UNIVERSITE DES ANTILLES (UA)

ECOLE DOCTORALE (ED 588)
« Milieu insulaire tropical : Dynamiques de développement,
Sociétés, Patrimoine et Culture dans l'espace Caraïbes-Amériques »

CRILLASH (EA 4095)
Centre de Recherches Interdisciplinaires en Lettres, Langues,
Arts et Sciences Humaines

De l'implication à l'impact du fonctionnement, de la formation et de la situation géographique des protagonistes de l'Éducation nationale sur la mise en place du travail en équipe des enseignants du premier degré

Thèse présentée par Pascale JACQUET
En vue de l'obtention du doctorat en Sciences de l'Éducation

Sous la direction de M. Bertrand TROADEC
Professeur des Universités, CRILLASH, Université des Antilles

Soutenance prévue le 9 décembre 2016,
à l'Université des Antilles (Campus universitaire de Schoelcher)

Jury :

Serge AGOSTINELLI, Professeur des Universités, DSI, Université des Antilles, Président de jury
Béatrice MABILON – BONFILS, Professeur des Universités, EMA, Université de Cergy-Pontoise, Rapporteur
Yann LHOSTE, Maître de conférences HDR, E3D, Université de Bordeaux, Rapporteur
Bertrand TROADEC, Professeur des Universités, CRILLASH, Université des Antilles

Année universitaire 2016 – 2017

DÉCLARATION DE NON – PLAGIAT

Je soussignée, Pascale JACQUET, étudiante à l'université des Antilles (UA), déclare sur l'honneur que la thèse de doctorat que je présente publiquement est strictement le fruit de mon travail personnel.

L'origine de tout emprunt de texte à un auteur et de toute illustration (tableau, graphique, image, etc.), quelle qu'en soit l'origine, est indiquée précisément dans le texte lui-même et dans la liste des références bibliographiques placée en fin du mémoire.

Fait à Fort de France, le 17/ 10/ 2016.



« Un petit pas ensemble vaut bien mieux qu'un grand pas solitaire. »

Aimé Césaire

SOMMAIRE

DÉCLARATION DE NON – PLAGIAT ..... **ii**
AVANT - PROPOS ..... **x**
RÉSUMÉ **1**
ABSTRACT **2**
INTRODUCTION **3**
1. Mise en contexte *4*
1. 1. Saint Martin, un contexte particulier 4
1. 2. Mes débuts d'enseignante à Saint Martin 8
1. 3. Retour en Guadeloupe et prise de conscience 17
1. 4. Le choix du sujet de thèse 20
2. Cadre conceptuel *26*
2. 1. Modélisation de la recherche 26
2. 2. Organisation générale de la recherche 37
2. 3. Objectif de la recherche 38
2. 4. Problématique de la recherche 38
2. 5. Questions de recherche 38
2. 6. Hypothèses de recherche 39
2. 7. Intérêt de la recherche 40
2. 8. Méthodologie générale 41
2. 9. Limites de la recherche 43
CHAPITRE 1 : Le directeur 44
1. Encadrer, diriger... enseigner *45*
1. 1. Un dirigeant pour l'équipe 45
1. 2. Directeur mais aussi enseignant 51
1. 3. Un directeur est-il un manager ? 53
1. 4. Directeur, une fonction ... sans statut 55
1. 5. Des préconisations successives similaires 58
1. 6. Le problème de l'autorité 60
1. 7. Le métier de directeur ailleurs 62
1. 8. Perspectives du métier 63
2. Méthodologie *64*
2. 1. Les enseignants de diverses écoles 65
2. 2. Les inspecteurs de l'Éducation nationale 65
2. 3. Les directeurs d'école 67
2. 4. Les enseignants issus des écoles des directeurs interrogés 68
2. 5. Le personnel de la cellule d'écoute du rectorat 69
2. 6. Des protagonistes de structures hors éducation nationale 70

3. Récolte des données *72*
3. 1. Les représentations du travail en équipe 72
3. 2. Les indicateurs du fonctionnement en équipe dans l'école 73
3. 3. Les projets mis en place à l'école 76
3. 4. Les indicateurs au service de l'inspecteur 83
3. 5. Les projets mis en place dans les écoles 84
3. 6. Les fonctionnements des directeurs d'école 86
4. Discussion *91*
4. 1. Les différents fonctionnements des directeurs recensés 91
4. 2. Le rôle des inspecteurs dans le travail en équipe 101
4. 3. Les perspectives du travail en équipe à l'école 107
5. Conclusion *130*
CHAPITRE 2 : L'enjeu de la formation au travail en équipe 132
1. Eléments de la formation *133*
1. 1. Habileté, compétence, capacités... des synonymes? 133
1. 2. Les différentes structures de formation 135
1. 3. Les différents acteurs de la formation 138
1. 4. Les différents outils de la formation 140
1. 5. Travail en équipe ou travail en groupe ? 145
1. 6. La formation au travail en équipe 151
1. 7. Formation des autres protagonistes au travail en équipe 157
1. 8. Finalement pour former au travail d'équipe, quelle voie choisir ? 161
2. Méthodologie *168*
2. 1. Les formateurs de l'ESPE 169
2. 2. Les inspecteurs de l'Éducation nationale 169
2. 3. Les enseignants du premier degré 170
2. 4. Les directeurs d'école 171
2. 5. Les maîtres formateurs 171
2. 6. Les nouveaux professeurs stagiaires 171
2. 7. Le personnel de la cellule d'écoute du rectorat 173
2. 8. Les équipe de pôles 173
3. Récolte des données *175*
3. 1. Résultats de l'enquête des NPS 175
3. 2. L'usage des plateformes numériques par les étudiants 177
3. 3. La formation des équipes de pôles 177
4. Discussion *178*
4. 1. Répercussion des outils de l'ESPE sur les pratiques des NPS 178
4. 2. Répercussion des outils du terrain sur les pratiques des NPS 184
4. 3. Au niveau de la formation continue 188
4. 4. Formation de l'équipe d'encadrement 200

