

DU DECLOISONNEMENT DES CLASSES AU TRAVAIL EN EQUIPE PEDAGOGIQUE

Philippe Perrenoud
Faculté de psychologie
et de sciences de l'éducation
& Service de la recherche
sociologique
Genève, 1992



Texte d'une intervention au colloque "Tre insegnanti, due lingue, il bambino. Autonomia regionale e riforma della scuola elementare".

Saint-Vincent, 11-13 juin 1992, dans le cadre de la table ronde "Quale bambino per quale organizzazione scolastica".

Dans un premier temps, j'avais intitulé mon propos "L'école contre l'enfant: un risque qui a la vie dure. L'exemple du travail en équipe pédagogique". A la réflexion, il me semble plus juste de le centrer sur le travail d'équipe proprement dit.

Merci à Monica Gather Thurler et Etienne Velas de leurs précieuses suggestions.



En affectant trois enseignants à l'équivalent de deux classes traditionnelles, l'école primaire valdôtaine a créé une structure originale: les **modules**. Potentiellement, cette structure favorise le travail en équipe pédagogique, ne serait-ce que parce qu'elle exige une programmation didactique commune. Est-ce un moteur suffisant pour que les enseignants se sentent vraiment

membres d'un *team*? Et pour quoi faire? C'est à ce débat que j'entends contribuer ici, en examinant plus spécifiquement les apports possibles (mais pas automatiques) du travail en équipe à la différenciation de l'enseignement. Une partie de mon propos se fonde sur l'expérience accumulée tout au long de la recherche-action **Rapsodie**, qui, de 1978 à 1984, a provoqué une collaboration intensive au sein d'équipes pédagogiques de trois personnes collectivement responsables de 35 à 45 élèves.

I. Un paradoxe

Pour lutter contre l'échec scolaire et améliorer l'efficacité de l'enseignement, il faut rompre avec l'organisation traditionnelle de la scolarité, avec le découpage du cursus en degrés, avec l'actuelle division du travail entre les enseignants; il faut redéfinir les modes d'évaluation, d'animation, d'enseignement et le contrat avec les élèves et les parents. Or de tels changements, aussi nécessaires soient-ils dans l'intérêt des apprenants, risquent de déstabiliser les enseignants et de ressusciter les **peurs** qu'ils connaissaient en début de carrière:

- la peur de perdre le contrôle, de ne pas maîtriser les événements, les personnes, les émotions;
- la peur de perdre la face, d'avoir l'air incompetent, de ne pas être à la hauteur;
- la peur de perdre sa liberté,

d'être l'otage des parents, l'esclave du règlement ou du supérieur hiérarchique, l'objet de pression des collègues;

- d) la peur de perdre son identité, de devoir, par gain de paix ou souci d'efficacité, renoncer à soi, à ses valeurs, à ses idéaux;
- e) la peur de perdre son temps et son énergie, de se démener en pure perte, sans résultat tangible;
- f) enfin, par moment, la peur de perdre sa vie même, de douter d'avoir choisi le bon métier et de savoir l'exercer...

Ces peurs sont assez normales en début de carrière, comme le montre Huberman (1989) dans sa recherche sur le cycle de vie professionnel des enseignants. Si l'enseignement est, comme le prétendait Freud, l'un des trois *métiers impossibles*, comment s'étonner qu'il faille, pour l'exercer, vaincre des peurs nombreuses? Certes, dans tous les métiers, les débuts sont plus ou moins difficiles. Toutefois, dans les métiers de l'humain (Cifali, 1991), où l'on travaille d'abord sur soi, la relation, la communication, la culture, l'identité, il est normal que les peurs soient plus nombreuses et plus tenaces que dans les métiers qui impliquent moins la personne.



Heureusement, ces peurs s'atténuent, voire disparaissent (ou se déplacent) au gré de l'expérience de la vie et du métier. Des mécanismes de défense sont mis en place. Non pas seulement parce que le temps passe et qu'on s'habitue, mais parce que l'expérience donne peu à peu les moyens:

- d'exercer un pouvoir sur les élèves;
- de maîtriser des situations de plus en plus complexes;
- de reconnaître et dominer ses angoisses;



- de jouer un rôle sans être complètement aliéné;
- de trouver sa place dans le système, dans le corps enseignant de l'école, par rapport aux parents et aux élèves;
- de construire des routines relativement efficaces et économiques;
- de délimiter son territoire;
- d'accumuler des ressources et des points de repère, une impression de *déjà vu*, de familiarité avec la plupart des problèmes.

