement partageable tant elle est engageante de soi. [...] Même les enseignants pratiquant des méthodes de travail collectives ne vont pas avec un autre enseignant dans sa classe, pendant un cours, pour en discuter après* » (Hartnell-Young, 2006).

Les dispositifs pluridisciplinaires sont les rares lieux permettant des observations de classe entre pairs ; « *cette rareté engendre sa dramatisation, notamment lors de l'inspection ou de la formation comme enseignant stagiaire* » (Lanteaume & Hérou, 2008). Selon Ria (2018), montrer son activité est un des éléments les plus difficiles à travailler en France. Réinterroger sa pratique sans culpabiliser permettra de « *développer le pouvoir-dire et le pouvoir-agir de l'enseignant* ». S'étonner des pratiques de l'autre, et reconnaître que la variété des interprétations et la diversité des propositions peuvent nourrir sa pratique, « *présente un potentiel d'efficacité significatif* ».

Caron et Portelance (2017) soulignent la puissance d'un développement professionnel collaboratif, où les enseignant.e.s apprennent en échangeant avec leurs pairs et en conduisant l'analyse collective d'expériences similaires : « *le rassemblement structuré d'enseignant.e.s, qui travaillent sur un projet commun, dont la visée est d'échanger et de discuter sur un sujet d'intérêt, augmente largement le potentiel de développement professionnel* ». L'étude d'écrits scientifiques, si elle peut être un point de départ, ne sera pas suffisante. « *Le codéveloppement professionnel, tel que défini par Payette et Champagne (2010), correspond à une mise à profit de la dimension sociale au service de la compréhension des situations de travail vécues par les praticiens et de la recherche de pistes d'action. Il est rendu possible lorsque des professionnels qui partagent un but et des intérêts mettent en place une analyse collective de leurs pratiques professionnelles* ».

« *Travailler c'est tout autant faire avec les prescriptions que faire ce que les prescriptions ne disent pas. Ce constat ne manque pas de mettre au jour un certain nombre de contradictions et de dilemmes* » (Félix et al., 2012). Face à ce qui peut être perçu comme une mise en danger ou une tentative d'imposition de nouvelles règles, il est important de construire un « cadre sûr ». Si les communications informelles sont nombreuses, les enseignant.e.s tendent à rester « *sur leur quant-à-soi [...] en évitant d'institutionnaliser des lieux de parole collective et publique qui pourraient devenir normatifs et mettre en cause une autonomie qui donne sens au métier* » (Lanteaume & Hérou, 2008). Lessard (2014) souligne que la controverse est quasiment obligatoire dans la mesure où « *l'enseignement est un métier à fort coefficient idéologique* ».

Selon Giddens (1994, cité par Lessard, 2014), la réflexivité inclut le rapport à la pratique d'un « *collectif de travail régi par des règles communes* ». La réflexivité collective est intersubjective et va engendrer des controverses qui aboutiront à l'élaboration et la diffusion de règles rationnelles de travail. Chaque professionnel. le a ses propres motivations. C'est en les interrogeant dans le cadre d'une confrontation à leur expérience sociale, en une conscience discursive et une conscience pratique, que les sujets acquièrent des compétences de réflexivité (Lessard, 2014). Lessard s'interroge cependant sur le consensus régnant dans la littérature au sujet du développement professionnel devant « *être proche de l'école, confrontant les pratiques à la recherche et en prise sur les réalités de la classe et des élèves qui y participent* ». Qualifiant ce langage de « *rose-bonbon* », il relie ce point aveugle de la controverse à une survalorisation de l'harmonie sociale qui en sous-estime le coût. Il propose de construire collecti-

vement des accords de pratiques à partir des partages d'expériences et de résolution de problème. L'objectif étant d'enrichir le rapport à sa pratique et le patrimoine professionnel du collectif, sans chercher forcément de consensus (Lessard, 2014).

Travailler en commun les expériences de classe

Dupriez (2010) recommande de partir des difficultés rencontrées par chaque enseignant.e pour en faire l'objet d'une réflexion et de propositions collectives. Un cadre structuré autorise un « transfert de technologies » en vue d'une amélioration de ses pratiques ou du suivi des élèves. Le « *travail collectif des enseignants n'aura une incidence réelle sur le travail des enseignants que s'il porte directement sur les pratiques professionnelles quotidiennes, c'est-à-dire sur les actions pédagogiques spécifiques qu'ils réalisent au sein des classes* ».

Les Lesson Studies

Les *Lesson Studies* sont un processus en plusieurs étapes, inspiré de la démarche qualité (*plan, do, check, act*). Après une phase de recherche sur le sujet, la leçon est élaborée par un groupe disciplinaire, puis elle est dispensée par un ou une enseignant.e du groupe. Son déroulement et les réactions des élèves sont observés par le groupe. Une phase de débriefing permet d'analyser la séance ou séquence qui pourra donner lieu à des productions écrites. Cette pratique est peu documentée au Japon, car faisant partie du travail normal des enseignant.e.s japonais.es, peu de recherches s'y intéressent. Une [Lesson Study Alliance](#) a vu le jour à Chicago pour le développement professionnel des enseignants des Etats Unis. Il existe un [laboratoire lausannois Lesson Study](#). Enfin, la [World Association of Lesson Studies](#) regroupe des contributions du monde entier : Autriche, Canada, Hong-Kong, Indonésie, Iran, Irlande, Japon, Pays-Bas, Norvège, Philippines, Espagne, Suède, Suisse et Angleterre.

