

NUMÉRO **124**

Coopérer pour rendre possible  
une autre organisation  
du travail scolaire

Laetitia Progin  
Caroline de Rham

Préface de  
Monica Gather Thurer

Cahier N° 124  
Septembre 2009

PRATIQUES



THEORIE

Laetitia Progin & Caroline de Rham

**Coopérer pour rendre possible  
une autre organisation du travail scolaire  
L'exemple de l'enseignement modulaire à l'école primaire**

Il est dans l'air du temps de travailler en équipe, de concevoir des projets impliquant les enseignants et les élèves, d'organiser des décloisonnements en regroupant différemment ces mêmes élèves. En même temps, on n'a jamais autant mis l'accent sur les finalités visées : meilleures performances des élèves, développement de la qualité, équité, pédagogie différenciée. Ce qui signifie qu'on ne devrait pas coopérer uniquement pour coopérer, de la même manière qu'on ne devrait pas modifier la forme scolaire uniquement pour le plaisir de la transformer, mais dans le but de mieux mettre l'action pédagogique au service des apprentissages des élèves et de leur progression.

Facile à dire mais complexe à concevoir !

Cet ouvrage tente de montrer qu'il est important, voire indispensable de penser le changement à partir d'une coopération professionnelle portant sur les apprentissages des élèves et à partir d'une organisation du travail scolaire novatrice, osant réellement introduire la rupture avec les pratiques usuelles. Coopérer permettrait ainsi de ne plus restreindre le travail enseignant aux seules frontières de la salle de classe, et de mieux exploiter les compétences des enseignants en les considérant comme des ressources complémentaires. A partir de leurs recherches empiriques conduites dans plusieurs établissements primaires scolaires, les auteures de cet ouvrage mettent en évidence les forces et limites que peuvent rencontrer les équipes pédagogiques qui s'engagent dans cette voie. Et surtout, elles proposent des pistes permettant de dépasser les habituels freins au changement !

*Avec une préface de Monica Gather Thurler*

Laetitia Progin est assistante d'enseignement et de recherche à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation et prépare actuellement une thèse de doctorat sur *l'Entrée dans le métier des chefs d'établissement scolaire*.

Caroline de Rham, après avoir suivi un parcours en sciences de l'éducation à Genève et à Montréal, occupe le poste d'adjointe au chef du service de l'enseignement obligatoire du canton de Neuchâtel.

Cahier de la Section des Sciences de l'Éducation  
Publié avec le soutien de la Bourse Anne Clerc  
No 124 Septembre 2009.

UNIVERSITE DE GENEVE  
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET  
DES SCIENCES DE L'EDUCATION

*Les Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*

**Réalisation : Groupe Publication**

Maryvonne Charmillot & Alain Muller (responsables)  
Kristine Balslev, Ecaterina Bulea, Caroline Dayer,  
Carole-Anne Deschoux, Marion Dutrevis, Nadine Finck,  
Anahy Gajardo, Frédérique Giuliani, Myriam Gremion, Marianne Weber.

Pour information et commandes, s'adresser à :

Marianne Weber  
Université de Genève, FPSE  
Section des Sciences de l'Education  
Publications  
40, Bd du Pont d'Arve, Bat. Uni-Pignon  
CH – 1211 Genève 4

Tél. : (41) 22 379 96 72 / Fax : (41) 22 379 98 28

Email : [Marianne.Weber@unige.ch](mailto:Marianne.Weber@unige.ch)

Catalogue et commande sur internet :

<http://www.unige.ch/fapse/faculté/publications.html>

ISBN : 2-940195-55-2

EAN : 9782940195558

© 2009 Les Cahiers de la Section des Sciences de l'Education.

**Coopérer pour rendre possible  
une autre organisation du travail scolaire.  
L'exemple de l'enseignement modulaire à l'école primaire**