Avoir de l'expérience, c'est avoir eu l'occasion de faire des erreurs et de les corriger, aussi bien des erreurs d'ordre didactique qui touchent à la relation avec les élèves ou d'autres adultes. Tout irait bien, après quelques années de carrière si l'école ne changeait pas aussi fréquemment de structures, de programmes, de didactiques. Car alors, tout est ou semble à refaire.

Certes, tous les changements n'entraînent pas les mêmes «régressions» aux peurs originelles. L'ordinateur suscite la peur de se tromper et de perdre la face (en formation, ou devant les élèves), mais ne menace pas aussi fortement l'autonomie et le territoire. Aussi longtemps que l'informatique se juxtapose aux pratiques existantes, elle n'est pas véritablement menaçante. La question est de savoir si, dans ces conditions, elle est efficace... Il en va très différemment du **travail en équipe**. Là, on touche au cœur de la relation pédagogique, qu'il faut partager avec des collègues. On met en cause l'identité, l'autonomie, la sécurité dans un territoire bien délimité. Il est donc normal que le travail d'équipe, du moins dans le plein sens du terme, suscite des peurs, des méfian-

ces, des stratégies de défense et de fuite. C'est ce que je vais examiner d'un peu plus près.

B. Rapsodie, des modules avant la lettre

En 1977, des psychopédagogues, des sociologues et des enseignants genevois préparaient une recherche-action d'une certaine importance sur **l'échec scolaire et la différenciation de l'enseignement**. C'était le projet **Rapsodie**, qui devait durer six ans dans deux écoles primaires. A la faveur d'une conjoncture favorable, il était possible de disposer de ressources supplémentaires en personnel pour tenter de neutraliser les mécanismes générateurs de l'échec scolaire. La formule la plus simple, à l'époque, aurait été de développer un soutien pédagogique intégré à la classe. Autrement dit d'utiliser des maîtres supplémentaires pour prendre en charge les élèves en difficulté, comme on le fait maintenant couramment dans divers systèmes scolaires primaires ou secondaires. Mais **Rapsodie** se construisait pour une part en réaction à la logique du soutien pédagogique, en se fondant sur l'intuition qu'il fallait aller au-delà, vers une différenciation de l'enseignement intégrée à la pratique pédagogique, souple et préventive (Perrenoud, 1992). Pour cela, **l'important était de faire face aux différences et aux inégalités dès le début**, sans attendre d'avoir des élèves en perdition pour leur donner un peu d'aide.

A l'époque, le modèle de la pédagogie de maîtrise offrait des pistes intéressantes. Mais à Genève, la ville de Jean Piaget, les approches constructivistes allaient de soi et conduisaient à récuser les modèles behavioristes associés alors à la pédagogie de



maîtrise. Il fallait à la fois différencier l'enseignement et sauvegarder des pédagogies ouvertes, actives, favorables à une construction large des connaissances plutôt qu'à des acquis segmentés. Pas question, par conséquent, d'appliquer à la lettre le modèle de la pédagogie de maîtrise, il fallait l'élargir et inventer des formules plus souples et diverses.

Dans ce cadre, il est devenu évident qu'il fallait faire mettre en question l'organisation en classes et la division du travail qui prévalaient dans l'enseignement primaire. **Rapsodie** fut donc bâtie sur une hypothèse audacieuse à l'époque: confier à trois maîtres l'équivalent de deux classes, autrement dit 35 à 45 élèves. Il s'agissait en quelque sorte de créer un module avant la lettre, ressemblant étrangement, bien qu'inspiré par d'autres motifs, à la structure mise en place dans la Vallée d'Aoste.

Certes, les différences sont nombreuses. Dans **Rapsodie**:

- une telle structure n'était pas généralisée et n'avait de valeur qu'à titre expérimental, pour six ans;
- les équipes étaient constituées par choix mutuel des enseignants, ce qui assurait une cohérence improbable lorsque la composition des modules se fait sans concertation nécessaire;
- la spécialisation par discipline n'était pas une règle commune; sans être interdite, cette formule n'était pas privilégiée et aucun des enseignants n'était censé se spécialiser durablement en mathématique ou en français, par exemple;
- les trois enseignants étaient collectivement responsables de l'ensemble des élèves, même si, pour des raisons pratiques, ils devenaient personnellement tuteurs d'un tiers d'entre eux;
- l'équipe était non seulement un instrument d'action pédagogique au service de la différenciation de l'enseignement, mais un acteur collectif dans une recherche-action, luttant contre l'échec scolaire;



- tout au long du projet, les équipes s'inscrivaient dans une gestion collégiale du projet, impliquant chercheurs, coordinateurs et inspectrice;
- plutôt que d'insister sur la structure administrative (module), on insistait sur l'existence d'une véritable équipe (coopération interpersonnelle).