C'est pourquoi il faut accompagner les enseignant.e.s dans une optique d'amélioration continue de l'école, en mobilisant les complémentarités de chacun.e. Les échanges entre enseignant.e.s sur leurs pratiques peuvent prendre des formes plus ou moins complexes :

- des visites de classe, pour observer la pratique des collègues. Le retour d'expérience sera facilité par la

constitution d'expertises au sein de l'établissement, des collègues plus expérimenté.e.s peuvent ainsi monter en compétences (OCDE, 2013 ; Moussay & Ria, 2014 ; Cordingley *et al.*, 2003 ; Phillpott & Oates, 2015) ;

- du co-enseignement : les auteurs distinguent le co-enseignement de la co-intervention qui peut être réa-



lisée en groupes de tailles variables et permettre l'observation des élèves en action. Le dispositif « Plus de maîtres.ses que de classes » a ainsi été l'occasion d'expérimenter ce co-enseignement, et les études reportent une préférence pour des pratiques disjointes permettant de réduire le nombre d'élèves (Pince-Salem, 2016 ; Centre Alain-Savary, 2017). Lorsqu'elle est réalisée dans le cadre d'un partenariat avec une association d'éducation populaire, dans le cadre par exemple des « éducations à », une pratique partagée peut nourrir une conduite de changement (OCDE, 2013 ; Comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes », 2017) ;

- des projets relevant de la collaboration spontanée d'enseignant.e.s : à noter en France le rôle interface des professeur.e.s documentalistes, tributaires des collaborations avec leurs collègues disciplinaires pour mettre en œuvre toute action pédagogique, du fait d'un cadre organisationnel sans horaire et sans classes prédéfinies ;
- des formations collectives en lien avec la recherche et/ou la formation (Centre Alain-Savary, 2017 ; Prenger *et al.*, 2017 ; Prot, 2017) seront le lieu pour aborder le cœur de métier et analyser les pratiques et gestes professionnels, tester de nouveaux matériels didactiques (éventuellement par une approche de type *Lesson Study*) et expérimenter de nouvelles connaissances pour l'amélioration des pratiques quotidiennes (Cordingley *et al.*, 2005).

La rétroaction sera facilitée par la possibilité pour chaque enseignant.e d'identifier ses priorités, en fonction de ses centres d'intérêt, son point de départ, et son rythme (Rundell *et al.*, 2003 ; Cordingley *et al.*, 2005 ; Saint-Jean *et al.*, 2017). Selon le rapport TALIS (2013), les enseignant.e.s qui participent à ce type d'activités plus de cinq fois par an déclarent un sentiment d'efficacité professionnelle plus important.

Même s'ils participent à un collectif, les praticien.ne.s, dans l'urgence du terrain, n'ont pas toujours conscience de l'action du collectif et de leur investissement (Ria, 2018). Aussi, une formalisation sous forme de guides, avec des apports théoriques peut permettre d'acter ce travail. Le développement professionnel est un processus d'apprentissage au long cours, où les enseignant.e.s s'engagent volontairement pour apprendre à mieux ajuster leur enseignement aux besoins d'apprentissage de leurs élèves. Ce processus évolutif de partage et de construction professionnelle donne les meilleurs résultats lorsqu'il est maintenu dans le temps dans des communautés de pratique et lorsqu'il est axé sur les responsabilités liées au travail (Castro-Garcés & Martínez-Granada, 2016). Les CAP sont conçues pour fournir aux enseignant.e.s un contenu qui réponde à leurs besoins spécifiques en matière d'apprentissage des élèves, et ce contenu devrait être pris en compte dans l'évaluation des besoins et de la culture de l'école (Duncan-Howell, 2010).

Écoles éloignées du Québec

Exemple de la CDP CoPÉER, accompagnement d'enseignant.e.s débutant.e.s en éducation aux médias et informatique dans des écoles éloignées du Québec. L'objectif est l'élaboration d'un discours collectif entre les enseignant.e.s et les chercheur.se.s associé.e.s au projet sur leurs pratiques. Si l'engagement mutuel dans la réalisation d'activités a été conséquent, « *le rôle d'animation, souvent tenu par un membre de l'équipe de recherche, fut déterminant dans l'élaboration du discours [...], la soumission de problèmes ou l'ajout de nouveaux thèmes de discussion* » (Boutin & Hamel, 2017).

LEADERSHIP ET TRAVAIL COLLECTIF

La plupart des modèles évoqués insistent sur l'importance d'un mode d'organisation de type démocratique pour inscrire le travail collectif dans la durée. Le leadership dans l'éducation est en train d'évoluer, et nombreux sont les travaux qui soulignent les bénéfices d'un leadership partagé, dans une action collective à visée pédagogique (Feyfant, 2017). Cela pose les questions des relations de pouvoir, du type de sociabilité, de la densité des liens sous-jacents, de la circulation de l'information, des prises de décision au sein de ces collectifs. Aucun changement ne peut advenir sans le soutien des directions des écoles (Ducan-Howell, 2010). Quelles sont les conditions de leadership pour que l'on puisse qualifier un collectif d'apprenant ?