4. 5. Perspectives 205
5. Conclusion *213*
CHAPITRE 3 : La situation géographique 214
1. Enseigner en éducation prioritaire *215*
1. 1. L'origine de la politique de l'éducation prioritaire 215
1. 2. Évolution de l'éducation prioritaire de 1981 à la refondation 219
1. 3. 4. Les répercussions sur l'école 223
1. 4. Évolution du travail des protagonistes dans les ZEP 225
1. 5. Les perspectives 231
2. Méthodologie *235*
2. 1. Choix du public cible 236
2. 2. Conditions matérielles 238
2. 3. Description des écoles 239
3. Recueil des données *240*
3. 1. Répercussions sur l'enseignement 241
4. Discussion *245*
4. 1. Des ressources pédagogiques pauvres 245
4. 2. Un éloignement administratif 246
4. 3. Une aide psychologique et pédagogique 247
4. 4. Une dynamique propre à chaque école mais néanmoins uniforme 252
4. 5. Une équipe pédagogique « élargie » 256
4. 6. Une ambiance de travail propice au travail en équipe 257
4. 7. Des projets innovants 259
4. 8. Cas d'école : Maternelle Jean ZEBUS 264
5. Conclusion *267*

DISCUSSION GÉNÉRALE 269
1. Le directeur, centre du système *269*
2. Des formations pour travailler en équipe *271*
3. L'importance de l'implantation des écoles *275*

CONCLUSION 277
1. Des pratiques qui ont toujours existé *277*
2. Travailler en équipe, une activité multitâche *279*
3. Les freins au travail en équipe *283*
4. Le travail en équipe qui engendre le succès *285*
5. Travailler en équipe, un fonctionnement universellement reconnu ? *288*
6. Travailler équipe, une organisation majeure pour la réussite des élèves de demain *289*
7. Pour terminer *292*

BIBLIOGRAPHIE - WEBGRAPHIE 294

Annexes du CHAPITRE 1 316
Annexes du CHAPITRE 2 354
Annexes du CHAPITRE 3 360
LISTE DES TABLEAUX.....368
LISTE DES FIGURES 369
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....371

AVANT - PROPOS

Je souhaite exprimer ma profonde gratitude à Monsieur le Professeur Bertrand Troadec, qui m'a accompagné dans la poursuite de ma réflexion en me laissant une grande liberté.

J'adresse mes plus vifs remerciements à tous mes amis qui m'ont témoigné leur confiance et qui m'ont encouragé durant toutes ces années de recherches. Une gratitude toute particulière à Ilda, Jeanine et Marie Noëlle, qui ont toujours eu foi en mon projet, même quand je n'en avais plus. Merci aussi à toi Karine pour ton soutien précieux.

Je suis très reconnaissante vis - à - vis des directeurs des écoles, des inspecteurs et surtout des enseignants qui se sont volontairement prêtés avec joie à ce travail, dans des conditions quelques fois inconfortables. Je fais un clin d'œil particulier à Madame Prudent Joselyne, ma directrice de début de carrière qui a toujours été d'une grande aide et une véritable source d'inspiration.

Enfin, un grand merci à ma famille, pour le soutien, la compréhension et la patience dont elle a fait preuve tout au long de cette recherche.

RÉSUMÉ

Cette thèse porte sur la mise en place du travail en équipe dans les écoles du premier degré. C'est une recherche descriptive qui s'appuie sur l'observation et la description du fonctionnement des équipes pédagogiques à travers les points de vue des acteurs de l'Éducation nationale, principalement à l'île saint Martin et en Guadeloupe. L'enjeu est d'étudier les impacts qu'apporteront différents éléments choisis sur la mise en œuvre du travail en équipe dans les écoles, comme il est préconisé par les textes officiels ministériels.

Cette étude est basée sur le modèle d'Engeström. Elle s'appuie sur une démarche qualitative et privilégie l'usage de l'entretien semi- directif. Le corpus se compose de 80 entretiens, complétées par quatre enquêtes.

Dans une première partie, la thèse se concentre sur le fonctionnement et l'organisation des directeurs d'école, chef d'orchestre dans une l'équipe pédagogique. Puis, ce sont les systèmes de formation initiale et continue des personnels de l'Éducation (directeurs, enseignants et inspecteurs) en France et dans le monde qi sont observés de près. Enfin, des observations du fonctionnement en équipes dans des zones, souvent difficiles, permettront de voir si l'implantation géographique des écoles favorise le fonctionnement en équipe des personnels qui y officient.