Malgré ces différences, certains parallèles sont possibles, qui peuvent éclairer les chances et les difficultés que rencontreront les enseignants de la Vallée d'Aoste et qu'ils rencontrent déjà.

III. Travailler ensemble: thèses et antithèses

Alors qu'au stade de la conception du projet le travail d'équipe paraissait une ressource majeure, ne présentant que des vertus, il est apparu au gré de l'expérience que l'on avait sous-estimé de beaucoup les difficultés de la coopération entre adultes



et l'ampleur des conflits et des problèmes que ce mode de fonctionnement allait entraîner. Plutôt que d'y renoncer, on s'est efforcé d'analyser les difficultés, de décrire les ombres et les lu-



mières, les avantages et les inconvénients de ce mode de travail. Ce qui a abouti à un inventaire de points positifs - les **thèses** - et à un autre inventaire, de points négatifs, les **antithèses**.

Thèses

Travailler en équipe, c'est:

1. *porter trois regards sur les enfants, nuancer l'observation et l'évaluation, s'en faire une image plus précise;*
2. *donner à chaque enfant l'occasion de rencontrer trois adultes différents, de faire l'apprentissage de la diversité des attitudes et des attentes;*
3. *partager ses préoccupations avec des collègues proches, rompre l'isolement, raconter ce qu'on vit à des gens qui vous acceptent et vous comprennent;*
4. *mettre en commun des idées, des connaissances, des documents, des moyens d'enseignement, des instruments, des jeux, etc.;*
5. *rendre possible une division du travail, permettre à chacun d'approfondir certains domaines, d'aller plus loin du point de vue didactique;*
6. *trouver la force et l'enthousiasme de se lancer dans des entreprises hors de portée d'une personne seule, bénéficier de l'élan collectif;*
7. *être au contact des pratiques d'autres enseignants, remettre en question ses propres idées et habitudes, progresser, changer;*
8. *gagner en flexibilité de l'organisation, mieux différencier l'enseignement, rendre possible le soutien, les groupes à niveaux, les ateliers à option;*
9. *se sentir solidaire, plus assuré face aux parents et aux collègues des autres degrés, face à l'institution;*
10. *faire l'expérience enrichissante de la confrontation à d'autres adultes, avoir le plaisir de communiquer, de faire ensemble, de partager une expérience (Groupe RAPSODIE, 1987).*

Travailler en équipe, c'est:

1. enseigner quelques heures par semaine à des élèves qu'on connaît mal, dont on ne se sent pas tout à fait responsable, qui posent des problèmes de discipline;
2. donner aux enfants l'occasion de faire l'expérience des contradictions entre adultes et de l'arbitraire des exigences de chacun, les inciter à jouer sur plusieurs tableaux, à «passer entre les gouttes» en utilisant la complexité du système;
3. être constamment en train de négocier et de coordonner les choses les plus simples, ne plus avoir une minute de tranquillité et de solitude, être constamment obligé de présenter une façade de maîtrise même dans les moments d'incertitude ou de déprime;
4. disperser son matériel et son énergie, ne plus savoir qui fait quoi, qui est responsable de quoi, où en sont les choses et les activités gérées collectivement;
5. renoncer à toute originalité, se plier aux décisions de l'équipe, vivre dans le compromis, devenir dépendant des autres, renoncer à des tâches intéressantes et en assumer d'autres peu gratifiantes;
6. construire des projets irréalistes, s'embarquer dans les entreprises démesurées, construire en groupe des projets auxquels personne ne croit et qui sont sources d'échecs et de frustrations;
7. être en permanence jugé, vivre sous le regard des autres, être jeté dans le doute par les pratiques, les questions, les affirmations de ses coéquipiers;
8. perdre toute maîtrise de l'emploi du temps, tout contrôle suivi sur le travail des élèves; passer son temps à gérer des déplacements et des regroupements, laisser aux élèves peu sérieux toutes les occasions d'échapper au travail scolaire;
9. se sentir responsable formellement d'élèves qu'on ne connaît pas bien et auxquels on n'enseigne que quelques discipli-

nes, masquer aux yeux des collègues, des parents, de la hiérarchie, des conflits et des divergences inavouables, assumer et appliquer des décisions auxquelles on ne croit pas;

10. faire journallement l'expérience du pouvoir des autres, se censurer et éviter les débats de fond pour ne pas susciter de conflit, préserver laborieusement un peu de liberté tout en ayant l'air de respecter les orientations prises en commun (Groupe Rapsodie, 1987).