Distribuer les rôles dans un management pédagogique de proximité

Deux facteurs sont importants pour faciliter le travail collectif enseignant, l'appui institutionnel variable suivant les directions et une stabilité permettant la continuité d'une année sur l'autre. Hartnell-Young (2006) rapporte que les membres de CAP ont besoin d'un support total des leaders d'établissement pour mettre en œuvre des changements. De même, Lin (2016) relève que le plus gros problème pour intégrer la technologie dans les PLC n'est pas la préparation des enseignants aux technologies, mais la présence d'un leadership informé et efficace. Un soutien social limité entrave le partage des connaissances au sein de l'école (Prenger *et al.*, 2017).

Si certain.e.s des enseignant.e.s interrogé.e.s par Prenger *et al.* (2017) disent préférer un leadership informel, d'autres souhaitent bénéficier d'une organisation structurée, avec un référentiel commun. Un équilibre doit donc être trouvé entre la mise en place d'une telle structure de suivi et de contrôle des progrès de la CAP, et le fait de laisser la place pour les discussions, les réflexions et

échanges d'expériences. Travailler avec des méthodologies pour développer du matériel d'apprentissage dans le cadre des « *teacher design teams* » permet de concilier les leaderships verticaux et partagés (Prenger *et al.*, 2017).

Le rapport PISA 2011 souligne que de nombreux systèmes éducatifs performants ont abandonné les structures bureaucratiques (Progin Romanato & Gather Thurler, 2012). Ainsi les personnels de terrain mettent en œuvre « *les pratiques qu'ils jugent efficaces, éprouvent sur le terrain les approches pédagogiques qu'ils conçoivent [...] et s'auto-évaluent pour déterminer leur efficacité, voire les régulations qui s'imposent* » (Progin Romanato & Gather Thurler, 2012). De même, Feyfant (2017) plaide pour un « *management pédagogique de proximité reposant sur une vision stratégique pédagogique collective, mobilisant des valeurs de coopération et d'intelligence collective* ». Les conséquences de ce management local se traduisent par une meilleure affectation des ressources, un partage des compétences et des ressources humaines, une plus grande solidarité et « *une incroyable autarcie pédagogique collective* » (Bouvier, 2015, cité par Feyfant, 2017). Dupriez (2015) souligne cependant que d'une façon générale la profession enseignante « *ne dispose que d'un pouvoir limité sur son activité professionnelle* » et le fonctionnement des écoles.

Le travail collectif est parfois médiateur de la relation entre le cadre institutionnel et les enseignant.e.s. Prescrire un travail collectif avec toutes les marges de manœuvre qu'il requiert revient à affronter l'injonction paradoxale décrite par l'école de Palo Alto « *Soyez spontanés* », la subtilité étant de le favoriser sans l'imposer.

La réussite des CDP est liée à la distribution des rôles : rotation des leaders, clarté des rôles, support par les expert.e.s, partage des responsabilités dans la prise de décision et la collaborations sur les projets, engagement dans les programmes d'évaluation, contribution à l'évaluation des expériences des tiers, adaptation de



ses engagement en fonction des tâches à accomplir (Abigail, 2016). Lee et Lee (2013) soulignent à propos des CAP à Singapour que la méthode traditionnelle de leadership en face-à-face ne fonctionne plus dans la société d'aujourd'hui et que des méthodes de collaboration doivent être mises en place pour une meilleure efficacité. Feyfant (2017) indique toutefois que déléguer, « *permettre à l'autre de formaliser un leadership informel, [...] laisser autrui prendre des décisions à sa place, [et] réagir adéquatement par rapport à la réalité d'un leadership distribué* » sont des conditions nécessaires pour partager le leadership et ne vont pas de soi. Cela pose *in fine* la question des responsabilités, et de l'arbitrage final. Le *turn-over* d'enseignant.e.s, en particulier en REP et REP+, et l'épuisement des enseignant.e.s expérimenté.e.s, qui sont souvent les pilotes, sont également des facteurs qui agissent fortement sur la pérennité et l'efficacité du travail enseignant.

Qui peut être l'expert.e compétent.e en cas de dysfonctionnement ? Qui peut exercer un contrôle ? Duncan-Howell (2010) s'est interrogée sur la façon dont les enseignant.e.s qui n'ont pas d'interlocuteur.trice avec qui collaborer sont censé.e.s interagir, réfléchir et avoir accès à l'expérience et aux connaissances d'expert.e.s. Le pilotage peut être réalisé par un.e chercheur.se comme le relatent Caron et Portelance (2017), qui ont endossé un rôle d'animatrice visant à « *clarifier les rôles et les responsabilités de chacune ; le but poursuivi a été identifié et précisé avec les participantes* », en particulier pour veiller à ce que les objectifs soient maintenus, et les pratiques évolutives (Caron & Portelance, 2017). Dans les REP, des personnes sont dédiées au pilotage et peuvent prendre en charge ces problèmes, ce qui n'est pas forcément le cas dans les autres établissements. L'animation du groupe relève souvent du domaine du formateur ou de la formatrice, et le pilotage du ressort des responsables d'établissements et inspecteur.rice.s (Centre Alain-Savary, 2017).

Permettre une cohésion de groupe et favoriser un esprit d'équipe est une construc-

tion en perpétuel recommencement. Le travail d'équipe est facilité par un tiers, certain.e.s auteur.e.s en appellent à la présence d'un « coach » externe (Perrenoud, 2014). Progin Romanato et Gather Thurler (2012) décrivent la position inconfortable des cadres de proximité, qui, n'ayant pas de position hiérarchique claire, dans un milieu professionnel opposé à légitimer pouvoir et autorité, auront des « *difficultés à mobiliser leurs collaborateurs, à les rassembler autour d'un projet d'établissement et à parvenir à construire une vision commune* ». De plus, les territoires des cadres intermédiaires peuvent se chevaucher, sans créer de véritable synergie (Feyfant, 2017).

