

**Université Paul-Valéry
Montpellier
Département des Sciences de l'Éducation
UFR6**

**DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL
D'ENSEIGNANTS ENGAGÉS DANS UNE
ENQUÊTE COLLABORATIVE**

Cécile RENAUD-GOUD

Sous la direction de Sylvain Connac

Mémoire de Master 2
« *Analyses et Conception en Éducation et en Formation (ACEF)* »

Date de soutenance : 26 juin 2020

Composition du jury :

- CONNAC Sylvain
- MALEYROT Éric

ANNÉE UNIVERSITAIRE 2019/2020

Je soussignée, RENAUD-GOUD Cécile,
certifie qu'il s'agit d'un travail original et que toutes les sources utilisées ont été indiquées dans leur totalité. Les citations tirées du présent mémoire ne sont permises que dans la mesure où elles servent de commentaire, référence ou démonstration à son utilisateur. Je certifie, de surcroît, que je n'ai ni recopié ni utilisé des idées ou des formulations tirées d'un ouvrage, article, site Internet ou mémoire, en version imprimée ou électronique, sans mentionner précisément leur origine et que les citations intégrales sont signalées entre guillemets. La loi sur le droit d'auteur est applicable.

Le 04 juin 2020



Remerciements

Mes remerciements vont en premier lieu à mon directeur de mémoire, Sylvain Connac, pour son extrême réactivité et sa précision.

Je tiens à remercier également les trois enseignants qui m'ont accordé leur confiance dans cette aventure.

J'ajoute à ces remerciements mon équipe gagnante de relecteurs, pour les pages et les pages qu'ils ont avalées, conjuguant vigilance et bienveillance, merci à vous !

Je n'oublie pas Michel, qui a tant pris à cœur sa mission de tuteur, me guidant et m'encourageant tout au long de mon stage, son accompagnement m'est précieux.

Enfin, j'ai une pensée tout particulière pour Paul et Lucile, qui ont supporté mes doutes et mes errements avec tant de patience et d'empathie. Merci pour votre soutien indéfectible !

Sommaire

1 INTRODUCTION.....	7
2 CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE.....	9
2.1 La coopération à l'école.....	9
2.1.1 Pédagogies coopératives, un peu d'histoire.....	9
2.1.2 La coopération en classe, quelle définition ?.....	13
2.1.3 Coopération et apprentissages.....	15
2.2 Développement professionnel.....	17
2.2.1 Le développement professionnel comme dimension de la professionnalisation..	17
2.2.2 Développement professionnel et enjeux identitaires.....	19
2.2.3 Développement professionnel et réflexivité.....	21
2.3 Enquête collaborative.....	22
2.3.1 Recherche collaborative.....	22
2.3.2 Enquête collaborative.....	24
2.3.3 Co-réflexivité et développement professionnel.....	25
2.3.4 Enquête collaborative et engagement professionnel.....	26
2.4 Problématique et question de recherche.....	27
3 MÉTHODOLOGIE.....	30
3.1 Contexte.....	30
3.1.1 L'Office Central de Coopération à l'École.....	30
3.1.2 Vers une didactique des apprentissages en coopération.....	33
3.2 Dispositif.....	35
3.2.1 Recueil de données.....	35
3.2.2 Traitement des données.....	37

4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	39
4.1 Monographies.....	39
4.1.1 Antoine, leader malgré lui.....	39
4.1.2 Julie, en perpétuel questionnement.....	46
4.1.3 Claude, en équilibre délicat.....	52
4.2 Synthèse.....	60
4.2.1 Variations entre les sujets.....	60
4.2.2 Ce qui semble commun aux trois sujets.....	67
4.2.3 Tableau synthétique de comparaison des trois sujets.....	71
4.3 Discussion.....	73
4.3.1 Le travail du chantier vs un idéal de formation.....	73
4.3.2 Liens avec le monde de la recherche.....	75
4.3.3 Les apports du chantier vs un idéal d'enseignant.....	77
4.3.4 Enjeux identitaires.....	79
5 CONCLUSION.....	83
5.1 Résumé de la recherche et cheminement personnel.....	83
5.2 Résultats obtenus.....	83
5.3 Biais de la recherche et prolongements possibles.....	84
6 BIBLIOGRAPHIE.....	86
ANNEXES.....	89

1 INTRODUCTION

En 2012, après plus d'une quinzaine années d'enseignement en école de musique, j'ai entrepris une reconversion professionnelle, afin de me tourner vers le professorat des écoles. En effet, ma pratique professionnelle s'installait dans une routine peu stimulante, je mettais de moins en moins de sens à ce que je faisais. J'avais besoin de davantage de polyvalence et de m'adresser à un public plus large que celui que l'on rencontre en écoles de musique, qui reste encore et toujours très majoritairement issu de classes sociales favorisées. En outre, la perspective d'une reprise d'études, obligatoire pour me permettre d'atteindre le niveau master requis pour passer le concours, n'était pas pour me déplaire. Aujourd'hui, j'ajouterais sans doute un élément supplémentaire, dont je n'avais pas conscience à l'époque : il est probable que le manque de collectif et de réflexion commune pour nourrir nos pratiques en écoles de musique a joué dans ma prise de décision.

Hélas, lorsque j'exerçais comme Professeure des Écoles, je me rendais compte que ma pratique amenait un fonctionnement de classe à l'opposé de mes aspirations, sans parvenir à les modifier. Or les collègues dont l'aide m'a été la plus précieuse étaient très impliquées au sein de l'ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne – Pédagogie Freinet) de mon département. C'est donc par leur intermédiaire que j'ai découvert le Mouvement Freinet et, plus largement, les pédagogies coopératives. J'y ai trouvé des valeurs que je partage.

Mais je me suis heurtée à un paradoxe : ce type de pédagogie entraînait en résonance avec mes aspirations, les classes que je voyais fonctionner ainsi étaient pour moi des exemples, tant pour la posture de l'enseignant que pour l'engagement des élèves dans les apprentissages, les lectures que je faisais sur le sujet me passionnaient, je participais avec appétit à toutes les réunions de l'ICEM, afin de partager des pratiques et de nourrir ma réflexion, mais je ne parvenais pas à mettre tous ces principes en application. Le fait que je n'aie pas « ma » classe, mais fasse des compléments de services de collègues à temps partiels (quatre quarts temps dans la semaine) a peut-être joué. Toujours est-il que je n'ai pas réussi à ajuster mes pratiques. Je ne savais pas créer un climat propice à la coopération en classe, je ne savais pas non plus travailler moi-même en coopération.

Pourtant, quelque chose me disait qu'il fallait continuer à m'intéresser à ce sujet, peut-être en changeant de point de vue : ma place n'était pas en classe, était-elle plutôt du côté de l'étude de ces pédagogies, en sciences de l'éducation ? Cette idée a commencé à faire son chemin et à devenir de plus en plus prégnante. Aller au-delà des considérations idéologiques, étudier les pédagogies coopératives d'un point de vue scientifique, pour mieux en comprendre les tenants et les aboutissants, les apports, les limites, et éventuellement participer à leur diffusion, voilà qui devenait intéressant.

Mes errances professionnelles, avec malgré tout ce terme de « coopération » comme boussole, m'ont alors conduite à travailler sur un poste administratif à l'OCCE (Office Central de la Coopération à l'École) du même département. Or l'association participe à un dispositif de recherche collaborative mis en place par l'OCCE national, travaillant autour d'une didactique de la coopération. Les pièces du puzzle ont donc commencé à s'agencer : j'avais envie d'étudier les fondements scientifiques des pédagogies coopératives, précisément ce sur quoi travaille le « chantier », selon la terminologie choisie pour ce dispositif. Il me suffisait de les rejoindre en stage pour cette aventure.

Cette aventure... ou plus exactement mon propre chemin en lien avec cette aventure, mais à un pas de côté : leur chantier sur la coopération en maternelle était déjà trop avancé. Tout le recueil de données était fait, les premières analyses effectuées, je ne voyais pas comment trouver ma place.

De plus, les lectures préparatoires au master, les cours du premier regroupement m'ont fait découvrir l'univers des Sciences Humaines et Sociales, qui m'était alors totalement étranger. Des champs de connaissances s'ouvraient à moi, dont je ne soupçonnais pas l'existence. Ou plus exactement, je ne soupçonnais pas que cela puisse m'intéresser à ce point.

Tous ces éléments, ainsi qu'un échange avec le groupe et M. Maleyrot lors du premier séminaire de mémoires m'ont amenée à penser mon sujet différemment. Comment rester en lien avec la thématique de la coopération qui me tenait à cœur, tout en approfondissant celle du développement professionnel, que je découvrais lors de ce master, et qui stimulait ma curiosité. Je me suis alors éloignée d'une étude sur une didactique de la coopération en maternelle, pour me poser la question suivante : quelle influence a / a eu l'engagement des enseignants dans ces chantiers sur leur développement professionnel ? Cette question, qui n'était pas encore une question de recherche, a été ma porte d'entrée dans ce travail.

Pour la préciser, nous commencerons dans une première partie par exposer le cadre théorique sur lequel nous nous appuyerons. Ainsi, nous présenterons un état des savoirs concernant la coopération à l'école, le développement professionnel, et les dispositifs d'enquête collaborative. Ceci nous permettra alors de développer notre problématique et d'exposer notre question de recherche. Dans une deuxième partie, nous présenterons notre terrain d'enquête, ainsi que nos choix méthodologiques de recueil et de traitement des données pour cette recherche de type exploratoire. La troisième partie donnera à voir les résultats que nous avons obtenus, sous forme de monographies des sujets étudiés, suivies d'une synthèse et d'une discussion de ces résultats. Nous serons alors en mesure de conclure.

2 CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

2.1 La coopération à l'école

2.1.1 Pédagogies coopératives, un peu d'histoire

Dans deux ouvrages parus respectivement en 2017 et 2019, Sylvain Connac nous donne un aperçu historique des pédagogies coopératives.

Élise et Célestin Freinet

Célestin Freinet est né en 1896. Comme la plupart des hommes de son âge, il est mobilisé pendant la Grande Guerre. En octobre 1917, il est gravement blessé par balle. Il garde des séquelles importantes de cette blessure, suite à laquelle il est déclaré invalide de guerre. Le retour à la vie civile comme instituteur est difficile. Ces épreuves terribles vont avoir une forte incidence sur ses choix pédagogiques, et ce pour plusieurs raisons.

La première raison est physique : ses capacités pulmonaires diminuées par la blessure ne lui permettent plus de faire classe de façon traditionnelle. Il ne supporte plus d'être confiné dans une salle, ni de parler longtemps. Il lui faut trouver une nouvelle façon de faire.

La deuxième raison est pédagogique : il se souvient s'être beaucoup ennuyé en classe. Comment susciter l'intérêt des élèves, donner du sens aux apprentissages ?

La troisième raison est philosophique : il a vu pendant la guerre de jeunes hommes s'entre-tuer pour défendre leur patrie. Il développe une aversion pour ce mode d'éducation qui inculque la soumission à l'autorité et qu'il apparente à du dressage.

La quatrième raison est sociale : il est persuadé que, pour changer cet état de fait, c'est à l'éducation des classes prolétariennes qu'il faut s'intéresser, pour leur permettre de s'émanciper.

En 1925, lors d'un voyage en URSS, il découvre les classes autogérées, qui retiennent son attention.

La même année, il rencontre celle qui deviendra sa femme, Élise Lagier. Cette dernière est institutrice et artiste. Elle se passionne pour l'art enfantin, ayant remarqué avec quelle concentration et quelle discipline les enfants étaient capables de se plonger dans une création artistique. Elle cherche également à redonner au corps sa place dans l'éducation, prônant par exemple une alimentation saine, voire végétarienne, ainsi que l'usage de médecines douces.

Ensemble, ils construisent petit à petit une pédagogie prenant la vie des élèves comme point d'appui. Ainsi, de sorties-promenades (appelées plus tard « Étude du milieu ») découlent des textes libres des élèves, qui sont ensuite partagés par le biais de correspondances entre classes. Célestin invente un système d'imprimerie, la presse Freinet, pour diffuser les journaux de classe. Très au fait

des nouvelles technologies de leur temps, les Freinet mettent dans les mains des enfants une caméra Pathé-Baby pour qu'ils fassent de petits reportages.

En 1928, Célestin Freinet crée la Coopérative de l'Enseignement Laïc (la CEL), pour donner un cadre au mouvement. C'est ainsi que se fédèrent autour du couple Freinet de nombreux compagnons tout au long des années 1930. Célestin Freinet s'intéresse également à l'Office Central de la Coopération à l'École, né dans les mêmes années, nous y reviendrons plus loin (3.1.1).

En 1932, Célestin Freinet s'oppose violemment à la municipalité de Saint-Paul-de-Vence où il exerce alors. En effet, les locaux ne sont pas adaptés au nombre trop important d'élèves accueillis, et la mairie refuse d'allouer des moyens supplémentaires. Cette crise prend de telles proportions qu'il est muté d'office. Refusant ce qu'il considère comme une sanction injustifiée, il préfère démissionner et crée sa propre école à Vence en 1935.

Il est alors confronté à de nouvelles difficultés : son école accueille rapidement des enfants turbulents venant de la région parisienne, et des enfants allophones. Il lui faut adapter ses pratiques. Il met en place un système de travail individualisé avec les plans de travail et les conseils de coopération comme instances pour résoudre les conflits.

Peu à peu se dégagent donc des pratiques des époux quatre piliers que sont l'**expression libre**, particulièrement développée par Élise, la **coopération**, nourrie par l'observation des classes autogérées, le **travail individuel**, par exemple sur les fichiers auto-correctifs publiés par la CEL dès 1930 et le **tâtonnement expérimental**. Au centre de ces piliers, on trouve l'enfant auteur de ses apprentissages. Les techniques pédagogiques sont au service de ces objectifs, et non une fin en soi. En 1947 naît l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM).

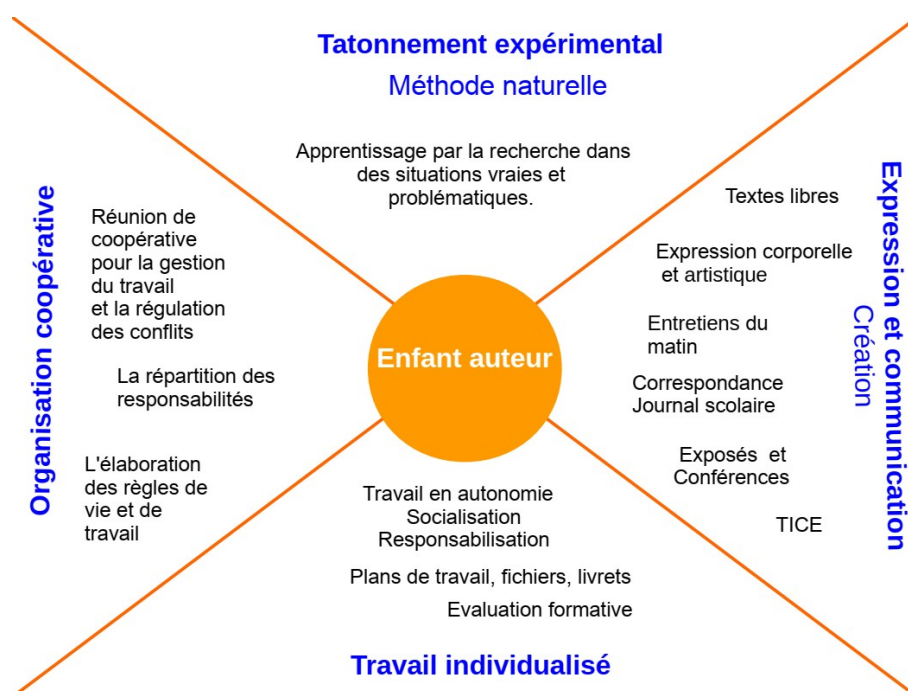


Figure 1: document interne de travail ICEM, 2019

Célestin Freinet publie en 1964 ses *Invariants pédagogiques*, réfutant le terme de méthode Freinet et lui préférant celui de Pédagogie Freinet, encore en cours actuellement. Il y définit une « *nouvelle gamme des valeurs scolaires* » (Freinet, 1964, p. 1) sur lesquelles les enseignants pourraient s'appuyer afin d'auto-évaluer leurs pratiques et de les faire évoluer.

Pédagogie Institutionnelle

Fernand Oury est né en 1920. Il devient instituteur en 1939, et s'aperçoit vite qu'il ne peut supporter « l'école caserne ». En 1949, il participe à un stage de la CEL au cours duquel il rencontre Célestin Freinet. C'est pour lui une révélation : il voit dans cette pédagogie une réponse à son dilemme. Cependant, il en décèle également les limites dans son contexte d'exercice : comment parvenir à mettre en place une pédagogie active en milieu urbain ?

En 1952 naît l'IPEM, Institut Parisien de l'École Moderne, sous l'impulsion de Freinet qui souhaite développer le maillage local de l'ICEM. Fonvieille en est le délégué, Oury un adhérent. Au Congrès de l'ICEM de 1958, son frère, Jean Oury, psychiatre adepte de la psychothérapie institutionnelle, présente ce qu'il nomme « pédagogie institutionnelle ». En effet, il voit un parallèle entre le monde de l'hôpital psychiatrique et l'école. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit d'un univers concentrationnaire et hiérarchisé. Un individu (le médecin, le maître) est en position dominante par rapport à d'autres individus passifs (les malades, les élèves). En cas de conflit, on se trouve dans une impasse : il n'y a pas de travail possible, et donc pas de développement possible, pour les uns comme pour les autres. D'où la nécessité d'un tiers de médiation qui permettra de déplacer le problème des personnes vers une « institution ». Pour appuyer leur théorie, les frères Oury font référence entre autres aux travaux du philosophe John Dewey sur les phénomènes psychosociaux qui se jouent dans les groupes.

C'est sur cette base que Fernand Oury met en place les conseils de coopération, ainsi que le système de « ceintures de comportement », sur le modèle des ceintures de judo.

Cependant, les relations se tendent peu à peu entre l'IPEM et Célestin Freinet. Suite à un article critique de Fonvieille, il est prié de quitter l'ICEM. Il fonde alors le Groupe des Techniques Éducatives, (GTE). Ce groupe n'est pas seulement un collectif d'enseignants. Il cherche à tisser des liens au sein de la communauté éducative pris au sens le plus large du terme, c'est-à-dire entre toutes les personnes concernées de près ou de loin par l'école. Cela peut aller des architectes aux parents d'élèves, en passant par le milieu médical ou les membres de divers courants pédagogiques. La Pédagogie Institutionnelle continue à se développer sur ces mêmes principes de résolution des conflits, dans des instances conçues comme telles. Elle s'appuie pour cela sur « les 4 L », que sont le Lieu, les Limites, les Lois et le Langage. Tout est organisé dans le **lieu** qui est la classe pour

susciter le désir de l'enfant. Cependant, le désir de l'un ne doit pas empiéter sur la liberté de l'autre. Ces désirs doivent donc être canalisés. Pour cela, il y a des **limites** à poser. Celles-ci sont définies par des **lois**. Les lois ne sont pas édictées unilatéralement et arbitrairement par l'adulte, elles sont justifiées par ce besoin de limites. Ainsi, l'enfant évolue dans un cadre sécurisé qui permet la libération du **langage**, ou des langages, ainsi que le conçoivent les praticiens de l'école du 3ème type.

École du 3ème type

Parmi ces courants de pédagogies coopératives, arrêtons-nous enfin sur l'« école du 3ème type », selon la dénomination proposée par Bernard Collot. Pourquoi du 3ème type ? Pour Collot, l'école du 1^{er} type est celle bâtie sur le modèle de « classe simultanée », dans laquelle les élèves sont regroupés par âge et par niveau. Selon Philippe Meirieu interviewé par Agnès Fouilleux (2018), ce système pyramidal, institué par la loi du 28 juin 1833 dite loi Guizot, aurait été soutenu par une certaine « France conservatrice », au détriment d'un « modèle mutuel » avec des classes multi-âges. L'école du 2ème type est une école des pédagogies actives, dont fait partie la Pédagogie Freinet. L'école du 3ème type quant à elle découle de recherches-actions menées au sein d'un réseau d'écoles rurales par les Centres de Recherche sur les Petites Structures et la Communication (CREPSC). Elle s'appuie sur les principes de Pédagogie Freinet, mais également les recherches récentes en neurobiologie et en cybernétique. Le CREPSC définit la communication comme étant la « *circulation et transformation de l'information entre une personne et son environnement (interaction) ou entre plusieurs personnes (interrelation)* » (cité par Connac, 2019, p. 67). Il se crée alors un langage, c'est-à-dire un outil neurocognitif qui permet le traitement de l'information. « Langage » est entendu ici dans un sens très large : toute action peut faire langage, on ne parle pas seulement de langage articulé. Ainsi, dans toute situation de communication, le langage est nécessaire. Mais il est aussi nourri par la situation de communication, dans une boucle vertueuse. Il s'agit en classe de créer des situations propices à l'exploration des enfants, qui vont s'en saisir pour créer eux-mêmes des apprentissages par la construction de langages de tous ordres. Connac (2019) nous indique que les tenants de l'école du 3ème type s'appuient sur 5 piliers : la réunion, comme espace pour amener de nouvelles informations à traiter, les plans de travail, les ateliers permanents, pour traiter les informations, des outils de communication, pour permettre d'ouvrir la classe au monde, et la classe comme lieu de stockage des informations. Entrons à présent en classe pour nous intéresser de plus près à la coopération dans cet univers.

2.1.2 La coopération en classe, quelle définition ?

La coopération peut se définir comme l'« ensemble des situations où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs » (Connac, 2017b, p. 21). C'est même « le niveau le plus étroit du faire à plusieurs » (Connac, 2017c, p. 154), si on la compare à la coordination et à la collaboration.

En effet, la coordination suppose une organisation externe au groupe. Un coordinateur prend en charge cette organisation, qui, en coopération, fait partie intégrante du travail.

La collaboration sous-entend bien un travail à plusieurs, dans un but commun, mais se rapproche plus d'un travail de groupe (avec pour finalité la production) que d'un travail en groupe (dont la finalité est les apprentissages). Si la collaboration nécessite de la solidarité au sein du groupe, la coopération y ajoute une dimension de générosité (Sumputh, Fourcade cités par Connac, 2017c). En effet, dans une situation de collaboration, on œuvre à un projet commun pour en retirer des bénéfices personnels ; dans une situation de coopération, on œuvre à ce projet commun pour la satisfaction de l'autre.

La coopération comprend l'aide, l'entraide, le tutorat et le travail en groupe. En classe, on peut y ajouter divers dispositifs, tels la démarche de projets, le conseil de coopérative et les marchés des connaissances.

Certaines situations supposent une relation dissymétrique entre les acteurs : c'est le cas de l'aide et du tutorat. D'autres supposent une relation symétrique : l'entraide et le travail en groupe.

Dans une relation d'aide, l'un a une compétence que l'autre n'a pas, et lui en fait bénéficier. Pour que l'aide soit bénéfique, il faut que l'aidé l'ait demandée. Il n'en tirera aucun profit si elle lui est imposée. Elle risque au contraire de l'installer dans un sentiment d'incompétence dont il lui sera ensuite difficile de sortir. Il est en outre indispensable que celui qui aide soit volontaire pour le faire. On distingue l'aide du tutorat en ce que le tutorat est une aide institutionnalisée, encadrée. L'enfant tuteur est formé pour cela. Le tutorat est là aussi basé sur le volontariat de l'aidant comme de l'aidé. À la différence d'une simple relation d'aide, un contrat est ici établi (Connac, 2017a). Il peut exister dans la classe un « brevet de tuteur » à passer avant d'être autorisé à remplir cette fonction (Connac, 2017b). C'est une reconnaissance de la capacité du tuteur à aider. En effet, que ce soit pour de l'aide informelle ou pour du tutorat, aider s'apprend. C'est une réelle compétence à travailler : comment ne pas donner la réponse, ne pas faire à la place, comment ne pas sur-étayer, comment apporter exactement l'aide demandée et ne pas aller au-delà, comment donner des clés pour que la connaissance ou compétence apportée soit transposable à d'autres situations, voilà qui n'est pas inné et ne peut s'acquérir que par l'explicitation et l'entraînement.

De plus, pour qu'aide et tutorat soient profitables à tous les acteurs et participent de la coopération en classe, ils ne doivent pas introduire de notion de hiérarchie : celui qui sait déjà n'est pas supérieur à celui qui ne sait pas encore.

L'entraide est une forme spontanée, informelle, de travail à plusieurs. C'est une relation symétrique parce qu'il n'y a pas un aidé et un aidant, mais plusieurs personnes qui ont besoin d'unir leurs talents pour réussir une tâche. Il ne s'agit pas là d'aide mutuelle : on n'aide pas à charge de revanche dans une autre situation ; on fait ensemble parce que seul on n'y arriverait pas.

L'entraide est profitable aux apprentissages scolaires, mais également aux apprentissages sociaux. Un groupe-classe dans lequel l'entraide est permise voire encouragée connaît des relations plus apaisées. Les élèves savent, vivent, que la force de l'un peut devenir la force de l'autre.

Un biais de l'entraide est cependant le fait que « *l'union ne fait pas toujours la force de chacun.* » (Connac, 2017c, p. 151). En effet, le niveau d'engagement de chaque acteur doit être le même pour que chacun en tire des bénéfices. Un élève en retrait n'apprend pas suffisamment dans une situation d'entraide.

Lorsqu'elle est plus organisée, l'entraide devient un travail en groupe. L'objectif du travail en groupe est bien que chacun progresse dans ses apprentissages, par son engagement dans le travail et la confrontation de son point de vue à ceux des autres. Des échanges au sein du groupe naît un conflit socio-cognitif qui enrichit la pensée de chacun et rend chaque élève plus disponible aux apports que pourra faire l'enseignant. Pour cela, il faut cependant respecter quelques conditions, soulignées par Connac (2017c). Parmi celles-ci, l'enseignant devra avoir pensé la composition des groupes, tout en veillant à une répartition des tâches qui ne soit pas génératrice d'inégalités. Cette répartition peut être soit déterminée par l'enseignant soit spontanée, l'important étant qu'aucun élève ne se retrouve systématiquement cantonné à des tâches subalternes, non porteuses d'apprentissages. Une autre condition consiste à ménager un temps de réflexion individuelle avant le démarrage du travail en groupe à proprement parler. Ce temps permet à chacun de s'engager dans le travail. Il faut en outre que les élèves aient appris à répartir équitablement la parole dans un groupe. Tout comme l'aide, l'équité de parole s'apprend. La posture de l'enseignant a toute son importance : il doit se garder autant que possible d'intervenir quand un groupe est au travail, s'imposer une posture de retrait. Enfin, il est important que l'enseignant ait exprimé explicitement quels étaient les attendus.