Laetitia Progin & Caroline de Rham

*Avec une préface de Monica Gather Thurler*

Publié avec le soutien de la Bourse Anne Clerc

Cahier N°124  
Septembre 2009

## TABLE DES MATIERES

Lexique	7
<b>PREFACE</b> de <i>Monica Gather Thurler</i>	9 •
<b>PREMIERE PARTIE</b>	
<b>INTRODUCTION AUX PROBLEMATIQUES DE RECHERCHE</b>	
<b>Introduction aux problématiques de recherche</b>	21
Les transformations d'un système éducatif en Suisse :	
le cas de la rénovation de l'enseignement primaire genevois	21
Recherche sur un nouvel espace-temps de formation :	
l'organisation du travail scolaire en modules d'apprentissage	24
Recherche sur la coopération professionnelle entre enseignants,	
l'un des axes majeurs du changement	27 •
<b>Quelques balises en guise de cadre conceptuel</b>	33
Evolution du concept d'organisation scientifique du travail	34
La traditionnelle forme scolaire remise en question :	
un pas vers les cycles d'apprentissages pluriannuels	37
La possibilité d'un espace-temps de formation nouveau :	
les modules d'apprentissage	40
La professionnalisation des métiers de l'éducation	41
Métier d'enseignant, travail réel et sens du travail réel	43
Du travail en équipe à la coopération professionnelle	45
Leadership au sein des établissements scolaires	48
Pratique réflexive, un pas en direction d'une organisation apprenante	49
<b>Méthodologie</b>	51
Une approche psychosociologique et interactionniste	51
Une recherche qualitative	52

L'approche ethnographique	53
La démarche inductive et la théorie fondée ( <i>grounded theory</i> )	54
En ce qui nous concerne	55
Récolte des données	55
La recherche documentaire	55
L'entretien	55
L'entretien compréhensif	56
L'entretien d'explicitation	56
Le canevas de l'entretien	57
Limite de l'entretien	57
L'observation directe	58
La technique du <i>shadowing</i>	59
Les limites de l'observation	59

**DEUXIEME PARTIE  
NOUVELLE APPROCHE  
DE L'ORGANISATION DU TRAVAIL SCOLAIRE**

<b>Nouvelle approche de l'organisation du travail scolaire : les modules d'apprentissage. Quelles implications pour la pratique des enseignants ?</b>	<b>63</b>
Questions de recherche	63
L'échantillonnage	65
Récolte des données	65
Nos répondants : huit enseignants dans deux écoles en rénovation	67
Traitement des données	67
Portraits d'enseignants	68
L'organisation modulaire dans les écoles primaires : deux études de cas	68
<b>Etude cas I : Ecole Solar Bike</b>	<b>70</b>
Présentation de l'établissement	70
Contexte et données sociologiques de l'école	70
Projet d'établissement	70
Organisation du travail en modules d'apprentissage	72
Solar Bike : une valeur sûre	72
Définition des modules d'apprentissage	72
Travail en équipe	74
Organisation du travail, équilibre entre individuel et collectif	76
Responsabilité collective	76
Leadership	77
Vers un développement professionnel : une pratique réflexive	77
Compétences développées	78

<b>Etude de cas II : Ecole Mountain Bike</b>	79
Présentation et projet d'établissement	79
Contexte et données sociologiques	79
Projet d'établissement	79
Organisation du travail en modules d'apprentissage	80
Mountain Bike : une réflexion permanente	81
Définition des modules d'apprentissage	81
Travail en équipe	84
Organisation du travail, équilibre entre individuel et collectif	84
Responsabilité collective	85
Leadership	86
Vers un développement professionnel : une pratique réflexive	87
Compétences développées	87
<b>Solar Bike – Mountain Bike :</b>	
<b>Variations autour d'un même thème</b>	88
Entrée dans l'organisation modulaire	90
Définition des modules d'apprentissage	92
Travail en équipe	96
Organisation du travail, équilibre entre individuel et collectif	98
Responsabilité collective	100
Leadership	101
Vers un développement professionnel : une pratique réflexive	102
Compétences développées	103
En guise de conclusion	105
Perspectives d'action pour les enseignants	106
Perspectives d'action pour la recherche, une exploration à poursuivre	106

### TROISIEME PARTIE

#### LA COOPERATION ENTRE ENSEIGNANTS : LA DIVERSITE DES CULTURES ET DES DYNAMIQUES

<b>La coopération entre enseignants :</b>	
<b>la diversité des cultures et des dynamiques</b>	111
Question de recherche	112
L'échantillonnage	113
Récolte des données	115
Collecte et analyse des données	115
Etudes de cas	116
Analyse transversale	117