Développer l'apprentissage organisationnel et les compétences collectives

Le partage du pouvoir s'apprend-il ? L'alternance des responsabilités abordée par Abigail (2016) est elle concevable ? Quelles sont, dans ce cas, les modalités de pilotage ? Comment passer d'un apprentissage opérationnel, portant sur les stratégies d'action vers un apprentissage organisationnel qui « *induit un changement des valeurs de la théorie d'usage, mais aussi des stratégies et de leurs paradigmes* » (Broussal, 2017) ?

Le rapport TALIS indique qu'un personnel de direction sur cinq seulement a participé à des formations sur l'encadrement pédagogique, dont 31 % en formation initiale (OCDE, 2013). Or, l'autonomie des établissements s'accompagne de modes de gouvernance relocalisés. Si « *la participation citoyenne aux négociations et aux débats publics, ainsi qu'aux processus d'expertise et de décision, fait désormais figure de norme ou d'impératif* », l'implication des enseignant.e.s dans la conduite de leur organisation reste souvent peu effective ●. Alors qu'on attend des personnels de direction qu'ils ou elles sachent « *organiser la concertation et la collégialité en interne* », piloter un collectif, et « *passer de l'injonction à la facilitation* » (Feyfant, 2017), dans un cadre du « bien vivre ensemble ». En attendant, les

Voir le colloque organisé par l'EHESS en 2011 : « [L'impératif participatif en procès ? Regards croisés sur les critiques de la participation](#) ».

conseils d'administration sont généralement caractérisés par une lourdeur dans leur organisation et leur conduite. La mise en œuvre du leadership pédagogique requiert la construction de nouvelles compétences individuelles et collective (Progin Romanato & Gather Thurler, 2012), par exemple des formations à la démocratie participative.

Les établissements qui travaillent sur l'intégration des élèves décrocheurs dans l'enseignement agricole sont qualifiés du néologisme d'« ancrochants ». Ils fournissent un bel exemple de « lieux où les espaces et les occasions pour exprimer ses difficultés fonctionnent et foisonnent, où [...] la communauté crée les conditions d'un bien vivre ensemble ». Si les initiatives pédagogiques entre collègues de l'enseignement agricole sont facilitées par la taille humaine des établissements (en moyenne 200 élèves), le resserrement des équipes éducatives et l'isolement des établissements, ces pistes pourraient être explorées dans l'Éducation nationale (Eduter ingénierie, 2017).

Grangeat et Munoz (2006) posent explicitement la question des compétences collectives pour les enseignant.e.s. Pour Thomazet *et al.* (2014) une formation aux « gestes professionnels de la négociation » permet de prévenir « les jeux d'asymétrie et autres dysfonctionnements du travail collectif ». Le collectif Eduter relève que ce type de compétences s'acquiert au sein d'un collectif dans le cadre d'un apprentissage perpétuel qui nécessite de « faire un pas dans le métier et la fonction de leurs collègues (sans prendre leur place) » (Eduter ingénierie, 2017). Dans le collectif LAVAE (Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante), l'instauration de tutorat par observations au sein de

l'établissement a pour conséquence une montée en compétences du collectif par le collectif (Ria & Lussi Borer, 2015).

Le « sentiment d'efficacité collective » (*collective efficacy belief*) dont parlent Goddard *et al.* (2015) à partir des travaux de Bandura est un concept pivot. Quatre facteurs expliquent ce sentiment : les expériences actives (appelées aussi maîtrise), la persuasion sociale, l'apprentissage indirect et les états affectifs. La maîtrise des expériences est le facteur le plus influent, c'est pourquoi le travail collectif et la constitution d'un répertoire partagé sont aussi essentiels.

Nourrir sa professionnalité de l'expérience collective permet une reconnaissance de son travail. « *Le monde enseignant a [...] besoin d'un renforcement du poids des collectifs de travail et de la professionnalité* », qui lui permettrait de « *défendre le métier [...], affirmant l'expertise professionnelle collective [et la] contribution au développement de la collectivité* » (Lantheaume & Hérou, 2008). Ricœur postule que le parcours de la reconnaissance passe par la reconnaissance de soi et de son pouvoir d'agir pour arriver à la reconnaissance mutuelle (Lenoir *et al.*, 2016).

Le travail collectif est un levier pour entamer ce parcours de reconnaissance. En effet, coopération et construction d'une culture collective améliorent la professionnalisation, conçue comme une démarche collaborative, « *qui doit rester à la fois collégiale et autonome, augmenter la confiance des acteurs et, à terme, leur implication professionnelle* » (Perez-Roux, 2017). Seuls les acteurs locaux peuvent déterminer de façon constructive et évolutive les règles de l'action collective, en reconnaissant « *la pluralité des points de vue légitimes* » (Bonvin, 2005). Cette démarche peut être soutenue par des « routines organisationnelles » couplant organisation bureaucratique et collégialité (Spillane *et al.*, 2016). Elle peut être favorisée par les textes prescriptifs mais ne peut être imposée. Elle nécessite que les actrices et les acteurs s'emparent des marges de manœuvre dont elles ou ils disposent en tant que professionnel.le.s de l'éducation.



