**TARDIF Maurice, MARCEL Jean-François, DUPRIEZ
Vincent & PÉRISSET-BAGNOUD Danièle (dir.).**
*Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques
enseignantes*

Bruxelles : De Boeck, 2007. – 206 p.

Vincent Carette

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1199>

DOI : 10.4000/rfp.1199

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2008

Pagination : 149-151

ISBN : 978-2-7342-1143-3

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Vincent Carette, « TARDIF Maurice, MARCEL Jean-François, DUPRIEZ Vincent & PÉRISSET-BAGNOUD Danièle (dir.). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 165 | octobre-décembre 2008, mis en ligne le 01 octobre 2010, consulté le 24 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1199> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.1199>

Ce document a été généré automatiquement le 24 septembre 2020.

© tous droits réservés

TARDIF Maurice, MARCEL Jean-François, DUPRIEZ Vincent & PÉRISSET-BAGNOUD Danièle (dir.).
Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes

Bruxelles : De Boeck, 2007. – 206 p.

Vincent Carette

RÉFÉRENCE

TARDIF Maurice, MARCEL Jean-François, DUPRIEZ Vincent & PÉRISSET-BAGNOUD Danièle (dir.). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck, 2007. – 206 p.

- 1 Cet ouvrage collectif co-dirigé par Jean-François Marcel, Vincent Dupriez, Danièle Périsset-Bagnoud et Maurice Tardif aborde une thématique émergente : la dimension collective des pratiques enseignantes. Comme annoncé dès l'introduction par les auteurs, en choisissant d'investir cette thématique, cet ouvrage fait le pari d'essayer d'offrir à la fois un panorama, certes incomplet, de ces pratiques mais également de poser quelques jalons théoriques et méthodologiques en vue de nourrir des recherches et interrogations ultérieures. Grâce à ses trois parties composées chacune de 3 ou 4 contributions, le livre tient le pari, si on accepte l'idée qu'il se situe dans une perspective exploratoire. La lecture des 11 contributions apporte chacune un éclairage intéressant par rapport à la problématique et l'agencement des différents textes donne un sentiment de cohérence qui conduit à appréhender le livre comme un tout et non comme la succession de chapitres indépendants les uns des autres.