Mots clés : travail en équipe – équipe pédagogique – directeur d'école – milieu défavorisé – collectif – travail collaboratif – implantation des écoles

ABSTRACT

This thesis focuses on the teamwork in first-degree's schools. This is a descriptive research based on observation and description of teams organisation through the views of actors of national education, in St. Martin Island first and then in Guadeloupe. The challenge is to study the impacts that will bring various elements chosen on the implementation of the teamwork in schools, as it is recommended by the ministerial official texts.

This study is based on the model of Engeström. It's a qualitative approach and which favours the use of semi-directive interview. The corpus consists of 80 interviews, supplemented by four surveys.

In a first part, the thesis concentrates on the functioning and the organization of the headmasters in schools, as manager of the teaching team. The second part is based on the accurate analysis of the initial and continuous training system of personal of education (headmasters, teachers and inspectors) in France and in the world. The observations of the teamwork in difficult areas will show if the geographical location of schools promotes the organisation of the staff that officiates in those places.

Keywords: teamwork - teaching staff - headmaster - disadvantaged areas - communal - collaborative work - location of schools

INTRODUCTION

Afin de situer cette recherche, il est nécessaire de la remettre dans le contexte qui a suscité le questionnement qui l'a initié.

Ce questionnement prend naissance sur l'île Saint Martin.

Démarrer ma carrière à Saint Martin a été le fruit d'un choix mûrement réfléchi. Je souhaitais m'éloigner de la Guadeloupe continentale pour prendre un peu de distance par rapport à certains éléments constitutifs de ma vie à ce moment- là.

Outre l'attrait de la nouveauté et l'angoisse du premier poste, l'immersion dans le milieu saint- martinois, même s'il était voulu, a été un véritable choc.

Une population hétéroclite, où une kyrielle de langues et différents dialectes se côtoyaient au mépris du français imposé par l'administration.

Non ! Nous n'apportions pas le savoir, tels des messies !

Non ! Nous ne représentions pas les bastions venus en renfort pour instruire ces petits saint martinois.

Nous n'étions que ces petits enseignants français, incapable de parler anglais !

Contrairement à ce que nous, jeunes maîtres, nous en étions laisser conter, nous ne débarquions pas sur un territoire nu, avide de savoirs que nous, les détenteurs de connaissances et de pédagogie, devions dispenser.

Non ! Nous n'étions que des enseignants, français.

Saint Martin ? Une île sur laquelle une mini société s'était créée, vivant autour du culte du business américain et du sacro saint dollar. Elle paraissait bien loin la Guadeloupe. C'était en 1995.

Pourtant vingt ans après, ces sept années restent encore les plus riches de ma vie professionnelle, soulevant encore un fort sentiment de nostalgie.

Commençons par replacer Saint Martin dans son contexte géographique et socio- économique afin de comprendre comment ce contexte a pu autant influé sur l'organisation de l'île et par extension, sur l'enseignement qui y est pratiqué.

1.Mise en contexte

1. 1. Saint Martin, un contexte particulier

« *Le vivre ensemble est un principe fondateur de notre société, l'école de la république doit être un lieu d'échanges et d'enrichissement pour notre jeunesse. Aussi, il est inacceptable de voir s'opposer des communautés, plus encore sur un territoire multiculturel où la mixité est une vraie richesse.* » (Hanson, 2015). C'est par ces mots, que la présidente du conseil territorial de Saint Martin, Hanson, exhorte la population à s'entendre après qu'un conflit intercommunautaire éclate dans une école de l'île, en mai 2015.

Pourquoi, parle t-elle d'opposition de communautés, de mixité, de territoire multiculturel sur une aussi petite île ? Qu'est ce qui différencie tant Saint Martin de la Guadeloupe? Lors d'une conférence syndicale en 2012, un des responsables d'un important syndicat enseignant en Guadeloupe, le Snuipp, témoigne des résultats d'une de leurs enquêtes internes à propos du travail entre Saint Martin et la Guadeloupe. Il en ressort que la majorité des enseignants ayant travaillé à Saint Martin, estiment que leur fonctionnement sur cette île était différent de celui qu'ils pratiquent en Guadeloupe ou ailleurs. Dès qu'ils décrivent leur fonctionnement sur cette île, collectif, collaboration, travail en équipe sont les mots et expressions qui sont utilisés de manière redondante.

Saint Martin. Déjà excentrée de la France par les kilomètres qui les séparent (près de 6000 km), certaines îles de l'archipel guadeloupéen subissent souvent une double insularité. En effet, de nombreuses îles telles que Marie- Galante, Saint Martin, Saint Barthélémy et quelques autres sont également séparées physiquement de leur département d'origine, la Guadeloupe.