<b>Les pratiques de coopération dans l'enseignement primaire genevois : trois études de cas</b>	118
<b>Etude de cas I : Ecole « Village Gaulois »</b>	119
Présentation de l'établissement.	119
Contexte et données sociologiques	119
Plan de travail	120
Posture de l'école face à la rénovation de l'enseignement primaire genevois	121
Analyse des données	121
Contexte organisationnel : des prescriptions non actives	122
Contexte local : une absence de conception commune de l'enseignement	124
Relations professionnelles : individualisme et balkanisation	126
Organisation du travail scolaire : un maître, une classe	129
Analyse : « Village Gaulois »	131
 <b>Etude de cas II : Ecole « Famille Bastion »</b>	132
Présentation de l'établissement	132
Contexte et données sociologiques	132
Projet d'établissement	132
Posture face à la rénovation	133
Analyse des données	133
Contexte organisationnel : un rattrapage en cours	133
Contexte local : à la recherche d'une harmonisation des pratiques	135
Relations professionnelles : la primauté à l'amitié et à la complicité	138
Organisation du travail scolaire : la forme scolaire, toujours	141
Analyse : « Famille Bastion »	144
 <b>Etude de cas III : Ecole « Silicon Valley »</b>	145
Présentation de l'établissement	145
Contexte et données sociologiques	145
Projet d'établissement	145
Posture face à la rénovation	146
Analyse des données	147
Contexte organisationnel : négociations et adaptations selon les besoins	147
Contexte local : se confronter pour aller vers la pédagogie différenciée	149
Relations professionnelles : coopération et pratique réflexive	151
Organisation du travail scolaire : conséquence de la logique professionnelle	154



Analyse : « Silicon Valley »	155
<b>Trois établissements scolaires, trois dynamiques différentes</b>	156
Contexte organisationnel	157
Contexte local	162
Conception de l'enseignement-apprentissage	167
Relations professionnelles	169
Leadership	172
Les apports de la recherche	175
<b>Références bibliographiques</b>	179
Bibliographie de l'ouvrage	179
Bibliographie de la préface	186
<b>Annexes : schémas numérotés</b>	189

### LEXIQUE POUR ACCOMPAGNER LE LECTEUR :

- DEP** : Direction de l'enseignement primaire  
**DIP** : Département de l'instruction publique  
**EPP** : Enseignants en période probatoire  
**FB** : Famille Bastion  
**GNT** : Généraliste non titulaire, fonction spécifique à l'enseignement primaire genevois, créée dans le but d'augmenter les forces d'encadrement des élèves au bénéfice de la lutte contre l'échec scolaire.  
**LME** : Licence mention enseignement, titre (pré-requis pour enseigner à l'école primaire genevoise) décerné depuis 1999 par l'Université de Genève.  
**MB** : Mountain Bike  
**MS** : Maître spécialiste  
**RE** : Responsable d'école  
**SSED** : Section des Sciences de l'Éducation  
**SB** : Solar Bike  
**SV** : Silicon Valley  
**TTC** : Temps de travail en commun des enseignants, hors présence des élèves (soit après les heures scolaires, soit pendant celles-ci, avec décharges accordées par la DEP).  
**TTM** : Temps de travail des élèves à la maison (dévolu au travail autonome en prolongement des objets d'apprentissage traités pendant les heures scolaires).  
**VG** : Village Gaulois.

## PREFACE

La « coopération entre enseignants » représente un objet de discussion et d'exploration important – qui gagne en actualité au vu des nouveaux plans d'études et de la tendance affirmée des systèmes éducatifs à valoriser les projets d'établissement. Si les militants de l'éducation nouvelle et les chercheurs en éducation s'intéressent depuis de nombreuses décennies à cet objet, il est en train de devenir une composante centrale des récentes théories du développement de la qualité scolaire. Contrairement à la tradition « pédagogique », qui défendait l'idée d'une coopération entre enseignants à son avis indispensable pour instaurer une vision partagée du métier enseignant, les arguments ont considérablement évolué au fur et à la mesure que les décideurs ont été confrontés à la persistance de l'échec et à la recrudescence des inégalités scolaires. Sous l'influence de la globalisation et en suite à l'émergence des pratiques actuelles de la régulation sociale, souvent résumées sous le terme « nouvelles gouvernances », l'ensemble des acteurs scolaires se voit aujourd'hui contraint à prendre en compte les résultats des évaluations internationales. Celles-ci ont l'avantage de démontrer sur la base de données récoltées à très larges échelles ce que les précédentes études sur les écoles efficaces avaient tenté de mettre évidence depuis de nombreuses années, sans pour autant faire unanimité auprès des publics concernés : dans les écoles produisant les meilleures performances, la coopération professionnelle représente l'une des dimensions importantes et valorisées.

De nombreux projets de recherche ont certes tenté de lever le voile sur le fonctionnement d'équipes d'enseignants qui osent mettre en question les structures et les us et les coutumes pourtant solidement ancrés dans les diverses cultures scolaires. Mais aucune des recherches n'est parvenue à trouver la réponse à la question de savoir si le secret d'une « bonne » école (école performante) dépend réellement et uniquement de la manière spécifique dont les enseignants parviennent à y coopérer. Et le doute persiste quant à savoir s'il ne

s'agit pas d'une conclusion précipitée lorsque l'on présume que la co-présence de deux variables (niveau de performance atteint et coopération entre enseignants) permet forcément de conclure à leur interdépendance directe, sans tenir compte du fait qu'il pourrait exister une troisième ou quatrième variable permettant à la corrélation d'exister.