Dans les classes coopératives est généralement mis en place un « conseil de coopérative ». Ce conseil est une « institution » dans le sens où l'entend la Pédagogie Institutionnelle. C'est, nous l'avons vu plus haut, une instance de médiation, dans lequel le langage prend toute sa place. En conseil de coopérative, on apprend en l'expérimentant à exprimer son avis, à respecter celui

d'autrui, à prendre toute sa place mais rien que sa place dans le groupe. En cela, c'est une école de la citoyenneté, mais pas seulement. Ces apprentissages ont une répercussion sur tous les autres. Par exemple, comme on l'a vu plus haut, le travail en groupe nécessite de savoir partager la parole de façon équitable. Les conseils de coopérative sont un excellent terrain d'entraînement pour cela. Ils sont d'ailleurs encouragés institutionnellement dans la circulaire de 2008 relatives aux coopératives scolaires :

« Ils sont un des supports pédagogiques les mieux adaptés à la poursuite des objectifs du socle commun des connaissances et compétences principalement dans le domaine des compétences sociales et civiques ainsi que dans celui de l'autonomie et de l'initiative. » (B.O. 31 juillet 2008, p. 1564)

2.1.3 Coopération et apprentissages

Nous nous proposons dans cette partie de présenter des apports significatifs des pédagogies coopératives pour les apprentissages.

Coopération et école inclusive

En 2015, le Conseil Économique Social et Environnemental (CESE) rend un avis intitulé *Une école de la réussite pour tous*. Cet avis rend compte du travail collaboratif de chercheurs, d'enseignants, de professionnels du travail social, de parents « solidaires » (engagés dans des associations de parents d'élèves ou de quartiers par exemple) et de parents issus de la grande pauvreté. Les conclusions de cette étude font ressortir le fait que les pédagogies coopératives contribueraient à la réussite de tous, et leurs auteurs préconisent par conséquent une formation initiale et continue à ces pédagogies.

La coopération instituée en classe permet en effet de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves (Connac, 2017a). Ainsi, dans une classe coopérative, toute personne est réputée capable d'apprendre, que ce soient les élèves « forts » qui enrichissent le milieu et partagent leurs connaissances en venant en aide, ou les élèves « faibles » qui bénéficient d'un regard de soutien pour les y aider. A ceci s'ajoute un principe de réciprocité : toute personne peut être aidée dans une situation et aider dans une autre.

Ainsi, l'organisation de la classe est pensée pour tendre non vers l'élitisme, qui favorise les meilleurs, mais vers l'excellence, qui vise aux progrès de chacun.

Yves Reuter a conduit pendant 5 ans (entre 2001 et 2006) une étude sur ce sujet à l'école de Mons-en-Barœul, dans laquelle toute l'équipe travaillait en Pédagogie Freinet. Cette étude publiée en 2007 (citée par Houdé, 2018) a mis en relief que l'entraide instituée dans les classes et les habitudes de travail de groupe avaient permis aux élèves les plus faibles de s'intégrer plus aisément que dans d'autres écoles au public similaire.

Différents modes d'apprentissage

Une étude de Johnson et Johnson de 1983 (citée par Bourgeois & Nizet, 1997) compare trois types d'apprentissage :

cooperative learning	competitive learning	individual learning
Je réussis si les autres réussissent aussi.	Je réussis si les autres ne réussissent pas.	Peu importe les résultats des autres pour que je réussisse.

Ainsi, en apprentissage coopératif, « *chacun des membres ne peut réaliser son but que si les autres peuvent atteindre les leurs.* » (Bourgeois et Nizet, 1997, p. 172).

Cette étude montre que l'apprentissage coopératif permet des interactions sociales que les autres modes d'apprentissage ne permettent pas. Aussi l'apprentissage en coopération amène-t-il à de meilleurs résultats que les autres modes d'apprentissages dès lors que les tâches sont complexes, avec des questions ouvertes. En effet, il est alors indispensable d'échanger idées et ressources avec ses pairs pour parvenir à la résolution du problème. D'après cette étude, cela est particulièrement bénéfique pour les élèves de niveau faible ou moyen. Connac (2017b) apporte cependant une nuance à ce constat : la répartition des tâches peut cantonner certains élèves à des tâches subalternes, d'exécutants, peu propices à favoriser leur développement. Ce doit être un point de vigilance pour l'enseignant.

En outre, le travail en coopération nécessite des compétences sociales, relationnelles, mais permet aussi de les développer. Il est pour cela nécessaire de les entraîner. Les dynamiques de groupe peuvent être régulées grâce à des retours réguliers, et, nous l'avons vu plus haut, par des instances telles que le conseil coopératif.

Une étude de Chi de 2009 (citée par Tricot, 2017) compare quant à elle plusieurs modes d'apprentissage (passif, actif, constructif, interactif), suivant le niveau d'engagement des élèves qu'ils exigent. Cette étude semble montrer que l'apprentissage interactif est celui qui est le plus efficace, mais aussi le plus exigeant, avec par conséquent le risque de perdre les élèves les plus fragiles. André Tricot (2017) cite en outre une étude de David Geary de 2008, qui nous apprend que les apprentissages primaires, c'est à dire ceux qui ont une valeur adaptative, utilisées par *homo*

sapiens depuis toujours (par exemple la reconnaissance des visages), sont favorisés par trois moteurs, à savoir : l'exploration de l'environnement, les interactions entre pairs et le jeu. Une hypothèse serait qu'au cours de l'évolution ces trois moteurs soient devenus particulièrement plaisants, facilitant ainsi ces apprentissages.

Les connaissances secondaires, c'est à dire celles qui sont apparues plus tard dans l'évolution (comme la lecture), demandent un apprentissage délibéré, intense, avec une motivation parfois nécessairement extrinsèque.

Comment articuler tous ces constats ? Autrement dit : comment mettre en place pour les connaissances secondaires un apprentissage coopératif, interactif, tout en s'appuyant sur les trois moteurs repérés des connaissances primaires ? C'est un sujet de recherche brûlant : Tricot nous indique qu'ont été publiés ces dernières années plus de 20 000 articles par an avec pour mots clés « cooperative learning ». Il semble que la coopération en classe puisse à la fois augmenter l'exigence de la tâche et l'engagement des élèves. Cependant, coopérer n'est pas aisé : il faut se mettre d'accord, se répartir les tâches, réguler... Tout ceci à un coût cognitif important pour les élèves. Il s'agit donc de trouver l'équilibre entre ce coût et les bénéfices cognitifs, afin que la coopération ne soit pas contre-productive. Pour l'enseignant, prendre en compte toutes ces données nécessite une réflexion poussée, lors de la conception, la préparation, la conduite de la classe. Quels éléments pourraient favoriser le développement de ces compétences ?

2.2 Développement professionnel

Le deuxième concept sur lequel il nous faut nous pencher est donc celui du développement professionnel.

2.2.1 Le développement professionnel comme dimension de la professionnalisation

Dans un article de 2009, Wittorski souligne combien le concept de développement professionnel, tout comme ceux qui lui sont rattachés de compétence, d'apprentissage, de professionnalisation, sont polysémiques et demandent à être précisés. C'est un travail auquel il s'est déjà attelé dans une note de synthèse de 2008. Dans cette publication, il fait le point sur l'état des savoirs autour du concept de professionnalisation. Il indique que les travaux francophones sur la professionnalisation se démarquent des travaux anglo-saxons. En effet, ils entendent la professionnalisation non comme

la constitution d'une *profession*¹ dans son acception anglo-saxonne mais comme le développement d'un métier s'appuyant sur des dimensions multiples.

Ainsi, pour Bourdoncle (2000), la professionnalisation suppose une professionnalisation à la fois : 1) de l'activité, avec une formalisation des savoirs, 2) du groupe professionnel, 3) des savoirs eux-mêmes, qui permettent de gagner en efficacité au travail, 4) des personnes et 5) de la formation.

Dans le travail qui nous occupe, nous nous concentrerons sur la dimension qui concerne la professionnalisation des **personnes**. C'est dans ce sens que nous entendrons « développement professionnel ».

Bourgeois (2003) établit une distinction fondamentale entre apprentissage et développement professionnel. Alors que l'apprentissage amène une transformation des représentations du sujet, le développement professionnel est pour lui une transformation de la personne elle-même, sur les plans à la fois cognitif, affectif et social.

Sur le plan cognitif, la personne s'engage dans un processus afin d'acquérir de nouvelles connaissances, de nouvelles compétences, changer ses pratiques. Ceci peut conduire à une modification de ses rapports à l'organisation : gagnera-t-elle en reconnaissance ? Se retrouvera-t-elle en décalage par rapport à ses pairs ? Les enjeux sur le plan social sont de taille. Sur le plan affectif, Bourgeois nous fait remarquer que son engagement ne sera pas de même nature si elle est motivée par la fierté ou la honte, si elle est enthousiasmée par son travail, ou, au contraire, si elle s'y ennuit. Il en est de même si la personne a l'impression ou non de gagner en légitimité. Tous ces éléments s'articulent de façon complexe dans ce processus de transformation.

Une conséquence de tout ceci est que le développement professionnel ne peut être une prescription, une professionnalisation « par le haut ». C'est bien la personne elle-même qui décide de s'engager. Perez-Roux (2012, p.10-11) précise : « *Le développement professionnel est spécifique à chaque professionnel et repose sur sa capacité à **se reconnaître capable de se développer** et responsable de son propre développement professionnel.* » Il dépend du rôle qu'il s'assigne ou que les autres lui assignent, de ses représentations, de ses conditions de travail, de la façon dont il va ajuster ses pratiques au contexte dans lequel il exerce. Tout ceci concourt à la construction de son identité professionnelle.

1 Métier de prestige, avec un idéal de service, une formalisation des savoirs et une grande autonomie (Bourdoncle, 1998)

2.2.2 Développement professionnel et enjeux identitaires

Intéressons-nous de plus près aux enjeux identitaires liés au développement professionnel.

Parmi les auteurs ayant travaillé sur le concept de développement professionnel, Uwamariya & Mukamurera (2005) distinguent deux courants principaux.

Lorsqu'il est étudié selon une perspective **développementale**, le développement professionnel est focalisé sur le sujet, et les transformations qu'il connaît. Il est vu comme un processus linéaire. Cependant, un individu au travail n'est pas isolé du reste du monde. La vision **professionnalisante** (Uwamariya & Mukamurera, 2005) prend davantage en compte les interactions entre l'individu, son activité et son environnement, dans ce que Wittorski (2009, p. 6) va nommer « *configuration singulière* », et leurs transformations mutuelles. La confrontation entre cette configuration singulière et les attentes institutionnelles nécessite pour le sujet une négociation identitaire.

Cette négociation peut concerner la **dimension relationnelle** (Dubar, 1992) de l'identité professionnelle : entre Identité de soi pour soi et Identité de soi pour autrui, le sujet est en quête de reconnaissance, il y a là des enjeux d'attribution. Ainsi, un sujet qui estime que ses compétences acquises en activité ne sont pas reconnues à leur juste valeur peut décider d'entrer en formation diplômante.

Elle peut concerner la **dimension biographique** (Dubar, 1992), entre continuité et changement, pouvant aller jusqu'à la rupture. Ce peut être le cas d'un sujet en souffrance dans son activité parce que l'organisation évolue dans un sens qui met à mal ses valeurs personnelles. Il fait alors le choix d'une reconversion professionnelle.

Perez-Roux y ajoute en 2011 une **dimension intégrative**, qui met en exergue l'équilibre recherché entre les contextes organisationnel, institutionnel et personnel. Ainsi, d'après Perez-Roux (2012), en situation de travail, un professionnel est constamment soumis à des tensions entre ses valeurs personnelles (niveau micro), l'éthos de son groupe professionnel (niveau méso) et les injonctions institutionnelles (niveau macro). Cette dimension intégrative est ancrée dans les valeurs du sujet, mais également, d'après Butler (2006), fortement influencée par les valeurs sociétales dans lesquelles il baigne. Pour garder une cohésion et une cohérence identitaires malgré toutes ces négociations, le sujet met en place des **stratégies** (Kaddouri, 2006) dans un processus dynamique en ajustement constant. Il cherche ainsi à mettre en accord ses représentations, ses valeurs et ses pratiques.

À titre d'exemple, intéressons-nous à l'étude de Françoise Lantheaume (2016) « Entre sclérose et plasticité professionnelle » sur les trajectoires professionnelles d'enseignants. En cours de carrière, ils peuvent avoir une impression de « routine ». Bien souvent, cette apparence de routine masque des changements de l'intérieur, qui peuvent être variés et profonds. Ils peuvent concerner le public, avec un changement du profil sociologique des élèves, comme les attentes institutionnelles, par une réforme des programmes scolaires. Ils peuvent concerner l'équipe, en cas de départs à la retraite dans une équipe stable, comme l'organisation du travail, si l'IEN de circonscription change. Mais ils peuvent aussi être beaucoup plus progressifs et passer quasiment inaperçus. Toujours est-il que les enseignants n'ont pas tous la même attitude, les mêmes stratégies, face à cette impression de routine.

L'enseignant qui ne se sent pas stimulé intellectuellement peut vivre cette routine comme une stagnation. Il ressent de la lassitude, exacerbée en cas de manque de reconnaissance, pouvant même aller jusqu'à ce que Lantheaume qualifie de « sclérose ». Il va se retrouver au mieux dans une dynamique de préservation de soi par repliement, au pire dans une dynamique de destructivité pouvant aller jusqu'à l'anéantissement identitaire, si la dégradation de son image de soi amène une trop grande perte de confiance (Kaddouri, 2006).

D'autres, au contraire, se saisissent des changements même minimes pour renouveler leur pratique. Ils entrent dans une dynamique de transformation identitaire endogène, qui peut les conduire à une entrée en formation, ou à d'autres formes d'engagement (Kaddouri, 2006).

Dans son étude, Lantheaume (2016) repère quelques éléments pouvant favoriser cette attitude. En premier lieu, l'existence d'un collectif de travail peut être pour l'enseignant un véritable stimulant. Il peut y trouver un espace de réflexivité, de soutien, nous y reviendrons. La reconnaissance de ses pairs comme de l'Institution est également un moteur. La Formation Continue a aussi son importance, à condition, souligne Lantheaume, qu'elle s'appuie sur le travail réel. Si le contexte est favorable, l'enseignant peut ainsi accroître son « pouvoir d'agir professionnel » (Clot, 2017), ce qui est valorisant donc source de joie. On retrouve ici le plan affectif déjà relevé par Bourgeois (2003). Pour aller plus loin dans son analyse, Lantheaume introduit la notion de « plasticité » de l'enseignant comme une capacité à « prendre la forme et donner la forme » (p. 188). Par « prendre la forme », elle entend s'inscrire dans un « genre professionnel » (Clot, 2017). Par « donner la forme », il s'agit de trouver un équilibre entre une certaine résistance, qui consiste à tenir ce qui fait le socle du métier, et une adaptation aux changements, source de renouvellement, qui tiendrait alors du « style professionnel » (Clot, 2017).

Pour Lantheaume, la plasticité d'un enseignant est très dépendante de son milieu de travail. C'est le « *moteur du développement professionnel* », qui permet de renouveler son identité professionnelle.

2.2.3 Développement professionnel et réflexivité

Lussi-Borer (2016) s'interroge sur le type de formation qui pourrait favoriser cette plasticité. Elle insiste sur l'importance d'un espace de réflexivité. Depuis Schön, et son ouvrage de référence de 1983 *The Reflexive Practitioner*, bien des auteurs se sont penchés sur ce concept de « praticien réflexif ». Paquay le représente de la façon suivante pour les enseignants :



Figure 2: Paquay, cité par Dejemeppe (2018, p. 276)

Au quotidien, l'enseignant jongle entre toutes ces facettes du métier : artisan, technicien, maître instructeur, chercheur, mais aussi personne et acteur social. Le praticien réflexif en est le socle, ou bien, pourrait-on dire, le liant, celui qui va donner une cohésion au tout.

En effet, souligne Perez-Roux (2018), en cherchant par la réflexivité à expliciter les fondements de ses actes, le professionnel procède à une mise à distance. Par ce pas de côté, il est plus en mesure d'établir des connexions entre des savoirs implicites, acquis par l'expérience, dont il prend conscience, et des savoirs plus formalisés.

D'autre part, le travail réflexif lui permet de questionner ses représentations. Pour Gilly (2003), un système de représentations permet à un sujet de concilier les contradictions qu'il peut rencontrer entre ses valeurs, la réalité de son contexte d'exercice, et des contraintes d'ordre institutionnel par

exemple. Par les représentations, il parvient à trouver une cohérence à la fois diachronique et synchronique, à justifier ses pratiques.

C'est donc un système dynamique, qui évolue en contexte, tenant compte d'éléments nouveaux qui viendraient le déséquilibrer. Cependant, Gilly remarque une certaine inertie dans ce processus. En effet, il indique que « *n'est recherché et intégré de l'information que ce qui est compatible avec le schème central.* » (Gilly, 2003, p. 391). Pour transformer des représentations, il ne suffit pas d'un changement de surface. Le système en cours doit être bousculé en profondeur. On retrouve ici la distinction apprentissage/développement professionnel que nous notions plus haut : pour qu'il y ait transformation des représentations, il semble qu'une transformation de l'individu soit nécessaire, et donc qu'il y ait, au-delà d'un simple apprentissage, développement professionnel.

Pour De Ketele (2018), le travail réflexif sur son activité permet au professionnel d'évoluer sur un temps long, depuis son entrée dans le métier jusqu'à la fin de carrière, se construisant une expertise qui contribue à son développement professionnel. En effet, nous l'avons déjà souligné, l'activité enseignante est complexe, engage de nombreux acteurs, met en jeu les différents niveaux relationnel, organisationnel et institutionnel, dans un contexte donné. Elle connaît de plus une grande part d'imprévisibilité. Une capacité à se questionner, à entrer en réflexivité, est donc, pour Altet (2005) un réel « *levier du développement professionnel* ». Elle ajoute : « *La réflexivité (...) fait appel à la prise de conscience de la pratique et à la prise en charge de son développement professionnel par la personne elle-même.* » (Altet, 2005, p. 32)

Il semble donc que la réflexivité permette au praticien de prendre la main sur son développement professionnel, dans une démarche responsable.

2.3 Enquête collaborative

Il nous semble utile de préciser le cadre de recherche des Chantiers auxquels participent les enseignants de cette étude. Il s'agit d'un travail collaboratif, dans lequel on retrouve des enseignants, des chercheurs appelés « compagnons de route », des formateurs (de l'Éducation Nationale, de l'IFÉ²), des membres de l'OCCE. Comment qualifier ce travail ?

2.3.1 Recherche collaborative

Pouvons-nous dans ce cas parler de « recherche collaborative » ?

2 Institut Français de l'Éducation <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS>

Ce concept est défini par Desgagné en 1997. Une « *recherche collaborative* » est menée conjointement par des chercheurs et des praticiens. Du fait de leurs champs d'activité distincts, les préoccupations des acteurs diffèrent. Pour le praticien, il s'agit de réfléchir sur ses pratiques, en vue de les transformer, de les améliorer. Pour le chercheur, il s'agit de produire de nouvelles connaissances. Le chercheur vise à produire des résultats scientifiques, le praticien va chercher un réinvestissement possible. Dans le cadre d'une recherche collaborative, il peut y avoir rencontre entre ces deux mondes, dès lors que l'objet de recherche semble au praticien en lien direct avec son activité réelle, et au chercheur pertinent avec ses thèmes de recherche. S'élabore alors la co-construction d'un objet de connaissance, de la part du ou des chercheurs et des praticiens.

Dans cette démarche, les rôles et places de chacun sont précis : le chercheur définit l'objet de la recherche, son cadre théorique, sa méthodologie pour la collecte et l'analyse des données. C'est son métier, il a les compétences pour cela. Il les explicite alors auprès du praticien. Il lui faut à chaque étape tenir compte des préoccupations de ce dernier, sous peine de manquer le rendez-vous entre eux. Le praticien, de son côté, participe à la construction des connaissances, en mettant en place le dispositif ainsi établi. Il s'appuie sur ses « compétences d'acteur en action » pour donner son point de vue. Sa réflexivité entre en jeu également.

Desgagné ajoute une dimension supplémentaire. Pour lui, un chercheur engagé dans une recherche collaborative dans l'enseignement doit prendre en compte l'ensemble des acteurs, depuis le praticien jusqu'à l'institution Éducation Nationale, en passant par des échelles intermédiaires, telles l'équipe à laquelle appartient l'enseignant, ou l'organisation qu'est la circonscription dans le premier degré. Chacun doit y trouver son compte.

Une recherche collaborative permet la construction d'une culture commune entre ce que Desgagné va appeler la « *communauté de recherche* » et la « *communauté de pratique* » (p.380), par des ajustements permanents. Elle vise à une émancipation de tous les acteurs, sans prise de pouvoir de l'un par rapport à l'autre. Cette dernière condition ne va pas de soi : il arrive qu'une recherche collaborative soit une « commande » de l'institution. Les praticiens peuvent alors nourrir une certaine méfiance à l'égard des chercheurs, ou plus précisément sur l'usage que les chercheurs pourraient faire des résultats de l'étude. N'y aurait-il pas une visée évaluatrice ? Ne risque-t-elle pas de générer des données prescriptives ? Gagner la confiance des professionnels de terrain fait alors partie intégrante du travail des chercheurs. Ainsi, le chercheur doit s'abstenir de tout regard normatif.

Pour Desgagné, pour parler de « *recherche collaborative* », la définition d'un objet de recherche, avec un cadre théorique et une méthodologie éprouvés, est indispensable. C'est la condition *sine qua non* pour prétendre à la dénomination de « recherche ». S'il s'agit seulement d'une exploration

en contexte, on ne peut parler de « recherche collaborative », mais plutôt de « formation collaborative ».

Entre les deux, Lussi-Borer (2016) propose une voie médiane, parlant d'« *enquête collaborative* ».

2.3.2 Enquête collaborative

« Nous parlons d'enquête collaborative quand plusieurs protagonistes (singuliers ou collectifs, provenant d'un ou de plusieurs métiers) se mettent d'accord sur un objet commun d'enquête et collaborent à transformer leurs situations de travail respectives. » (Lussi-Borer, 2018, p. 235)

Ce qui diffère de la « recherche collaborative » de Desgagné dans cette définition concerne en premier lieu les acteurs : au-delà des chercheurs, d'autres corps de métiers peuvent être sollicités. La deuxième différence concerne l'objet sur lequel va porter le travail, qualifié ici d'« *objet commun d'enquête* ». Lussi-Borer semble ici poser un cadre plus souple. Cependant, dans un cas comme dans l'autre, il s'agit bien de produire ensemble des connaissances. On pourrait dire que la recherche collaborative est une forme particulière, à la rigueur scientifique éprouvée, d'enquête collaborative.

Enquête...

Lussi-Borer emprunte ce terme d'enquête à John Dewey, psychologue et philosophe américain. Pour lui, un sujet ne peut être pensé qu'intégré à son environnement. En situation, il connaît une succession d'équilibres et de déséquilibres. Suite à un déséquilibre, la situation est d'abord « *indéterminée* », confuse. Lorsque le problème est identifié, elle devient « *problématique* ». Un équilibre une fois retrouvé, la situation redevient « *déterminée* ».

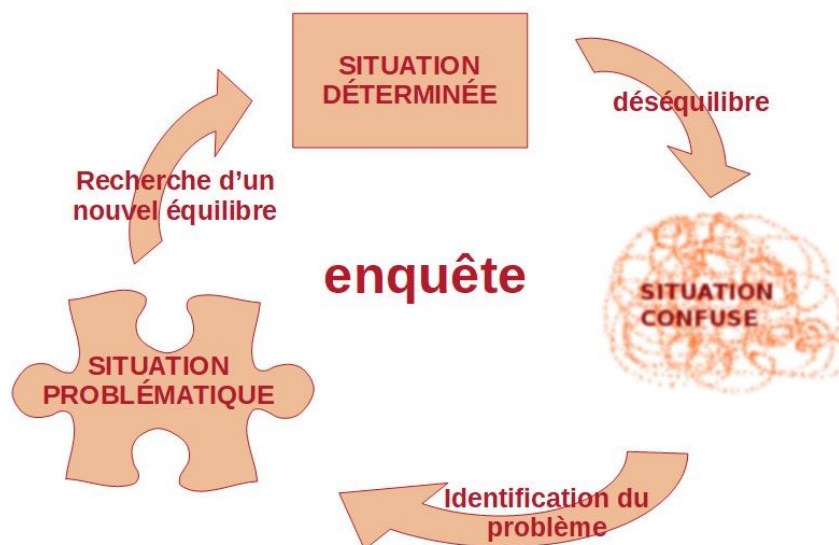


Figure 3: Cycle d'enquête, d'après Lussi-Borer (2016)

C'est ce cycle, ce processus de recherche, que Dewey nomme « *enquête* ». Celle-ci produit de nouvelles connaissances, qui transforment le sujet comme son environnement.

Ces enquêtes sont itératives : le cycle décrit par Dewey peut se répéter à l'envi. Bien souvent, note Lussi-Borer, le groupe continue son enquête en dehors du cadre préalablement instauré.

L'enquête devient collaborative lorsque cette démarche est entreprise conjointement par plusieurs individus ou collectifs. Ils n'ont pas nécessairement le même objectif, mais cherchent de concert.

... collaborative

Lussi-Borer part de trois postulats pour ces enquêtes collaboratives. En premier lieu, les praticiens engagés dans une enquête escomptent une formation, ils espèrent apprendre. Pour cela, ils auraient besoin d'un recul réflexif sur leurs pratiques. C'est ce que Altet (citée par Perez-Roux, 2011) va nommer l'articulation pratique – théorie – pratique. De plus, la dimension collective permettrait d'aller plus loin dans cette réflexion, par le conflit socio-cognitif qu'elle introduit. Enfin, l'activité d'enseignement serait trop complexe pour pouvoir se cantonner à des protocoles ou des principes généraux, d'où la nécessité de recourir à ce type d'enquête pour en approcher la complexité.