La médaille et son revers

A cet inventaire, il conviendrait sans doute d'ajouter de nombreux éléments. Ainsi, il n'est pas sûr que l'équipe garantisse une pluralité de regards sur l'enfant. Il se peut au contraire qu'on l'enferme dans une image qui le poursuit de degré en degré et de groupe en groupe, une image partagée par les membres de l'équipe et que chacun renforce plutôt que de la nuancer. Les familles, elles aussi, peuvent se trouver face à un acteur collectif fort plutôt qu'à plusieurs personnes sensibles à des attitudes et valeurs différentes. D'où cet autre paradoxe: plus l'équipe sera cohérente, plus sa perception des élèves sera pauvre...

On le voit, chaque médaille a son revers: pour les enfants, la diversité des enseignants est un facteur favorable mais aussi une source d'insécurité. Du point de vue de l'organisation du travail, c'est un potentiel intéressant, mais aussi une source de lourdeur et de complication. Enfin, pour les enseignants, le travail en équipe est à la fois un cadeau et un fardeau.

Face aux nombreux effets pervers du travail en équipe, au coût de cette formule pour les enfants,

pour les enseignants, pour le système, on pourrait être tenté de renoncer, de baisser les bras, de dire «C'est trop difficile. On n'y arrivera jamais!» Mais ce serait renoncer aux vertus potentielles de ce mode d'organisation du travail, en particulier comme ressource majeure de différenciation de l'enseignement et de lutte contre l'échec scolaire. Pour analyser ce potentiel, je reprendrai une distinction (Perrenoud, 1987) entre deux usages possibles du travail en équipe:

Premier usage: **l'équipe comme environnement favorable**; dans cette perspective, la formation d'une équipe pédagogique ne modifie rien à la division du travail; chacun garde sa classe, s'occupe de ses élèves toute la semaine, et d'eux seulement. L'équipe fonctionne alors essentiellement comme une ressource, un environnement pour chacun de ses membres.

Second usage: **l'équipe comme acteur collectif**; la formation d'une équipe modifie alors la division du travail de prise en charge; il y a décloisonnement, mobilité des maîtres ou des élèves, multiplication des modes de groupement des élèves et de prise en charge par les maîtres.

Chacune de ces formules présente des avantages spécifiques sous l'angle de la différenciation de l'enseignement. Examinons-les de plus près.

IV. L'équipe comme environnement favorable

On se trouve là dans le cadre d'une division du travail assez classique, ou faiblement aménagée: chaque membre de l'équipe conserve la responsabilité propre d'un groupe d'élèves, avec



lesquels il passe le plus clair de son temps. Simplement, **plutôt que d'être isolé, chaque enseignant retrouve régulièrement des collègues avec lesquels il peut échanger**: parler de ses élèves, de sa pratique, de ses problèmes, fabriquer et partager du matériel, préparer en commun des évaluations, clarifier des objectifs, concerter une planification didactique ou simplement trouver quelque réconfort dans les moments de doute ou de déprime. L'équipe reste un **écosystème** pour chaque individu, elle n'entame pas fondamentalement sa liberté, et n'assume pas davantage ses responsabilités.

On peut alors envisager les **médiations** suivantes entre le fonctionnement en équipe et la capacité de différenciation de chacun de ses membres:



1. Le travail en équipe permet à chacun de rompre son isolement, de partager des préoccupations, de les retrouver chez d'autres; ce qui devrait en principe accroître sa confiance en soi, son énergie, sa disponibilité; toutes choses qui devraient «profiter» à ses élèves, en particulier ceux qui exigent plus de temps, plus de patience, plus d'imagination.
2. Le travail en équipe peut, plus explicitement, soutenir chez chacun une volonté de différenciation; devant les difficultés pratiques et psychologiques de la différenciation, on est constamment tenté de se résigner aux inégalités et aux échecs, de «faire le programme» sans espérer trouver le temps et les moyens d'aider chacun; le soutien d'une équipe est une ressource importante.
3. Le travail en équipe entre adultes sensibilise aux différences culturelles et aux difficultés de la communication;

ces acquis sont en partie transposables aux relations avec les enfants, en particulier ceux avec lesquels le maître a à priori le moins d'affinités et le plus de peine à trouver le contact.