La coopération fait aujourd'hui partie de tout cahier des charges des enseignants. Rares sont en effet celles et ceux qui parviendront à s'y soustraire : dès leur entrée dans le métier, ils se verront exposés aux sollicitations de collègues convaincus de ses bienfaits ou interrogés à son sujet par leurs supérieurs hiérarchiques pendant les entretiens d'évaluation. En même temps, de nombreuses analyses récentes des pratiques collaboratives dans les établissements scolaires ont clairement démontré que la coopération « professionnelle » (dont on suppose qu'elle parvient à réellement améliorer les niveaux de performance des élèves) n'y représente qu'une partie infime des pratiques existantes. Ces analyses ont par contre démontré que les pratiques « soi-disant » coopératives restent dans la plupart des cas « engluées » dans des amorces assez « rudimentaires », sans parvenir à évoluer vers des formes plus exigeantes de l'organisation du travail scolaire, susceptibles de produire des effets sur la gestion de l'enseignement et des apprentissages des élèves (Gather Thurler & Maulini, 2007). S'il est vrai que ce type de décalage entre pratique professée et pratique réelle décrit par Argyris et Schön (2002) correspond dans une large mesure au fonctionnement habituel de la plupart des organisations, les conséquences de ce type de décalages peuvent notamment s'avérer désastreuses lorsqu'il s'agit d'adapter les dispositifs didactiques et pédagogiques aux nouvelles exigences des plans d'études. Du point de vue théorique, les arguments ne manquent pas pour expliquer la persistance avec laquelle les systèmes éducatifs – et en leur sein, les établissements scolaires – continuent à reproduire un certain nombre de fonctionnements qui ne favorisent guère l'émergence de nouvelles formes de coopération.

En adoptant une perspective *organisationnelle et sociologique*, on évoquera ainsi les nombreux aspects structurels et bureaucratiques, héritages des logiques bureaucratiques, qui ont profondément marqué notre forme scolaire, et conduit à l'actuel et immuable découpage des savoirs en disciplines classiques, des écoles en salles de classes, du temps scolaire en sections de 45 minutes. La structure « cellulaire » (Lortie, 1975) qui continue à conditionner la plupart des établissements scolaires a ainsi produit un morcellement des séquences de travail qui confirment les enseignants dans leur habitude d'exécuter chacun pour soi des tâches pourtant interdépendantes ; et obligent ainsi les élèves à réinventer, chacun pour soi, les liens existants entre les objets de connaissances qui leur sont si souvent présentés de manière déconnectée.

A ceci s'ajoute le fait que l'enseignement continue à être considéré

comme un « art », dont l'exercice dépendra dans une large mesure de la personnalité et de l'éthique de l'enseignant individuel, qui est le seul à pouvoir en contrôler ses effets. L'acte d'enseigner continue encore trop souvent à être perçu comme une affaire « privée » et confidentielle entre l'enseignant et ses élèves, qui pâtirait de toute exposition au regard de tiers, et surtout des collègues. De fait, la plupart des équipes pédagogiques ne parviennent pas à développer les outils langagiers et méthodologiques qui seraient nécessaires pour s'engager dans un processus d'analyse permettant d'aller au-delà des non-dits, des peurs d'être jugés, d'être confrontés à des jugements moraux ou injonctions normatives.

La *perspective clinique de l'analyse du travail* offre une entrée complémentaire et en même temps troublante, c'est-à-dire encore moins rassurante. Selon Dejours (2008), aucun travailleur ne pourra coopérer avec autrui sans savoir comment celui-ci opère, quelles sont ses astuces. Et à l'auteur de conclure que le travail de chacun doit donc être rendu visible. En même temps, l'intelligence passant avant tout par l'expérience du corps, elle reste difficilement exprimable, à l'état d'expérience incarnée avant d'être transmissible :

Puisque l'intelligence au travail est cachée, c'est en parlant qu'elle est rendue visible. Parler est la manière la plus puissante pour penser. [...] Au mieux, on arrive à un consensus sur les méthodes de travail à adopter. Pour que la coopération fonctionne, il faut que certains renoncent à leur intelligence. On nous engage à donner le meilleur de nous-mêmes, mais il faut aussi se retenir. Et retenir son intelligence, c'est retenir la vie en soi, ce que Freud appelle « sacrifice de la pulsion ». Celui-ci n'est possible que s'il y a un dédommagement, l'assurance d'être engagés dans une œuvre commune, qui « en vaut la peine ». (2008)