Une formation efficace, y compris dans une démarche d'enquête, doit donc s'appuyer sur le travail réel, avec des objectifs définis de l'intérieur en fonction de « potentiels non réalisés ». Il ne s'agit pas d'atteindre une norme, mais d'amener à une transformation du sujet et de contribuer ainsi à son développement professionnel.

En quoi ce développement professionnel serait favorisé par la dimension collective de l'enquête ou de la recherche ?

2.3.3 Co-réflexivité et développement professionnel

Nous l'avons vu ci-dessus, les enquêtes sont transformatrices. Le fait qu'elles soient collaboratives rajoute une dimension collective à cette transformation, ce qui les fait entrer de plain pied dans le processus de professionnalisation. En effet, la transformation induite entre alors en résonance avec le concept de « professionnalité » de Bourdoncle (1991, p. 75), qu'il définit comme « *processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, [...] qui entraîne une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité individuelle et collective* » (c'est nous qui soulignons). Il précise plus loin (p. 76) : « *On peut appeler ce processus d'amélioration développement professionnel.* »

Butler (2006) souligne également l'importance de la dimension collective, en s'appuyant sur deux points. D'une part, pour qu'une enquête collaborative participe du développement professionnel d'un enseignant, elle doit travailler sur le réel de son activité (Ria, 2018). Or la collaboration permet

une contextualisation, et par conséquent la définition de buts, la construction de stratégies en cohérence avec le terrain, dans une « construction transactionnelle ». D'autre part, la controverse est indispensable pour le développement professionnel. En effet, le groupe peut, par les échanges qu'il génère, provoquer une réflexion plus approfondie que celle que le professionnel pourrait mener de lui-même. Pour Perez-Roux (2012), le travail réflexif est un « *processus social* », favorisé par l'échange avec des « autres significatifs ». Le développement professionnel comme processus d'apprentissage est donc catalysé par la coopération, qui permet une meilleure compréhension des situations de travail. Les regards croisés nourrissent cette réflexion, sur les buts, les stratégies, la mise en œuvre. Elle permet la construction d'un langage commun, Vygostky (cité par Clot, 2017) parlerait de « signes », d'une importance capitale pour pouvoir manier les concepts. La construction conjointe de ces signes comme instruments psychologiques et d'outils comme instruments techniques crée des références partagées au sein du groupe.

En 2000, Senge et Gauthier (cités par Perez-Roux, 2012) listent tous les avantages d'un travail de réflexion collaboratif. Le langage revêt une importance capitale : en exprimant ses interrogations, le professionnel les rend intelligibles aux autres et à lui-même. L'échange de points de vue qui en découle permet une prise de recul, enrichie par les apports de chacun, y compris en terme de ressources théoriques. La dimension affective entre en jeu, dans le soutien que peut apporter le groupe. Ainsi, chacun peut « *en confiance, [...] développer une intelligence et une compétence plus grande que la somme des talents individuels* » (Senge et Gauthier, cités par Perez-Roux, 2012, p. 4). Un dernier élément qui entre en compte est le fait que, comme le souligne Lussi-Borer (2018), la participation à une enquête collaborative requiert un fort engagement des professionnels dans leur travail.

2.3.4 Enquête collaborative et engagement professionnel

De Ketele définit ainsi l'engagement professionnel :

« Nous définissons l'engagement professionnel comme l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et qui donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle. »

(De Ketele, 2013, p. 11)

D'après De Ketele, l'engagement (ou le non-engagement) des acteurs a un impact sur leur développement professionnel. Ainsi, la façon dont ils vont s'emparer des évolutions du métier va jouer sur ce développement. Un acteur engagé a conscience des ajustements qu'il va devoir opérer,

peut les anticiper, et les accepter. Il sait donner un sens à son activité, articulant les dimensions professionnelles et personnelles de son identité, ce qui est source de satisfaction.

Bourgeois relève en 2003 les éléments qui vont conditionner l'engagement d'un professionnel. Il repère des éléments relevant de la cognition, tels que l'image de soi, les buts personnels que vise le sujet, son sentiment de compétence, et d'autres relevant des émotions, nous l'avons vu plus haut.

La trajectoire biographique du sujet a aussi son importance, pour la dynamique identitaire qui l'anime.

Un troisième élément à ne pas négliger concerne le cadre relationnel. C'est grâce à l'autre que naît le conflit socio-cognitif nécessaire à la remise en question des représentations, et donc à leur évolution. Dans un dispositif coopératif, le sujet est membre d'une communauté. En 2013, Bourgeois ajoute l'importance de l'environnement de travail pour l'engagement de l'acteur. En effet, s'il perçoit son environnement comme « contrôlant », son engagement va être moindre que dans un environnement sécurisant, comme « espace protégé ». Pour Bourgeois, c'est donc un contexte d'apprentissage en coopération qui est le plus susceptible de remplir ces conditions, et qui est par conséquent le plus favorable à l'engagement. L'enquête ou la recherche collaborative, qui permet une réelle collaboration horizontale entre tous les acteurs, sans position surplombante de l'un ou l'autre, est un contexte tout indiqué (Ria, 2018, p. 214).

2.4 Problématique et question de recherche

Or l'OCCE a organisé en 2017 une Université d'Automne sur la thématique : « *Les apprentissages en coopération : une didactique est-elle possible ?* » Suite à ces journées, il a mis en place un dispositif pouvant être qualifié d'enquête collaborative d'après le cadre que nous avons dessiné ci-dessus. Cette enquête, encore en cours à ce jour, cherche à analyser l'activité des enseignants et des élèves engagés dans des pratiques coopératives. L'objectif de cette enquête au long cours est triple : une partie Observatoire, afin d'observer le réel, de collecter des traces d'activités, et de qualifier la coopération ; une partie Laboratoire, pour tenter de transformer les situations et ainsi favoriser la coopération en classe ; une partie Conservatoire, destinée à construire à terme un support de formation aux gestes de la coopération. Nous reviendrons plus en détails sur cette enquête, lorsque nous préciserons le terrain de notre étude (3.1.2).

Cet objectif final de Conservatoire comme support de formation peut rencontrer des intérêts institutionnels. En effet, l'enquête PISA 2018 (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves), dont les résultats ont été publiés en décembre 2019, fait ressortir un poids encore très fort des déterminismes socio-économiques en France :

« Comme déjà observé lors des éditions précédentes du PISA, la France est l'un des pays de l'OCDE où le lien entre le statut socio-économique et la performance dans PISA est le plus fort. » (OCDE, 2019, p. 1)

La France fait sur ce point figure de mauvais élève parmi les pays de l'OCDE : seuls Israël et le Luxembourg montrent une corrélation entre statut socio-économique et performance encore plus marquée. Or le CESE (Conseil Économique, Social et Environnemental), par la voix de sa rapporteure Marie-Aleth Grard, notait dès 2015 que les pédagogies coopératives pouvaient être un levier d'inclusion. Les programmes de l'école primaire de 2015 (maternelle : B.O. 26 mars 2015 ; cycles 2 et 3 : B.O. 26 novembre 2015) font d'ailleurs une place importante à la notion de coopération en classe, qui était quasiment absente des programmes précédents (B.O. 19 juin 2008). Ceci n'a pas été remis en cause dans les programmes de l'école élémentaire revus en 2018 (B.O. 26 juillet 2018).

La coopération est également préconisée dans le guide *Agir sur le climat scolaire à l'école primaire* publié par le Ministère de l'Éducation Nationale en 2013. Ainsi sont repérés les « principes et facteurs favorisants » (p. 23). Parmi eux :

« Développer une pédagogie de la réussite et impulser une dynamique participative des élèves...

... pour développer la tolérance et l'entraide et favoriser l'implication de chacun dans les apprentissages. (...)

Développer des démarches de coopération entre pairs, centrés sur le collectif...

... pour favoriser le respect mutuel et le sentiment d'appartenance à un groupe. » (p. 23)

Les « actions et pratiques favorables » soulignées dans le chapitre « *Engagement, coopération et motivation* » (p. 24) font ressortir par exemple la « *coopérative de classe* », une « *pratique de la coopération* », la « *résolution de problèmes complexes* », autant de pratiques mises en place quotidiennement dans les classes coopératives, et qui seront traitées sur la plate-forme de l'Observatoire.

Celui-ci peut en outre répondre à des besoins ressentis à titre individuel par des enseignants qui s'interrogent sur les pratiques les plus efficaces pour favoriser les apprentissages, et montrent un intérêt pour des pédagogies actives. Ajoutons des valeurs personnelles qui peuvent entrer en résonance avec cette notion de coopération.

Mais qu'en est-il des enseignants directement impliqués dans ce processus de recherche ? Qu'est-ce qui a pu motiver leur engagement ?

Lorsque j'ai pris connaissance lors de mon stage des données collectées dans mon département, et tout particulièrement des entretiens menés par l'animateur pédagogique lors de l'entrée dans le

chantier des enseignantes, il est apparu qu'elles le voyaient comme une formation. Comment se fait-il qu'elles se soient ainsi appropriées le processus, conçu à la base comme un projet scientifique de traitement de données ?

Notons de plus que les obligations de service des enseignants du premier degré, définies par décret (J.O. 31 mars 2017), stipulent qu'ils doivent suivre 18h par an de formation continue. Or l'enquête de l'OCCE n'entre pas dans ce cadre. Elle n'a d'ailleurs pas été présentée aux enseignantes comme une offre de formation, mais bien comme une recherche collaborative. En outre, les enseignants se disent souvent sous pression, regrettant de manquer de temps au quotidien. Pourtant, ils sont nombreux sur tout le territoire national à s'être engagés dans cette enquête, coûteuse en temps comme en énergie, en sus de leur travail habituel. Leur participation a-t-elle eu pour eux les effets escomptés ?

Tous ces éléments m'amènent à la question de recherche suivante :

Dans quelle mesure un dispositif d'enquête collaborative autour d'une didactique de la coopération peut-il contribuer au développement professionnel d'enseignants qui s'y engagent ?

3 MÉTHODOLOGIE

3.1 Contexte

Précisions dans un premier temps le contexte dans lequel s'inscrit cette étude.

3.1.1 L'Office Central de Coopération à l'École

L'Office Central de Coopération à l'École (OCCE) est une fédération regroupant aujourd'hui 102 associations départementales, autonomes et solidaires. C'est un mouvement pédagogique qui cherche à développer les valeurs de la coopération en prenant appui d'une part sur l'économie sociale et solidaire, et d'autre part sur les mouvements pédagogiques de la coopération. Au cours de son histoire, il ne lui a pas toujours été facile de concilier ces deux influences, et ce dès son origine. La lecture du document produit par l'OCCE à l'occasion de ses 90 ans (consulté en ligne, voir sitographie), croisée avec celle des ouvrages de Sylvain Connac (2017a, 2019) nous le donne à voir.

Au XIXème siècle, la préhistoire de l'OCCE

Au XIXème siècle, l'école publique est encore payante. La scolarisation des filles se fait très progressivement. On voit apparaître dans les communes des « caisses d'école », destinées à aider les familles nécessiteuses et permettre la scolarisation de leurs enfants. Elles ont donc avant tout un but de solidarité, même si le but éducatif n'est pas absent. Ces caisses d'école sont à l'origine créées par les enseignants et inspirées des sociétés mutuelles adultes. Elles ne deviennent « coopératives » que lorsqu'elles sont destinées à financer des projets des enfants, et non plus seulement l'aide sociale. Elles vont se transformer au fur et à mesure de l'évolution de la législation concernant l'école et les coopératives.

En 1866, Jean Macé crée la Ligue de l'Enseignement qui donne un coup d'envoi au développement de divers mouvements d'éducation populaire. Au même moment, en 1867, est voté le premier texte législatif régissant les scops (sociétés coopératives). Peu d'années après, ce sont les lois Ferry, inspirées par les statuts de La Ligue, rendant tout d'abord l'école gratuite en 1881, puis l'instruction obligatoire (pour les filles comme pour les garçons) et laïque en 1882. Pendant toutes ces années 1880 et suivantes, les mutuelles et coopératives scolaires se développent, parfois adossées à d'autres sociétés mutuelles comme des mutuelles agricoles par exemple. Arrive ensuite en 1901 la loi de Waldeck Rousseau encadrant les « associations à but non lucratif ». Cette loi donne la possibilité aux mutuelles et coopératives d'obtenir une personnalité juridique.

Comme on peut le voir, toutes ces évolutions (école, éducation populaire, monde associatif, mutuelles) sont extrêmement intriquées. Cependant, le volet éducatif reste encore marginal.

Jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, la structuration

En 1921, l'économiste Charles Gide rédige un manifeste de la coopération. Le volet éducatif autant qu'économique de la coopération y est souligné. Dans cette lignée, le Ministère de l'Éducation Nationale crée au Collège de France une chaire d'« enseignement de la coopération ». Cette chaire est financée par la FNCC, Fédération Nationale des Coopératives de Consommation, toute jeune fédération née en 1912. La FNCC s'empare de cette opportunité pour créer en 1922 une « commission permanente pour l'enseignement de la coopération ». Cette commission vise à généraliser l'éducation à une économie de la coopération, prenant appui pour cela sur la coopération scolaire. Au sein de cette commission siège Émile Bugnon, inspecteur de l'enseignement primaire, et président des coopératives de consommation en Lorraine. Éprouvant le besoin de structurer le mouvement pour mener à bien sa mission, il crée en 1928 l'Office central des Coopératives Scolaires, qui devient Office Central de la Coopération à l'École en 1929. Les préoccupations économiques et sociales sont donc bien à l'origine de la fondation de l'OCCE. Il s'agit que les enfants apprennent très tôt à gérer une association et son budget, à prendre des responsabilités, dans une optique de solidarité.

C'est ici qu'intervient Barthélémy Profit, également inspecteur de l'enseignement primaire, et créateur de premières coopératives scolaires en Charente-Maritime. Il réfute la toute-puissance du maître d'école, ainsi que tout mode de relation basé sur la compétition. Pour lui, la coopérative scolaire, comme « association d'enfants », n'est pas une fin en soi mais un moyen de changer la société en changeant l'école. L'apprentissage progressif de la coopération est pour lui un chemin vers une éducation nouvelle. Ces associations d'enfants doivent fonctionner comme des « petites républiques », et surtout garder leur indépendance vis-à-vis de la FNCC.

Entre la voie mutualiste incarnée par Emile Bugnon et la voie pédagogique incarnée par Barthélémy Profit, Célestin Freinet, pédagogue, choisit une voie médiane. S'il est comme Profit convaincu de la nécessité de changer l'école, il l'est tout autant de la nécessité de changer la société. Lui-même très impliqué dans les mouvements de coopération adulte, il se refuse à condamner comme Profit la position de Bugnon. Pour Freinet, la coopération ne s'apprend pas uniquement par le vecteur de la coopérative scolaire, mais dans toute l'organisation de la classe, à chaque instant. Ce conflit que l'on voit ici dès la genèse de l'OCCE ne trouve toujours pas de résolution. Entre économie et pédagogie, les tiraillements perdurent.

Toujours est-il que l'OCCE se structure peu à peu, avec la création entre 1929 et 1938 de sections départementales qui permettent des relais sur une grande partie du territoire. En 1936, sous le Front

Populaire, le ministre de l'Instruction publique Jean Zay publie d'ailleurs une circulaire qui encourage la coopération scolaire.

Vers une reconnaissance institutionnelle

Pendant la Seconde Guerre Mondiale, l'enseignement de la coopération est interdit, et l'OCCE mis à l'index. Cependant, dès 1945, une circulaire de la direction de l'enseignement primaire rappelle l'intérêt de la coopération scolaire, et l'OCCE bénéficie de premières subventions ministérielles. C'est le début d'une réelle reconnaissance institutionnelle de l'association.

Ainsi, l'OCCE reçoit l'agrément Jeunesse et Sport, puis diverses circulaires ministérielles (1948-1951) plaident en faveur de la création de coopératives scolaires dans le premier comme dans le second degrés. En 1968, l'OCCE est reconnu d'« utilité publique ».

Parallèlement, le programme éducatif et militant de l'OCCE se développe. En 1948, l'AG de Tours voit l'adoption d'une « Charte de la coopération scolaire », proposée par Jean de Saint Aubert, ami de Freinet. Ce texte ne se contente pas d'en donner une définition. Il détermine également un programme d'action en faveur de la coopération scolaire.

La vie associative évolue également. Une place plus grande est accordée aux enfants et adolescents. Entre 1961 et 1968 naissent d'une part le Congrès National des Jeunes Coopérateurs et d'autre part le Conseil National des Adolescents, qui siège au CA de l'OCCE, dans la lignée de ce que souhaitaient Profit et Freinet. En 1988, l'OCCE se fédère, chacune des 100 associations départementales accédant au statut de personne morale.

Quant au volet économique, il est toujours en lien avec l'économie sociale et solidaire, avec la création en 1971 du CCOMCEN (Comité de Coordination des Œuvres Mutualistes et Coopératives de l'Éducation Nationale).

Et aujourd'hui ?

Entre 1980 et 2000, c'est une période de crise pour l'OCCE, crise financière, identitaire, avec la rupture des liens avec la FNCC, et institutionnelle, avec un retrait progressif du Ministère de l'Éducation Nationale dans son administration. Il faut attendre les années 2000 pour que s'inverse la tendance, dans tous les domaines.

Côté économique, le CCOMCEN devient ESPER (Économie Sociale Partenaire de l'École de la République) en 2010, réaffirmant ses liens avec l'Économie Sociale et Solidaire (ESS). Ses actions s'inscrivent dans la loi cadre de 2013 sur l'Économie Sociale et Solidaire.

Ceci fait d'ailleurs le pont avec le côté pédagogique, grâce aux actions telles la semaine de l'ESS à l'école. En 1999, la Charte de la coopération à l'école est réactualisée. L'OCCE, avec son réseau

d'animateurs pédagogiques départementaux, ses actions pédagogiques nationales (Théâ, Etamines...) déclinées au niveau local, tente d'asseoir son rôle d'éducation à la coopération.

Côté associatif, de nouveaux statuts sont votés en 2013, ainsi qu'un règlement intérieur des coopératives scolaires en 2014.

Enfin, côté institutionnel, une première Convention Pluriannuelle d'Objectifs est signée avec le Ministère de l'Éducation Nationale en 2001. Elle définit les objectifs de ce partenariat (concernant par exemple l'éducation à la citoyenneté, à la coopération, mais aussi le rôle de formation de l'OCCE, et, en regard, le soutien financier de l'État en terme de subventions). Cette convention est régulièrement renouvelée. La dernière en date a été conclue en 2019.

Pourtant, aujourd'hui encore, la dichotomie entre aspects économiques et pédagogiques perdure. Les écoles du premier degré n'ont pas de statut juridique, contrairement aux établissements du second degré. Elles n'ont donc pas la possibilité légale d'avoir un compte bancaire en leur nom propre. Pour beaucoup d'enseignants, adhérer à l'OCCE est donc un mal nécessaire pour obtenir, en tant qu'association, un accès à un compte et pouvoir ainsi gérer « leur » argent. Le terme de « coopérative scolaire » ne fait pas sens, ils ne font pas le lien avec la coopération, et encore moins avec les pédagogies coopératives. Une part du travail des animateurs pédagogiques départementaux consiste à ce que la dimension éducative gagne en visibilité.

3.1.2 Vers une didactique des apprentissages en coopération

Les chantiers de l'OCCE

C'est dans ce contexte que l'OCCE s'interroge depuis quelques années sur une didactisation de la coopération. Ainsi, l'Université d'Automne de 2017 de la fédération avait pour thème : « Les apprentissages en coopération : une didactique est-elle possible ? » À l'issue de cette Université est ressortie la nécessité d'observer le travail réel des enseignants afin de déterminer quelles pouvaient être les modalités opératoires de la coopération. Une vaste enquête collaborative a ainsi été lancée, composée de 19 chantiers (selon la terminologie choisie par l'OCCE), répartis sur 25 départements de France métropolitaine et d'outre-mer. Chaque chantier, autonome mais inscrit dans cette enquête globale, peut être composé d'enseignants en activité, de membres de l'OCCE, d'acteurs du monde éducatif. Un chercheur référent, nommé « compagnon de route », est systématiquement associé ; il est chargé de donner un cadre d'explicitation et méthodologique. Au sein de chaque chantier, les différents acteurs ont construit conjointement un objet d'enquête, pouvant concerner la coopération comme but d'apprentissage, en étudiant une instance propre aux classes coopératives par exemple,

la coopération comme moteur d'engagement dans les tâches, ou des questions pédagogiques plus larges, comme l'étayage, ou les malentendus, en lien avec la coopération.

Cette enquête collaborative est composée de trois phases. En premier lieu, une phase « Observatoire », destinée à recueillir des traces d'activités et, par des échanges entre les membres du chantier, à dégager des controverses professionnelles. Le Congrès de l'OCCE de mai 2019 a permis de faire un point d'étape de cette première phase. Elle est suivie d'une phase « Laboratoire », afin d'expérimenter, mais aussi de concevoir des outils en lien avec la question étudiée. En effet, Marie-France Rachédi, rapportant les propos de Vincent Grosstéphan enseignant-chercheur à l'Université de Reims Champagne-Ardennes, souligne la « *place des outils comme facteurs identitaires dans les pédagogies coopératives* » (Baraize & al, 2019, p. 23). Enfin, la dernière phase dite « Conservatoire » vise à construire des ressources pour la formation aux pédagogies coopératives. Il s'agit pour chaque chantier de dégager des situations typiques, analysées, enrichies par des apports théoriques, et de les réunir sur une plate-forme de formation inspirée de la plate-forme existante NeoPass@ction³.

Lien avec cette recherche

Les objectifs de cette enquête collaborative sont divers, suivant le point de vue duquel on se place. Pour l'OCCE, l'enjeu lié à la création de la plate-forme est d'importance : il s'agit d'être reconnu comme interlocuteur légitime par l'institution pour les questions de formation aux pédagogies coopératives. Pour la recherche, l'objectif de cette enquête à vaste échelle est de produire de nouvelles connaissances dans le champ des pédagogies coopératives. Pour les acteurs des chantiers, l'enquête devrait permettre, comme l'indique Lussi-Borer (2016), une transformation des situations respectives. Selon Grosstéphan, ce peut être un véritable « *levier de développement professionnel* » (Baraize & al, 2019, p. 23). C'est ce que nous nous proposons d'étudier ici.

J'effectue mon stage de master à l'OCCE d'un département engagé dans ce travail. Un chantier y est en cours. Ma mission de stage consiste à construire, en coopération avec les membres du chantier, les ressources qui seront mises en ligne sur la plate-forme. Il m'était donc aisé de prendre contact avec les enseignantes engagées et de les solliciter pour cette recherche. Notons que je suis arrivée dans le chantier alors qu'il était lancé depuis près de deux ans. La collecte de données était déjà effectuée, je n'ai pas eu à travailler avec les enseignantes dans le cadre du stage, ce qui évitait un biais possible. Deux d'entre elles ont accepté de me recevoir.

Comme je l'indiquais plus haut, chaque chantier est autonome. Les membres ont choisi ensemble leur objet d'enquête à partir de questions de métier et leur méthodologie, qui diffèrent d'un

³ <http://neo.ens-lyon.fr/neo> plate-forme développée par le Centre Alain Savary de l'IFÉ dédiée à la formation des enseignants débutants

département à l'autre. La composition des groupes est également très disparate. Ainsi, dans mon département, la présidente de l'OCCE local et surtout l'animateur pédagogique sont particulièrement impliqués dans le chantier. Il me semblait donc important de m'entretenir également avec un membre d'un autre chantier. J'espérais ainsi éviter un biais lié au contexte singulier de mon département.

M'inscrivant dans une recherche de type exploratoire, j'ai donc arrêté mon échantillon à trois personnes, deux enseignantes, que nous nommerons Julie et Claude, engagées dans le chantier de mon département, et un enseignant, que nous nommerons Antoine, dans un autre.

3.2 Dispositif

3.2.1 Recueil de données

Choix méthodologiques

La question qui nous occupe est celle du développement professionnel de ces enseignants. Or, lorsque nous avons démarré ce travail, les chantiers étaient déjà en route. Nous ne pouvions donc envisager une étude diachronique sur des évolutions à observer entre l'avant, le pendant et l'après chantier. En outre, comme nous l'avons indiqué dans notre cadre théorique, les enjeux identitaires nous paraissaient au centre de cette question. Pour tenter d'y accéder, nous avons donc fait le choix d'étudier non pas l'activité réelle des enseignants et les évolutions que nous aurions pu noter, mais le discours des enseignants, ce qu'ils en disent.

Pour ce faire, la modalité de recueil la plus adaptée nous a semblé être les entretiens semi-directifs, à visée compréhensive, selon la méthodologie proposée par Fenneteau (2015). Ceci nous ouvrait la possibilité de laisser une certaine liberté à nos interlocuteurs, tout en balayant les thématiques qui nous intéressaient.

Nous avons donc mené deux séries d'entretiens, la première en février 2020, et la seconde en avril 2020. Le choix de mener ces entretiens en deux vagues était guidé par trois éléments. Tout d'abord, cela permettait d'obtenir suffisamment de données sans pour autant solliciter les enseignants sur des temps trop longs. C'était appréciable pour Antoine, interviewé en visio-conférence, mais également pour Julie et Claude, rencontrées la première fois en présentiel, mais sur des temps contraints. Ensuite, c'était pour nous une première expérience d'entretiens de ce type. Les faire en deux fois nous laissait une marge de sécurité, afin de faire une première analyse non seulement du contenu, mais aussi de la façon dont se seraient déroulés ces entretiens. Nous pensions pouvoir ainsi modifier notre posture au besoin. Enfin, nous faisons l'hypothèse qu'en menant ces entretiens à quelques

semaines d'intervalle, nous pourrions noter une évolution dans leur discours, qui pourrait être intéressante pour notre travail. Notons que le deuxième entretien s'est fait durant le confinement lié à la Covid-19. Ces circonstances particulières ont nécessité des entretiens à distance en visio-conférence, avec tous les aléas techniques qui en découlaient.

Thématiques

Lors de ces entretiens, nous avons cherché à développer quatre thématiques principales.