C'est à plus de 7h 30 de Paris et 6000 kilomètres de la France, que se trouve une île plus petite que l'île Ré : Saint-Martin. Cette dernière est située au nord de l'arc antillais, à égale distance de Porto Rico et de la Guadeloupe (260 km) et à envi-

ron 25 kilomètres au nord-ouest de Saint-Barthélemy. L'île aurait été découverte par Christophe Colomb lors de son second voyage aux Antilles, le 11 novembre 1493, jour de la Saint-Martin. Elle fut occupée successivement par les Français, les Hollandais et les Espagnols pour être finalement reprise en 1648 par les Français et les Hollandais. Le 13 mars 1648, un traité de partage (Traité du mont des Accords) marquant la limite des deux souverainetés est signé par les deux parties. Depuis, une frontière immatérielle sépare l'île en une partie néerlandaise (Sint – Maarten) au sud, d'une superficie de 34 km^2 et une partie française au nord, couvrant 56 km^2. Entre les deux parties, la circulation est libre.

Depuis 1947, Saint Martin était rattaché administrativement au département de la Guadeloupe. Comme Saint-Barthélemy, elle adopte le 21 février 2007, le nouveau statut de collectivité d'outre-mer (COM), suite à la consultation électorale du 7 décembre 2003, approuvée par 76,2 % des votants. Le 15 juillet 2007, la nouvelle COM de Saint-Martin est officiellement érigée par la mise en place de son conseil territorial composé de 23 membres. Depuis 2009, ses institutions, composées entre autres d'un Conseil exécutif et d'un Conseil économique, social et culturel (CESC), exercent officiellement leurs fonctions. Grâce à la loi organique de février 2007, la nouvelle collectivité est désormais libre d'adapter des lois et règlements en matière de domanialité publique et d'enseignement.

En 2007, 35260 personnes vivent à Saint Martin selon le recensement de l'INSEE. Cependant, en tenant compte de l'immigration clandestine (par définition, difficile à mesurer) les acteurs locaux évaluent la population totale saint-martinoise, à la même époque, plutôt à 45 000 habitants, soit un quart de plus de la population officielle (Collectivité d'Outre- mer de Saint Martin,' 2011).

Depuis les années 70, Saint Martin a connu une croissance soutenue (3%). Cette croissance s'est accélérée dans les années 80 avant de connaître une explosion démographique entre 1982 et 1990. En 1999, la fin brutale de l'essor immobilier avec la forte demande de main- d'œuvre qui l'accompagnait, aboutit à un quasi- arrêt de la

croissance (0,2%). Depuis, on assiste à une légère reprise avec un taux de croissance constant (7% annuel).

Plus de la moitié de la population de Saint- Martin serait d'origine étrangère en 1990, soit près de 55% (Moriame, Pitot, 2006). L'origine de ces allochtones est très variée. Une grande majorité est issue de l'arc antillais. Des grandes Antilles, on trouve majoritairement des immigrés venus d'Haïti (36%) et de République dominicaine (13%). Des petites Antilles, ils sont plutôt originaires de Dominique (15%), Anguilla, Sainte Lucie ou de Saint- Kitts - et -Nevis. En 1990, seule 24% de la population est d'origine saint- martinoise (Moriame, Pitot, 2006). C'est près de 100 nationalités différentes qui sont représentées sur cette île.

La population originelle côtoie au quotidien des communautés qui ont conservé les traits dominants de leurs pays d'origine aussi bien de la langue (anglais, espagnol, créole, papiamento...) qu'au niveau de la religion ou des codes socioculturels (Taglioni, 2005). L'anglais est devenu, de fait, la langue la plus usitée, la langue de communication commune.

Saint Martin a connu des taux migratoires fluctuants, de causes multiples.

Autrefois, l'économie de Saint – Martin était fondée sur l'exploitation des marais salants et sur la culture du tabac, puis sur celle du coton et de la canne à sucre. Au début des années 80, le développement immobilier entraîne celui du BTP et des services. Ce boom du BTP attire une forte population d'immigrés. En 1986, la France, pour compenser les handicaps structurels de l'outremer, accorde de fortes réductions d'impôt aux personnes qui font l'acquisition d'un bien immobilier neuf dans les DOM – TOM. C'est un dispositif de défiscalisation ou loi Pons. Ce dispositif donne une nouvelle impulsion à l'économie insulaire. Les besoins de main – d'œuvre et l'explosion du tertiaire produisent alors une envolée de population, transformant le visage l'île.

En 1995, la baisse du boom de la construction et le cyclone Luis freine brutalement le rythme de croissance de la population d'immigrés (- 5% par an en moyenne

de 1990 à 1999). Depuis 1995 celui – ci semble s'être inversé. Il est de nouveau en hausse grâce à un taux migratoire régulièrement élevé (environ 7 % annuellement).

L'existence d'autant de nationalités sur un aussi petit territoire a fait de l'île, une véritable tour de Babel. Les langues les plus parlées sont l'anglais, le français, le créole haïtien, le créole guadeloupéen, le papiamento, le néerlandais, le créole martiniquais, l'espagnol, le portugais et enfin l'italien. On estime à 34% de la population les anglophones, 28% les créolophones, 12% les hispanophones et 24% les francophones (Collectivité d'Outre – mer de Saint Martin, 2011).

Afin de permettre les échanges et d'harmoniser la communication entre les deux parties de l'île, il a fallu trouver un consensus. L'anglais devient la langue véhiculaire de manière tacite. Cependant, il s'agit plutôt d'un patois, avec des spécificités phonétique, syntaxique et même de vocabulaire différents de l'anglais standard. C'est l'anglais saint – martinois ou « *broken english* ».