La coopération reposerait donc sur l'existence d'un espace de délibération, construit comme un espace public, dans lequel les membres du collectif proposent leurs opinions. Lorsque l'on considère l'école, il y existe des endroits officiels (réunions, entretiens) et des lieux *informels* (salle des professeurs, couloirs, cour de récréation). C'est encore trop souvent dans ces espaces informels que les uns et les autres livrent leurs « vécus » de travail, établissent tacitement les règles de travail et les rapports à autrui, alors que les réunions et entretiens deviennent des espèces de « grandes messes » durant lesquelles se jouent des affrontements entre leaders d'opinion et la masse silencieuse. Pour Dejours, les nouvelles pratiques de contrôle (évaluation individuelle des enseignants, évaluation des établissements scolaires avec leurs conséquences désastreuses de « rankings », etc.) sont un bon exemple de la manière dont on risque actuellement de casser les traditionnels espaces de délibération dans la mesure où elles instaurent la concurrence entre enseignants, chefs d'établissements et établissements. Car elles pourraient inciter les divers

acteurs à retenir de l'information, à produire l'inverse de la parole et de l'écoute, avec une perte du respect de l'autre et la mise en échec de formes de coopération à peine émergentes et une propension à étouffer les dysfonctionnements derrière la façade de rapports d'activité aseptisés et « politiquement correctes ». Kelchtermans (2006, S. 225-226) abonde dans le même sens, en affirmant qu'une insuffisante analyse et des généralisations illégitimes des raisons d'être de l'individualisme persistant des enseignants mettraient d'avance en échec toute intervention ministérielle ou syndicale d'y mettre un terme.

Pour les chercheurs allemands Terhart et Klieme (2006), la résistance à toute coopération professionnelle serait avant tout provoquée par des caractéristiques intimement liées à la *culture du métier enseignant*. Ce métier attire surtout des personnes à la recherche du contact intime avec des êtres humains, ce qui les amène à privilégier les situations du travail « protégées », par exemple à l'abri de la salle de classe, sans l'obligation de constamment accorder leur action individuelle avec celle d'autres professionnels comme c'est le cas dans d'autres métiers. Autrement dit : les enseignants ont (in)consciemment choisi un travail qu'ils pensaient être hautement individualisé ; et dont ils n'hésiteront pas à vanter les vertus tout en mettant en exergue les difficultés d'isolement et les responsabilités intolérables. Sans doute s'agit-il ici seulement d'une parmi des nombreuses ambivalences qui caractérisent la culture du métier enseignant. Face à cette recherche de privacité, toute ingérence et toute obligation d'ouverture seront forcément vécues comme une menace de la personne dans son « for intérieur ». Il est donc fort probable qu'à cause des dispositions personnelles qui les ont conduit à choisir ce métier, la majorité des enseignants feront leur possible pour maintenir les fonctionnements habituels et pour se protéger par une sorte de *collégialité formelle*, qui repose sur l'accord tacite de la non-ingérence : « Si vous me laissez en paix, je ferai de même ». Toute rupture de cet accord sera rapidement interprétée comme un manque de collégialité. Il sera sanctionné et conduira à terme à l'exclusion.

Ces diverses tentatives explicatives qui montrent bien les raisons pourquoi la plupart des établissements ne parviennent pas à instaurer un fonctionnement pourtant essentiel, permettent en même temps d'apercevoir quelques voies de sortie. L'on peut ainsi concevoir que la coopération des enseignants pourrait être favorisée par un réaménagement des structures organisationnelles, qui permettrait aux acteurs concernés de faire l'expérience que certaines formes de coopération leur facilitent le travail, représentent un soutien face à des situations difficiles. D'où la nécessité de répondre aux deux questions suivantes que voici. La première est d'ordre analytique et s'adresse traditionnellement plutôt aux chercheurs : *quelles sont les constellations*

*organisationnelles, situatives, disciplinaires et personnelles qui amènent les enseignants à coopérer de manière à renforcer l'efficacité de leurs actions tant individuelles que collectives ?* La deuxième est d'ordre opérationnel et s'adresse généralement plutôt aux praticiens : *comment organiser le lieu de travail que représente l'établissement en ce qui concerne ses espaces-temps et ses procédures de manière à rendre plus probable l'émergence de certaines formes exigences de coopération ?* Il semblerait aujourd'hui que l'on assiste à une certaine reprise des recherches-actions conduites en collaboration entre chercheurs et praticiens, dans le but de mieux comprendre les interdépendances entre développement réussi de la qualité et de la coopération entre enseignants. Elles se concentrent en partie autour de la thématique des « communautés d'apprentissage professionnelles » (Kruse & Louis, 2008 ; Roberts & Pruitt, 2008 ; Strittmatter, 2006).