Nous nous sommes en premier lieu intéressés aux **trajectoires professionnelles** de ces enseignants. En effet, les travaux de Françoise Lantheaume (2016) nous ont montré (2.2.2) l'importance de ces trajectoires dans le développement professionnel des enseignants.

La deuxième thématique que nous avons abordée concerne l'**enquête collaborative** en soi. Il s'agissait de mieux comprendre les modalités de travail de chaque chantier, l'implication des enseignants. Leur vision de ce travail conjoint, la façon dont ils le vivaient nous semblaient importantes pour une meilleure compréhension de ce qui se jouait.

La troisième thématique interroge l'**engagement** des enseignants, leurs motivations comme les freins qu'ils rencontrent. Nous avons vu (2.3.4) avec De Ketele (2013) que l'engagement ou le non-engagement des acteurs pouvait influencer sur leur développement professionnel, c'était donc un thème à aborder.

Enfin, la quatrième thématique est celle des **représentations** des enseignants. Comme précisé plus haut (2.2.3), si le développement professionnel entraîne pour Bourgeois (2003) une remise en question des représentations, Gilly (2003) précise que, pour cela, une transformation de l'individu semble nécessaire. Il nous paraissait donc utile d'interroger les représentations de ces enseignants sur quatre points. Tout d'abord, sur la *coopération*, qui est le thème au centre du travail des chantiers : est-ce que le chantier a fait évoluer leurs représentations, que disent-ils à ce sujet ? Ensuite, sur l'enseignement, et sur leur *idéal dans la profession*, à mettre en regard avec leur propre trajectoire professionnelle. Sur la *recherche*, qui n'est pas leur monde social : travailler en collaboration avec des chercheurs a-t-il modifié leur regard, leur perception ? Enfin, sur la *formation* : comment appréhendaient-ils ce travail d'enquête ? Étaient-ils en attente d'un aspect formatif ? Si tel était le cas, ces attentes ont-elles été satisfaites ? Ce travail leur a-t-il permis de se rapprocher de leur idéal professionnel ? Cette thématique des représentations est complexe et ne pouvait être que survolée dans le temps imparti, mais elle nous semblait avoir toute sa place dans cette réflexion.

Vous trouverez le guide de chaque entretien, en lien avec ces thématiques, en annexe (p. 3).

3.2.2 Traitement des données

Retranscription des entretiens

Vous trouverez en annexe les conventions de retranscription des entretiens (p. 4), ainsi que le verbatim intégral de chacun des entretiens.

Chaque entretien est codé par deux lettres, reportées dans la première colonne du tableau : la première indique la série (A ou B), et la deuxième la personne (A pour Antoine, B pour Julie et C pour Claude).

Chaque réplique est repérée par son minutage dans l'enregistrement, noté dans la deuxième colonne du tableau, afin de la retrouver et de la référencer aisément.

Nous avons fait le choix de n'indiquer que succinctement les marques de prosodie. En effet, notre analyse sera une analyse de contenu, nous le verrons plus loin. Il ne nous était par conséquent pas utile de repérer de façon précise toutes les intonations, les hésitations, les reprises, etc. Cependant, il nous a semblé nécessaire de donner à voir les silences plus ou moins longs, qui renseignent sur la pensée au travail.

Tri à plat de chaque entretien

Suite à la retranscription, nous avons tout d'abord procédé à une analyse catégorielle pour chacun des entretiens. Nous avons défini des unités de classification pour chaque corpus, que vous trouverez en annexe (p. 4). Pour cela, nous avons procédé de manière inductive, par ajustements successifs, jusqu'à obtenir des catégories respectant des critères d'exclusion mutuelle, d'homogénéité, de pertinence par rapport à la question étudiée, et, autant que possible, d'objectivité. À chaque unité nous avons associé une couleur, afin de repérer aisément dans le discours des personnes interrogées les éléments pouvant s'y rapporter. Au fur et à mesure que nous repérions des éléments qui retenaient notre intérêt, nous avons procédé à des inférences, notées dans la dernière colonne du tableau.

Par ces inférences, il s'agit de dégager les informations données par l'interviewé, mais également de tenter d'accéder à des réalités sous-jacentes, qui pourraient nous aider à déterminer des causes, à expliquer des effets.

Il nous a suffi alors de faire un tri à plat par unité de classification de ces inférences pour en dégager une analyse de chaque entretien. Vous trouverez ces premières analyses à la suite de chaque verbatim.

AA	6'07	A	Oui très importantes parce que après l'école est tout de suite devenue, rentrée dans le réseau des écoles associées à l'UNESCO dont j'étais le coordonnateur, donc après j'ai pu travailler avec les collègues de toute la France, et on a eu des contacts avec l'étranger pour mettre en valeur le patrimoine et d'autres valeurs du coup celles de l'UNESCO c'était intéressant	Antoine est coordonnateur pour le réseau des écoles associées à l'UNESCO. (AA - 6'07) Il apprécie les échanges avec d'autres collègues de France comme de l'étranger. (AA - 6'07) Il œuvre au développement de valeurs qui lui sont chères. (AA - 6'07)
AA	6'25	CRG	D'accord. Et les valeurs de l'UNESCO c'est... plus précisément ça serait quoi si on peut les définir?	
AA	6'31	A	Les valeurs développement durable	Ainsi, les valeurs prônées par l'UNESCO qui tournent autour du développement durable, de la citoyenneté mondiale, des droits de l'homme et du patrimoine. (AA - 6'31)
AA	6'33	CRG	ouais	
AA	6'34	A	Citoyenneté mondiale, respect, humanisme, enfin toutes les grandes valeurs de l'UNESCO	
AA	6'40	CRG	oui oui	
AA	6'40	A	et à l'époque c'était développement durable, interculturalité, droits de l'homme, patrimoine, et le 5ème c'était, je ne sais plus...	

Figure 4: Extrait de l'entretien AA

Monographies et synthèse

Nous disposions alors pour chaque personne interrogée de l'analyse par tri à plat de ses deux entretiens. Nous nous en sommes emparés pour rédiger des monographies, comme autant de portraits, en nous appuyant sur les catégories dégagées par la première analyse.

Nous nous inscrivons dans une approche de type compréhensif, avec une démarche exploratoire. Ce type d'écrit nous paraissait à même de rendre compte de la singularité de chacun, tout en la rattachant à notre objet d'enquête.

La dernière étape a consisté à croiser les trois monographies, afin de dégager les similitudes ou les divergences que présentent les trois sujets et d'essayer de monter en généralité.

4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

4.1 Monographies

4.1.1 Antoine, leader malgré lui

Antoine a débuté sa carrière de Professeur des Écoles en 1997, exerçant d'abord pendant 10 ans comme remplaçant. Il enseigne depuis 2008 dans la même école élémentaire. Membre du CA de l'OCCE de son département, ancien membre de l'ICEM, il est familiarisé avec les pédagogies coopératives. Ayant obtenu le CAFIPEMF⁴, il exerce les fonctions de PEMF⁵ depuis 2018. Il est coordonnateur pour le réseau des écoles associées à l'UNESCO.

Un acteur de l'innovation pédagogique

Antoine est résolument tourné vers l'innovation pédagogique. Il s'est ainsi engagé dans le Future Classroom Lab (FCL), programme européen mené dans 15 pays, qu'il décrit avec enthousiasme. En amont de ce programme, différents organismes ont déterminé des compétences que devront développer les élèves au XXI^{ème} siècle. La coopération en fait partie. Lorsqu'Antoine a découvert le projet de chantiers de l'OCCE aux Universités d'Automne de 2017 à Gennevilliers, il lui a semblé pouvoir faire le lien avec son propre projet. Il a donc proposé un chantier sur la même problématique que le FCL, à savoir la place du corps dans la coopération. Il a ainsi formé un groupe d'observation d'horizons divers, afin de croiser les regards, et a lui-même pris contact avec un chercheur de sa connaissance pour l'associer au chantier.

La coopération comme valeur centrale

Au-delà de l'aspect « *compétence du XXI^{ème} siècle* », les valeurs de la coopération sont importantes pour Antoine. Mais il sait aussi qu'elles ne sont pas communément partagées.

« Tu as des COURANTS hein euh politiques ou non, associatifs qui essaient d'être plus coopératifs et puis souvent ils sont dénigrés tu vois Pierre Rabhi par exemple qui XXX parce que tout n'est pas PARFAIT hein, heureusement et y a il est moqué parce que là c'est un doux rêveur on les appelle les doux rêveurs les utopistes ceux qui ont envie de voir une société où les gens vont être plus solidaires coopératifs. » (BA, 35'19)

Cet attachement à ces valeurs peut le mettre en position délicate, notamment dans son travail avec sa modulatrice⁶, qui a des pratiques à l'opposé des siennes. Il lui reproche de ne pas respecter son

4 Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur

5 Professeur des Écoles Maître Formateur

6 En tant que formateur, il bénéficie d'une décharge. La collègue qui assure son complément de service est nommée modulatrice.

travail, et de refuser toute communication avec lui. Il annonce avec une forte émotion avoir été « convoqué » à l'inspection.

« Ça c'est très douloureux parce que quand tu prônes la coopération et qu'en fait c'est toi qui te fais taper les doigts sur les doigts parce que tu cherches à coopérer et que la personne refuse de coopérer et qu'on te dit c'est pas de la coopération que vous faites c'est euh c'est trop directif » (BA, 38'20)

Cela l'affecte à un tel point qu'il évoque la possibilité de renoncer aux fonctions de formateur.

« J'espère que l'année prochaine j'ai une modulatrice ou un modulateur qui sera plus en coopération parce que je sens que je vais laisser tomber autrement... le boulot de formateur parce que ça me MANGE trop au niveau relationnel. ... » (BA, 38'20)

Le travail en coopération

Ceci est d'autant plus douloureux pour Antoine qu'il est en demande permanente de travail en réseau, en coopération. Comme ces attentes ne trouvent pas d'écho au sein de son équipe d'école, il recherche ces réseaux dans d'autres contextes, d'autres projets. C'était ainsi sa motivation première à l'entrée dans les chantiers de l'OCCE. Il a toujours en tête l'idée de partager les fruits de ses recherches, d'essaimer auprès d'autres collègues. *« Toujours avec une volonté de mutualiser, c'est-à-dire que, moi ce que je veux faire dans mon école, c'est pas vivre tout seul avec mon laboratoire c'est d'embarquer les collègues. » (AA, 16'46)* C'est une dynamique qu'il attend en formation, et qu'il essaie d'insuffler en tant que formateur : *« C'est vraiment ce que j'ai envie de faire c'est de créer un groupe où il y a de la coopération qui se mette en place où on construise quelque chose pas seulement où on parle. » (BA, 18'42)*. En effet, il déplore que la coopération reste souvent en parole et non en actes. Il exprime son amertume à ce propos :

« Je trouve que de plus en plus maintenant on pense que la coopération c'est discuter sans construire et ça ça commence à me fatiguer. Je commence à en avoir marre de discuter pour discuter j'aimerais bien avoir du concret maintenant on se met autour de la table et on essaie de construire quelque chose ensemble c'est bien la théorie de, les beaux parleurs là, c'est toujours les mêmes, qui parlent qui font ressortir toujours leurs compétences à partir à parler à dire voilà moi ce que je fais et ainsi de suite mais à un moment donné quoi stop la coopération c'est pas s'écouter les uns les autres c'est de construire quelque chose. » (BA, 12'52)

Un leader malgré lui

Ce positionnement peut le mettre en difficulté.

« La fatigue de la coopération c'est quand tu veux amener les gens à coopérer et qu'ils ne veulent pas et qu'au bout d'un moment tu te rends compte que la coopération dans une équipe c'est toi qui dis et les autres font ou font pas et que les autres n'apporteront pas d'idées et que comme au bout d'un moment tu en as marre et tu dis écoutez bon ça sert à rien qu'on travaille ensemble puisque de toute façon il y a rien qui se construit ou vous amenez rien et que c'est pris comme de l'agression, du coup après tu es vu comme le vilain canard qui veut pas travailler avec les autres. » (BA, 40'19)

Ceci est accentué par le fait que ses convictions et son engagement peuvent le conduire à employer un ton péremptoire, *« Il faut sortir du frontal » (AA, 15'06) « Nos élèves il faut qu'ils atteignent ces compétences-là. » (AA, 15'57)*, et à adopter une posture de meneur qu'il n'assume pas pleinement.

« Je pars du principe que travailler avec les autres c'est pas dire voilà comment faut faire il faut faire ça ça ça voilà moi je montre ça je fais ça et hop vous faites avec moi ta ta ta Non, c'est pas ça. Je veux pas être un leader moi je veux être un COOPÉRATEUR. » (BA, 40'50)

Cela semble récurrent pour lui dans sa vie professionnelle, ainsi qu'il le note à propos du Chantier :

« C'est pas moi qui dois diriger le Chantier normalement hein. Mais bon, je le fais quand même parce que il faut quelqu'un pour relier un petit peu tout le monde et y a personne qu'a voulu prendre ma place donc je le fais. » (AA, 19'19)

Antoine se questionne beaucoup à ce sujet, d'autant plus qu'il a déjà subi en retour des comportements agressifs de la part de collègues au cours de sa carrière. Il pense que ces personnes auraient interprété sa posture de meneur comme un jugement de valeur de leurs pratiques, ce qui leur aurait fortement déplu.

« On va faire un peu de psychanalyse hein un peu de psychologie. À un moment donné je me suis demandé si c'était parce que tu tu portes un inconsciemment un jugement sur leur façon de travailler donc du coup ils sont y a un XXX ils se sentent attaqués sur leur travail et alors ils le prennent mal et la meilleure meilleure défense c'est l'attaque et à ce moment-là ils sont plutôt agressifs. » (BA, 41'18)

En outre, il se rend compte que ses collègues lui prêtent un caractère modélisant qui ne lui convient pas : *« elle m'a dit oui mais je fais pas bien parce que moi je fais comme ça je fais comme ça mais tu es folle ou quoi c'est exactement ce qu'il faut faire tu l'utilises comme toi tu as envie c'est pas parce que moi je l'utilise comme ça que c'est comme ça qu'il faut l'utiliser. » (BA, 42'48)*

Lui se voit plutôt comme un expérimentateur, en tâtonnement permanent.

Le travail de recherche

Outre la possibilité de travailler en groupe, c'est donc le travail en partenariat avec des chercheurs qui a motivé Antoine à s'engager dans le chantier. Il pensait que cela enrichirait encore sa réflexion.

« C'est l'occasion d'abord un de monter un groupe d'observation de personnes que j'aurais choisies qui me donneraient un retour sur ce que je fais [...] et deux ça me permettait d'avoir une relation enfin un contact avec une personne de la recherche qui permettrait d'avoir un regard au niveau de la recherche. » (AA -12'08) (AA -12'45)

Antoine a beaucoup apprécié la découverte de ce monde, et tout particulièrement le fait d'avoir un rôle actif dans cette enquête. Certes, bien que très motivé avant de se lancer dans les retranscriptions des entretiens, il s'en est vite lassé. Mais il n'a pas eu ce sentiment de lassitude pour le travail d'analyse. Il est fier d'avoir su les faire. *« C'est par rapport à une, des, professionnel/personnel tu vois, de me sentir capable de faire une analyse de comprendre ce que c'est une synthèse de... ... oui, de savoir que j'étais capable de le faire » (BA, 4'19)* Cela a renforcé son estime de soi.

Il a pu remarquer que la subjectivité de l'analyste entre en jeu dans l'analyse.

« C'était intéressant parce que j'ai vu que [Sylvain] avait des, des thèmes de prédilection, qu'il mettait plus à jour, plus en vue et moi j'avais, du coup je repérais les MIENS que je mettais aussi plus en vue et ça c'était intéressant de voir que finalement nos points de vue de prédilection n'étaient pas forcément les mêmes, et que même parfois j'étais pas tout à fait d'accord avec ce qu'il disait, que j'observais chez lui et chez moi des subjectivités qui se mettaient en place. » (BA, 4'50)

Antoine voit la formation à la recherche comme un levier de développement professionnel.

« C'est purement une envie de progression professionnelle. Y a des choses que j'ai envie de comprendre, des choses que j'ai envie de mieux... de mieux faire fonctionner de peut-être être un support de pédagogie qui soit plus en phase avec les besoins des élèves parce que par la, par la formation à la recherche c'est, c'est un des domaines qui quand j'ai lu, qui m'ont fait le plus évoluer c'est sûr. » (BA, 6'30)

Cependant, il n'envisage pas de rejoindre ce monde social. Il se définit à la fois comme enseignant et maître formateur et tient à le rester. *« Je suis enseignant moi je veux pas quitter le monde de l'enseignement. Je veux rester enseignant je veux rester avoir je veux pouvoir avoir une classe. Dans la formation aussi. » (BA, 10'28)*

Évolutions professionnelles

Par contre, grâce au chantier, il a noté une évolution dans ses gestes professionnels.

« Je me suis amusé à présenter un petit peu mon évolution sur différents domaines sur l'utilisation de cet espace et c'était super intéressant parce que j'en avais trouvé 10 et je me suis rendu compte que sur ces 10 domaines là ça a énormément évolué et sur un des domaines il y a eu une, une interaction de groupe qui m'a permis maintenant de savoir comment mener - alors c'est beaucoup Sylvain qui m'a aidé hein – maintenant comment mener une séance type de base dans la Forticl@sse. Du début jusqu'à la fin. » (BA, 16'36)

Ce travail a aussi donné à Antoine un accès au vécu des élèves en classe. Ainsi, il a pu se rendre compte que certaines choses demandaient à être précisées dans le fonctionnement de la classe et dans les outils.

« un intérêt professionnel au niveau de ma classe, ça m'a permis de comprendre certaines choses de les mettre en place [...] aussi la compréhension la non-compréhension de la part des élèves... [...] sur l'organisation, y a des choses qui n'étaient pas très claires chez certains ça a permis après de reprendre un petit peu, d'explicitier un peu mieux » (BA, 3'15 / 3'49)

De plus, il a pu se rendre compte que les apprentissages n'étaient pas satisfaisants. Il a donc adapté ses gestes professionnels et apporté davantage d'étayage aux élèves. *« À laisser trop d'émancipation aux élèves, ça manquait d'apprentissages, j'ai dû étayer, et sur-étayer de plus en plus, parce qu'il y avait une surcharge cognitive qui les empêchait de gérer, de tout gérer. » (AA, 28'41)*

Il voit des perspectives d'évolution et d'expérimentation : *« J'ai les fondations qui sont maintenant stables et qui me semblent super intéressantes et sur lesquelles maintenant je vais pouvoir expérimenter et tester des choses. » (BA, 17'52).* Il se rapproche ainsi de son idéal d'enseignant.

L'enseignant réflexif

En effet, lorsqu'on l'interroge sur ce que serait un « bon enseignant », Antoine répond d'abord en regrettant un manque de pratique réflexive chez bien des enseignants. Il aimerait voir plus de doute, de remise en question.

« Je pense que ce qui manque aux enseignants c'est la remise en question. C'est la recherche de... c'est le DOUTE en fait ce que je fais ben peut-être que c'est bien mais peut-être qu'il y a quelque chose que je peux améliorer il y a quelque chose que je peux transformer c'est à la recherche de toujours aller plus loin d'essayer de, de pas rester cantonné dans une routine ou dans le manuel qui dit voilà tac de chercher de chercher de se

poser des questions de se remettre en question de se questionner. La réflexion la fameuse pratique réflexive. ... » (BA, 26'05)

Pour lui, une bonne formation est donc une formation qui permet cette mise en réflexion. Elle ne donne pas de réponse mais enrichit les connaissances et la réflexion sans tout remettre en cause. « *Comment je vois une formation c'est que c'est un morceau de puzzle qui va peut-être permettre de AGRANDIR son puzzle de pratiques XXX ou alors même de changer un morceau de le remplacer par un autre. Sans bouleverser tout le puzzle. » (BA, 28'07)* Pour aller en ce sens, il essaie en tant que formateur de susciter un questionnement chez les enseignants et de se garder d'une posture prescriptive. Certes, il se dit sceptique quant à l'intérêt d'apports théoriques. « *le théorique les trucs comme ça je trouve que ça barbe et puis je sais pas. Je voudrais que les gens ils pratiquent ils mettent les mains dans le cambouis qu'ils soient sur la paillasse qu'ils tentent des choses qu'ils essaient des trucs » (BA, 30'28)* Pourtant, comme praticien, il prend souvent appui sur des apports théoriques, apportés par le chantier ou lors de sa préparation de CAFIPEMF : pour construire ses propres outils, pour justifier un de ses propos, pour étayer une pratique...

Il ajoute que les formations devraient également répondre aux besoins réels des enseignants. « *Ce qu'il faudrait que ce soit fait dans les circonscriptions qu'on XXX vraiment des BESOINS des enseignants et pas qu'on les oblige à suivre des formations auxquelles ils voient pas d'intérêt. » (BA, 24'52)* Il n'apprécie pas les formations « descendantes », prescriptives, sans lien avec les besoins qu'il ressent. « *qui vienne plus de nous plutôt que la hiérarchie qui nous montre ce qu'ils vont faire et qui connaissent pas nos besoins et qui vont nous donner un truc qui répondra pas du tout à ce qu'on attend. » (BA, 24'35)*

C'est pourquoi il a particulièrement apprécié le dispositif du chantier, dans lequel le chercheur est parti de ses pratiques réelles pour l'aider à les améliorer. Il a l'impression de pouvoir à présent s'appuyer sur des bases plus solides qu'auparavant.

« Sylvain il a PRIS ce que je faisais et il l'a... et il l'a modelé pour en faire quelque chose qui puisse atteindre les objectifs que je voulais atteindre. Donc du coup maintenant je peux m'appuyer sur quelque chose de... .. de base. Voilà j'ai les fondations si tu veux. » (BA, 17'20)

Un immense besoin de reconnaissance

Pourtant, Antoine ressent aussi cruellement le manque de reconnaissance de l'institution, malgré son titre de maître formateur. « *Surtout qu'il faut que tu te taises parce que tu as le droit de rien dire. » (BA, 40'00)* Gagner en reconnaissance était sa principale motivation lorsqu'il a passé le CAFIPEMF. Au cours de l'entretien, il se définit d'ailleurs par son diplôme : « *Je suis*

CAFIPMF » (BA, 37'09). Aujourd'hui, pour se sentir plus légitime, il considère comme indispensable de suivre une formation de formateur. Aussi a-t-il l'intention de s'engager dans une formation diplômante. Il exprime un appétit d'apprendre et une envie à la fois de reconnaissance et d'évolution professionnelle grâce au diplôme.

« L'intérêt c'est aussi d'avoir une certaine reconnaissance. Le diplôme te donne une reconnaissance que tu as pas FORCÉMENT au niveau ni des collègues ni de la hiérarchie ni des élèves ni des parents donc finalement ce diplôme-là comme le CAFIPMF te donne un petit peu un tampon disant voilà ce que je fais c'est quand même dans... je suis sur la bonne route quoi. Même s'il y a pas les gens qui disent ça c'est bien c'est bien ce que tu fais tout ça au moins le diplôme me dit que bon là je suis sur un chemin qui peut être à peu près convenable. » (BA, 9'19)

De même, dans sa confrontation avec sa modulatrice, Antoine ne sent pas un très grand soutien de la part des parents d'élèves qui peuvent être déroutés par ses choix pédagogiques. Cette non-reconnaissance l'atteint également beaucoup.

« Ce qui est très dur à vivre c'est que comme elle est très très "traditionnel" en fait ça parle plus aux parents et j'ai l'impression qu'il y a certains parents qui du coup jouent un peu là-dessus en disant mais avec cette dame là au moins ils travaillent au moins ils apprennent au moins ils font comme il faut faire tandis que moi avec ma méthode coopérative et ben c'est pas de l'appren- c'est pas comme ça qu'on apprend et... c'est un petit peu délicat. » (BA, 39'12)

Comme formateur, il rencontre également des difficultés. Il a un temps pensé que son enthousiasme de formateur serait suffisamment communicatif pour entraîner les collègues. *« Tu danses tout seul sur la piste et en fait tu penses qu'en dansant tout le monde va venir te rejoindre et puis il y a personne qui vient XXX de temps en temps mais encore. Donc en fait j'essaie plus de danser tout seul maintenant » (BA, 29'12)* Mais il n'y parvient pas toujours. *« J'en suis revenu surtout en formation parce que tu prends tellement de grosses claques. Tu as envie d'émettre une dynamique et puis en fait tu vois qu'en face il y a énormément de personnes qui sont, qui sont FATIGUÉES quoi qui ont plus envie » (BA, 29'12)*

Malgré tout, Antoine précise que la recherche ne s'arrêtera pas avec le Chantier tant sa satisfaction est pleine et entière. *« Là c'est clair, j'y ai trouvé mon compte au niveau professionnel, au niveau pédagogique, et au niveau personnel. » (AA, 34'00)*

4.1.2 Julie, en perpétuel questionnement

Julie enseigne en TPS-PS dans la même école, classée REP⁷, depuis 1996. À l'exception d'une année en GS, elle a toujours exercé en TPS et/ou en PS. Elle s'exprime avec un débit posé, parfois hésitant. Elle choisit ses mots avec soin, se reprend souvent.

L'entrée dans le Chantier

En 2018, Julie s'est inscrite à une formation de circonscription autour de la coopération. En effet, elle avait des représentations à propos de cette notion qu'elle souhaitait confronter à des savoirs théoriques. « *Parce que je me demandais si le terme coopération dans ma tête était bien celui qui corresp- enfin, qui est le vrai terme en fait.* » (AB, 4'11) Elle s'interrogeait également sur la forme que pouvait prendre la coopération en maternelle, « *Je savais pas trop si le fait de construire, je sais pas, de faire un jeu de construction ensemble c'était de la coopération, si le fait de s'aider c'était de la coopération, si... L'idée pour moi était pas très précise, je savais pas trop ce que ça voulait dire coopération. [...] je me demandais si... qu'est-ce que ça pouvait bien vouloir dire en maternelle de coopérer.* » (AB, 5'50) d'autant plus que son expérience avec des enfants si jeunes lui a appris qu'ils sont centrés sur eux. Elle était donc curieuse d'apprendre comment introduire de la coopération en classe.

L'animateur pédagogique de l'OCCE du département co-animait cette formation. Elle en a été surprise : elle ne connaissait l'association que par le biais des comptes de coopératives scolaires, et ignorait le volet pédagogique de ses missions.