BIBLIOGRAPHIE

Vous retrouverez ces références et quelques autres dans notre [bibliographie collaborative](#) en ligne, qui comprend le cas échéant des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- Abawi Lindy-Anne, de Albuquerque Moreira Ana Maria & Bezzina Christopher (2017). Leadership for the attainment of improved school outcomes: A brazilian, australian, and maltese study. In Paul Miller (dir.), *Cultures of educational leadership: Global and intercultural perspectives*. Londres : Palgrave Macmillan, p. 169-193.
- Abigail Lum Kai Mun (2016). Do communities of practice enhance faculty development? *Health Professions Education*, vol. 2, n° 2, p. 61-74.
- Barrère Anne (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris : Armand Colin.
- Barrère Anne, Saujat Frédéric & Lantheaume Françoise (2008). Rendre visible le travail enseignant. Questions de méthodes. Entretien d'Anne Barrère et Frédéric Saujat par Françoise Lantheaume. *Recherche et formation*, n° 57, p. 89-101.
- Baudrit Alain (2007). La formation des enseignants aux méthodes d'apprentissage coopératif : perspectives internationales. *Savoirs*, n° 14, p. 73-92.
- Benoit Benjamin & Chatelain-Ponroy Stéphanie (2016). Du modèle « enabling » au contrôle capacitant : état de l'art et perspectives. *Finance Contrôle Stratégie*, vol. 19, n° 4.
- Bonvin Jean-Michel (2005). La démocratie dans l'approche d'Amartya Sen. *L'Économie politique*, n° 27, p. 24-37.
- Borges Cecília et al. (2017). Collaboration entre chercheurs et praticiens dans le cadre du projet Saines habitudes de vie – éducation physique et à la santé. *Éducation et socialisation*, n° 45.
- Boutin Pier-Ann & Hamel Christine (2017). La participation à l'élaboration d'un discours collectif asynchrone comme soutien au développement professionnel des enseignants québécois faisant partie de l'équipe d'accompagnement de l'École en réseau. *Distances et médiations des savoirs*, n° 17.
- Broussal Dominique (2017). *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation : vers une approche contre-culturelle de l'émancipation*. Habilitation à diriger des recherches. Toulouse : Université Toulouse-Jean-Jaurès.
- Bryk Anthony (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Education & didactique*, vol. 11, n° 2, p. 11-29.
- Buhot Éric et Cosnefroy Laurent (2011). De la formation initiale à la première affectation, comment les professeurs des écoles perçoivent-ils leur développement professionnel ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 44, n° 1, p. 17-39.
- Carles Jean-Claude & Férat Françoise (2016). *Avis présenté au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication sur le projet de loi de finances pour 2017. Tome III : Enseignement scolaire*. Paris : Assemblée nationale.
- Caron Josianne & Portelance Liliane (2017). La collaboration entre chercheuse et praticiens dans un groupe de codéveloppement professionnel. *Éducation et socialisation*, n° 45.
- Castro Garcés Angela Yicely et Martínez Granada Liliana (2016). The role of collaborative action research in teachers' professional development. *PROFILE*, vol. 18, n° 1, p. 39-54.
- Centre Alain-Savary (2016). *Coordonnateurs REP. Présentation des résultats de l'enquête et du séminaire conduits par le centre Alain-Savary*. En ligne : <http://bit.ly/coordosREP>.
- Centre Alain-Savary (2017). *Enquête sur le pilotage des réseaux d'éducation prioritaire : Analyse, ressources et outils*. Lyon : ENS de Lyon.
- Chapon Évelyne (2008). Pilotage des établissements scolaires : les apports de la théorie socio-économique. *Management & Avenir*, n° 17, p. 26-43.
- Christianakis Mary (2010). Collaborative Research and Teacher Education. *Issues in Teacher Education*, vol. 19, n° 2, p. 109-125.
- Clot Yves et al. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, vol. 2, n° 1.