Selon ces auteurs, membres des « communautés d'apprentissage professionnelles » (ci-après : CAP) mettent leurs connaissances en commun, acceptent que leurs convictions et leurs pratiques soient interrogées et mises en doute, n'ont pas peur des remises en question et encouragent les autres à donner leur avis. Mitchell (2007) rappelle à ce propos que ce fonctionnement suppose tous les acteurs impliqués partagent les mêmes objectifs, osent s'engager dans une posture exploratoire collective et parler ouvertement de leurs sentiments, désirs, idées et compétences. Le fait d'être sans cesse exposé au jugement des autres peut certes créer des tensions dans les relations, notamment lors qu'il y a désaccord quant aux moyens ou quant aux indicateurs de réussite. En même temps, ce sont, selon cet auteur, les conditions de base pour co-construire une solide base de connaissances collectives et de *confiance* réciproque comme élément central et productif de la culture collective d'une école. Fullan (2005), ainsi que Katz & Earl (2007) relèvent à ce propos trois types de confiance : la confiance relative à la compétence professionnelle d'autrui, la confiance relative aux liens contractuels (tels que construits dans le cadre de l'élaboration et mise en œuvre d'un projet collectif), la confiance relative à la force unificatrice d'une culture de feedback et de la confrontation, fondatrice de tout partage et de toute construction conceptuelle commune.

De nombreuses stratégies d'apprentissage professionnel peuvent contribuer à co-construire ces trois types de confiance, à partager les mêmes convictions et à faire progresser les pratiques efficaces :

- l'enseignement en équipe avec les accords en amont, durant et après les moments de co-présence ;
- l'élaboration commune des situations d'apprentissage proposées aux élèves et le suivi de leur progression, avec l'indispensable clarification des critères d'exigence et d'évaluation ;

- les groupes d'étude, la recherche collective et active de nouvelles solutions par rapport aux problèmes récurrents, les discussions sur des études de cas, les visites mutuelles de classes, le mentorat et l'accompagnement ;
- enfin, le dépouillement collectif de données collectées dans le cadre d'une démarche systématique d'auto-évaluation et du rendre compte, censé documenter les efforts investis et les effets produits.

Ce type de coopération s'instaure dans un premier temps entre les membres du personnel enseignant d'une même année d'études ou d'un même cycle et peut s'étendre à l'établissement scolaire entier. Lorsque les enseignants parviennent à construire la confiance sur les trois plans évoqués plus haut, il devient également possible d'analyser les fonctionnements qui les empêchent d'atteindre les objectifs prescrits par les programmes et de déterminer les possibles changements à opérer.

Dans « Innover au cœur de l'établissement scolaire » paru en 2000, j'avais tenté de distinguer cinq modes typiques de coopération professionnelle entre enseignants, observés dans les établissements scolaires, en les associant à un style de direction et des formes de consensus, et repris par les auteures de ce présent ouvrage. Cette typologie, sans doute artisanale et schématique, visait à attirer l'attention sur les contingences des fonctionnements organisationnels et leurs incidences sur le changement. En même temps, je soulignais qu'il s'agissait de *tendances*, et en aucun cas d'affirmations dans l'absolu, ni de modèles statiques. Et rappelais que j'avais constaté à de multiples reprises que la grande majorité des établissements scolaires évoluaient en combinant deux ou plusieurs types de fonctionnement, selon les degrés, les recompositions du corps enseignant, en suggérant que le concept en apparence « simple » de la coopération cachait sans doute une réalité complexe composée de multiples facettes. Très visiblement, tant les recherches récentes déjà évoquées (Kruse & Louis, 2008 ; Roberts & Pruitt, 2008 ; Terhart & Klieme, 2006) que les recherches des deux auteures du présent ouvrage incitent à considérer la coopération entre enseignants sous l'angle d'une complexité accrue, tout en suggérant l'existence de quatre niveaux successifs de la coopération :