4. Le travail en équipe améliore la formation psychopédagogique et didactique de chacun, par la simple mise en commun de questions et de pratiques, et, dans le meilleur des cas, par une réflexion collective sur les enfants, l'enseignement, le programme.
5. Le travail en équipe rend possible l'élaboration d'une autre conception de l'évaluation, critériée et formative, et des instruments correspondants; non seulement parce que le travail en équipe permet de conjuguer des idées et des forces, mais aussi parce qu'il donne le courage d'affronter les risques de l'innovation dans ce domaine.
6. Le travail en équipe rend possible l'élaboration de nouvelles situations d'apprentissage, de nouvelles activités, de nouveaux moyens d'enseignements, ce qui va dans le sens soit de l'individualisation accrue des tâches, soit d'activités plus significatives.
7. Le travail en équipe permet à chacun de prendre davantage de distance dans des cas difficiles, soit sur le plan intellectuel - comprendre mieux ce qui se passe chez un élève -, soit sur le plan relationnel et affectif: mieux vivre certaines situations de conflit, d'indiscipline, de retrait; la discussion avec d'autres enseignants moins impliqués ouvre d'autres perspectives pour le «diagnostic» ou l'intervention, et permet de relativiser, de dédramatiser les problèmes qu'on rencontre avec un élève ou ses parents.
8. Le travail en équipe met chacun en contact avec d'autres modèles d'organisation de la classe, d'individualisation des interventions, de groupements des enfants pour certaines activités ou en fonction de certaines difficultés communes (Perrenoud, 1987).

L'équipe n'est plus alors une coopérative d'artisans mettant en commun certaines ressources. Elle devient **l'acteur principal**, qui assume en tant que groupe la responsabilité d'un ensemble d'élèves et attribue des tâches à ses membres en jouant de façon optimale des compétences et désirs des uns et des autres. Une équipe d'égaux n'est pas une organisation hiérarchisée, tout le monde participe à la formation des décisions. Mais lorsqu'elles sont prises, plus question de se retrancher derrière son autonomie statutaire; chacun devient le prolongement de l'équipe, il lui doit une certaine loyauté. Si chacun joue ce jeu, l'équipe, dispose d'une force de travail supérieure à la réunion des forces individuelles.

Voici ce que cela rend possible en matière de différenciation:

1. Le travail en équipe rend possible diverses formes de soutien pédagogique, auprès d'un élève ou d'un petit groupe, en classe ou hors de classe.
2. Le travail en équipe permet le «team teaching», deux enseignants prenant en charge, ensemble, les mêmes élèves.
3. Le travail en équipe multiplie les points de vue sur chaque élève, avec des chances accrues de comprendre ce qui se passe, de trouver de meilleures façons d'intervenir.
4. Le travail en équipe permet aux enfants - dans certaines conditions - de choisir l'enseignant avec lequel ils préfèrent travailler le plus régulièrement.
5. Le travail en équipe donne l'occasion aux enfants d'entrer en relation avec des adultes





différents, avec des chances accrues que l'un d'eux le comprenne ou puisse l'aider là où les autres n'ont pas le temps, la patience, la sympathie, le code.

6. Le travail en équipe permet d'offrir un certain choix aux enfants, par exemple entre des activités équivalentes (ateliers de science, d'activités créatrices, activités-cadres, recherches en environnement); chaque enseignant membre de l'équipe peut alors animer un groupe d'élèves ayant choisi le thème, et peut-être l'animateur...
7. Le travail en équipe permet d'organiser des groupes abordant les mêmes contenus par des voies ou à des rythmes différents (groupes de niveaux, interactions entre la méthode d'enseignement et la façon d'apprendre des élèves).
8. Le travail en équipe offre une structure de concertation, de décision, de substitution dans la prise en charge pour faire face à des cas difficiles (enfants ou parents).
9. Le travail en équipe rend possible une spécialisation partielle des enseignants (sans aller jusqu'au système de l'enseignement secondaire); ce qui garantit en principe une meilleure préparation didactique, un investissement plus rentable pour l'élaboration des moyens d'enseignement, des situations d'apprentissage: des instruments d'évaluation.



10. Le travail en équipe rend possible une organisation décentralisée du type «école à aire ouverte»; les enseignants ne sont plus à chaque instant des animateurs d'un groupe clos, mais des personnes-ressources pour un type d'activité, situé dans un «coin» de l'espace commun; système plus souple, donc favorable à la différenciation des activités et des rythmes.
11. Le travail en équipe donne la force et le courage d'ouvrir l'école sur la vie ou le quartier, de mettre sur pied des activités et des sorties différentes du travail scolaire traditionnel; ce qui accroît les chances des élèves les moins «scolaires» de trouver à l'école des projets mobilisateurs.
12. Le travail en équipe crée les conditions d'un autre dialogue, moins défensif avec les parents; ce qui peut aider certaines familles à se sentir plus à l'aise face à l'école.
13. Le travail en équipe donne aux élèves l'occasion de circuler, de travailler dans divers types de groupes, avec des camarades et dans des climats différents; ce qui augmente les chances, pour chacun, de trouver sa place, de s'intégrer, de voir son apport reconnu.
14. Le travail en équipe permet, dans certaines conditions, de déléguer à l'un des membres de l'équipe (provisoirement ou durablement déchargé de ses élèves) un travail de longue haleine indispensable pour mettre sur pied une autre évaluation, des activités plus significatives ou plus individualisées, avec les moyens d'enseignement correspondants.
15. Le contact avec les mêmes élèves et la prise en charge conjointe accroissent la visibilité des normes et des pratiques de chacun, et facilitent leur évolution vers plus de tolérance, en matière de discipline, de travail scolaire, d'attitudes.
16. Le travail en équipe donne le courage et la force de négocier avec l'institution chaque fois que la différenciation et la lutte contre l'échec scolaire se heurtent aux règlements, aux horaires, aux moyens d'enseigne-