- Cole Peter (2007). *Professional Development: A great way to avoid change*. Seminar Series N° 140. Melbourne : IARTV.
- Comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes » (2017). *Note du Comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes »*. Paris : Comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes ».
- Cordingley Philippa *et al.* (2005). *The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning*. Londres : EPPI-Centre.
- Cour des comptes (2013). *Gérer les enseignants autrement*. Paris : Cour des comptes. En ligne : <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/gerer-les-enseignants-autrement>.
- Cristol Denis (2017). Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble. *Savoirs*, n° 43, p. 10-55.
- Debarbieux Éric (2017). *Ne tirez pas sur l'école !* Paris : Armand Colin.
- Duncan-Howell Jennifer (2010). Teachers making connections: Online communities as a source of professional learning. *British Journal of Educational Technology*, vol. 41, n° 2, p. 324-340.
- DuFour Richard *et al.* (2016). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington : Solution Tree Press.
- Dupriez Vincent (2010). Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, n° 7.
- Dupriez Vincent (2015). Le point de vue des travaux sur l'organisation des établissements scolaires. In Luc Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Vol. 1 : Établissement formateur et vidéoformation*. Louvain-La-Neuve : De Boeck, p. 49-59.
- Durpaire François & Mabilon-Bonfils Béatrice (2013). De l'Éducation nationale à l'école cosmopolitique. *Tréma*, n° 40, p. 102-113.
- Eduter ingénierie (2017). *L'ancrochage scolaire : une façon singulière de faire réussir les élèves*. Dijon : Educagri Éditions.
- Endrizzi Laure & Thibert Rémi (2012). *Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ?* Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 73, avril. Lyon : ENS de Lyon.
- Farges Géraldine (2017). *Les mondes enseignants : identités et clivages*. Paris : PUF.
- Félix Christine, Saujat Frédéric & Combes Christelle (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant ? *Recherches en éducation*, hors-série, n° 4.
- Feyfant Annie (2013). *L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants ?* Dossier de Veille de l'IFÉ, n° 87, novembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Feyfant Annie (2017). *À la recherche de l'autonomie des établissements*. Dossier de Veille de l'IFÉ, n° 118, mai. Lyon : ENS de Lyon.
- Flahault François (2014). Une école plus conviviale ? *Revue du MAUSS*, n° 43, p. 141-149.
- Flandin Simon (2015). *Analyse de l'activité d'enseignants stagiaires du second degré en situation de vidéoformation autonome*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Clermont-Ferrand : université Clermont-Ferrand 2.
- Frangieh Basma, Thomazet Serge & Mérini Corinne (2015). Un espace d'inter-métiers au service de l'école inclusive. Présentation au 3^e colloque « De l'intégration à l'inclusion scolaire : rôles des communautés éducatives », Lausanne.
- Gausssel Marie (2018). *À l'école des compétences sociales*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 122, janvier. Lyon : ENS de Lyon.
- Goddard Roger *et al.* (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, vol. 121, n° 4, p. 501-530.
- Grangeat Michel & Munoz Gregory (2006). Le travail collectif des enseignants de l'éducation prioritaire. *Formation emploi*, n° 95, p. 75-88.



- Guibert Pascal (2017). L'accueil des nouveaux enseignants dans les collèges et les lycées français. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 74, p. 105-114.
- Hardman Elizabeth (2012). Supporting professional development in special education with web-based professional learning communities: New possibilities with Web 2.0. *Journal of Special Education Technology*, vol. 27, n° 4, p. 17-31.
- Hartnell-Young Elizabeth (2006). Teachers' roles and professional learning in communities of practice supported by technology in schools. *Journal of Technology and Teacher Education*, vol. 14, n° 3, p. 461-480.
- Hubert Bruno (2014). CAP : la collaboration au service de la réussite des élèves ! *RIRE*. En ligne : <http://rire.ctreq.qc.ca/2014/03/cap-collaboration/>.
- Jégo Sylvaine & Guillo Clément (2016). Les enseignants face aux risques psychosociaux : comparaison des enseignants avec certains cadres du privé et de la fonction publique en 2013. *Éducation et formations*, n° 92, p. 77-113.
- Johnson David *et al.* (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, vol. 89, n° 1, p. 47-62.
- Karsenti Thierry, Collin Simon & Dumouchel Gabriel (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, vol. 59, n° 5, p. 549-568.
- Kelikwele Bense Georgine (2016). *La communauté professionnelle d'apprentissage : une stratégie pour améliorer la qualité de l'enseignement en Afrique*. Paris : L'Harmattan.
- Kus Stéphane & Martin-Dametto Sylvie (2016). *Quelles collaborations locales pour améliorer l'accompagnement à la scolarité ?* Rapport du Centre Alain Savary. Lyon : ENS de Lyon.
- Lacroix André (2017). La compétence éthique : levier d'insertion de la démocratie au travail. *Éthique publique*, vol. 19, n° 1.
- Laferrière Thérèse (2005). Les communautés d'apprenants en réseau au bénéfice de l'éducation. *Encounters on Education*, vol. 6, n° 3, p. 5-21.
- Lantheaume Françoise (2016). La professionnalité des enseignants à l'épreuve de la durée : les ressources de la plasticité professionnelle. In Luc Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Vol. 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. Louvain-La-Neuve : De Boeck, p. 67-76.
- Lantheaume Françoise & Hérou Christophe (2008). *La souffrance des enseignants : Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Le Guern Anne-Laure (2015). « Ce que je ne dois qu'à moi seul » : les compétences collectives méconnues ou niées, une approche de la professionnalisation des métiers de l'enseignement par la clinique de l'activité. In Jean-Yves Bodergat & Pablo Buznic-Bourgeacq (dir.), *Des professionnalités sous tension*. Bruxelles : De Boeck, p. 139-148.
- Leclerc Martine & Labelle Jean (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, vol. 41, n° 2, p. 1-9.
- Lee Daphnee et Lee Wing On (2013). A Professional Learning Community for the New Teacher Professionalism: The case of a state-led initiative in singapore schools. *British Journal of Educational Studies*, vol. 61, n° 4, p. 435-451.
- Lenoir Yves, Froelich Alessandra & Zúñiga Víctor (2016). *La reconnaissance à l'école : perspectives internationales*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lessard Claude (2014). *Controverses éducatives et réflexivité : quant-à-soi personnel ou professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Lessard Claude, Kamanzi Pierre Canisius et Laroche Mylène (2010). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, n° 23, p. 59-77.
- Letor Caroline (2010). Moments de coopération entre enseignants : entre logiques institutionnelle, organisationnelles et professionnelles. *Travail et formation en éducation*, n° 7.