Lors des Universités d'Automne de l'OCCE de 2017, l'OCCE du département avait choisi de travailler sur la coopération en maternelle. L'animateur cherchait alors à former un réseau pour travailler cette problématique. C'est pourquoi il a proposé à Julie de se joindre à eux. Il s'agissait par exemple de l'accueillir en classe pour qu'il puisse filmer. Julie a accepté sans connaître précisément la visée de recherche sous-jacente. Elle s'en est plutôt saisie comme d'une occasion de formation.

« C'est pas parce que j'ai une classe depuis longtemps que je me lance pas dans des nouvelles choses en fait, au contraire ça permet de mettre son énergie sur d'autres projets, le fait d'avoir une classe longtemps on s'y installe pas confortablement pour autant et du coup j'aime bien me lancer des petits défis comme ça, de formation, voilà. » (AB, 8'32)

7 Réseau d'Éducation Prioritaire

Le besoin de formation

En effet, si Julie montre un réel appétit de se former, elle n'exprime pas une grande satisfaction à l'égard des formations de circonscription qui leur sont proposées.

« Les autres formations de circonscription bah des fois ça apporte, des fois pas, j'ai l'impression qu'on reste toujours sur notre faim justement. Que c'est trop rapide et que c'est plus à la... une formation à la verticale, c'est-à-dire on nous apporte des choses mais [...] on n'a pas tellement le temps de rebondir dessus, on n'a pas tellement le temps de tester et puis d'avoir un retour, donc c'est toujours un peu frustrant je trouve. » (AB, 23'56)

A contrario, elle apprécie le temps long sur lequel se déroule le Chantier, même si elle regrette manquer de temps pour approfondir la réflexion. Elle apprécierait de quitter la classe sur des temps plus longs pour des formations approfondies.

Elle n'est pas très intéressée non plus par les contenus souvent disciplinaires des formations Éducation Nationale. *« On revient sur les mêmes thématiques, numération, vocabulaire, langage [...] Je suis un peu critique sur les formations mais parce que c'est frustrant en fait. » (AB, 24'45)*

Pour elle, une bonne formation est ancrée sur les pratiques réelles, et l'amène à les faire évoluer.

« Pour moi une "bonne formation" c'est une formation qui va m'apporter du concret pour la pratique de terrain en fait. Donc la théorie c'est bien mais la "bonne formation" c'est celle qui me permet d'améliorer ma pratique. » (BB, 22'44)

Les échanges de pratiques lui semblent donc très formateurs. Ce que Julie apprécie dans ces échanges, c'est le côté concret. *« C'était vraiment du pratico-pratique pour le coup. » (AB, 26'12)*

Elle ne voit l'intérêt d'apports théoriques qu'en lien avec des pratiques de terrain. Elle préfère que la formation ne soit pas transmissive, mais basée sur des échanges et des apports mutuels.

« Une "bonne formation" voilà ça va être [...] une formation plus horizontale que verticale. On s'apporte chacun les uns les autres, les apports théoriques d'accord mais oui les personnes qui ont testé ont pu, peuvent avoir un recul dessus et donc c'est s'apporter mutuellement en fait. » (BB, 23'12)

Elle pense qu'une « bonne formation » peut par exemple éduquer le regard de l'enseignant sur ses élèves.

L'enseignant idéal

En effet, les capacités d'observation, y compris dans les moments informels, lui semblent une qualité première chez un enseignant, elle le note à plusieurs reprises.

« En récréation par exemple hein c'est pas que de la surveillance mais on observe aussi les interactions entre enfants » (BB, 31'30)

En s'appuyant sur ses propres gestes professionnels, Julie montre que la posture de l'enseignant a son importance pour cela.

« Et arriver à se mettre en retrait du groupe... bon ça ça fait plusieurs années que je le pratique que j'arrive à le faire c'est à dire que je les observe je suis pas forcément dans l'action même si j'ai l'impression enfin si d'autres personnes vu de l'extérieur pourraient penser que je fais rien. » (BB, 31'10)

Julie a des difficultés à définir de façon plus approfondie ce qu'est un « bon enseignant » pour elle. Elle ajoute peu à peu d'autres éléments. Elle pointe ainsi des capacités d'adaptation, en tenant compte de la réalité : *« qui arrive à faire avec la réalité du terrain qu'elle soit humaine sociale matérielle » (BB, 26'36)*. La notion de partage, de transmission ressort également, associée à des qualités d'écoute. Elle insiste sur les bénéfices d'une mutualisation, comme elle l'avait fait pour la formation. De son côté, elle dit essayer de partager au sein de l'école et se montrer attentive aux richesses de chacun.

Julie ajoute à ces qualités la remise en question. Pour elle, le « bon enseignant » peut avoir des convictions, mais doit être capable de les interroger. Elle pense nécessaire de faire preuve d'humilité dans ce métier.

En perpétuel questionnement

Elle en est la parfaite illustration. Julie se pose beaucoup de questions sur ses propres pratiques, qu'elle a largement tendance à déprécier. Elle reste toujours très modeste sur ses savoirs et savoir-faire professionnels. *« Peut-être que je fais pas ce qui ce qu'il faut pour que ça marche. » (AB, 20'39)* À de nombreuses reprises, elle exprime ses doutes, ses remises en question, se garde d'affirmer. C'est le cas par exemple sur le sujet de la coopération. *« Je ne suis pas non plus une spécialiste de la coopération. » (AB, 6'45)* De même, elle minimise sa participation au Chantier, insistant par exemple à plusieurs reprises sur sa position de simple témoin au Congrès. *« J'étais plus là en spectatrice, j'ai pas apporté enfin j'ai apporté juste ma contribution de terrain. » (BB, 15'47)*

Elle indique d'ailleurs avoir pu être fragilisée par les remises en question que le Chantier impliquait. *« On se pose tellement de questions que ça peut déstabiliser. » (AB, 13'49)* Elle redoute même de se retrouver en échec si elle cherchait à aller plus loin.

« J'ai pas tellement plus d'ambition pour l'instant que de construire ces bases en fait. J'aurais peur de m'y perdre, d'être en échec peut-être hein, c'est possible aussi, mais voilà, mais je reste assez prudente et assez humble sur mes intentions en fait. » (AB, 21'59)

Si ces doutes permanents lui semblent être inhérents au métier d'enseignant, elle trouve que la remise en question de ses pratiques demande énormément d'énergie.

« C'est un peu ce qui est énergivore dans notre travail c'est que c'est tout le temps se remettre en question chaque année en fait hein on se remet en question par rapport à la classe qu'on a par rapport aux situations qu'on rencontre. » (BB, 28'08)

Le praticien réflexif

Pourtant, tout son discours montre combien sa réflexion sur ses pratiques est poussée.

Elle voyait d'ailleurs le Chantier comme une occasion de prendre du recul.

« Je pense que c'est ma curiosité un peu... pédagogique- puisqu'on est sur le terrain, on a la tête dans le guidon dans la classe, et l'intérêt là c'est de... se retourner un petit peu, et... de regarder plus loin, où on peut aller en fait. On se resitue par rapport à sa classe. » (AB, 18'04)

C'est un besoin qu'elle ressent depuis longtemps. *« Ça fait quelques années, là, pas mal de projets quand même pour repenser sa classe, repenser sa pratique, repenser le rapport aux autres, le rapport aux enfants. » (AB, 28'40)* D'ailleurs, pour elle, dès lors que l'enseignant est en réflexion, il n'y a pas de mauvaise pratique.

Au sein du Chantier, elle montre un intérêt particulier pour les controverses professionnelles.

« On a pu échanger avec des collègues [...] avec des méthodes de travail différentes, voilà ça permet de... se rendre compte qu'on travaille pas toutes de la même façon mais vraiment quoi, sans pour autant ne pas avoir les mêmes objectifs mais en tout cas le cheminement était pas le même. » (AB, 12'18)

Elle a vécu les moments de réflexion comme de réels échanges, dans lesquels chacun apportait sa pierre, sans hiérarchie, dans un climat de confiance, exempt de jugement.

« Il n'y a pas que nous qui donnions, il n'y a pas que nous qui nous nous interrogeons, on s'interrogeait tous et donc c'était un vrai travail horizontal en fait, y avait pas de verticalité, y avait pas de jugement, y avait pas de... donneur de leçons, y avait pas et... c'était dans un climat de bienveillance, extrêmement rassurant. » (AB, 13'24)

Elle insiste sur cette co-construction *« Mais ce qui était intéressant c'est qu'on cheminait tous ensemble en fait. » (AB, 13'20)*, mais aussi sur l'importance du fait que ces échanges concernent des partenaires variés, dont des chercheurs, et pas seulement des pairs.

Le lien avec la recherche

En effet, quelques membres du Chantier du département se sont rendus au Congrès de l'OCCE à Lille en mai 2019, pour présenter l'avancée de leurs travaux. Elle était du voyage. Ce n'est qu'à

cette occasion qu'elle a pris conscience de toutes les énergies mobilisées autour de ces chantiers au niveau national.

« Je pense que j'avais pas mesuré l'ampleur du Chantier en fait, que c'était quelque chose à la fois de national, mais de départemental, avec toute une équipe, avec derrière plein de chercheurs, plein d'animateurs d'OCCE- enfin moi j'ai compris ça quand je suis allée au Congrès, à Lille, en mai 2019, j'ai compris que derrière la notion il y avait- cette notion de coopération, il y avait vraiment beaucoup beaucoup de personnes. » (AB, 11'32)

Elle a aussi découvert là-bas ce qu'était la recherche en sciences de l'éducation.

Elle a été surprise de voir combien les chercheurs dans ce domaine travaillaient en collaboration avec les enseignants de terrain. Cependant, elle regrette qu'ils aient un langage d'entre-soi, qui lui semble peu accessible. *« pourtant ce sont des gens qui font beaucoup de terrain mais malgré tout je pense qu'il y a un, un langage à part. » (BB, 15'00)* Elle exprime le besoin d'exemples concrets en lien avec sa pratique quotidienne pour suivre leur propos.

« Je décrochais aussi parce que quand ils parlaient j'avais besoin de rallier ça à mon expérience à ce qui se passe en classe. Et du coup j'avais besoin d'images besoin de situations concrètes et ça ça me manquait parfois c'est qu'il y avait de la THÉORIE et que moi je n'arrivais pas à calquer sur la pratique en fait. J'ai tout le temps besoin de ramener ce que j'entends- enfin la théorie à ma pratique en fait. » (BB, 13'51)

Pourtant, Julie prolonge volontiers le travail au sein du Chantier par des lectures complémentaires, dont elle perçoit mieux l'intérêt grâce à la démarche engagée. Ces lectures lui donnent d'autres éclairages, l'aident à se construire un avis personnel. Elle aime également les partager. *« Le fait de lire seul aussi des choses ça permet de... de réfléchir autrement aussi, de se faire un- son propre avis, et puis éventuellement de le soumettre à d'autres moments quoi. » (AB, 15'02)*

Suite au Congrès, les échanges avec le chercheur associé au Chantier l'ont engagée dans une réflexion approfondie sur les capacités à coopérer des très jeunes enfants. Avec modestie, prudemment, Julie émet des réserves sur la position du chercheur, qu'elle ne partage pas entièrement.

« Je reste UN PETIT PEU malgré tout sur ma position comme quoi il y a des enfants QUI SONT PRÊTS à coopérer et d'autres non. Alors est-ce que c'est une question de maturité est-ce que c'est une question d'environnement est-ce que c'est une question sociale éducative là j'en sais rien je m'avancerais pas là-dessus par contre je suis pas sûre qu'il y ait QUE des dispositifs qui fassent que l'enfant coopère ou pas. Voilà mais, je suis pas une spécialiste hein, [...] mes observations elles sont peut-être pas aussi étayées que les siennes forcément. » (BB, 10'20)

En s'appuyant sur les propos d'une Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale, Julie explicite ses propres objectifs, pour les très jeunes enfants.

« Viviane Bouysse qui dit que... pour apprendre en coopérant il faut déjà savoir coopérer, et je suis vraiment d'accord avec- enfin, j'ai l'impression que je m'appuie un peu là-dessus, c'est-à-dire que je j'essaye de mettre des... fondations en fait. » (AB, 21'15)

Chantier et gestes professionnels

Elle pense que le Chantier lui a permis de construire de nouveaux outils d'analyse. En effet, elle a remarqué des évolutions dans sa classe, avec en particulier une entraide des élèves. *« Dès le début de l'année ils se sont vite entre-aidés en fait. Et je me suis dit est-ce que c'est un résultat du Chantier ou est-ce que c'est parce que le profil de classe est comme ça ? » (AB, 18'48)* Julie avance prudemment que sa propre prise de conscience a pu modifier ses pratiques, et par ricochet la prise de conscience des élèves. Ainsi, elle cherche à favoriser la coopération en classe pour le bien commun.

« Ma mission là maintenant c'est plus de leur faire comprendre que le fait de coopérer on arrive à des choses plus intéressantes à plusieurs mais qu'ils en aient conscience que ce soit pas juste intuitif enfin juste bah je vais t'aider parce que tu es mon copain quoi en gros voilà. Mais je t'aide parce que ça peut être utile... ça peut nous aider l'un et l'autre, voilà. » (BB, 4'04)

Elle cherche à mettre en relief les effets bénéfiques d'une coopération en évitant l'écueil du « faire à la place ».

« Cette démarche là de... comment on peut dire d'intermédiaire... de MOTEUR, moteur de la coopération, leur montrer que c'est pas en faisant à la place de mais c'est en faisant avec que la coopéra- enfin qu'on peut être meilleur à plusieurs. Voilà. C'est en fait c'est de trouver les mots avec les jeunes enfants qui est pas forcément facile. » (BB, 7'11)

Elle cherche à employer un langage plus inducteur.

« C'est aussi le fait de dire ben voilà je peux t'aider, enfin déjà est-ce que tu veux que je t'aide, regarde je peux t'aider mais toi quand tu sauras faire aussi tu pourras aider quelqu'un d'autre voilà. » (BB, 6'36)

Elle a de plus fait évoluer certains de ses gestes professionnels. Ainsi, elle utilise davantage les photos en classe, dans l'objectif de développer des habitudes de coopération.

« Je prenais déjà beaucoup les enfants en photo pendant leur activité pour faire du langage d'évocation et cetera travailler le langage, là maintenant mes photos elles me servent

encore plus pour montrer ce qu'en GROUPE on est capable de faire à plusieurs et donc je m'en sers de point d'appui avant de recommencer l'activité. » (BB, 4'53)

L'utilisation des photos comme trace mnésique et support de réflexion est entrée dans ses pratiques habituelles. Elle pense que c'est particulièrement pertinent dans son niveau de classe. Julie se sert des photos pour faire prendre conscience aux enfants de l'effet de leur action individuelle sur le groupe. *« On passe d'abord par l'étape photos voyons voir ce qu'on a fait l'autre fois et qu'est-ce qui s'est passé pourquoi c'était mieux comme ça quelle action de chacun quel EFFET l'action de chacun a eu sur le collectif » (BB, 5'24)*

Grâce au Chantier, elle pense avoir une meilleure acuité dans son observation des élèves, et se sent plus à même de s'engager dans une démarche réflexive. *« de plus observer les enfants d'avoir une démarche un peu plus précise un peu plus réfléchi moins dans le... dans le hasard mais plus dans l'observation la construction de quelque chose. » (BB, 2'21)* Elle estime qu'elle sait mieux quoi et pourquoi observer.

« Si on reprend l'image de l'entonnoir, on peut observer tout, on peut observer certaines choses et puis on peut observer certaines choses dans tel but aussi. Voilà ça fait un peu l'effet de l'entonnoir ce genre de... on est plus précis plus... cohérent en fait. » (BB, 32'09)

Gagner en confiance

Au-delà des évolutions de pratiques, le climat de bienveillance qui régnait au sein du Chantier l'a rassurée, elle s'est sentie reconnue, considérée.

« Malgré tout de partout une bienveillance étonnante- enfin pas étonnante parce que moi je m'y attendais mais une EXTRÊME bienveillance par rapport aux gens moins qualifiés moins à même de savoir ce qu'était la coopération enfin vraiment c'étaient des échanges sur un pied d'égalité j'ai pas trouvé que ce soit quelque chose de vertical en fait. On avait tous quelque chose à apporter par rapport à ce qu'on avait vécu et et en ça j'ai trouvé que c'était très rassurant très intéressant. » (BB, 12'42)

En guise de conclusion, Julie souligne : *« Le type de Chantier que j'ai vécu là j'ai trouvé que c'est des ressources quand même formidables. » (BB, 29'11)*

4.1.3 Claude, en équilibre délicat

Claude a 42 ans. En début de carrière, elle a tout d'abord été nommée dans le nord du département, zone réputée difficile. Dès sa troisième année d'enseignement, c'est à dire il y a 14 ans, elle a été

nommée comme directrice et enseignante en TPS – PS dans l'école où elle exerce actuellement. Cette école est dans la dernière année du protocole de sortie de REP.

Claude s'exprime avec des phrases lapidaires, parfois tronquées, un débit très rapide.

Entrée dans le Chantier

Avant son entrée dans le Chantier, Claude connaissait l'OCCE pour les comptes de coopératives scolaires et pour ses services de reprographie. C'est à l'occasion d'un passage dans les locaux que l'animateur pédagogique lui a demandé si elle accepterait de l'accueillir dans sa classe pour des observations sur la thématique de la coopération. Claude pense qu'il souhaitait alors simplement observer le fonctionnement d'une classe de TPS, sans avoir encore en tête le projet de Chantier.

La coopération, surtout en maternelle, n'était pas un sujet d'intérêt à l'origine pour Claude. Mais l'animateur a éveillé sa curiosité. Elle a donc saisi cette opportunité.

Dès le début du Chantier s'est posée la question de la coopération en maternelle : est-elle possible ? Comment la définir ? Suite aux observations de l'animateur, les enseignantes se sont rencontrées pour partager leur réflexion.

Claude s'est engagée dans le Chantier principalement grâce à la personnalité de Gérard, l'animateur. Claude avait été impressionnée par ses qualités d'analyse et de compréhension lors de sa première observation. Elle a donc pensé que cette expérience serait formatrice pour elle. « *Donc ça- là tu te dis bon voilà cette personne-là il y a vraiment quelque chose d'intéressant, elle pourra m'apporter quelque chose.* » (BC, 15'49)

Une formation de terrain

Claude est très critique à propos des formations délivrées par l'institution. Elle a le sentiment que les préoccupations quotidiennes des enseignants ne sont pas prises en compte, que rien de concret ne sort de ces formations. De plus, elle reproche aux formateurs de ne pas connaître le terrain, et d'être moins compétents que les enseignants qu'ils sont censés former.

« On parle de certaines choses sur lesquelles en plus ils nous font des formations où on part de zéro très bien bah renseigne-toi sur quelle école tu as en face parce que la relation ATSEM⁸ ça fait belle lurette que nous on a travaillé justement sur la pause méridienne et cetera mais ah finalement bah là on parle de la pause méridienne pourtant c'est du temps périscolaire donc voilà c'est toujours un peu on prend ce qui nous arrange et pas ce qui nous dérange et, et souvent on a des formateurs qui sont moins bons que nous donc voilà. »
(BC, 10'59)

8 Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles

A contrario, Claude trouve un intérêt aux formations lorsqu'elles sont en lien direct avec ses préoccupations quotidiennes, que le formateur connaît le terrain, que la formation lui apporte des éléments de réflexion.

« que ça me fasse réfléchir... que éventuellement ça m'apporte des éléments de réponse mais bon ça je pense que il y a pas d'éléments de ré- on fait un métier qui est tellement dépendant de la personne des élèves et des classes et de l'environnement que il y a pas de réponse mais en tout cas qu'on nous donne des billes. » (BC, 12'24)

Plutôt que des modalités transmissives, elle attend une co-construction entre formateurs et formés.

« J'aime bien les formations quand le gars- la personne en face de moi elle sait de quoi elle parle quoi. Et elle sait de quoi je parle et au lieu d'éviter les points qui pourraient mettre un peu en défaut ou en difficulté et ben on en parle on cherche on en discute. » (BC, 11'27)

Elle souligne également l'importance de disposer de davantage de temps.

Elle a pensé trouver ces éléments au sein du Chantier.

Sortir de la routine

C'était intéressant pour elle de participer au chantier à ce moment précis de sa carrière où une routine pouvant aller jusqu'à l'ennui s'était installée. *« Bon, là je commence à avoir fait le tour de la question » (AC, 16'01)* Claude ne voit plus de perspectives dans son niveau de classe actuel, ne se satisfait plus des apprentissages primaires nécessités par le niveau de TPS.

Claude exprime le besoin de s'engager dans divers projets afin de sortir de cette routine.

« Je m'auto-forme en fonction de mes besoins enfin de mes envies de ce qui m'intéresse de ce qui passe par là quand il y a des opportunités qui se présentent je saute dessus je suis un peu opportuniste parce que je commençais un peu à m'ennuyer chez mes petits tout-petits là et voilà. Donc du coup voilà dès qu'il y a un truc qui passe qui... voilà. » (BC, 13'24)

Mais elle est partagée entre cette envie et le besoin de ne pas sortir malgré tout d'une certaine zone de confort. C'est ainsi qu'elle explique bon nombre de ses stratégies professionnelles. Par exemple, en incitant les élèves à coopérer au sein de la classe, elle cherche surtout à s'économiser.

« Ce que j'avais dit dans la première interview audio que Gérard avait fait pourquoi tu fais ce que tu fais c'est pour me faciliter la vie quoi pour AMÉLIORER le climat de classe les relations que ce soit moins fatigant moins embêtant moins contraignant enfin pousser les enfants vers l'autonomie donc demander de l'aide c'est aussi être autonome quoi. » (BC, 7'12)

Cela dit, elle est persuadée que c'est aussi dans l'intérêt de l'enfant.

« C'est purement égoïste hein c'est pour que ça fonctionne mais c'est, c'est trouver une paix une paix sociale mais je s- alors ça c'est de mon côté mais je sais aussi que ça va aider l'enfant quand on arrive à le faire rentrer dans un cadre mais avant toute chose c'est oui de se faciliter la vie aussi. ... Au service des enfants toujours. » (BC, 21'24)

Mais Claude ne se sent pas disponible pour modifier complètement sa pédagogie dans un niveau qu'elle connaît bien.

« Ça fait quand même assez longtemps que j'ai ma classe et j'ai des choses qui fonctionnent et- alors pas je révolutionne pas parce que je change beaucoup de choses régulièrement mais, voilà j'ai pas été spécialement disponible pour remanier complètement la manière dont j'envisageais les choses. » (BC, 3'54)

Équilibre entre les sphères professionnelle et personnelle

En effet, au cours de l'entretien, il apparaît que cette recherche de confort est motivée par le besoin de préserver un équilibre précaire entre ces deux univers que sont la sphère professionnelle et la sphère personnelle. Claude a compris depuis peu qu'elle était Très Haut Potentiel, tout comme ses enfants. Sa vie personnelle en est rendue compliquée. C'est pourquoi elle prend grand soin d'accorder aujourd'hui la priorité à sa vie familiale : elle peut envisager une évolution professionnelle, mais quand sa fille aura grandi.

Cet équilibre pourrait être facilement mis à mal. Aussi Claude montre-t-elle une grande vigilance à le préserver, notamment en se gardant de se sur-investir dans son métier. Elle est toujours à la recherche de solutions pour gagner en qualité de vie professionnelle.

Pour les mêmes raisons, elle se garde de toute idéalisation du pouvoir de l'enseignant.

« On peut pas tous les sauver on peut pas- l'école ne peut pas se substituer à d'autres choses donc on fait du mieux qu'on peut avec ce qu'on a et voilà il y a des choses on peut pas sauver les enfants on peut pas sauver les familles on peut aider on peut donner des pierres pour construire mais on peut pas voilà. » (BC, 23'19)

Elle se protège sans doute ainsi, ne se donnant pas plus de responsabilités que celles qu'elle peut effectivement assumer.

« Ce qui évite d'être le typique enseignant qui passe son temps à se flageller en disant j'ai pas assez fait j'ai pas réussi et cetera, donc voilà moi j'ai... je pense que j'ai... j'ai gagné en lucidité en disant voilà je mets en place tout ce que je peux maintenant si les parents ne jouent pas le jeu si, je peux pas aller au-delà de ce qu'il m'est possible de faire. » (BC, 23'43)

L'accueil de la différence

Tout ceci a des conséquences sur sa posture d'enseignante. Sans doute de part son vécu personnel, Claude se dit particulièrement attentive aux enfants différents. Ce qui était un frein est devenu un atout.

« Moi qui suis pas NON PLUS dans la norme et qui l'ai compris il y a pas si longtemps que ça et qui du coup l'utilise maintenant. Voilà. Donc l'acceptation des autres puisque on sait que les autres ne sont pas comme nous alors ça paraît bête mais tant qu'on le sait pas on peut pas le deviner. » (AC, 23'29)

Elle répète à maintes reprises qu'elle cherche à « répondre au plus près des besoins de chacun ». Elle prend pour exemple une anecdote avec une famille qui l'avait agressée verbalement quelques mois auparavant. Elle veille malgré tout à soigner le lien avec cette famille et à considérer l'enfant comme une personne à part entière. *« c'est quand même les prendre et prendre l'enfant pour ce qu'il est, pas pour ses parents et ainsi de suite enfin, savoir faire le distingo et savoir repartir à zéro chaque jour. » (BC, 20'20)* Elle cherche avant tout à ne pas stigmatiser un enfant au comportement difficile. Elle essaie au contraire de comprendre ce qui se joue pour trouver le levier efficace. Le fait d'avoir des enfants l'a rendue plus à l'écoute des parents.

« Avant d'être maman bon des fois les parents ils me disaient « je vous promets je fais tout ce que je peux » je dis « ouais ouais c'est bon ». Voilà bon j'ai énormément évolué là-dessus aussi sur le fait que bah on n'est pas toujours maître de ce que font les enfants et c'est pas parce qu'on les éduque... enfin correctement que le rendu est celui qu'on attend. Voilà. Donc en tout cas ça a drôlement augmenté ma tolérance et mon acceptation. » (BC, 22'08)

C'est pour elle une qualité essentielle : elle pense que les qualités de communication sont même plus importantes que les qualités pédagogiques pour un enseignant. En effet, sans lien avec les familles, il n'y a pas d'après elle d'apprentissages possibles.