ments imposés, aux procédures standards d'évaluation (notes!); l'apport du travail d'équipe dépendra de son fonctionnement, des relations entre ses membres, des ressources dont elle dispose, du projet qu'elle se donne, de la priorité accordée à la différenciation par rapport à d'autres objectifs possibles et légitimes du travail d'équipe: innovation, économie de travail, filière d'école active, etc. (Perrenoud, 1987).

VI. Comment affronter les difficultés ?

Les modules offrent les bases d'un travail en équipe, qui lui-même peut favoriser la différenciation de l'enseignement et la lutte contre l'échec scolaire. Mais on voit bien que ce ne sont que des virtualités, qu'il reste un immense travail. Comment l'amorcer? Il n'y a évidemment pas de recette miracle. On peut cependant indiquer quelques pistes. Ce ne sont pas des conseils pratiques, plutôt des éléments d'analyse des processus dont la prise en compte devrait dédramatiser, relativiser et rendre intelligible ce que chaque personne et chaque équipe peut vivre.

1. Sans perspectives pédagogiques claires, sans volonté d'aboutir à une conception partagée de l'échec scolaire et de la différenciation de l'enseignement, du curriculum et de l'évaluation, le travail en équipe n'est qu'une forme de solidarité entre adultes, condamnée à n'avoir que peu d'effets directs sur l'action didactique.
2. Il importe de reconnaître les difficultés, de les mettre sur la table, de les analyser; aussi longtemps que l'essentiel est tabou ou implicite, on ne peut rien en faire. Il se peut que les enseignants qui se trouvent en situation de collaborer n'aient aucune envie de travailler en équipe ou y mettent des conditions très exigeantes. Il ne servirait à rien de faire comme si le souci des enfants et de leurs apprentissages pouvait à lui seul imposer une formule efficace, au mépris des préférences et résistances des personnes.

3. Il faut accepter la patience, renoncer à la pensée magique, se parler; l'analyse n'est qu'un moyen pour changer progressivement les représentations, les attitudes, les pratiques; c'est nécessairement un long chemin, il faut s'habituer à l'idée d'une période de transition assez inconfortable.
4. Mieux vaudrait renoncer à l'héroïsme traditionnel dans la profession enseignante, qui consiste à ignorer les désirs et les besoins des adultes, en prétendant que «seul l'enfant compte»; dans une pédagogie moderne, ignorer l'enseignant comme personne, c'est se condamner à ignorer l'enfant comme personne; on ne peut espérer rendre les enfants autonomes, créatifs, équilibrés, désireux d'apprendre, etc. si les enseignants sont mal dans leur peau, dépendants, obsessionnels ou malheureux.



5. A l'inverse, il ne faut pas méconnaître les risques de «nombriisme» aigu: une équipe peut absorber l'essentiel de son énergie à assurer son propre fonctionnement, à gérer des conflits, des territoires, des pouvoirs, des modes de décisions, des climats, sans plus guère avoir de forces pour se centrer sur la pédagogie et les apprenants.
6. Autre renoncement d'importance: le métier d'enseignant est un métier «impossible» qu'on ne peut exercer durablement en prétendant à la maîtrise totale et durable de tous les éléments du savoir, de la relation, de la gestion de classe; plutôt que de se jouer mutuellement la comédie de la maîtrise, on ferait mieux d'apprendre à dévoiler ses failles et mettre à profit l'expérience des autres.