- Letor Caroline (2015). Conditions institutionnelles et organisationnelles d'un travail collaboratif enseignant. In Luc Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Vol. 1 : Établissement formateur et vidéoformation*. Louvain-La-Neuve : De Boeck, p. 73-92.
- Levasseur Louis & Tardif Maurice (2016). Le pluralisme institutionnel et la différenciation des agents scolaires de l'école québécoise. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 35, p. 19-35.
- Lhuillier Dominique & Litim Malika (2011). « Crise du collectif » et déficit d'histoire : apports de travaux sur le groupe et le collectif de travail. *Connexions*, n° 94, p. 149-173.
- Lin Xiaofan et al. (2016). A social network analysis of teaching and research collaboration in a teachers' virtual learning community. *British Journal of Educational Technology*, vol. 47, n° 2, p. 302-319.
- Macià Maria & García Iolanda (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, n° 55, p. 291-307.
- Marcel Jean-François & Murillo Audrey (2014). Analyse du fonctionnement de collectifs d'enseignants : proposition méthodologique. *Questions Vives*, n° 21.
- Martel Véronique (2008). *Émergence d'une communauté d'apprentissage en réseau à l'ordre primaire : l'activité de transformation d'un environnement d'apprentissage par la direction, les enseignants et les élèves (étude de cas)*. Maîtrise en psychopédagogie. Québec : Université Laval.
- Meredith Chloé et al. (2017). The Measurement of Collaborative Culture in Secondary Schools: An Informal Subgroup Approach. *Frontline Learning Research*, vol. 5, n° 2, p. 2435.
- Morrissette Joëlle, Pagoni Maria & Pepin Matthias (2017). De la cohérence épistémologique de la posture collaborative. *Phronesis*, vol. 6, n° 1, p. 1-7.
- Moussay Sylvie (2012). Le tutorat collectif comme ressource professionnelle au service de l'apprentissage du métier d'enseignant. In Solange Ciavaldini-Cartaut (dir.), *Innover en formation. Accompagner autrement les enseignants entrant dans le métier*. Paris : L'Harmattan, p. 86-98.
- Moussay Sylvie & Ria Luc (2014). Nouvelles prescriptions du travail dans les collèges en zone d'éducation prioritaire : quelles transformations de l'activité enseignante ? *Revue française de pédagogie*, n° 189, p. 91-104.
- OCDE (2013). *Résultats de TALIS 2013: Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Paris : OCDE.
- OCDE (2015). *Résultats du PISA 2015. Vol. II : Politiques et pratiques pour des établissements performants*. Paris : OCDE.
- Perez-Roux Thérèse (2017). Une forme de recherche collaborative impulsée par les praticiens : enjeux, démarche, déplacement(s) des acteurs. *Éducation et socialisation*, n° 45.
- Périer Pierre (2016). *Attractivité du métier d'enseignant : état des lieux et perspectives*. Paris : CNESCO.
- Perrenoud Philippe (2014). Contrôler le travail des enseignants, délicat, complexe, mais possible ! In Olivier Maulini & Monica Gather Thurler (dir.), *Enseigner : un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. Paris : ESF.
- Philpott Carey & Oates Catriona (2015). What do teachers do when they say they are doing learning rounds? Scotland's experience of instructional rounds. *European Journal of Educational Research*, vol. 4, n° 1, p. 22-37.
- Pince-Salem Dominique (2016). Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » : bilan et perspectives. *Administration & Éducation*, n° 150, p. 69-75.
- Pithon Gérard, Asdih Carole & Larrivée Serge (2008). *Construire une communauté éducative*. Bruxelles : De Boeck.
- Prenger Rilana, Poortman Cindy & Handelzalts Adam (2017). Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, vol. 68, Supplement C, p. 77-90.