Claude voit aujourd'hui sa différence comme une force, un moteur, à la fois en tant qu'enseignante qu'en tant que directrice. *« Peut-être parce que je suis aussi quelqu'un de différent et que j'utilise tout ça et que du coup je l'imprime aussi sur la direction de mon école. » (AC, 28'11)*

La coopération

Pourtant, il n'est pas toujours facile pour Claude de travailler avec ses collègues. Ainsi, lors de son entrée dans le métier, Claude a souffert du manque de soutien de ses pairs. *« des collègues, des jeunes collègues qui m'ont pas fait de cadeau hein, qui m'ont plutôt assassinée d'entrée de jeu » (AC, 19'41)* Aujourd'hui, la coopération en tant que valeur est importante pour elle. C'est ce qu'elle

essaie de mettre en place comme directrice, en donnant une direction à son équipe, en fonction de sa sensibilité, sans notion de hiérarchie. C'est un élément qui guide son action.

« C'est aussi pour ça que je suis directrice hein, c'est que ça me permet d'amener l'école dans une direction parce que directrice c'est pas diriger c'est amener dans une direction en fait et voilà de pousser dans le sens- tout en restant dans le cadre réglementaire mais dans le sens qui me touche. » (AC, 28'25)

Claude affirme que la coopération entre adultes est nécessaire pour obtenir de la coopération entre enfants.

« La coopération comme on a dit hein aussi c'est que tu peux pas obtenir de la coopération entre tes élèves si toi déjà tu coopères pas avec les adultes avec lesquels tu travailles hein ce qui est quand même un peu forcé en maternelle puisque on n'est pas seul dans nos classes, bon moi je suis directrice donc je suis quand même forcée de coopérer aussi et enfin de travailler en équipe. » (BC, 24'23)

Pour autant, la coopération n'a pas une place centrale dans sa pédagogie, même si cela pourrait évoluer si elle changeait de niveau de classe. Avant le Chantier, Claude n'avait pas réfléchi à la coopération en maternelle. Ce qui l'intéressait à l'entrée dans le Chantier n'était pas tant la coopération en soi que la possibilité d'avoir des retours sur son travail. Mais Claude pense désormais être plus au clair sur le concept de coopération, mieux savoir la repérer et la favoriser. Le Chantier lui a donné *« en tout cas des billes sur ce que c'est déjà, observer partout où peut se nichier la coopération qu'elle soit volontaire ou pas pour des apprentissages primaires ou pas et cætera ça oui des billes pour essayer de la faire émerger dans des situations . » (BC, 4'35)* De plus, son objectif premier en classe est d'amener les élèves à l'autonomie. Elle explicite cet objectif auprès de l'ATSEM afin qu'elles travaillent dans la même direction. Elle pense être à présent plus à même de se saisir de situations de classe propices à développer l'autonomie.

Cependant, l'expérimentation menée sur la coopération en numération ne l'a pas convaincue. *« Notre fameux Chantier sur le truc du dé et la coopération des apprentissages moi je voilà je j'en vois pas encore... trop de bénéfices dans les apprentissages même si dans l'idée, les choses m'intéressent mais voilà je suis, je reste encore dans l'expectative quand même. » (BC, 3'20)*

Une expérimentatrice

Elle dit se sentir plus observatrice qu'actrice dans ce Chantier.

« À la base moi je suis plutôt dans l'expérimentation déjà, dès que ça devient un peu trop théorique pfff voilà j'ai tendance à un petit peu m'éloigner [...] je lis quand même je SUIS

hein ce qui concerne notre Chantier mais je le suis plus d'un œil extérieur que comme si j'étais acteur en fait. » (BC, 8'02)

En effet, elle attache beaucoup d'importance aux savoirs de l'expérience, plus qu'aux savoirs formalisés, même si elle pense que formaliser davantage l'existant lui permettrait de gagner en efficacité. « *Je vis, je vis je fais. Je fais je vis et j'apprends de ce que je vis. » (AC, 10'00)*

Claude sépare la partie expérimentation de ce qu'elle nomme la partie recherche. Elle s'implique moins dans cette dernière. « *J'ai plutôt l'impression voilà de d'observer ce qui se passe de donner mon avis d'expérimentateur mais je me sens moins acteur de la partie plus recherche. » (BC, 8'43)*

Claude pense être plus en périphérie du Chantier que ses collègues. « *Je suis moins formelle, moins formalisée, moins institutio- j'institutionnalise beaucoup moins. Je pense. Que mes collègues. » (AC, 10'25)* « *la partie où on institutionnalise, tout ça, c'est beaucoup moins mon truc. » (AC, 11'36)* Elle s'était d'ailleurs un peu mise en retrait du Chantier à une période pour des raisons familiales. Par conséquent, elle n'est pas sûre d'être capable de mettre en place les apports du Chantier.

Un certain recul réflexif

Plus que la didactique de la coopération, ce sont les retours de l'animateur suite à ses observations qui l'ont intéressée. Elle les a trouvés très justes, en a apprécié la bienveillance. « *J'ai découvert des choses sur ma classe, enfin j'ai surtout retrouvé l'essence de ma classe, de ce que je mets dans ma classe » (AC, 2'16)* Tout au long du travail du Chantier, elle a ainsi eu des occasions de confronter ses pratiques à d'autres regards. Elle trouve ces controverses professionnelles stimulantes, parce qu'elles peuvent remettre en question des habitudes ancrées. C'est ce qu'elle apprécie aussi lorsqu'elle accueille des stagiaires : leurs questionnements l'incitent à réfléchir sur sa pratique davantage que ce qu'elle ferait sans ce regard neuf.

« Je trouve que c'est intéressant de pouvoir échanger, alors pas forcément montrer ce que je sais faire mais en montrant ce que je fais, du coup naissent des questionnements des autres et qui du coup me font réfléchir, et creuser un petit peu justement de façon à ce que ce que je propose soit encore plus clair. » (AC, 7'39)

Pour elle, cette capacité de réflexion est d'ailleurs une qualité importante pour un enseignant.

Le Chantier lui a donné un recul réflexif lui permettant d'explicitier davantage ses pratiques. « *je pense que je l'avais déjà dans ma classe mais j'avais pas les mots dessus. » (AC, 6'30)* Elle apprécie de pouvoir donner son point de vue.

Elle a noté également une évolution de ses gestes professionnels. Elle pense avoir une meilleure observation des élèves, et savoir mieux laisser place à l'imprévu.

« Regarder des choses différemment analyser la réaction des élèves puisque du coup il y a ce recul avec les vidéos donc en ça beaucoup et du coup bah aussi quand il se passe quelque chose dans la classe, laisser aussi un temps de latence pour observer et analyser avant d'intervenir. » (BC, 5'47)

C'était déjà une préoccupation pour elle, mais le travail du Chantier l'a encouragée à aller encore plus loin dans cette posture.

Besoin de reconnaissance

Claude pense avoir un regard singulier et a à cœur de le partager. *« comme visiblement j'ai envisagé les choses sous un autre angle, ben des fois en aider d'autres à envisager les choses sous un autre angle. » (AC, 20'03)* Mais au-delà de ce partage, elle aspire à une meilleure reconnaissance de ses compétences professionnelles. Par exemple, elle pense avoir été précurseur dans la réflexion sur l'accueil des TPS, et en exprime une grande fierté.

« On en parle juste maintenant dans les formations Éducation Nationale, moi ça fait 6,7 ans que j'ai beaucoup travaillé sur l'espace, le temps, que ma classe ressemble pas aux autres classes. » (AC, 16'57) « On pourrait avoir l'impression que dans ma classe tout est freestyle enfin que hop j'arrive et je démarre. Or tout est travaillé, organisé, le temps, l'espace, chaque stylo a sa place, même si maintenant j'arrive entre guillemets « en roue libre » tout ça- donc c'est ma 14ème année. Tout ça c'est le fruit d'un long travail. » (AC, 12'35)

Or elle ne perçoit pas de reconnaissance de la part de l'institution. Ainsi, en formation, elle apprécie que les observateurs extérieurs prennent appui sur ce qui fonctionne pour proposer des améliorations. *« Ce que je trouve d'intéressant c'est quand on regarde tout ce qu'il y a de bien aussi tout ce qu'il y a d'intéressant et ce qu'on pourrait modifier pour quel bénéfice- pourquoi est-ce qu'on le modifierait plutôt que juste dire c'est pas bon ça va pas quoi. » (BC, 14'37)* C'est ainsi que travaille l'animateur pédagogique du département, et c'est ce qui l'a motivée pour s'investir dans le Chantier.

« J'avais accroché très vite avec Gérard parce que, beaucoup de bienveillance d'intérêt pour ce que tu fais, trou- d'intérêt de trouver INTÉRESSANT ce qu'on a développé même s'il y a des choses après à travailler tout ça et c'est tellement rare aujourd'hui de tomber sur des gens qui arrivent à trouver de l'intérêt dans ce que tu fais surtout dans une classe de petits tout petits quoi, voilà donc la bienveillance l'intérêt enfin comprendre. » (BC, 15'18)

Elle déplore que les critiques négatives soient trop souvent de mise.

« – Voilà une bonne formation c'est quelque chose qui t'apporte quelque chose enfin c'est une formation qui t'apporte quelque chose.

– [...] qui t'apporte... ? une réflexion qui t'apporte des outils qui t'apporte... ?
– Voilà. Et aussi qui t'apporte de valider quelque part ce que tu fais parce que une formation c'est pas fait pour te faire partir en disant que tout ce que tu fais c'est nul quoi. Donc une bonne formation c'est aussi quand tu pars en te disant ouais tiens il y a ça ça ça dans ma classe ça c'est vraiment bien bon tel truc bon de toute façon je le sais faut, mais voilà c'est, c'est pas sortir d'une formation en se disant qu'on est nul et qu'on ne sait rien faire et que de toute façon ça sert à rien quoi. Et c'est trop souvent ça. » (BC, 16'16)

Le travail du Chantier a renforcé son estime de soi.

« Je me suis rendu compte que je faisais, finalement assez instinctivement parce que moi je suis peut-être celle de toutes qui est la plus instinctive sur les trois maîtresses là, donc du coup ça m'a permis aussi d'asseoir certaines compétences en disant que en me disant que bah donc je fais ça et je le fais drôlement bien et voilà. » (BC, 5'16)

Claude est impatiente de voir la plate-forme de l'OCCE finalisée. Avec fierté, elle souligne l'intensité de la réflexion portée au sein du Chantier. Elle pense avoir contribué à quelque chose d'utile.

« Ça n'apporte pas non plus toutes les réponses à quelqu'un qui voudrait, que voilà c'est un chemin hein on s'est questionné on s'est interrogé on n'a pas forcément trouvé les réponses mais en tout cas voilà ça peut donner des billes, c'est- en tout cas il donne à réfléchir notre Chantier. IL nous a donné à réfléchir. » (BC, 25'14)

Elle se sent donc reconnue professionnellement.

« Je me dis que si on publie ce que je fais c'est que bon il y a des choses intéressantes et parce qu'on est toujours à se demander finalement enfin moi je bidouille dans mon coin et on est et finalement une validation de temps en temps qui dit que c'est un peu chouette voilà c'est bien. » (BC, 26'13)

4.2 Synthèse

4.2.1 Variations entre les sujets

Contexte et implication des enseignants

contexte

Julie et Claude participent au même chantier, Antoine à un autre. Les différences de contextes entraînent une implication différente des enseignants.

Ainsi, c'est Antoine lui-même qui a lancé le chantier OCCE de son département. Il se reconnaît un rôle de meneur dans le chantier. Il a pris contact avec un chercheur de sa connaissance pour l'associer au chantier (AA, 20'30) et a fédéré un groupe d'observation d'horizons divers, afin de croiser les regards (AA, 18'23). Il ne se contente pas de mettre sa classe à disposition pour des observations, il prend une part active au travail de recherche, par exemple en faisant la retranscription des entretiens et en en proposant une analyse. Il travaille main dans la main avec le chercheur.

Le chantier auquel contribuent Julie et Claude a un fonctionnement sensiblement différent. Dans ce département, c'est l'animateur, soutenu et accompagné par la présidente de l'OCCE, qui est à l'origine du chantier. Les enseignantes travaillent, réfléchissent, construisent avec eux. Comme pour tous les chantiers, un « compagnon de route » leur a été assigné. Il a participé à la définition de la problématique, ainsi qu'au cadre méthodologique. De plus, une formatrice de l'IFÉ les soutient activement, par des conseils, par sa présence en réunion. Elle apporte des connaissances théoriques, un cadrage méthodologique, et aide à l'interprétation des résultats obtenus, en complément du chercheur. Les enseignantes n'ont qu'un contact indirect avec le chercheur, c'est l'animateur qui fait l'interface.

Julie et Claude n'ont pas la même implication dans le chantier. Claude se montre plus à distance, notamment depuis la phase Conservatoire.

Antécédents de pédagogies coopératives

Les antécédents des trois enseignants concernant les pédagogies coopératives divergent.

Antoine était déjà membre du CA de l'OCCE avant le chantier. Il était donc familier de l'association.(AA, 9'01) Il était également membre de l'ICEM. (AA, 9'25) La coopération était donc déjà une valeur centrale de sa pédagogie.

Claude indique qu'avant son entrée dans le chantier, elle ne connaissait l'OCCE que pour les comptes de coopératives scolaires et pour ses services de reprographie. (AC, 1'26)

Julie ne connaissait l'association que par le biais des comptes de coopératives scolaires. (AB, 7'32)

Ni l'une ni l'autre n'avait réfléchi à la coopération au sens pédagogique du terme.

Pour Antoine, la coopération fait partie des compétences transversales que les élèves doivent acquérir pour être performants à l'avenir.

« On sait maintenant qu'il y a des objectifs, des compétences du 21ème siècle qui ont été définis par différents organismes [...] Ce sont tous des compétences qu'on sait qu'il faut que nos élèves aient dans les années qui vont venir parce que c'est des compétences essentielles. » (AA, 14'34)

La coopération est très peu présente dans le discours de Claude. Avant le chantier, Claude n'avait pas réfléchi à la coopération en maternelle. (BC, 1'58)

Pour Julie, la coopération fait partie des apprentissages de base. Par conséquent, c'est une préoccupation quotidienne pour elle. « *Même si tous les jours je pratique pas forcément la coopération, n'empêche que dans un coin de ma tête c'est là.* » (AB, 18'48)

Lien avec la recherche

Antoine voit la formation à la recherche comme un levier de développement professionnel.

« *C'est purement une envie de progression professionnelle. Y a des choses que j'ai envie de comprendre, des choses que j'ai envie de mieux... de mieux faire fonctionner de peut-être être un support de pédagogie qui soit plus en phase avec les besoins des élèves parce que par la, par la formation à la recherche c'est, c'est un des domaines qui quand j'ai lu, qui m'ont fait le plus évoluer c'est sûr.* » (BA, 6'30)

Claude et Julie montrent plus de distance avec le monde de la recherche. Claude en particulier préfère l'expérimentation à la conceptualisation. « *La partie où on institutionnalise, tout ça, c'est beaucoup moins mon truc.* » (AC, 11'36)

Questions identitaires

Personnalités

Les trois sujets étudiés montrent des personnalités très différentes.

Antoine s'exprime avec beaucoup d'aisance, d'un ton parfois péremptoire, avec un débit très rapide.

Il a, à son corps défendant, un caractère de meneur.

« *Je pars du principe que travailler avec les autres c'est pas dire voilà comment faut faire il faut faire ça ça ça voilà moi je montre ça je fais ça et hop vous faites avec moi ta ta ta Non, c'est pas ça. Je veux pas être un leader moi je veux être un COOPÉRATEUR.* » (BA, 40'50)

À l'inverse, Julie s'exprime avec un débit posé, parfois hésitant. Elle choisit ses mots avec soin, se reprend souvent. Elle fait part de ses doutes, de ses questionnements, se dit « *humble* » (AB, 21'59) dans ses ambitions professionnelles. Elle se montre très discrète, insiste dans le chantier sur sa place de simple « *témoin* » (AB, 15'33) alors même que sa participation est active.

Claude quant à elle use de phrases lapidaires, parfois tronquées, son débit est très rapide. Son vocabulaire peut être familier. Elle se définit comme « *l'esprit fou du groupe* » (AC, 9'40), alterne entre des moments où elle semble sûre d'elle et d'autres où elle semble plus en proie au doute.

Identités et trajectoires professionnelles

Ces traits de personnalités ont une influence sur leurs identités professionnelles. Chacun a développé un style qui lui est propre, que nous pouvons brosser sommairement.

Celui de Julie est fait principalement d'observation et d'analyse réflexive. « *Moi c'est vrai que je suis beaucoup dans l'observation des élèves* » (AB, 18'29) Elle est en questionnement permanent sur sa pratique (AB, 13'53).

Claude a beaucoup travaillé sur l'aménagement de l'espace dans sa classe de TPS – PS. Elle est fière de cette singularité et aime la partager. « *Comme visiblement j'ai envisagé les choses sous un autre angle, ben des fois en aider d'autres à envisager les choses sous un autre angle.* » (AC, 20'03) Elle affirme également être particulièrement attentive au respect des différences.

Antoine est résolument tourné vers l'expérimentation, et avec l'ambition affichée de faire des émules. « *Toujours avec une volonté de mutualiser, c'est-à-dire que, moi ce que je veux faire dans mon école, c'est pas vivre tout seul avec mon laboratoire c'est d'embarquer les collègues.* » (AA, 16'46)

Leurs trajectoires professionnelles montrent également des variations. Tous trois ont une ancienneté comparable dans le métier, et une certaine stabilité : ils sont dans la même école depuis plusieurs années. Pourtant, ils ne le vivent pas de la même façon.

Claude fait part à plusieurs reprises d'un certain ennui qui s'installe pour elle. Elle ne voit plus de perspectives dans son niveau de classe actuel. (AC, 16'25) Mais elle est partagée entre l'envie de sortir de la routine, et le besoin de ne pas sortir malgré tout d'une zone de confort. (AC, 9'00)

Julie n'est pas tombée dans la routine avec sa classe, elle apprécie de s'engager dans des projets, surtout quand ceux-ci sont susceptibles d'être formateurs pour elle.

« C'est pas parce que j'ai une classe depuis longtemps que je me lance pas dans des nouvelles choses en fait, au contraire ça permet de mettre son énergie sur d'autres projets, le fait d'avoir une classe longtemps on s'y installe pas confortablement pour autant et du coup j'aime bien me lancer des petits défis comme ça, de formation, voilà. » (AB, 8'32)

Pour Antoine, la stabilité n'est qu'une stabilité de lieu d'exercice. Dans les faits, il est constamment en projet, que ce soit comme formateur, comme ambassadeur UNESCO, comme membre du chantier OCCE, et prochainement comme étudiant. En effet, il projette une formation diplômante afin de se sentir plus légitime en tant que formateur.

« Idéal » enseignant

Claude et Antoine disent se garder de toute idéalisation du métier d'enseignant.

Ainsi Claude affirme :

« On peut pas tous les sauver on peut pas- l'école ne peut pas se substituer à d'autres choses donc on fait du mieux qu'on peut avec ce qu'on a et voilà il y a des choses on peut pas sauver les enfants on peut pas sauver les familles on peut aider on peut donner des pierres pour construire mais on peut pas voilà. » (BC, 23'19)

Antoine a de même pris de la distance par rapport à ses débuts dans le métier.

« Au début de ta carrière tu es TELLEMENT plein d'illusions tout le monde est merveilleux tout va bien se passer tu vas transformer le monde c'est clair » (BA, 28'45)

À présent, il dirige plutôt son attention sur la pratique réflexive :

« Je pense que ce qui manque aux enseignants c'est la remise en question. C'est la recherche de... c'est le DOUTE en fait [...] de chercher de se poser des questions de se remettre en question de se questionner. La réflexion la fameuse pratique réflexive. ... » (BA, 26'05)

Julie rejoint Antoine sur ce point : pour elle, le « bon enseignant » peut avoir des certitudes, mais doit être capable de les interroger.

Claude pense que les qualités de communication sont même plus importantes que les qualités pédagogiques. En effet, sans lien avec les familles, il n'y a pas, d'après elle, d'apprentissages possibles. (BC, 18'02)

Freins rencontrés

Les trois enseignants ont pu rencontrer des freins différents à leur engagement.

De ces entretiens, il ressort que Claude est parvenue non sans mal à trouver un équilibre entre les sphères privée et professionnelle. Cet équilibre précaire pourrait être facilement mis à mal. Claude montre une grande vigilance à le préserver. Aussi ne se sent-elle pas disponible pour modifier complètement sa pédagogie dans un niveau qu'elle connaît bien.

« Ça fait quand même assez longtemps que j'ai ma classe et j'ai des choses qui fonctionnent et- alors pas que je révolutionne pas parce que je change beaucoup de choses régulièrement mais, voilà j'ai pas été spécialement disponible pour remanier complètement la manière dont j'envisageais les choses. » (BC, 3'54)

C'est aussi pour cette raison qu'elle a pris un peu de distance par rapport au chantier. D'autant que l'expérimentation menée sur la coopération en numération ne l'a pas convaincue :

« Notre fameux chantier sur le truc du dé et la coopération des apprentissages moi je voilà je j'en vois pas encore... trop de bénéfices dans les apprentissages même si dans l'idée, les choses m'intéressent mais voilà je suis, je reste encore dans l'expectative quand même. » (BC, 3'20)

Julie non plus n'a pas mis en œuvre le dispositif conçu par le chantier, mais par crainte de ne pas y arriver : « *Je vois pas comment je peux la réussir en fait j'aurais peur d'être en échec.* » (BB, 36'01)

Du côté d'Antoine, les difficultés sont plutôt d'ordre relationnel. Son positionnement vis à vis de ses collègues semble amener des tensions :

« *On va faire un peu de psychanalyse hein un peu de psychologie. À un moment donné je me suis demandé si c'était parce que tu tu portes un inconsciemment un jugement sur leur façon de travailler donc du coup ils sont y a un XXX ils se sentent attaqués sur leur travail et alors ils le prennent mal et la meilleure meilleure défense c'est l'attaque et à ce moment-là ils sont plutôt agressifs.* » (BA, 41'18)

Il se dit en outre déçu par les groupes avec lesquels il a été amené à coopérer :

« *Je trouve que de plus en plus maintenant on pense que la coopération c'est discuter sans construire et ça ça commence à me fatiguer.* » (BA, 12'52)

Motivations

Si les freins diffèrent, les motivations varient également.

Antoine et Claude attendaient des retours sur leurs pratiques. « *C'est tellement rare aujourd'hui de tomber sur des gens qui arrivent à trouver de l'intérêt dans ce que tu fais surtout dans une classe de petits tout petits quoi.* » (BC, 15'18) Ces attentes sont assorties d'un fort besoin de reconnaissance pour l'un comme pour l'autre.

Antoine est le seul à exprimer son intérêt pour le lien avec le milieu de la recherche : « *ça me permettait d'avoir une relation enfin un contact avec une personne de la recherche qui permettrait d'avoir un regard au niveau de la recherche.* » (AA -12'45)

Julie était attirée par la thématique de la coopération, surtout dans son niveau de maternelle. Elle avait des représentations à propos de la coopération qu'elle souhaitait confronter à des savoirs théoriques.

Apports du chantier

Évolution des gestes professionnels

Si les trois enseignants notent une évolution de leurs gestes professionnels grâce au chantier, tous ne ciblent pas les mêmes.

Antoine a noté de nombreux changements, et a profité de l'aide de Sylvain Connac pour améliorer la conception de ses séances.

« *Je me suis amusé à présenter un petit peu mon évolution sur différents domaines sur l'utilisation de cet espace et c'était super intéressant parce que j'en avais trouvé 10 et je me*

suis rendu compte que sur ces 10 domaines là ça a énormément évolué et sur un des domaines il y a eu une, une interaction de groupe qui m'a permis maintenant de savoir comment mener - alors c'est beaucoup Sylvain qui m'a aidé hein – maintenant comment mener une séance type de base dans la Forticl@sse. Du début jusqu'à la fin. » (BA, 16'36)

Julie indique qu'elle a modifié son usage de certains outils, tels les photos. Elle pense également que sa posture et son langage ont évolué.

Claude note comme ses collègues avoir une observation plus fine, nous y reviendrons.

Coopération

La thématique des chantiers est la didactique de la coopération. Ce qu'en retirent les enseignants diffère sur ce point également.

Le chantier a apporté quelques éléments de réflexion à Julie sur cette notion. (BB, 2'21) Elle veille à éviter l'écueil du « faire à la place ». Elle s'interroge sur le vocabulaire adapté à son niveau de classe pour faire passer ces messages.

« Cette démarche là de... comment on peut dire d'intermédiaire... de MOTEUR, moteur de la coopération, leur montrer que c'est pas en faisant à la place de mais c'est en faisant avec que la coopéra- enfin qu'on peut être meilleur à plusieurs. Voilà. C'est en fait c'est de trouver les mots avec les jeunes enfants qui est pas forcément facile. » (BB, 7'11)

Claude pense être elle aussi plus au clair sur le concept de coopération, mieux savoir la repérer et la favoriser. Le chantier lui a donné « *en tout cas des billes sur ce que c'est déjà, observer partout où peut se nicher la coopération qu'elle soit volontaire ou pas pour des apprentissages primaires ou pas et cætera ça oui des billes pour essayer de la faire émerger dans des situations .* » (BC, 4'35)

La coopération était une notion claire pour Antoine. Mais il l'a retravaillée avec les élèves.

« Ça a permis de recentrer un petit peu les choses sur le vocabulaire aussi les notions qu'on avait mises en place par rapport à la notion de coopération de régulation des choses comme ça pour savoir si c'était acquis ou pas. » (BA, 3'49)

Perspectives

Concernant son développement professionnel, Antoine est à la recherche d'une formation diplômante où la coopération entre formés ait une réelle place. (BA, 11'06)

Claude envisage peut-être changer de niveau de classe et insuffler une nouvelle dynamique à sa pédagogie, en s'appuyant sur les apports du chantier, mais pas dans un avenir proche. Pour l'instant, elle a surtout besoin de préserver du temps pour sa vie familiale.

Julie continue à se questionner et à s'impliquer dans le chantier, dont la vie ne s'arrêtera sans doute pas avec la mise en ligne de la plate-forme.