#### a) Echanges de bons procédés

Cette manière de coopérer consiste à s'informer réciproquement par rapport à certains contenus et certaines réalités de l'enseignement et à échanger du matériel. La psychologie du travail la considère comme indispensable dans les contextes où les opérateurs doivent successivement exécuter des manipulations sur un même objet (par ex. dans les chaînes de montage). La coopération nécessaire se limitera généralement à quelques échanges formels et/ou informels dont le but consiste à assurer une certaine continuité entre les contenus enseignés dans les degrés et cycles successifs, à obtenir ou à offrir

conseil et soutiens ponctuels de toutes sortes. Cette forme de coopération – politiquement correcte et professionnellement inévitable – est sans doute la plus rassurante dans la mesure où elle offre une marge d'autonomie optimale aux protagonistes concernés : ils peuvent se limiter au partage d'informations, sans obligation aucune de donner suite aux éventuels conseils et/ou analyses proposés par les divers interlocuteurs. A noter également que ces échanges peuvent avoir lieu sans que les partenaires soient obligés de négocier leurs postures et idéologies respectives (éducabilité, penchant pour la transmission ou pour la construction des savoirs, etc.), et permettant ainsi d'interagir sans crainte qu'autrui puisse porter des jugements ou être tenté d'exercer un contrôle quelconque. La confiance respective se limitera à une forme de réciprocité dans l'évocation de certaines difficultés rencontrées et/ou dans le partage de recettes, de matériels et d'expériences personnelles. Et elle sera accompagnée par un pacte tacite de non ingérence, qui interdira aux partenaires impliqués de mettre en évidence d'éventuelles erreurs professionnelles ou incompétences. Autrement dit : ce type d'échange peut être considéré comme une pratique *low cost* de la coopération qui écartera d'emblée toute négociation coûteuse en temps et pouvant créer des conflits durables, tout questionnement des pratiques respectives et, de fait, tout ébranlement de l'estime de soi des protagonistes impliqués.

#### **b) Division du travail**

Une deuxième forme de coopération intervient lorsqu'il est question d'interroger et de réaménager la division du travail entre enseignants. Cette forme de coopération ne suppose pas de travail commun dans le vrai sens du terme, mais se contente d'un consensus concernant la masse du travail à réaliser et/ou les objectifs à attendre. Elle devient possible à condition que les tâches soient suffisamment structurées et que la pression interne et externe soit suffisamment forte pour imposer une telle redistribution des tâches et des responsabilités. Cette redistribution des tâches variera évidemment selon les degrés scolaires. Formellement, elle semble être instituée – et par conséquent immuable – sur la base de critères clairement établis à l'intérieur des degrés scolaires et/ou des établissements scolaires. Au niveau secondaire et postsecondaire, les répartitions selon les disciplines semblaient ainsi représenter une réalité pérenne, qui a mis en échec de nombreuses tentatives de réaménagement depuis le 19<sup>e</sup> siècle (Bugnard, 2008). En même temps, les choses semblent bouger dans la mesure où l'on s'est aperçu que l'organisation traditionnelle du curriculum (stricte division entre les disciplines, dont chacune est enseignée par des enseignants différents) ne contribue guère à améliorer le niveau de performances des élèves.

Au niveau primaire, les pratiques évoluent également vers de nouvelles formes de division du travail. Contrairement à l'enseignement secondaire, le



paradigme de l'enseignant polyvalent semblait jusqu'à présent une réalité inébranlable. Or, un examen de la réalité montre que les pratiques divergent considérablement, en raison d'évolutions socio-économiques, culturelles et de pressions institutionnelles très diverses. Premièrement, les duos pédagogiques sont devenus une réalité depuis une vingtaine d'années : ils répondent, d'une part, à la demande de nombreux enseignants (pour la plupart des femmes avec des enfants en bas âge préférant travailler à temps partiel) et, d'autre part, à la nécessité de gérer les fluctuations des postes de travail disponibles. Deuxièmement, de nombreux enseignants pratiquent entre eux des « trocs » pour assurer l'enseignement de certaines disciplines dans lesquelles ils se sentent moins qualifiés : enseignement de la musique, de l'éducation physique, des activités artistiques et, depuis peu, des langues étrangères. Troisièmement, la « mode » des décloisonnements et des modules a favorisé le partage de certains contenus à l'intérieur des disciplines.

Ces pratiques permettent certes de maintenir l'autonomie des enseignants en ce concerne l'exécution des tâches au sein du groupe-classe, mais exigent en même temps une certaine concertation concernant les objectifs, l'évaluation de la progression des élèves et la planification des dispositifs pédagogiques à venir. Elles ne peuvent en outre fonctionner qu'à condition d'avoir une certaine confiance dans l'autre, dans sa capacité et sa volonté d'exécuter les tâches selon les accords trouvés. La coopération fondée sur la division des tâches vise avant tout une plus grande efficacité collective ; elle se limitera généralement dans le monde d'enseignement à la conception et préparation communes de certaines leçons, de procédures d'évaluation, à la gestion commune des rapports avec les partenaires externes.