- Prieur Michèle (2016). *La conception codisciplinaire de métaressources comme appui à l'évolution des connaissances des professeurs de sciences : les connaissances qui guident un travail de préparation pour engager les élèves dans l'élaboration d'hypothèses ou de conjectures*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Lyon : Université Claude-Bernard-Lyon 1.
- Progin Romanato Laetitia & Gather Thurler Monica (2012). Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires. *Recherches en éducation*, hors-série, n° 4.
- Prot Frédérique (2017). Pour un nouveau paradigme de la formation des maîtres : des cliniques de l'éducation. *Recherches en éducation*, n° 30.
- Quentin Isabelle (2012). *Fonctionnements et trajectoires des réseaux en ligne d'enseignants*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Cachan : ENS Cachan.
- Quentin Isabelle (2016). Liste des réseaux d'enseignants. *Blog d'Isabelle Quentin*. En ligne : <https://isabellequentin.wordpress.com/liste-des-reseaux-denseignants/>.
- Radjou Navi, Prabhu Jaideep & Ahuja Simone (2012). *Jugaad Innovation: Think Frugal, Be Flexible, Generate Breakthrough Growth*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Rasclé Nicole & Bergugnat Laurence (2013). *Les déterminants et les conséquences de l'épuisement professionnel des enseignants débutants : quels effets sur leur santé ? Quels effets sur les élèves ? Une recherche longitudinale de mars 2008 à septembre 2012*. Rapport. Bordeaux : Université de Bordeaux Segalen ; IUFM d'Aquitaine.
- Rayou Patrick (2017). S'améliorer pour améliorer l'école des réseaux et des savoirs. *Éducation & didactique*, vol. 11, n° 2, p. 39-43.
- Reeves Philip, Pun Wik Hung & Chung Kyung Sun (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, vol. 67, Supplement C, p. 227-236.
- Reverdy Catherine (2014). *Du programme vers la classe : des ressources pour enseigner*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 96, novembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Reverdy Catherine & Thibert Rémi (2015). *Le leadership des enseignants au cœur de l'établissement*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 104, octobre. Lyon : ENS de Lyon.
- Rey Olivier (2016). Quand trop de données tue l'information : les limites des méta-analyses. Article de blog Éduveille. En ligne : <https://eduveille.hypotheses.org/8302>.
- Ria Luc & Lussi Borer Valérie (2015). Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires : enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants. In Luc Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Vol. 1 : Établissement formateur et vidéoformation*. Louvain-La-Neuve : De Boeck, p. 101-117.
- Ria Luc (2018). Établissement formateur : du concept aux réalités. Communication présentée à la formation de formateurs IFÉ « Établissement formateur : du concept à la réalité éthique, méthodologique et pratique. Pour quels effets ? », Lyon.
- Roche Marine, de la Higuera Colin & Michaut Christophe (2018). Enseigner la programmation informatique : comment réagissent les professeurs des écoles ? *Notes du CREN*, n° 27.
- Ronfeldt Matthew *et al.* (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, vol. 52, n° 3, p. 475-514.
- Rouchy Jean-Claude (2015). De la conduite de réunion à la conduite de groupe. *Connexions*, n° 104, p. 35-40.
- Ruffieux Philippe (2017). Validation mutuelle des compétences dans une institution de formation d'enseignants. *Distances et médiations des savoirs*, n° 20.
- Rundell Barbara & Seddon Katy (2003). *The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning: How does collaborative Continuing Professional Development (CPD) for teachers of the 5-16 age range affect teaching and learning?* Londres : EPPI-Centre.

- Saint-Jean Michèle *et al.* (2017). *Regards croisés sur la rétroaction et le débriefing : Accompagner, former et professionnaliser*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Saussez Frédéric (2015). Penser la formation en établissement scolaire à l'aide de la notion de Communauté professionnelle. In Luc Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Vol. 1 : Établissement formateur et vidéoformation*. Louvain-La-Neuve : De Boeck, p. 34-47.
- Sauvé Lucie & Orellana Isabel (2014). Entre développement durable et *vivre bien* : repères pour un projet politico-pédagogique. *Éthique publique*, vol. 16, n° 1.
- Savarieau Béatrice & Guégan Julie (2017). Le community manager ou animateur de communauté Web : quel nouvel acteur de la formation à distance ? *Distances et médiations des savoirs*, n° 18.
- Seo Kyounghe (2014). Professional learning of observers, collaborators, and contributors in a teacher-created online community in Korea. *Asia Pacific Journal of Education*, vol. 34, n° 3, p. 337-350.
- Spillane James, Shirrell Matthew & Hopkins Megan (2016). Designing and deploying a Professional Learning Community (PLC) organizational routine: Bureaucratic and collegial arrangements in tandem. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 35, p. 97-122.
- Sueur Bastien & Duplaquet Ingrid (2017). Trouver une équipe, travailler en équipe, faire équipe. *Spécificités*, n° 10, p. 177-186.
- Thibert Rémi (2009). *Quelles pratiques collaboratives à l'heure des TIC ?* Dossier d'Actualité Veille et Analyse, n° 43, mars. Lyon : ENS de Lyon.
- Thomazet Serge & Mérini Corinne (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions Vives*, n° 21.
- Thomazet Serge, Mérini Corinne & Gaime Elvire (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 65, p. 69-80.
- Toullec-Théry Marie (2017). Commentaire à l'article de A. S. Bryk, Accelerating How We Learn to Improve. *Education & didactique*, vol. 11, n° 2, p. 53-56.
- Trust Torrey & Horrocks Brian (2017). "I never feel alone in my classroom": teacher professional growth within a blended community of practice. *Professional Development in Education*, vol. 43, n° 4, p. 645-665.
- Trust Torrey, Krutka Daniel & Carpenter Jeffrey Paul (2016). "Together we are better": Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, n° 102, p. 15-34.
- Vangrieken Katrien *et al.* (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, vol. 15, Supplement C, p. 17-40.
- van Zanten Agnès (2012). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- Vincente Joseph (2017). What teacher collaboration looks like. *American Educator*, vol. 41, n° 2, p. 22-23.
- Watson Cate (2012). Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research Journal*, vol. 40, n° 1, p. 18-29.
- Wennergren Ann-Christine & Blossing Ulf (2017). Teachers and students together in a professional learning community. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 61, n° 1, p. 47-59.
- Zimmermann Philippe (2016). Façonner une identité enseignante pour ne pas décrocher professionnellement et soutenir la réussite des élèves. *Questions Vives*, n° 25.





▶ **Pour citer ce dossier :**

Gibert Anne-Françoise (2018). *Le travail collectif enseignant, entre informel et institué*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 124, avril. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=124&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

- Joubaire Claire (2018). *(Ré)écrire à l'école, pour penser et apprendre*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 123, mars. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=123&lang=fr>

- Reverdy Catherine (2018). *Les recherches en didactique pour l'éducation scientifique et technologique*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 122, février. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=122&lang=fr>

- Gaussel Marie (2018). *À l'école des compétences sociales*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 121, janvier. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=121&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses

15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (04) 26 73 11 24
ISSN 2272-0774