4.2.2 Ce qui semble commun aux trois sujets

De nombreux points communs entre les trois sujets peuvent être dégagés.

Rapport à la formation

Critique des formations Éducation Nationale

Les trois enseignants formulent une critique acerbe des formations délivrées par l'Éducation Nationale dans leurs circonscriptions. Ils regrettent la verticalité de ces formations, le manque de temps pour se les approprier, et l'absence de retours de la part des formateurs. C'est le cas de Julie :

« Les autres formations de circonscription bah des fois ça apporte, des fois pas, j'ai l'impression qu'on reste toujours sur notre faim justement. Que c'est trop rapide et que c'est plus à la... une formation à la verticale, c'est-à-dire on nous apporte des choses mais [...] on n'a pas tellement le temps de rebondir dessus, on n'a pas tellement le temps de tester et puis d'avoir un retour, donc c'est toujours un peu frustrant je trouve. » (AB, 23'56)

Antoine est encore plus critique : *« c'est pas du tout à la hauteur de ce qui est attendu. C'est pas de la formation c'est de... l'amateurisme. » (BA, 21'03)*

Claude va jusqu'à reprocher aux formateurs de ne pas connaître le terrain, et d'être moins compétents que les enseignants qu'ils sont censés former.

Démarche individuelle de formation

C'est pourquoi ils sont tous trois engagés dans une démarche individuelle de formation, se saisissant des occasions qui s'offrent à eux pour se former. Ainsi, Claude s'engage dans divers projets afin de sortir de la routine.

« Je m'auto-forme en fonction de mes besoins enfin de mes envies de ce qui m'intéresse de ce qui passe par là quand il y a des opportunités qui se présentent je saute dessus je suis un peu opportuniste parce que je commençais un peu à m'ennuyer chez mes petits tout-petits là et voilà. Donc du coup voilà dès qu'il y a un truc qui passe qui... voilà. » (BC, 13'24)

C'est dans cette optique qu'elle participe, tout comme Julie, à un groupe d'échanges de pratiques autour des classes de TPS, et qu'elle s'est associée au chantier.

De la même manière, Antoine s'est engagé dans divers projets, comme son projet de Forticl@sse, ou ce projet de chantier.

Tous trois font apparaître au cours des entretiens les attentes de formation qu'ils ont en s'investissant dans ces chantiers.

Besoins exprimés, freins repérés

Échanges, mutualisation

Tous trois apprécient particulièrement les échanges que permet le travail en réseau. C'est une motivation importante de leur entrée dans leur chantier.

Julie, comme ses collègues, n'apprécie pas les formations « descendantes », prescriptives, mais préfère celles fondées sur des échanges et des apports mutuels. « Une « bonne formation » voilà ça va être [...] une formation plus horizontale que verticale. On s'apporte chacun les uns les autres. » (BB, 23'12)

Antoine attend d'une formation un travail en coopération pour apprendre à réfléchir ensemble et mutualiser des ressources. (BA, 23'16) Cette idée de mutualisation est prégnante chez lui.

Pour Claude également, le partage, l'échange de pratiques est stimulant. Elle attend de plus une réflexion commune entre formateurs et formés.

Toutefois, si chacun des trois enseignants exprime le besoin de travailler en équipe, aucun des trois n'en a la possibilité dans son école.

Claude sait qu'elle peut compter sur ses collègues en cas de difficultés, mais leurs pratiques respectives sont trop différentes pour envisager un réel travail en commun. « On travaille quand même chacune dans nos classes parce que on travaille pas de la même manière et cætera. » (AC – 26'52) Julie est dans le même cas de figure, avec une bonne entente entre collègues, mais pas de questionnement partagé. Quant à Antoine, il ressent un manque d'échanges au sein de l'équipe de son école. Il en fait état à plusieurs reprises lors de l'entretien : « La coopération est pas si évidente que ça avec les collègues hein, c'est difficile. » (AA – 8'29)

Liens avec le terrain

Les trois enseignants insistent sur la nécessité que les formations soient en lien avec leur travail réel, leurs préoccupations quotidiennes, le tout dans un temps long qui permette une prise de recul. Tous ne voient l'intérêt d'apports théoriques qu'en lien avec des pratiques de terrain. C'est le cas de Julie : « Les apports théoriques d'accord mais oui les personnes qui ont testé ont pu, peuvent avoir un recul dessus. » (BB, 23'12) ; de Claude : « À la base moi je suis plutôt dans l'expérimentation déjà, dès que ça devient un peu trop théorique pfff voilà j'ai tendance à un petit peu m'éloigner » (BC, 8'02) ; d'Antoine : « Le théorique les trucs comme ça je trouve que ça barbe » (BA, 30'28).

Valeurs de la coopération

Tous trois sont attachés aux valeurs véhiculées par la coopération, à des degrés divers. Cependant, cette idée de valeur apparaît dans chacun de leurs discours : chez Claude « *la coopération je trouve que c'est des valeurs intéressantes* » (BC, 25'38) ; chez Antoine « *quand tu prônes la coopération* » (BA, 38'20) ; chez Julie « *c'est en faisant avec que la coopéra- enfin qu'on peut être meilleur à plusieurs.* » (BB, 7'11)

Antoine semble regretter que la coopération ne soit pas une valeur communément partagée dans la société contemporaine : « *On peut se demander si le mode de fonctionnement capitaliste basé sur l'individualisme favorise la coopération...* » (BA, 35'19)

Mise en réflexion

Les trois enseignants expriment le besoin de réinterroger leurs pratiques, de prendre un recul réflexif. Cela peut passer par plusieurs canaux.

Julie considère les qualités d'observation indispensables à un bon enseignant, elle le note à plusieurs reprises. En effet, c'est une bonne observation qui permet une mise en réflexion. Elle attend d'ailleurs d'une formation qu'on lui apporte des éléments de réflexion.

« que ça me fasse réfléchir... que éventuellement ça m'apporte des éléments de réponse mais bon ça je pense que il y a pas d'éléments de ré- on fait un métier qui est tellement dépendant de la personne des élèves et des classes et de l'environnement que il y a pas de réponse mais en tout cas qu'on nous donne des billes. » (BC, 12'24)

C'est également ce qu'attend Antoine d'une formation.

Concernant Claude, la mise en réflexion va plutôt passer par l'intermédiaire d'un observateur extérieur qui va lui donner des retours.

Les apports des chantiers

Évolution des gestes professionnels

Chacun d'eux note une évolution de ses gestes professionnels grâce aux apports du chantier, nous l'avons vu plus haut. Si certaines évolutions sont singulières, d'autres sont partagées par les trois enseignants.

Ils sont ainsi unanimes sur le fait qu'ils ont une observation plus fine de leur classe, qui les conduit à adopter des postures différentes. Claude pense savoir mieux laisser place à l'imprévu.

« Regarder des choses différemment analyser la réaction des élèves puisque du coup il y a ce recul avec les vidéos donc en ça beaucoup et du coup bah aussi quand il se passe

quelque chose dans la classe, laisser aussi un temps de latence pour observer et analyser avant d'intervenir. » (BC, 5'47)

Antoine repère à présent des éléments qui lui avaient jusqu'alors échappé. Julie pense que son observation plus fine l'amène à une meilleure réflexivité.

« De plus observer les enfants d'avoir une démarche un peu plus précise un peu plus réfléchi moins dans le... dans le hasard mais plus dans l'observation la construction de quelque chose. » (BB, 2'21)

Cette réflexivité est le deuxième point sur lequel ils sont unanimes.

Co-réflexivité

Le chantier a donné à Claude un recul réflexif lui permettant d'explicitier davantage ses pratiques. *« Je pense que je l'avais déjà dans ma classe mais j'avais pas les mots dessus. » (AC – 6'30)* Du côté d'Antoine, cette réflexivité est permanente. Le chantier l'a amené encore plus loin dans cette prise de distance, notamment grâce aux échanges avec son « compagnon de route ». En effet, la dimension collective des chantiers a son importance dans cette démarche, ainsi que le notent les enseignants : *« Mais ce qui était intéressant c'est qu'on cheminait tous ensemble en fait. » (AB – 13'20)*

Satisfaction, estime de soi

Enfin, ressort de ces séries d'entretiens le bénéfice que les enseignants semblent avoir retiré en terme d'estime de soi et de reconnaissance professionnelle. Tout ceci leur amène un sentiment de fierté et de grande satisfaction.

Antoine indique : *« Là c'est clair, j'y ai trouvé mon compte au niveau professionnel, au niveau pédagogique, et au niveau personnel. » (AA – 34'00)*

Julie répète à plusieurs reprises combien elle a trouvé cette expérience enrichissante : *« Le type de chantier que j'ai vécu là j'ai trouvé que c'est des ressources quand même formidables. » (BB, 29'11)* De plus, le terme de « rassurant » revient souvent dans ses propos : *« Je trouve ça rassurant c'est que il y a pas de réponse figée il y a pas de recette il y a pas de... pas de mauvaises pra- enfin de mauvaises pratiques. » (BB, 33'48)*

Quant à Claude, le chantier a renforcé son estime de soi : *« Je me suis rendu compte que je faisais, [...] je le fais drôlement bien et voilà. » (BC, 5'16)*

4.2.3 Tableau synthétique de comparaison des trois sujets

	Antoine	Julie	Claude
Présentation	PEMF en classe élémentaire dans la même école depuis 13 ans tempérament de meneur	PE en TPS – PS dans la même école depuis le début de sa carrière discrétion, questionnement permanent sur ses pratiques	PE en TPS – PS et directrice d'école maternelle, dans la même école depuis 14 ans besoin de se préserver
Style pro	Cherche l'innovation pédagogique En demande de coopération entre pairs	Observatrice attentive Questionnement	Réflexion sur l'aménagement de l'espace Attentive aux différences
Idéal pro	Doute, remise en question	Observation, remise en question	Communication, prise en compte des différences
Contexte du chantier	Recherche collaborative Les membres du chantier sont Antoine et le chercheur « compagnon de route ». D'autres membres de l'OCCE local gravitent autour de ce noyau.	Enquête collaborative Membres du chantier : 3 enseignantes (dont Julie et Claude), l'animateur pédagogique et la présidente de l'OCCE local, un membre de l'IFÉ ; le chercheur « compagnon de route » travaille avec ce chantier par l'intermédiaire de l'animateur pédagogique.	
Motivations	En attente de retours sur ses pratiques Besoin de reconnaissance	Intérêt pour la coopération Besoin de se former	En attente de retours positifs sur ses pratiques Sortir de l'ennui Besoin de reconnaissance
Freins	Difficultés relationnelles	Doute, manque d'assurance	équilibre précaire sphère professionnelle / personnelle
Coopération	Attachement aux valeurs de la coopération		
	Familier des pédagogies coopératives (ancien membre de l'OCCE et de l'ICEM locaux) A retravaillé cette notion avec les élèves grâce au chantier	Motivation à l'entrée dans le chantier Réflexion poussée sur la notion grâce au chantier, avec une réelle appropriation	Intérêt pour la notion peu marqué avant le chantier Grâce au chantier : se sent plus à même de la repérer et de la favoriser en classe

Recherche	Levier de développement professionnel implication totale dans le chantier	Se positionne en situation d'infériorité dans ses représentations, mais reconnaît le travail sur un pied d'égalité du chantier implication toujours pleine et entière	Distingue l'expérimentation de la formalisation une forme de désengagement sur la dernière phase du chantier
	Réticents à un travail théorique trop éloigné de leurs préoccupations quotidiennes		
Formation	Critique acerbe des formations délivrés par l'Éducation Nationale, trop transmissives, trop disciplinaires, avec trop de contraintes temporelles engagés dans des démarches individuelles de formation en attente de formations basées sur des échanges, une mutualisation, qui s'appuient sur le travail réel, et permettent un recul réflexif		
Évolution des gestes pros	Nombreuses évolutions notées grâce au chantier des outils pour une meilleure conception des séquences d'apprentissage	Utilisation différente d'outils tels les photos évolution de posture, langagière	
	Une observation plus fine de ce qui se passe en classe un meilleur recul réflexif, favorisé par le collectif		
I pro	Grande satisfaction estime de soi renforcée		

4.3 Discussion

Notre question de recherche était la suivante : **Dans quelle mesure un dispositif d'enquête collaborative autour d'une didactique de la coopération peut-il contribuer au développement professionnel d'enseignants qui s'y engagent ?**

Voyons quels éléments de compréhension nous donnent nos résultats.

4.3.1 Le travail du chantier vs un idéal de formation

Commençons par mettre en regard le travail de ces chantiers et l'idéal de formation décrit par les enseignants. En effet, une formation « idéale » contribue au développement professionnel.

Le cadre des chantiers

Dans le chantier auquel Antoine est associé, on peut parler de « recherche collaborative » au sens où l'entend Desgagné (1997). En effet, chercheur et enseignant travaillent main dans la main à un objet commun. Le chercheur a posé le cadre conceptuel et méthodologique, la problématique a été co-construite, l'enseignant est associé à chaque étape du processus de recherche et participe à la construction de la connaissance. Le chercheur, appartenant à la communauté scientifique, et l'enseignant, à la communauté de pratique, se construisent une culture commune et cheminent l'un et l'autre.

Selon Julie et Claude, il y a également co-construction de connaissances, pour des acteurs d'horizons divers : enseignants sur le terrain, animateur pédagogique, chercheur, acteurs de formation. Le chercheur « compagnon de route » est moins intimement impliqué dans la recherche, mais il supervise et apporte régulièrement ses éclairages. Nous sommes plutôt ici dans le cadre d'« enquête collaborative » précisé par Lussi-Borer (2016).

Si le dispositif était conçu comme un projet scientifique, les trois enseignants ont explicitement exprimé qu'ils en attendaient une formation.

Le lien avec le terrain

Or pour tous les trois, une formation doit être en lien avec le terrain, leur apporter du concret, des pistes d'action qui répondent aux besoins qu'ils ressentent au quotidien dans leur classe. Ils expriment là des éléments déjà repérés dans la littérature, nous l'avons vu (Ria, 2018).

C'est le principe-même des recherches collaboratives en général, et de ces chantiers en particulier, que de s'appuyer sur le « travail réel » (Clot, 2017). La phase préliminaire d'Observatoire visait précisément à avoir une observation aussi fine que possible de l'existant, sur laquelle s'appuyer

pour les phases suivantes. Les enseignants l'ont remarqué, souligné, et apprécié. C'est un motif de satisfaction pour eux.

Une nuance serait à apporter pour le chantier de Julie et Claude : en effet, l'une comme l'autre disent avoir des difficultés à mener l'expérimentation jusqu'au bout, jusqu'à la mise en œuvre en classe du dispositif conçu par le chantier. Elles ne s'en sont pas (ou pas encore) saisi, soit, pour Claude, par manque d'intérêt, soit, pour Julie, par crainte de ne pas y arriver. Cependant, leur discours n'indique pas que ce soit une source d'insatisfaction : le cheminement du chantier a répondu à leurs attentes d'un travail sur la réalité de ce qu'elles vivent en classe.

Antoine ne rencontre pas ces difficultés : le chantier cherche à comprendre et améliorer un dispositif déjà en place. Il n'y a pas l'enjeu d'introduire quelque chose de nouveau.

Un élément qui joue également est la thématique des chantiers : la coopération permet une transversalité, loin des formations à contenu disciplinaire qui sont souvent proposées aux enseignants en Formation Continue. Aux dires des enseignants, cette transversalité est appréciable, en ce qu'elle répond davantage à leurs besoins.

L'importance du collectif

Le travail en groupe nécessité par les chantiers était, pour les trois enseignants, un vrai atout de formation. Là encore, le conflit socio-cognitif comme levier de formation est déjà très renseigné, que ce soit entre autres par Bourdoncle (1991), Butler (2006), ou Perez-Roux (2012), nous l'avons vu plus haut. C'est un élément qui ressort de façon prégnante des échanges avec ces enseignants. Pour Antoine, c'était même la principale motivation de son engagement dans le chantier. Julie et Claude ne l'avaient pas exprimé comme tel, mais soulignent combien elles ont besoin de ces échanges, de confrontations, de controverses professionnelles, pour faire évoluer leurs pratiques. Ceci permet une remise en question de leurs représentations, source de développement professionnel.

Le cadre relationnel dans ces deux chantiers semble sécurisant et facilitateur, créant un bien-être primordial pour se développer (Bourgeois, 2003).

Engagement

Interrogeons l'engagement des acteurs, en nous appuyant sur la définition de De Ketele (2013, p. 11). Les trois enseignants expriment un « *attachement à la profession* », ils montrent « *les efforts consentis* ». Sur ce point, Claude dit être plus en retrait, ce qui n'est pas avéré par des éléments factuels (présence aux réunions, réponse aux courriels...). Julie et Antoine montrent une très grande motivation chacun pour leur chantier.

De plus, dans ce cadre-ci, c'est la personne elle-même qui décide de s'engager. Les acteurs sont mobilisés sur la base du volontariat. C'est pour Perez-Roux (2012) une condition pour qu'il y ait développement professionnel.

Le cadre offert par les chantiers, avec un travail collectif, appuyé sur le réel, favorisant l'engagement des acteurs semble donc pouvoir contribuer à leur développement professionnel.

4.3.2 Liens avec le monde de la recherche

Les travaux des chantiers étaient pour les enseignants l'occasion de rencontrer le monde social de la recherche. Antoine en avait eu un premier aperçu lorsqu'il préparait le CAFIPEMF, mais sans participation active. Pour Julie et Claude, c'était un premier contact.

Une acculturation nécessaire

Pour toutes les deux, « recherche » était avant le chantier synonyme de « théorie », et donc antonyme de « terrain ». Les représentations de Julie ont quelque peu évolué, notamment grâce au Congrès de l'OCCE auquel elle a participé. Elle a pu se rendre compte que les chercheurs en sciences de l'éducation travaillaient main dans la main avec des praticiens, ce qui était loin d'être une évidence pour elle.

Un des aspects du travail du chantier a d'ailleurs été de bousculer ces représentations initiales, ainsi que l'explique leur « compagnon de route » dans une entrevue vidéo qui sera publiée sur la plateforme du Conservatoire :

« Une difficulté collective que nous avons eu à franchir c'est [...] que souvent [...] quand on travaille avec un chercheur "compagnon de route" comme vous dites on a tendance à penser, lorsqu'on n'est pas chercheur, que le chercheur a la solution, connaît, a les solutions au problème, alors il connaît des choses sans doute, mais tout le monde connaît des choses, et on prend pas suffisamment compte du fait que le chercheur, son savoir il est avant tout lacunaire, c'est à dire quand on me pose des problèmes sur comment développer la coopération dans tel dispositif précis en maternelle, j'ai une montagne d'ignorance. »
(Sensevy, 2020).

Pour autant, ces représentations, comme toute représentation (Gilly, 2003), restent résistantes chez Claude et Julie. Claude, tout particulièrement, prend tout de suite de la distance lorsqu'on l'interroge au sujet de la recherche. Elle ne se sent pas concernée. Elle dissocie complètement l'expérimentation de la construction de nouvelles connaissances. Elle ne considère pas les phases Observatoire et Laboratoire, lors desquelles sa participation était active, comme faisant partie

intégrante de l'enquête, et se détache entièrement de la phase Conservatoire. Pour Antoine, il semble que cela se soit fait au contraire sans difficulté, sans doute parce qu'il en était moins éloigné au départ, et déjà dans une démarche d'expérimentation, même si lui non plus ne se sent pas très concerné par la phase Conservatoire. Il y a bien dans ce chantier construction d'une « *communauté de recherche* » (Desgagné, 1997).

À propos des savoirs théoriques

Toujours est-il que Claude et Julie disent encore considérer les savoirs théoriques comme peu abordables, abscons, voire ennuyeux, propos que l'on peut aussi retrouver dans la bouche d'Antoine. Il est intéressant de noter que cette frilosité affichée à l'égard des apports théoriques est en contradiction avec leurs discours, qui montrent une réelle appropriation des concepts. Julie et Antoine citent ainsi des références, s'appuient sur des auteurs, qu'on sent intégrés. Les connaissances d'Antoine étaient déjà conséquentes sur le sujet de la coopération, celles de Julie et Claude s'étoffent. On peut faire l'hypothèse qu'une transformation est à l'œuvre, mais non encore aboutie.

La co-construction de connaissances

Ce qui pourrait venir renforcer cette hypothèse est le fait que tous trois soulignent combien le dispositif était pour eux formateur. Antoine affirme que la formation par la recherche est le meilleur levier de développement professionnel.

Tous apprécient le temps long sur lequel se déroule la recherche, loin de l'immédiateté qu'ils connaissent au quotidien. Mais ce qu'ils apprécient par dessus tout, c'est le fonctionnement horizontal des chantiers, à l'opposé de la verticalité des formations qu'ils suivent habituellement. Ici, pas de mode transmissif de passage de connaissances, chaque chantier est dans une co-construction. Les chercheurs ne posent pas de regard normatif ou modélisant sur les praticiens. L'objectif, comme le rappelle Lussi-Borer (2018), n'est pas d'atteindre une norme, mais d'amener une transformation. Elle remarquait qu'il n'était pas rare qu'une enquête se prolonge au-delà du cadre initialement prévu. C'est le cas dans les deux chantiers qui nous occupent : Antoine compte prolonger l'expérimentation, l'animateur pédagogique du chantier de Julie et Claude également.

Cette co-construction est en outre rendue possible par le climat bienveillant ressenti dans ces deux chantiers. Pour Julie qui a tendance à manquer de confiance en elle, ce fut un élément essentiel.

Le travail en collaboration avec les chercheurs, dans un climat bienveillant et à parité d'estime, a donc permis une première acculturation au monde social de la recherche, même si les représentations restent tenaces.

4.3.3 Les apports du chantier vs un idéal d'enseignant

Mettons à présent en regard ce que les enseignants disent des apports du chantier pour eux et leurs représentations d'un idéal d'enseignant. Les chantiers leur ont-ils permis de se rapprocher de cet idéal ?

Des singularités

Les trois enseignants se distinguent par des visions très différentes du métier d'enseignant. Pour Antoine, la qualité première d'un enseignant est la réflexivité. Pour Julie, elle tient dans l'observation des élèves. Claude insiste quant à elle sur la communication avec les familles, et la prise en compte de la différence. Chacun de ces points de vue entre en résonance avec ce que l'on comprend de leur « style professionnel » (Clot, 2017) à travers leur discours. Ainsi, Antoine, de toutes les innovations pédagogiques, dans l'expérimentation permanente, regrette que cette qualité de réflexivité ne soit pas communément partagée par ses pairs. Julie affiche une position de mise en retrait, qui lui permet une observation fine de ses élèves. Claude, en tant que directrice, est quotidiennement confrontée aux familles, jusqu'à parfois devoir gérer des défauts de communication entre ces familles et ses collègues. En tant que maman d'enfants différents, elle est particulièrement sensible à l'inclusion. Il n'apparaît nulle part dans les entretiens que le chantier ait pu l'amener à développer ces qualités. En revanche, observation et réflexivité ressortent pour tous les trois.

Vers une meilleure observation

Julie et Claude indiquent toutes deux que le chantier les a formées à avoir une meilleure observation des élèves. Elles ont un regard à la fois plus ciblé, notamment pour repérer des indices de coopération en classe, mais aussi plus large, leur permettant de repérer des micro-événements qui seraient passés inaperçus auparavant.

Julie, pour qui l'observation est la plus grande qualité d'un enseignant, ressent très fortement les apports du chantier en la matière. Elle est capable de les décrire avec précision. Cette évolution paraît intégrée, profonde, et avoir amené une transformation de ses gestes professionnels.

Claude note que sa posture en classe a évolué : à présent, elle intervient beaucoup moins lorsqu'elle repère des interactions entre les enfants. Or elle citait ces qualités d'observation dans ses critères d'un « bon enseignant ». Mais il est plus difficile de savoir à travers ses propos s'il s'agit d'une transformation en profondeur ou seulement en surface.

De son côté, Antoine a une meilleure connaissance de ce qui se passe dans sa classe. Les grilles d'observation construites avec son « compagnon de route » lui ont donné accès à des informations

qu'il n'avait pas. Il est désormais plus attentif à certaines interactions qui lui échappaient. Son regard sur sa classe a changé.

Cette observation plus fine est une première étape vers une pratique réflexive.

Vers une plus grande réflexivité

C'est un point sur lequel les trois enseignants insistent unanimement. Le chantier les a fait entrer dans une réflexivité plus approfondie que celle qu'ils pouvaient avoir auparavant. À partir de leurs observations, ils sont désormais capables d'une prise de recul, d'une mise à distance. Ils ont davantage de savoirs théoriques sur lesquels s'appuyer. Julie appelle cette réflexivité « remise en question », Antoine parle de « doute », mais il s'agit bien de faire un pas de côté pour essayer d'accéder à une meilleure compréhension de ce qui se joue en classe. Tous deux ont le sentiment d'avoir construit avec le chantier des outils d'analyse plus performants. Julie se trouve plus à même d'ajuster ses pratiques au contexte, compétence indispensable d'après elle à un « bon enseignant », et développée d'après Perez-Roux (2012) par le recul réflexif. Antoine voit ses pratiques évoluer dans de nombreuses dimensions et a construit grâce à son « compagnon de route » une méthodologie pour concevoir ses séquences d'enseignement. Les propos de Julie et Antoine dénotent un « pouvoir d'agir professionnel » en expansion (Clot, 2017). C'est une source de satisfaction et, souligne Altet (2005, p. 31), un réel « *levier du développement professionnel* ».

Claude insiste moins sur cet aspect, mais reconnaît que cette réflexivité est favorisée par le collectif.

S'inscrire dans un collectif

En effet, la confrontation des points de vue, le partage, la mise au travail de situations-problèmes en collectif poussent la réflexion plus loin que ce que le professionnel pourrait faire seul, tous trois le soulignent. Claude et Julie s'inscrivent dans un collectif, ce qui semble moins palpable pour Antoine : le groupe est très visible, construit avec une grande cohésion dans le premier chantier, mais apparaît moins dans le second. Cela peut être lié au fait que trois enseignantes participent activement au premier, alors qu'Antoine est le seul enseignant dans le second. Toujours est-il que le conflit socio-cognitif généré par le groupe de recherche les a tous trois stimulés.