- 2 Le point de départ du projet de cet ouvrage est le constat d'une évolution marquée du travail enseignant. Ainsi, pour les auteurs, la figure traditionnelle de l'enseignant seul dans sa classe face à ses élèves est en train de se modifier peu à peu pour laisser place à la figure composite d'un professionnel exerçant dans un établissement scolaire, confronté à une recrudescence de partenaires diversifiés et travaillant de plus en plus fréquemment avec les autres enseignants, hors de la présence des élèves, et parfois, mais plus rarement, en leur présence. Cette modification, clairement repérable dans la plupart des systèmes éducatifs occidentaux, ne se borne pas à une transformation de l'espace de travail. Elle affecte l'ensemble de l'exercice professionnel en modifiant les tâches qui incombent à l'enseignant, appelé à mettre en œuvre de nouvelles pratiques professionnelles. Cette dynamique d'évolution du métier se traduit en particulier par le passage d'un exercice individuel à un exercice collectif qui s'inscrit, pour Maurice Tardif, dans le mouvement de professionnalisation de l'enseignement né aux États-Unis au milieu des années quatre-vingt. Ce mouvement qui insiste sur la nécessité de fonder l'acte d'enseigner sur la recherche scientifique produisant une base de connaissance (un référentiel de compétences) susceptible d'être réellement utile aux enseignants a conduit à mettre en relief une sorte de collection de traits idéaux (autonomie, éthique, responsabilité, réflexivité, activité fondée sur la recherche...) qu'il s'agit de faire advenir dans la réalité enseignante grâce à des réformes. Parmi ces traits idéaux, on retrouve dans les nombreuses réformes des systèmes éducatifs occidentaux promulguées ces vingt dernières années, l'idée de l'importance de l'enseignant qui coordonne, collabore et coopère au sein de son établissement. Cette idée de l'intérêt de la dimension collective des pratiques enseignantes a conduit ces systèmes à prescrire des pratiques. Un des intérêts de cet ouvrage est d'essayer d'analyser les relations entre les pratiques prescrites qui sont imposées par les systèmes éducatifs et ce que les auteurs appellent les pratiques actualisées, c'est-à-dire les pratiques mises en œuvre dans le quotidien des établissements scolaires. Les différentes études proposées mettent en évidence, comme le souligne Maurice Tardif dans sa conclusion, des tensions importantes entre pratiques prescrites et pratiques actualisées, qui traversent et marquent aujourd'hui la professionnalisation de l'enseignement en milieu scolaire.
- 3 De l'ensemble des contributions, se dégage l'idée qu'il ne suffit pas de décréter le travail collaboratif entre les enseignants pour qu'il devienne réalité. Entre les contraintes liées à l'organisation « historiquement disciplinaire » de l'enseignement et le constat récurrent que les pratiques collectives fonctionnent dans la mesure où elles font sens pour les enseignants, un ensemble de variables liées au contexte du système éducatif, au contexte de l'établissement mais également à ce qu'est et *fait* l'enseignant dans et hors de sa classe, interagissent entre elles et soulignent toute la complexité liée à l'analyse du travail collaboratif.
- 4 Une tension importante, mise en évidence par les contributions, est celle qui existe entre le travail en classe et les pratiques collectives. Même si, comme le rappelle Maurice Tardif, ce livre est consacré aux pratiques collectives des enseignants hors de la classe, il lui apparaît évident que celles-ci doivent se comprendre en relation au travail de classe. De fait, la classe n'est pas qu'un espace physique où travaille l'enseignant ; elle constitue aussi l'espace symbolique où se construit son identité, s'édifie son savoir d'expérience et se confortent ses compétences ainsi que son rapport au métier. Les différentes contributions qui analysent des expériences de pratiques collaboratives montrent que, malgré les réformes des dix dernières années, qui

insistent toutes sur la nécessité d'un professionnalisme collectif, la classe demeure encore soustraite à l'emprise du travail collectif. La contribution de Marcel illustre bien cette réalité qui le conduit à estimer que, dans le secondaire, les approches collaboratives en ne dépassant pas le seuil de la classe constituent un deuxième métier. Le premier métier qui est le principal se situerait dans la classe et le second métier inscrit dans un travail collaboratif impulsé par les politiques éducatives et relayées par les différents niveaux hiérarchiques se cantonnerait surtout au cadre péri-scolaire et ceci dans le but sans doute, pour l'enseignant, de protéger sa classe. S'il admet, dans une approche socio-cognitive du développement professionnel, que des savoirs professionnels socialement construits hors de la classe sont mobilisés au sein des pratiques des classes, il s'interroge sur l'adéquation de parler de nouvelles pratiques et préfère parler de nouveaux métiers.