Le français est la langue officiellement pratiquée dans la partie française. Il est plutôt utilisé dans les écoles et les administrations. En effet, les établissements scolaires obéissent aux règles administratives de l'Éducation Nationale, le français y est de rigueur. Cependant, il arrive fréquemment que cette langue ne soit utilisée par les élèves qu'à l'intérieur des classes. Dans la cour ou à l'extérieur des établissements, se crée un consensus et les élèves utilisent le « *pidgin* », mélange de langues véhiculaires avec des structures simplifiées.

En 1990, dans des travaux menés par Abou et Giletti, le directeur de la bibliothèque municipale, saint-martinois, raconte le plurilinguisme ambiant et permanent qui régnait alors sur l'île. Il témoigne en ces termes : « *généralement les Saint-Martinois ont l'anglais comme langue maternelle. Ils sont créolophones, apprennent le français à l'école et souvent, ils ont des parents qui sont un peu hispanophones, un peu de Curaçao. Il y a donc toujours un apprentissage linguistique sur le tas, multiple. Quand j'étais petit garçon, je parlais presque trois langues: le français, l'anglais de l'église et une espèce de créole anglophone que l'on utilise à Saint-Martin qui est*

un peu la langue de tous les jours. Je parlais l'anglais standard, l'anglais correct avec les gens qui nous enseignaient à l'école du dimanche, français avec ma mère, mon père et puis les enseignants à l'école, et l'anglais saint-martinois avec les autres personnes, avec mes camarades de classe, avec d'autres adultes qui habitaient dans le village où j'habitais. » (Abou et Giletti, 1990)

En 1998, les membres du comité de pilotage de la ZEP (zone d'éducation prioritaire) de Saint Martin diligente une enquête sur l'éducation. Cette commission était composée de l'IEN de la circonscription, du proviseur du lycée, du proviseur adjoint, des principaux des deux collèges de l'île.

Il en résulte que bien souvent, il n'y a pas de référent linguistique à Saint Martin. Pour une grande majorité des immigrés, l'île ne serait qu'un simple lieu de passage. Beaucoup viseraient les Etats – Unis et ne verraient pas l'utilité de maîtriser la langue française. Ce constat avait déjà été fait en 1990 par l'inspecteur de l'éducation nationale, en poste. En effet, pour ce dernier, *« le français se trouve relégué au rang de langue seconde sinon étrangère, cependant que la culture qu'il véhicule n'est en adéquation ni avec les valeurs en vigueur sur le plan local ni avec celle des milieux d'origine des immigrés.* » (Abou et Giletti, 1990).

D'où les difficultés scolaires quelques fois liées à la langue car les enseignements scolaires se font exclusivement en français.

1. 2. Mes débuts d'enseignante à Saint Martin

C'est dans ce contexte que je débute ma carrière à Saint Martin.

Mon premier poste dans l'Éducation Nationale a été un poste de titulaire remplaçant brigade. Pour intervenir de manière efficace en tant que brigade dans une école, il faut être prompt à prendre ses fonctions dans n'importe quel niveau de classe, pour une durée pouvant aller d'une journée à toute une année scolaire, afin de remplacer un collègue absent.

Le titulaire remplaçant est un enseignant à part entière. Il est affecté à une école, qui sera son école de rattachement. Il effectue des remplacements dans les écoles

maternelles et élémentaires mais aussi dans des classes et des structures spécialisées telles que les instituts médico-éducatifs (IME), les instituts thérapeutiques éducatifs et professionnels (ITEP) ou les classes d'intégration (CLIS)... Le remplaçant peut aussi intervenir en enseignement spécialisé au sein des collèges et des lycées (SEGPA, ULIS...).

Dans le corps des enseignants du premier degré, on trouve deux types de remplaçants : les titulaires remplaçants ZIL (zone d'intervention localisée) et les brigades. Les ZIL sont chargés, dans un rayon de 20 kilomètres autour de leur résidence administrative (école de rattachement), d'effectuer des remplacements de courte durée. La mission des brigades étant départementale. Ils peuvent être amenés à effectuer des suppléances dans tout le département.

Les remplacements que j'effectue à cette époque pouvaient aller de quelques jours à plusieurs mois. Parmi les projets auquel j'ai pu participer dans les écoles, le plus innovant était « le journal scolaire ». En 1998, j'interviens pour une durée de six mois, à l'école de Sandy Ground. Dans cette école excentrée de l'île, nous sommes dix collègues avec une directrice déchargée. Les élèves ont réussi avec succès différents concours de circonscription comme le concours d'orthographe où deux élèves ont été primés, entre autres. Un collègue passionné de bandes dessinées a réussi à mobiliser les élèves de sa classe autour d'un projet innovant « réaliser une B.D. de classe ». Le problème c'est que toutes ces réussites restent inconnues du public, de la communauté scolaire, des autres élèves. Certains collègues travaillent bien ensemble au sein d'équipes restreintes mais l'école n'a pas encore un projet fédérateur permettant de rassembler tout le monde.

L'équipe se demandait comment partager ces réussites avec « le monde extérieur » et comment fédérer élèves et enseignants autour d'un projet commun. De plus, il y avait peu voire pas d'interactions entre les collègues eux – mêmes. Il nous fallait trouver un moyen pour inciter à échanger sur les pratiques et travailler ensemble autour de la réussite des élèves.