À cette dimension s'ajoute celle de la mutualisation. C'est là encore une qualité de l'enseignant pour Julie. Et c'est un des objectifs des chantiers : construire des ressources de formation aux gestes de la coopération. Cela sous-entend de rendre explicite leur cheminement, et contribue à la réflexivité. Cette notion de partage entre en résonance avec les valeurs des trois enseignants. L'ensemble du premier entretien d'Antoine en témoigne. Mais tous trois ne l'entendent pas de la même façon, en fonction de leur personnalité et de leur « style professionnel ». Pour Julie, mutualiser, c'est avant tout être attentif aux richesses de chacun. Pour Claude, c'est aider les

collègues, surtout en début de carrière. Pour Antoine, c'est montrer les résultats de ses expérimentations. Tous sont fiers du travail effectué, et Claude se dit même impatiente de voir la plate-forme.

Enfin, une troisième dimension apparaît chez Julie, c'est le collectif de la classe, qu'on ne retrouve pas chez les autres. Une évolution de ses gestes professionnels consiste à prendre appui sur des photos pour faire prendre conscience aux jeunes enfants des conséquences qu'a leur action individuelle sur l'action collective, et de fédérer ainsi le groupe-classe.

4.3.4 Enjeux identitaires

Il ressort également de ces entretiens de forts enjeux identitaires.

« *Entre sclérose et plasticité professionnelle* » (Lantheaume, 2016)

Les trois enseignants ont déjà une certaine ancienneté dans le métier. Antoine a longtemps exercé comme remplaçant avant de se fixer dans son école actuelle, il ne semble pas pour l'heure être entré dans une routine, comme le montre son engagement dans le chantier. Julie et Claude sont dans la même école et le même niveau depuis de nombreuses années. Pour elles deux, on peut parler de routine. Mais l'une et l'autre ne la vivent pas de la même façon.

Julie explique que le fait d'être installée dans un niveau de classe lui permet d'asseoir des habitudes, et ainsi de se dégager d'une charge cognitive et de se rendre disponible pour des évolutions. Le recul réflexif, d'après elle, en est favorisé. Elle est en recherche d'occasions de formation en sus des formations obligatoires de l'Éducation Nationale, d'où son entrée dans le chantier. Elle fait preuve de « *plasticité* », selon la terminologie choisie par Lantheaume (2016).

À l'inverse, Claude se plaint à plusieurs reprises d'un ennui, d'une routine pesante. Elle dit aspirer à des changements, mais dans le même temps fait part du confort que la situation lui apporte. Elle est dans une « *dynamique de préservation de soi* » qui ne la rend pas disponible, et peut conduire à la « *sclérose* » (Lantheaume, 2016). On sent cette recherche d'équilibre toujours précaire : l'envie de sortir de la routine l'amène à s'engager dans des projets stimulants, mais le besoin de se préserver rend son implication prudente, comme c'est le cas dans le chantier.

Le besoin de reconnaissance

Si sortir d'une routine pouvait être une motivation à l'entrée dans le chantier, le besoin de reconnaissance est encore plus clairement formulé. Claude et Antoine en particulier l'expriment très fortement. Pour Dubar (1992), cette quête de reconnaissance peut toucher à la dimension relationnelle (image de soi pour autrui) comme à la dimension biographique (entre continuité et rupture).

Claude est plutôt sur la dimension relationnelle. Elle a besoin de retours positifs sur ses pratiques. Elle sait qu'elles sont perfectibles, mais est lassée du discours dévalorisant qu'elle perçoit autour d'elle. Elle a trouvé auprès de Gérard un interlocuteur qui lui renvoie ce miroir constructif dont elle avait besoin. La perspective de publication de la plate-forme est source de fierté pour elle. Cette reconnaissance est un apport précieux du chantier pour elle. Il est même allé jusqu'à une « *modification de ses rapports à l'organisation* » (Bourgeois, 2003). En effet, son inspectrice a publié sur le site de la circonscription une vidéo de sa classe.

Le besoin de reconnaissance court tout le long du deuxième entretien d'Antoine. Rappelons que cet entretien a eu lieu durant le confinement, période qui a pu être propice à une certaine remise en question personnelle. Ce besoin était prégnant, voire douloureux. Il touche la dimension relationnelle, mais également la dimension biographique. En effet, les enjeux d'attribution (Wittorski, 2009) ne penchent pas en sa faveur. Son image de soi pour soi est trop éloignée de son image de soi pour autrui. Il envisage donc une formation diplômante, qui lui permettrait selon lui une meilleure reconnaissance de ses pairs, des parents d'élèves, de sa hiérarchie d'une part, et d'autre part une légitimation dans ses fonctions de formateur.

En s'appuyant sur les travaux de Ricœur, De Ketele fait le lien en 2013 entre la reconnaissance professionnelle, l'engagement et le développement professionnel. Il distingue ainsi quatre « *logiques de reconnaissance professionnelle* », qu'il analyse selon deux axes suivant ce qui guide l'agir professionnel : un axe entre singularité et conformité, un axe entre justifications épistémologiques et techniques. De ce modèle se dégagent quatre profils.

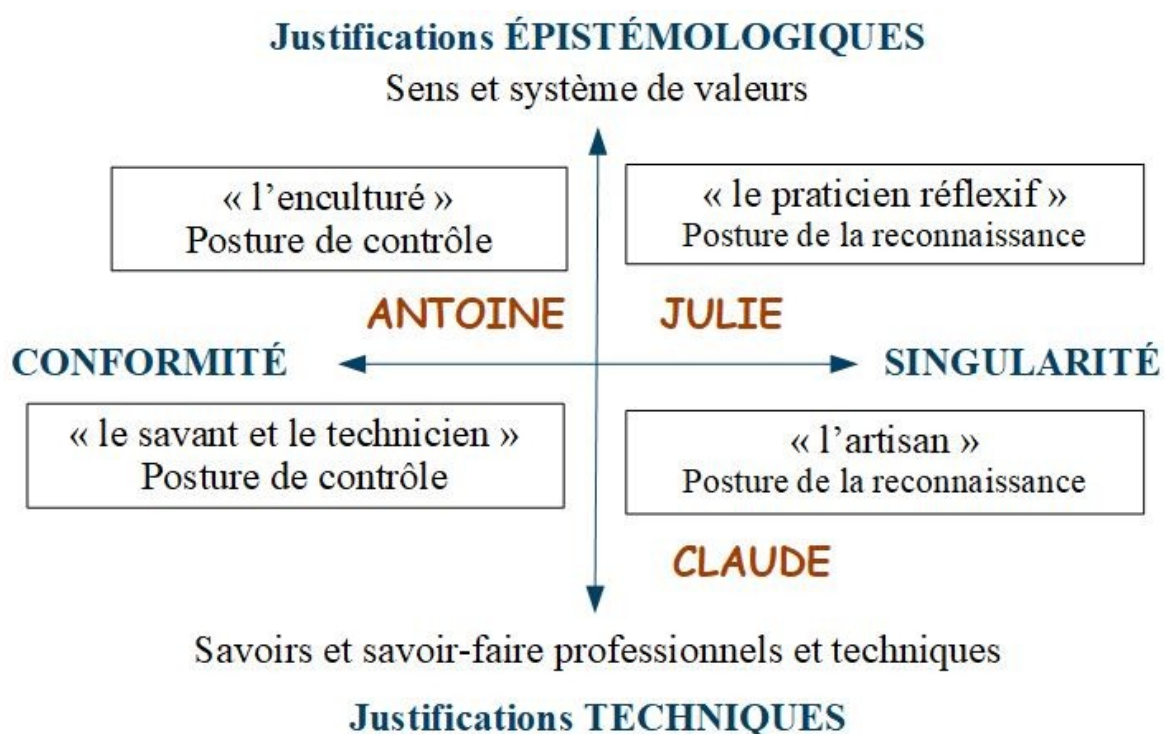


Figure 5: 4 logiques de reconnaissance professionnelle d'après De Ketele (2013, p. 17)

Claude revendique sa singularité, ses savoirs en actes. Nous pouvons la situer du côté de « l'artisan » tel que l'ont défini Altet, Paquay & Perrenoud, cités ici par De Ketele. Julie a une réflexion personnelle sur ses pratiques, auxquelles elle donne du sens et un système de valeurs. Elle se rapproche du « praticien réflexif ». Toutes deux seraient selon ce modèle dans une « *posture de la reconnaissance* » (p. 18).

Antoine est plus difficile à situer. Il aspire au modèle de « praticien réflexif », mais la posture qui semble se dégager de son discours serait plus proche de celle de « l'enculturé ». En effet, ses propos montrent qu'il y a pour lui « *existence de normes [...] qui servent de base pour évaluer la professionnalité* » (De Ketele, 2013, p. 16). On le repère lorsqu'il évoque son idéal professionnel, ainsi que sa posture de formateur. Son envie de faire des émules le porte vers le pôle de la conformité, non dans le sens où lui-même se rendrait conforme, mais dans le sens où il souhaite amener les autres (ses pairs, les professionnels qu'il forme) à être conforme à ces normes, quoi qu'il s'en défende. Il semble donc dans une « *posture de contrôle* » (p. 18), justifiée par un système de valeurs très présent.

Or, pour De Ketele, la « *posture de la reconnaissance* » est beaucoup plus à même que la « *posture de contrôle* » de faire émerger la « *professionnalité émergente* », permettant ainsi le développement professionnel.

« *Sentiment d'efficacité personnelle* » (Bandura, cité par Lecomte, 2004)

Il semble que les enjeux identitaires se situent également pour deux d'entre eux à l'articulation entre les niveaux organisationnel, institutionnel et personnel, c'est à dire dans une dimension intégrative (Perez-Roux, 2011). En effet, la « *configuration singulière* » que représente chacun dans son environnement les amène à des « *négociations identitaires* » (Wittorski, 2009, p. 6).

Ainsi, Antoine rencontre des difficultés au niveau institutionnel, dans son conflit avec sa modulatrice. Il rencontre des difficultés au niveau organisationnel, avec un travail en équipe pédagogique compliqué au sein de son école. À tout ceci s'ajoutent des valeurs personnelles autour de la coopération chahutées par la confrontation avec la réalité du terrain. Butler (2006) souligne que les valeurs sociétales ont une influence. Pour Antoine, on voit un point d'achoppement entre ses valeurs personnelles et les valeurs sociétales. Tous ces éléments semblent indiquer qu'il est contraint à des négociations identitaires permanentes. Mais il indique à plusieurs reprises que le chantier lui a permis de gagner en estime de soi, ce qui a pu lui donner une nouvelle dynamique. Son « *sentiment d'efficacité personnelle* » (Bandura, cité par Lecomte, 2004) s'en trouve renforcé. En effet, d'après Lecomte, deux facteurs sont nécessaires pour que le sentiment d'efficacité

personnelle d'un individu progresse : qu'il soit en projet, motivé, avec une image de soi positive, et que son environnement soit soutenant. Ces deux facteurs semblent réunis dans son chantier.

La « configuration singulière » de Claude diffère. Elle dit n'avoir aucune confiance dans l'institution Éducation Nationale, le travail d'équipe est compliqué dans son école et, nous l'avons vu, l'équilibre entre sphères professionnelle et personnelle est pour elle une préoccupation constante, qui peut devenir envahissante. Pour elle, la dimension intégrative est donc mise à mal. Certes, le chantier lui a donné un encadrement soutenant, bienveillant, elle a gagné en reconnaissance, mais on ne peut pas dire qu'elle soit favorablement disposée. Son « sentiment d'efficacité personnelle » n'est donc pas au plus haut.

Pour Julie, il est plus difficile d'étudier la dimension intégrative. En effet, elle est peu disert sur ses rapports à l'institution et à l'organisation. Ce qui ressort principalement est son questionnement permanent qui peut laisser penser à un manque de confiance. Cependant, nous pouvons noter une évolution entre les deux entretiens : si elle se montre toujours très prudente dans ses affirmations, il semble qu'elle se sente davantage de légitimité et d'assurance. Nous l'avons particulièrement noté lors d'une séance de travail du chantier à laquelle nous avons assisté en mai 2020. Elle semblait alors en confiance, dans un cadre bienveillant quoique studieux. Nous pouvons faire l'hypothèse que son estime de soi se renforce peu à peu, ainsi que, par voie de conséquence, son « sentiment d'efficacité personnelle ».

5 CONCLUSION

5.1 Résumé de la recherche et cheminement personnel

Tout au long de cette recherche, nous nous sommes demandé dans quelle mesure un dispositif d'enquête collaborative, à savoir les chantiers de l'OCCE autour d'une didactique de la coopération, pouvait contribuer au développement professionnel d'enseignants qui s'y étaient engagés. En effet, ce dispositif était conçu comme un dispositif de traitement de données scientifiques en vue d'une recherche et non comme un dispositif de formation.

Pour tenter de comprendre ce qui se jouait, nous avons interrogé trois enseignants engagés dans deux chantiers distincts, pour deux entretiens semi-directifs de type compréhensifs chacun. Nous nous sommes intéressés à leur parcours professionnel, leur implication dans leur chantier, leurs motivations et les freins qu'ils ont rencontrés, leurs représentations de l'enseignement, de la recherche, de la coopération, de la formation, et à ce qu'il et elles disent avoir retiré du chantier.

Il m'a fallu pour cela m'approprier les concepts travaillés, comprendre ce qu'était une analyse qualitative, découvrir les entretiens de type compréhensif, tenter de mettre en application ce que j'en avais perçu, apprendre à analyser un entretien, et tant d'autres aspects aussi. Cela fut donc un vaste chantier pour moi aussi, qui découvrais cet univers. J'ai apprécié cette immersion dans des champs de connaissance qui m'étaient encore inconnus, naviguer de bibliographie en bibliographie pour approfondir les notions dont j'avais besoin et en retenir les points qui entraient en résonance avec ma question de recherche. Ce chemin a été jalonné de doutes, par exemple lors de l'analyse des entretiens : comment interpréter sans dénaturer, comment trouver la juste distance, celle qui permet la prise de recul nécessaire à l'analyse, sans perdre contact avec les propos tenus par les acteurs, voilà une préoccupation permanente. Comme dans tout travail de ce type, ma subjectivité est inévitablement entrée en jeu. Cependant, j'ai essayé de faire preuve de rigueur dans le traitement des données récoltées, afin d'en dégager ces quelques éléments qui me semblent significatifs.

5.2 Résultats obtenus

Les trois sujets étudiés expriment une grande insatisfaction à l'égard des formations qui leur sont habituellement délivrées. Ils ont tous trois l'habitude de chercher par eux-mêmes d'autres occasions de formation, qui répondent mieux à leurs attentes. Ils entendent par là des formations qui s'appuient sur le travail réel, inscrites dans un temps long, et qui permettent une mise en réflexion collective, basée sur des échanges « horizontaux », c'est à dire dégagés de toute prescription

normative. Il semble qu'ils aient trouvé au sein de ces recherches collaboratives un cadre qui répondait à ces attentes.

Leur rapport à la recherche diffère sensiblement : levier de développement professionnel pour l'un, belle découverte pour la deuxième, intérêt modéré pour la troisième. Cette dernière montre d'ailleurs un certain désengagement pour la dernière phase Conservatoire du chantier. Sur ce sujet, leurs représentations semblent donc avoir peu évolué. C'est peut-être un processus en cours.

Tous trois notent une évolution de leurs gestes professionnels grâce aux apports des chantiers. Ainsi, ils disent tous avoir une meilleure observation de leur classe et une pratique plus réflexive. De plus, chacun d'eux remarque des évolutions qui lui sont plus particulières, depuis la conception des séquences, jusqu'à l'utilisation de certains outils. En cela, nous pouvons dire que les enseignants ont trouvé les chantiers formateurs. C'est d'autant plus sensible pour deux d'entre eux, l'évolution qu'ils notent les rapprochant de leur idéal professionnel.

Tout ceci leur apporte une grande satisfaction, liée à une estime de soi régénérée par ce travail, notamment grâce au climat de bienveillance et à parité d'estime qu'ils ont trouvé auprès des autres membres des chantiers.

Tous ces éléments semblent indiquer que le cadre d'enquête collaborative tel qu'il a été pensé ici peut contribuer au développement professionnel des enseignants qui s'y sont engagés, sur les plans cognitif, affectif et social repérés par Bourgeois (2003). Cependant, pour que cet engagement soit plein et entier, il paraît nécessaire que le sujet ait une certaine « *plasticité professionnelle* » (Lantheaume, 2016) qui le rende disponible pour des transformations.

5.3 Biais de la recherche et prolongements possibles

Il me faut toutefois rester prudente quant aux résultats obtenus. Certes, j'ai pris grand soin à établir une distinction entre mon étude et celle du chantier. J'ai ainsi évité de prendre connaissance des entretiens collectés par et pour le chantier avant mon premier contact avec les enseignantes de mon département, afin d'éviter les idées préconçues. Cependant, les enseignantes connaissaient mon implication dans l'OCCE, en particulier lors du deuxième entretien. J'étais alors en stage depuis plusieurs mois, j'avais pris connaissance de toutes les données recueillies par le chantier, proposé des montages vidéos destinés à la plate-forme, qui leur ont été présentés. Il n'est pas exclu d'une part que leur parole ait été influencée par cet état de fait, qu'elles n'aient pas osé me faire part de leurs doutes ou de leurs déceptions, ou qu'elles aient maximisé les apports du chantier, même si elles m'ont semblé sincères dans leurs réponses. D'autre part, il est possible que ma connaissance des données recueillies par le chantier m'ait donné des *a priori* sur la personnalité et le style

professionnel de chacune, qui aient influencé mon interprétation de leurs propos. Tous ces biais ont pu être renforcés par mon inexpérience pour la conduite d'entretiens.

De plus, cette étude de type exploratoire s'est appuyée sur trois sujets seulement. Elle donne donc à voir des singularités, et est trop peu approfondie, je pense, pour en dégager des généralités. En outre, les entretiens n'étaient espacés que de quelques semaines, et arrivaient alors que les chantiers étaient déjà bien amorcés, voire déjà dans la dernière phase Conservatoire. Il m'était donc difficile de rendre compte d'évolutions entre les deux entretiens.

Enfin, le choix méthodologique de ne m'appuyer que sur des entretiens fait que je n'ai eu accès qu'à ce que les sujets disent de ce qu'ils vivent, et non au concret du terrain. C'était un choix délibéré : je voulais entendre la parole d'enseignants, sans risquer de porter un regard normatif sur leurs pratiques, et il m'a semble adapté pour une étude exploratoire. Toutefois, pour prolonger ce travail autour du développement professionnel d'enseignants engagés dans une recherche collaborative, il me semblerait intéressant de coupler dans une étude ultérieure ce genre d'entretiens avec des observations de terrain, afin de mettre en regard les pratiques et les discours.

Cette recherche en particulier et tout le travail du master en général m'invitent à approfondir la question de la formation des enseignants, que ce soit en Formation Initiale ou en Formation Continue. Un point retient tout particulièrement mon attention : la formation par l'analyse de pratiques professionnelles. En effet, l'analyse de pratiques en groupe, quelle que soit l'approche que l'on choisisse, me semble pouvoir répondre à bien des attentes formulées ici par les enseignants interrogés. Ainsi, le principe-même de ces groupes est de s'appuyer sur le vécu de terrain, pour favoriser, par l'échange et le conflit socio-cognitif, un recul réflexif. Comment cela se traduit-il pour les enseignants qui y participent ? Quels effets en ressentent-ils dans leurs pratiques ? Peut-on observer des évolutions en classe pour les participants ? Il existe déjà une littérature abondante sur le sujet, mais ce sont des questions que j'aimerais creuser. Et surtout, un acteur me semble avoir un rôle-clé : le formateur qui accompagne, ou dirige, ou anime, ou conduit, ou entraîne ou guide ces groupes d'analyse. Suivant la posture qu'il adopte, quelles dynamiques de groupe peut-il insuffler, et pour quels effets sur le développement des formés ?

6 BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (2005). L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants pour développer une pratique réflexive sur et pour l'action. In M. Altet, S. Faes, Y de la Monneraye, C. Orange et T. Perez-Roux (coord). *L'analyse de pratiques en questions. Ressources, IUFM Pays de la Loire*, 8, 27-34.
- Baraize, V. & al. (2019). Vers une didactique des apprentissages en coopération. *Animation & Éducation*, 271-272, 19-56.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche & Formation*, 35(1), 117-132. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1674>
- Bourgeois, E. (2003). L'adulte, un être en développement. *Sciences Humaines (Hors Série)*, 40, 56-59. http://www.scienceshumaines.com/l-adulte-un-etre-en-developpement-entretien-avecetiennebourgeois_fr_12881.html
- Bourgeois, E. (2013). Engagement et apprentissage en situation de travail dans les métiers de l'éducation et de la formation. In J.-M. De Ketele & A. Jorro. *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 176-183). Bruxelles : De Boeck.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes* (1ère éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Butler, D. L. (2006). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78. <https://doi.org/10.7202/012358ar>
- Clot, Y. (2017). *Travail et pouvoir d'agir* (2^e éd.). Paris : PUF.
- Connac, S., Demaugé-Bost, B., Guienne, B., Huchard, I., & Quimbetz, I. (2019). *Les pédagogies Freinet : Origines, valeurs et outils pour tous*. Paris : Eyrolles.
- Connac, S. (2017a). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école* (7^e éd.). Paris : ESF Editeur.
- Connac, S. (2017b). *La coopération entre élèves*. Paris : Canopé éditions.
- Connac, S. (2017c). *Enseigner sans exclure : La pédagogie du colibri*. Paris : ESF Editeur.
- Connac, S., Demaugé-Bost, B., Guienne, B., Huchard, I., & Quimbetz, I. (2019). *Les pédagogies Freinet : Origines, valeurs et outils pour tous*. Paris : Eyrolles.
- De Ketele, J.-M., & Jorro, A. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (2018). Cadre conceptuel. In C. Van Nieuwenhoven & al. *Accompagner les pratiques des enseignants : Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 15-25). Louvain la Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

Dejemepe, X. (2018). Épilogue. In C. Van Nieuwenhoven & al. *Accompagner les pratiques des enseignants : Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 265 - 278). Louvain la Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>

Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33(4), 505-529. <https://doi.org/10.2307/3322224>

Fenneteau, H. (2015). *Enquête : Entretien et questionnaire* (3. éd.). Paris : Dunod.

Fouilleux, A. (réalisatrice). (2018). *Être plutôt qu'avoir : à l'école autrement* [film]. Association Bonnette et Minette.

Freinet, C. (1964). *Les Invariants pédagogiques, Code pratique d'École Moderne*. Cannes : Bibliothèque de l'École Moderne. Consulté à l'adresse <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/les-invariants-pedagogiques>

Gilly M. (2003). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet. *Les représentations sociales* (7^e éd.) (pp.383-406). Paris : Presses Universitaires de France.

Grard, M.-A. (Éd.). (2015). *Une école de la réussite pour tous : Mandature 2010 - 2015, séance du 12 mai 2015 ; avis du Conseil Économique, Social et Environnemental*. Paris : Conseil Économique, Social et Environnemental.

Houdé, O. (2018). *L'école du cerveau : De Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives*. Paris : Mardaga.

Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapport à la formation. In *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.

Lantheaume, F. (2016). Entre sclérose et plasticité professionnelle : se développer tout au long de sa carrière. In V. Lussi Borer & L. Ria (Ed.). *Apprendre à enseigner* (p. 181-192). Paris : PUF.

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors série*(5), 59. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>

Lussi Borer, V., Durand, M., & Yvon, F. (2015). Introduction. In *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Lussi Borer, V. (2016). L'enquête collaborative comme démarche de transformation de l'activité d'enseignement : de la formation initiale à la formation continuée. In V. Lussi Borer & L. Ria (Ed.). *Apprendre à enseigner* (p. 193-207). Paris : PUF.

Lussi Borer, V. (2018). Accompagner le développement professionnel d'équipes enseignantes avec des enquêtes collaboratives. In C. Van Nieuwenhoven & al. *Accompagner les pratiques des enseignants : Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 235-248). Louvain la Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

Ministère de l'Éducation Nationale, (2013). *Guide Agir sur le climat scolaire à l'école primaire*. Consulté à l'adresse https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Action_sanitaire_et_sociale/69/6/GUIDE_CLIMAT_SCOLAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf

OCDE, (2019). Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) Résultats du PISA 2018. Consulté à l'adresse https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FRA_FRE.pdf

Perez-Roux, T. (2011). *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants. Les professeurs d'EPS entre appartenance et singularité*. Paris : EP&S.

Perez-Roux, T. (2012). *Co-réflexivité, développement professionnel et dynamiques identitaires*. Apprentissage et développement professionnel, Nantes.

Perez-Roux, T. (2018). Mise en œuvre d'un dispositif d'analyse de pratiques dans le cadre de la formation continue des enseignants-référents pour la scolarisation des élèves handicapés : Quels effets en termes de développement professionnel ? In J. Mukamurera & al. *Se développer comme professionnel dans les professions adressés à autrui : Conditions, modalités et perspectives* (p. 239-263). Québec : JFD Éditions.

Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers Pédagogiques*, 390, 42-45.

Ria, L. (2018). Conception de laboratoires d'analyse vidéo de l'activité enseignante en établissement scolaire. In C. Van Nieuwenhoven & al. *Accompagner les pratiques des enseignants : Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 205-220). Louvain la Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Paris : Éditions Retz.

Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : Approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>

Wittorski, R. (2009). Jeter les bases d'une conception d'ensemble des liens entre activité-compétence-professionnalisation / développement professionnel-identité. *Penser l'éducation*, 25(25), 143-155. hal-00601565ff.

Arrêté du 9 juin 2008 fixant les programmes d'enseignement de l'école primaire (J.O. 17 juin 2008).

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (J.O. 9 juillet 2013).

Arrêté du 18 février 2015 fixant le programme d'enseignement de l'école maternelle (J.O. 12 mars 2015).

Arrêté du 9 novembre 2015 fixant les programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4) (J.O. 24 novembre 2015).

Circulaire n°2008-095 du 23 juillet 2008 relative à la coopérative scolaire (B.O. 31 juillet 2008).

Décret n° 2017-444 du 29 mars 2017 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants du premier degré (J.O. 31 mars 2017).

Sitographie

Expo Occe 90. (2018). calameo.com. [internet] Consulté le 3 février 2020, à l'adresse <https://www.calameo.com/read/0015098379069170e9447>