### **c) Co-construction**

Ce type de coopération a été largement exploré par les divers travaux sur l'apprentissage coopératif et, notamment, dans les plus récentes approches de l'apprentissage situé (Grangeat, 2008 ; Grangeat & Gray, 2008). De nombreux travaux dans le domaine du développement organisationnel attirent aussi l'attention sur le fait que la co-construction représente l'un des aspects essentiels d'innovation émergente, de leur implémentation et de l'efficacité tout processus de prise de décision (Cummins, 2008 ; Schein & Gallos, 2006). L'on peut parler de co-construction, lorsque les partenaires sont amenés à s'allier pour analyser un problème rencontré et de mutualiser leurs savoirs respectifs pour trouver une solution commune, et lorsqu'ils développent, pendant ce processus, de nouveaux savoirs ou développent des stratégies de résolution des problèmes communes. Contrairement à la « simple division du travail » qui vient d'être évoquée dans le point b), les partenaires impliqués dans un processus de co-construction coopèrent dans la durée, ne se contentent pas uniquement d'une définition de quelque objectif commun, mais

coordonnent aussi les diverses étapes de travail à venir. Au fur et à mesure qu'ils verront diminuer leur autonomie respective, ils se verront contraints à renforcer leur confiance mutuelle : chacun doit pouvoir oser interroger certains fonctionnements de collègues et réciproquement accepter que ses propres fonctionnements soient remis en question ; il doit se sentir libre de suggérer des régulations insolites et peut-être impopulaires, mais également accepter qu'elles soient refusées par la majorité des collègues. Il s'agit ici sans doute d'une forme de co-opération *high-cost*, exigeant la mobilisation d'une considérable énergie collective et pouvant susciter des affrontements certaines fois douloureux.

En même temps, ce type de coopération favorise le développement des pratiques et compétences tant individuelles que collectives (Gather Thurler & Perrenoud, 2005 ; Little, 1990). Elle déploiera toute sa force à condition qu'elle devienne progressivement partie intégrante de toute action professionnelle, indépendamment des (in-)compactibilités personnelles pouvant exister entre certains acteurs concernés.

#### **d) Management des savoirs et des compétences**

Il aurait été possible de se limiter à l'énumération des trois types de coopération précédentes, mais il peut paraître important de ne pas oublier un quatrième, certes exigeant et probablement « élitaire », mais étroitement associé à la professionnalisation du métier enseignant. Il s'agit non seulement de co-construire, mais également d'élaborer et de veiller à la diffusion de nouveaux savoirs d'action et d'innovation. D'une certaine manière, ce type de fonctionnement caractérise toute communauté d'apprentissage professionnelle soucieuse de coopérer au sein de réseaux au sein desquels collaborent praticiens et chercheurs dans le but d'analyser, de conceptualiser et de systématiser les diverses expériences, dans le but de les mettre au service du système (Ainscow, 2008 ; Hopkins & Higham, 2006).

Les recherches conduites par les deux auteures de ce livre représentent à mon avis une précieuse contribution à la compréhension des dynamiques existant dans des établissements scolaires qui se voient désormais contraints à s'inscrire dans l'obligation de coopérer. Elles ont été, certes, conduites à un moment où l'école primaire genevoise se trouvait (encore) dans une phase qui accordait une grande importance au développement de nouvelles modalités de l'organisation du travail scolaire, avec des conséquences indéniables en matière de développement de nouvelles pratiques coopératives au sein des écoles impliquées dans le processus en cours. Elles mettent en même temps en exergue des fonctionnements qui pourraient, dans les cas les plus favorables, évoluer vers le management collectif des savoirs et des compétences évoquée comme forme la plus professionnelle et professionnalisante de la coopération.

Le mérite de ce livre consiste donc – entre autres – dans son message d'espoir : car la plupart des exemples développés sont représentatifs d'un grand nombre d'établissements scolaires qui pourraient évoluer vers des formes de travail collectif et de coopération bien plus efficaces. A condition que les décideurs comprennent que ce type d'évolution non seulement prend du temps, mais nécessite également des prescriptions « intelligentes », formulées de manière à inciter les établissements scolaires à s'engager dans cette voie difficile.

Monica Gather Thurler  
FPSE, Université de Genève