Lors d'un conseil des maîtres, j'apprends que cette école élaborait auparavant un journal scolaire chaque année. Cependant l'investigateur de ce projet ayant été muté, le journal n'a pas été renouvelé.

Mais la voilà, la solution ! Un journal scolaire pour ouvrir cette école sur l'extérieur. Pas le petit bricolage interne qui n'intéressera personne mais bien un vrai journal d'école avec un budget, des ventes de journaux et pourquoi pas une participation à un concours académique qui récompense chaque année un journal scolaire. Voilà, l'idée est lancée, il faut la laisser germer.

A chaque manifestation, les élèves de quelques classes bombardent l'école et les élèves de photos. Avant chaque changement de période (de cinq à six semaines), la directrice invite les collègues, qui le souhaitent, à exposer leurs photos et les productions artistiques ou écrits de leurs élèves en salle informatique.

D'abord surpris, les enseignants jouent le jeu. A tel point que bientôt, la salle informatique devenant trop petite pour accueillir les productions, ces dernières tapissent les couloirs de l'école, jusqu'à la BCD.

Les élèves sont ravis d'admirer et de faire admirer leur travail. Les collègues discutent, partagent, s'échangent des techniques, des « recettes » et c'est tout naturellement que les sujets d'articles voient le jour. La galerie des photos mises ainsi en place suscite des « envies » de raconter. Les classes s'emparent de leurs photos pour narrer des évènements.

C'est à ce moment que le cahier des charges de l'élaboration d'un journal scolaire nous nargue et nous freine. Une série de questions, qui restent insolubles et décourageantes, nous submerge à chaque conseil de maîtres :

- *Un journal scolaire, qu'est ce que c'est ?*
- *Comment écrire un article ?*
- *Avec quel logiciel informatique ?*
- *Qui maîtrise suffisamment cet outil pour l'utiliser avec les élèves alors que les collègues n'ont même pas d'ordinateur ?*
- *Comment allons-nous faire ? »*

Appelés en renfort, les conseillers pédagogiques nous proposent de faire une demande de formation pour les collègues de l'école ainsi qu'une demande spécifique à l'inspecteur. Il s'agirait de détacher un enseignant pour assister à une formation sur l'élaboration du journal scolaire organisée par le CLEMI (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information) en Guadeloupe. Le CLEMI est chargé depuis 1983, en partenariat avec les enseignants et les professionnels de l'information, de former aux médias dans l'ensemble du système éducatif français. Sa mission est d'apprendre aux élèves une pratique citoyenne des médias.

J'accepte de me rendre en Guadeloupe et assiste à cette formation de trois jours. Je reviens gonflée à bloc, riche de toutes les ficelles nécessaires pour l'élaboration de ce journal. Un conseil des maîtres est nécessaire pour le partage de ces informations. Nous décidons que deux après - midi par semaine, je passe une demi heure dans chaque classe pour travailler avec l'enseignant et les élèves sur les articles, leur structuration et aider à la mise en page.

Nous élaborons un véritable projet à soumettre à l'inspecteur, projet dans lequel des échanges de service sont intégrés. Chacun choisit un domaine dans lequel il se sent à l'aise. Ce ne sont plus exclusivement les compétences professionnelles strictement attachées à l'école qui sont mises à contribution ici mais bien des compétences personnelles et intrinsèques à chacun. Les besoins sont définis et chacun prend en charge un domaine en fonction de ses compétences.

- Responsable du choix des illustrations et des photos ;
- Responsable de l'équipe de rédaction élèves ;
- Responsable informatique ;
- Responsable Arts visuels ;
- Responsable rubrique sportive ;
- Responsable rubrique protection de l'environnement.

Au-delà de ses compétences professionnelles, chacun met volontiers à disposition ses compétences personnelles. C'est ainsi qu'un collègue passionné de photo-

graphie, propose d'initier un groupe d'élèves à cet art. Toutes les photos seront prises par son équipe et sa passion sera partagée avec les élèves.

Notre « écolo – maison » s'enflamme sur les dangers de la pollution sur le bord de mer et part en reportage avec ses élèves sur les dégâts occasionnés par la décharge de Grand Case sur l'environnement.

Nous nous retrouvons bientôt avec tellement d'articles que nous décidons de réaliser plusieurs journaux et que nous demandons à chaque équipe de n'en choisir qu'un pour le premier numéro. La nouveauté vient du fait que, grâce à ce projet, les apprentissages s'organisent autour du projet « journal ». L'équipe pédagogique travaille en cycles.

Le cycle 3 met en place une progression en production d'écrits autour du récit pour la deuxième période, en y intégrant les compétences spécifiques à ce type d'écrits. L'engouement et l'aisance pour travailler ensemble en français nous a donné envie de généraliser cette organisation. Ainsi, nous montons des progressions pour cinq autres domaines. L'ambiance est « bon enfant » car chacun y trouve son compte. Les collègues du cycle 2 travaillent ensemble entre midi et deux heures car ils restent se restaurer sur place à la pause méridienne. Nous, au cycle 3, nous privilégions l'après – midi, après les cours, qui se terminent vers 15 heures 30.