- 5 Toutefois, si cette césure dans les pratiques collaboratives entre la classe et le péri-scolaire représente encore une réalité, les contributions soulignent que la collaboration, au-delà des commandes réformistes, fait de plus en plus partie du quotidien de l'enseignant. Elles seraient, d'une certaine manière, liées à l'évolution actuelle de l'école et à la complexité de la scolarisation qui condamnent les enseignants à collaborer entre eux et à inventer de nouveaux modes de partages de leurs expériences, connaissances et compétences. Néanmoins, cette évolution reste timide et se heurte à des contraintes telles que la charge de travail des enseignants (nombre d'élèves, horaires...) et à l'organisation du curriculum (divisions par matières, par année, spécialisation, hiérarchie des disciplines...) qui apparaissent incompatibles avec le modèle idéal du professionnel collaboratif tel que défendu dans les réformes. À vrai dire, un constat ressort clairement de l'analyse des expériences présentées dans cet ouvrage : les pratiques collectives fonctionnent dans la mesure où elles font sens pour les enseignants, où elles tiennent compte des contraintes et conditions de leur travail et où elles induisent un véritable partage pour eux.
- 6 À la suite de ces constats, une piste d'analyse qui nous paraît intéressante dans le but d'une meilleure compréhension de cette problématique est celle que propose Vincent Dupriez. Sur la base du constat que, dans la plupart des systèmes éducatifs scolaires des pays développés, les évolutions récentes des politiques éducatives tendent à attribuer une place et une responsabilité croissantes aux établissements scolaires, Dupriez confirme que, dans ce nouveau contexte, apparaît une série d'injonctions portant sur le travail collectif des enseignants et sur la nécessaire concertation entre les agents locaux, pour se construire un projet et une identité d'établissement. Pour lui, ces injonctions semblent se heurter à une série de résistances locales et à des formes de coordination du travail qui ne passent pas toujours par un échange direct entre enseignants. À partir d'études de cas, cet auteur, en se référant à Bernstein, montre que l'analyse de la concertation et des pratiques de collaboration entre les enseignants ne peut être déconnectée d'une analyse parallèle des formes de l'action éducative (contenus et travail pédagogique). Ainsi, quand le rôle de l'école est fondamentalement conçu comme la juxtaposition d'apprentissages, faiblement articulés les uns aux autres et peu mis en relation avec l'environnement local, l'intérêt d'une concertation entre enseignants est peu ressenti, car de telles pratiques se passent aisément de concertation. Au contraire, la promotion d'une école ouverte sur son environnement, assumant la complexité des situations naturelles et ouvertes à des pratiques pédagogiques faisant davantage appel à la créativité, semble requérir et s'accompagner d'un travail collectif intense. De fait, appréhender le travail collaboratif en étudiant les

liens entre les pratiques et conceptions pédagogiques développées en classe et les collaborations dans et hors de la classe (tout en tenant compte des contraintes telles que la forme scolaire héritée du passé) apparaît comme une piste intéressante qui mériterait d'être prolongée.

- 7 Plusieurs contributions qui analysent les pratiques collectives en se référant à des cadres conceptuels empruntés à la psychologie sociale, à la psychanalyse, à l'apprentissage organisationnel, à la cognition partagée montrent, malgré les résistances, que ces pratiques collectives introduisent progressivement des changements importants dans la vision individualiste du savoir de l'enseignant. Ces analyses qui éclairent la manière dont les enseignants s'édifient à travers les interactions avec leurs pairs, les échanges et conflits cognitifs entre eux, l'emprunt et l'ajustement mutuel de conceptions pédagogiques, remettent en question la vision strictement individualiste du savoir enseignant. Comme Tardif, nous pensons que ces constats peuvent conduire à penser autrement la problématique de la formation des enseignants dans la mesure où cet ouvrage montre clairement que les enseignants n'apprennent pas que dans la pratique ou la théorie mais apprennent également des autres et avec les autres, notamment leurs collègues. Cela conduit à penser qu'il ne faut sans doute pas considérer le savoir d'expérience ou d'action comme découlant uniquement d'une expérience singulière d'un individu solitaire, confronté aux contraintes quotidiennes du travail, mais comme un savoir partagé par un groupe qui vit le même travail.
- 8 La qualité principale de cet ouvrage est sans aucun doute la manière dont la question des pratiques collectives des enseignants est problématisée. Toutefois, à la fin de la lecture, même si ce n'est pas son objet d'étude, on reste sans réelle réponse (et d'une certaine manière sans réelle question) quant à l'influence des pratiques collaboratives sur les apprentissages des élèves. Quelles sont leurs influences ? Sont-elles automatiquement bénéfiques pour tous les élèves ? Telles sont des questions auxquelles des éléments de réponses pourraient peut-être améliorer la compréhension de ces nouvelles pratiques.

AUTEURS

VINCENT CARETTE

Université libre de Bruxelles