- 7) Parmi ces failles, les plus difficiles à reconnaître touchent à l'action pédagogique proprement dite. Avec un peu de confiance, on peut avouer qu'on est «allergique» à tel enfant, qu'on ne s'entend pas avec tel collègue, que tel parent d'élève «vous donne des boutons»; il est plus périlleux de dire qu'on ne maîtrise par certains aspects de la gestion de classe, de l'animation d'un groupe ou de l'action didactique, car sur ce terrain, chacun joue jusqu'au bout la comédie de la compétence professionnelle.
- 8) Aucune pratique pédagogique n'est entièrement rationnelle, parce qu'elle implique la personne, son corps, son affectivité, son rapport à l'autre, tant du côté du maître que de l'élève; autrement dit, il faut faire la part de l'irrationnel, de l'arbitraire, du subjectif et même de la «folie» de chacun.

Ces quelques options de principe n'auront guère d'incidence s'il n'existe pas des lieux, des temps et des modalités de fonctionnement favorables à la création et au renforcement d'une culture professionnelle commune. En ce sens, les réunions de programmation didactique, les réunions interclasses et tous les lieux de gestion communautaire sont des lieux essentiels de **professionnalisation**, si l'on veut bien renoncer à les utiliser comme des lieux purement administratifs.

VII. Travailler en équipe, un pas vers la professionnalisation de l'enseignement

Les enseignants ne sont pas des amateurs. Plus de professionnalisme, cela ne veut pas dire moins de dilettantisme. Cela veut dire plus de qualifications et de responsabilités, et, en contrepartie, davantage d'autonomie dans l'organisation du travail et l'action pédagogique. Un métier est en voie de professionnalisation lorsque le respect des règles cède la place à l'**orientation par des finalités globales**,

le professionnel étant libre de choisir les stratégies qui conviennent le mieux à la situation.

La coopération entre collègues n'est pas la seule dimension de la professionnalisation, mais elle est importante. Elle intervient au minimum dans le domaine de l'éthique et de la responsabilité mutuelle. En effet, une profession se caractérise par le fait que chacun de ses membres se sent **responsable** de sa propre action et, dans une certaine mesure, de l'action des autres, sans déléguer cette responsabilité à une autorité hiérarchique. Professionnaliser le métier d'enseignant, c'est mettre fin au régime bien connu selon lequel chacun fait ce qu'il veut sans interférences de la part de ses collègues, sauf dans des cas extrêmement graves. Or pour exercer une responsabilité plus collective, il ne suffit pas de critiquer, de censurer les pratiques injustes ou inefficaces. Il faut pouvoir les comprendre, aider les collègues en difficulté, ouvrir et maintenir le dialogue. Tout



cela s'apprend et fait partie de la qualification.

De façon générale, les professionnels sont capables de concilier les conditions de travail, l'organisation générale, le rôle des uns et des autres, la mise en commun des ressources, la définition et le mode de résolution des problèmes, le fonctionnement de leurs échanges. Ce qui, même si on ne travaille pas ensemble au jour le jour, suppose une capacité de **vivre avec des différences**, de les expliciter, d'accepter et de régler les conflits.

Tout cela devient plus nécessaire encore si on travaille ensemble face aux mêmes usagers, ici les élèves et leurs parents. Car alors, il ne s'agit plus

seulement d'une coordination générale au sein de la profession, mais de la coordination étroite d'actions visant un même destinataire. Partager les mêmes élèves, ce n'est pas nécessairement avoir la même religion, la même philosophie de l'existence, les mêmes valeurs. Ce n'est pas non plus s'entendre comme des larrons en foire, tout se dire, être des complices ou des amis dans tous les registres de l'existence. Mais c'est au minimum justifier les divergences, et surtout rechercher les convergences qui donnent de la cohérence au parcours éducatif proposé aux élèves.

Ainsi, on peut difficilement imaginer qu'à l'intérieur d'un module il n'y ait pas au minimum concertation sur les règles de vie collective, l'emploi du temps, l'usage des espaces et des moyens matériels, la programmation didactique, les exigences, le dialogue avec les parents. Dans certaines limites, certaines convergences à propos du curriculum, de la didactique et de l'évaluation seraient souhaitables, de même qu'une éthique commune en ce qui concerne les relations maîtres-élèves et avec les familles. De plus, les maîtres devraient s'entendre suffisamment, sur le plan stratégique et tactique, pour constituer un véritable **acteur collectif** face aux autres modules et à l'administration.

Franchir tous ces obstacles, ce n'est pas un mince travail, mais c'est une occasion exceptionnelle d'**accélérer la marche du métier d'enseignant vers la professionnalisation**. Travailler ensemble, c'est nécessairement une formidable source de formation continue, de réflexion commune, de construction de l'identité professionnelle.

VIII. Les risques du «faire semblant»

Travailler ensemble, c'est un choix personnel. Aucune administration ne peut le faire à la place des intéressés. Elle peut bien, à travers la gestion du personnel, créer des pseudo-équipes

pedagogiques et leur enjoindre de travailler de façon coopérative. Si l'esprit n'y est pas, il s'ensuivra une mascarade bien connue.