La directrice passe d'un cycle à l'autre. Elle organise l'aspect matériel et relationnel (commande de matériels, organisation des salles, achat de matériels divers, contact avec les partenaires et les intervenants...)

Le responsable informatique de la circonscription rejoint régulièrement l'équipe pour apporter son expertise dans un domaine dans lequel nous sommes encore novices. La conseillère pédagogique nous aide à intégrer les compétences pédagogiques, liées à l'élaboration du journal, dans les progressions des séquences d'apprentissages.

La directrice négocie la prise en charge financière et matérielle de l'impression du journal par les services de la mairie. C'est le service reprographie municipal qui

imprimera la centaine de journaux, qui sera revendue dans le quartier, pour renflouer notre coopérative.

En moins d'une semaine, 115 copies du journal qui nous a occupé pendant quatre mois, inondent le quartier. Les élèves, fiers de leurs productions, en vendent à tous leurs proches. Les parents se disent surpris par le nombre d'activités qui se font dans l'école. Les élèves montrent les articles qu'ils ont élaborés avec leurs camarades ou seuls.

Nous créons la surprise au niveau académique. C'est la première fois qu'une école de Saint Martin participe au concours académique. Nous sommes félicités pour la qualité du travail des élèves. Premier prix des journaux académiques ! Pour nous, qui nous étions tellement investis, c'est la consécration.

Les collègues emballés par cette expérience, mettent en place des projets dans d'autres domaines. Il est temps de faire remonter les résultats en mathématiques. Et si on s'inscrivait au rallye mathématique de la circonscription ?

L'expérience du journal scolaire s'est renouvelée dans d'autres écoles les années suivantes. Différentes configurations, différentes locations, différentes équipes. Même engouement, même investissement des collègues. Nous obtenons même une première place ex-æquo avec une école dans laquelle j'avais participé à l'élaboration du premier journal.

Arriver dans une école en cours d'année signifie qu'il faut s'intégrer rapidement à l'équipe pédagogique déjà en place. Il est clair que cette intégration est libre et consentie dans la mesure où elle n'empêche aucunement le fonctionnement d'un l'enseignant qui ne veut pas s'intégrer. C'est lors des différents conseils (conseil de cycle, conseil de maîtres) que l'on découvre les projets des écoles et leur organisation. Comme les collègues travaillent très souvent en équipe, l'animateur du cycle est l'interlocuteur privilégié qui sert de référent.

Dans la grande majorité des écoles maternelles de l'île, les enseignants travaillent en équipe en élaborant des projets communs à toute l'école, par période. Tra-

vailler en maternelle est particulier. Les apprentissages sont favorisés lorsqu'on les organise autour de l'actualité de l'élève. Chaque période correspondant à des vacances scolaires, le travail tourne autour des évènements existant au sein de cette période. On centralise les apprentissages autour de thèmes. Ainsi dès la rentrée de septembre, on prépare la fête d'Halloween et la fête de la Toussaint, de même que dès la rentrée de la Toussaint, tous les apprentissages sont organisés autour des activités de Noël.

Les conseils de cycles sont dévolus en majorité à l'organisation de ces projets. En fonction des évaluations diagnostiques, l'orientation des compétences prioritaires à travailler pour l'école est choisie, en équipe. Même si chacun fonctionne seul dans sa classe, il existe une cohésion dans les apprentissages.

Une des particularités des écoles maternelles dans lesquelles, je suis passée, est la mise en commun des supports des activités. En effet, les enseignants sont invités à laisser une copie du travail qu'ils proposent aux élèves durant la semaine au niveau du photocopieur. Cette pratique a plusieurs objectifs. D'abord, elle permet à tous d'avoir une vision des activités effectuées à chaque niveau. Ensuite, on partage des ressources. Enfin, cela enrichit la banque de ressources pédagogiques de l'école. Cette banque est constituée par niveau de classe, en libre d'accès.

Lorsqu'on a travaillé dans de nombreuses écoles de l'île, on réussit plus rapidement à s'adapter aux nouvelles équipes car le fonctionnement est généralement similaire.

Le dernier projet innovant auquel j'ai participé a été celui de Nina Duverly. Un des collègues de CM2, a le projet depuis l'année précédente de se rendre en France à l'assemblée Nationale avec ses 27 élèves. Effectuant une montée pédagogique avec ses élèves (il reste le maître en CM1 puis en CM2), l'enseignant demande en conseil des maîtres, une aide à ses collègues. Un véritable plan d'action est donc mis en place pour récolter les quelques 1200 euros nécessaires par enfant pour le voyage. Quand j'arrive dans l'école, une grande kermesse doit avoir lieu le samedi en quinze. Le samedi est un jour non travaillé à Saint Martin.

Chaque collègue propose d'animer un stand. Certains gèrent, avec les parents d'élèves et la directrice, la récolte des denrées et fournitures qui serviront pour le barbecue. C'est ainsi, que du barbecue géant, aux stands de la kermesse jusqu'à la gestion de la musique, tout est pris en charge par l'équipe, sans désistement de quiconque.