Qu'y a-t-il de pire qu'un travail solitaire, dans l'enseignement? Sûrement une fiction de travail en équipe, une coopération «pour la galerie» où chacun s'efforcerait de tirer son épingle du jeu, de préserver son territoire sans prendre de risques, sans s'exposer à la confrontation, sans considérer ses partenaires autrement que comme des alliés ou gêneurs potentiels dans une stratégie personnelle.

Peut-être est-ce la question qu'on peut poser à la Vallée d'Aoste et à ses modules: est-ce une structure qui veut véritablement inciter au travail en équipe? Et dans ce cas, s'en donne-t-on les moyens, au plan de la formation et de l'encadrement des maîtres, de l'apprentissage de la coopération, de la façon de composer les équipes?

Références

CIFALI, M. (1991) *Caractéristiques du métier d'enseignant et compétences: enjeux actuels*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

GÄTHER THURLER M. (1991) *Amener les enseignants vers une construction active du changement. Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

GÄTHER THURLER M. (1992) *Les dynamiques de changement internes aux systèmes éducatifs: comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

GÄTHER THURLER M. & PERRENOUD, Ph. (1991) *L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens!*, in Société Suisse de Recherche en Education (SSRE), *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre?*, Lucerne, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen, pp. 75-92.

Groupe Rapsodie (1987) *Travailler ensemble. Thèses et antithèses*, in VIEKE, A. (éd.), *Travailler ensemble. Collaboration en équipe pédagogique*, Genève, Département de l'instruction publique - Groupe Rapsodie, pp. 53-56.

HADORN, R. (1987) *Une équipe «Rapsodie»*, Genève, Département de l'instruction publique - Groupe RAPSODIE.

HARAMEIN, A. & PERRENOUD, Ph. (1981) «RAPSODIE», *une recherche-action: du projet à l'acteur collectif*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 15, 56 p. (publié d'abord sous le même titre in *Revue européenne des sciences sociales*, 1981, n° 59, pp. 175-231).

HUBERMAN, M. (1989) *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé.

HUBERMAN, M. (1991) *Le professionnalisme dans l'enseignement. Avantages et contraintes*, *Educateur*, juin 1991, n° 5, pp. 20-23.

MAHIEU, P. (1992) *Travailler en équipe*, Paris, Hachette.

MEIRIEU, Ph. (1990) *L'école, mode d'emploi. Des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée*, Paris, Ed. ESF, 5e éd.

PERRENOUD, Ph. (1984) *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz.

PERRENOUD, Ph. (1987) *Travail d'équipe et différenciation de l'enseignement*, in VIEKE, A. (éd.), *Travailler ensemble. Collaboration en équipe pédagogique*, Genève, Département de l'instruction publique - Groupe Rapsodie, pp. 47-51.

PERRENOUD, Ph. (1991) *Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier*, Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève.

PERRENOUD, Ph. (1991) *Le soutien pédagogique, une réponse à l'échec scolaire?*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

PERRENOUD, Ph. (1991) *L'échec scolaire vous dérange? Il y a peut-être quelque chose à faire*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

PERRENOUD, Ph. (1992) *Organiser l'individualisation des parcours de formation: peurs à dépasser et maîtrises à construire*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (à paraître dans les Actes du Congrès de Lyon sur les parcours de formation).

PERRENOUD, Ph. (1992) *Différenciation de l'enseignement: résistances, deuils et paradoxes*, *Cahiers pédagogiques*, n° 306, pp. 49-55.

PERRENOUD, Ph. (1992) *Les procédures ordinaires d'évaluation, freins au changement des pratiques pédagogiques*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

PERRENOUD, Ph. (1992) *La triple fabrication de l'échec scolaire*, in PIERREHUMBERT, B. (éd.), *L'échec à l'école: échec de l'école*, Paris, Delachaux & Niestlé, pp. 85-102.

PERRENOUD, Ph. (1992) *Touche pas à mon évaluation! Pour une approche systématique du changement pédagogique*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

PERRENOUD, Ph. (1992) *Dal sostegno pedagogico a una vera differenziazione dell'insegnamento: evoluzione o rottura?*, *Scuola Ticinese*, Settembre, n° 180, pp. 3-9 (version française *Du soutien pédagogique à une vraie différenciation de l'enseignement: évolution ou rupture?*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1991).

VIEKE, A. (éd.) (1987) *Travailler ensemble. Collaboration en équipe pédagogique*, Genève, Département de l'instruction publique - Groupe Rapsodie.