La directrice, en véritable chef d'orchestre réunit les parents en amont pour renforcer l'équipe enseignante. Ainsi deux semaines avant la manifestation, des caisses de boissons, des couverts en plastiques, des réceptacles de repas, des sachets, des promesses de dons de gâteaux, de plats cuisinés affluent à l'école. Chaque soir, l'équipe pédagogique se réunit pour faire le point, vérifier qu'il n'y a pas d'oubli et pour répertorier les apports de la journée.

Un parent offre deux banderoles pour annoncer l'évènement. Des papillons de papier sont distribués dans tout le quartier, dans toutes les écoles, sur l'île.

La kermesse devant commencer dès 10h du matin, rendez- vous est pris devant l'école à 8H30. C'est ainsi que pendant plus de neuf heures, toute l'école se regroupe autour de cet évènement. Tout le monde, élèves, enseignants, personnel communal, parents d'élèves, collectivité, est mobilisé, investi et présent.

Le plus étonnant c'est que le fruit de cette collaboration ne profitera qu'à une seule classe…

Dans d'autres écoles de l'île, j'ai eu l'occasion d'assister et de participer à ce même type de projets. Le même investissement de la part de tous les collègues, la même collaboration existait, à chaque fois. L'implication dépassait souvent la sphère de l'école car les enseignants des autres écoles de l'île venaient souvent encourager leurs collègues en participant massivement aux manifestations. De plus, les collectivités jouaient le jeu en mettant à disposition des fonds, du matériel et du personnel pour les projets, à la demande des directeurs.

Pour les projets strictement pédagogiques, le fonctionnement est le même.

Cette collaboration ne se fait pas uniquement grâce aux affinités des uns avec les autres mais bien par rapport aux besoins des élèves et aux compétences de chaque enseignant. Il faut avouer que ces dispositions particulières se font sous la l'égide de la directrice de l'école, véritable « manager» de son école.

Nina Duverly a la particularité d'avoir à sa tête une directrice, très impliquée dans l'enseignement et dans sa mission. Elle met un point d'honneur à accompagner les jeunes qu'elle reçoit chaque année en grand nombre. Son école de 23 classes (« *la plus grande de France et de Navarre* », aime t-elle à dire à l'époque), reçoit en effet annuellement une quinzaine de nouveaux collègues. La directrice, à la limite maternelle, accueille chaleureusement ses jeunes recrues et est très à l'écoute de leurs besoins. Elle essaie, par exemple, de leur attribuer les niveaux correspondants à leurs souhaits, dans la mesure du possible.

Entourée par une solide équipe, composée de personnel communal compétent, cette école « tourne » bien. La directrice réside à Saint Martin depuis plus de quinze ans à l'époque et connait pratiquement tous les parents d'élèves qu'elle a eu quelques fois en tant qu'élèves. Tout problème rencontré avec un élève est réglé en général dans l'heure, dès lors que la directrice en est informée. L'école fonctionne presque en autarcie. Il y a très peu d'ingérence de la hiérarchie. Les jeunes collègues sont aidés par les anciens, dès qu'ils font part de leurs besoins et difficultés.

Les problèmes de fonctionnement pédagogique et relationnel sont débattus en conseil des maîtres. Tout le monde essaie de trouver une solution au problème donné. Un élève perturbant une classe de façon récurrente peut être changé de classe. Tout se règle au sein de l'équipe, de manière professionnelle.

Les projets relatifs à la partie pédagogique se font ensemble. Les collègues travaillent en équipe pour l'élaboration des progressions et des évaluations dans un souci de cohésion des apprentissages. L'animateur de cycle rédige les comptes rendus et il les lit en conseil de maîtres et de cycles. Le temps nécessaire pour terminer ces supports est pris sur le temps personnel, des petites tranches de trente minutes à une heure, pour rapidement boucler le travail et être opérationnel.

1. 3. Retour en Guadeloupe et prise de conscience

Le choc éprouvé à mon arrivée à Saint Martin paraît dérisoire devant celui que j'ai eu en retournant en Guadeloupe. D'abord imperceptible, le sentiment d'isolement et de coupure d'avec sa communauté d'enseignement grandit, insidieusement. Il devient évident et pesant au bout de quelques années.

Autopsie d'une déconstruction.

De retour en Guadeloupe, je lance, dès mon arrivée, l'idée de l'élaboration d'un journal scolaire, en équipe car aucun projet commun n'est fait dans l'école où j'officie. Cette dernière, excentrée, en pleine zone rurale de la commune de Gosier, pratique en son sein de nombreuses activités inconnues de l'entourage immédiat (parents, collectivités), telle qu'un projet théâtre avec un collègue de CE1, un projet chant avec un autre... Des projets variés sont réalisés, de façon individuelle, dans chaque classe, sans coordination avec un éventuel projet d'école. L'élaboration d'un journal scolaire permettrait peut – être de créer une cohésion entre les collègues et les projets.

Forte de mes expériences passées, je propose assez tôt dans l'année aux collègues de mettre en place un journal d'école pour ouvrir notre école sur l'extérieur. D'abord sceptique et méfiants, je parviens à convaincre peu à peu certains collègues du bien fondé du projet. Cependant, je dois faire face à quelques réfractaires, convaincus du surplus de travail qu'engendra fatalement une telle entreprise. Les conseils de maîtres me permettent d'expliquer (journaux à l'appui) aux collègues, l'intérêt pédagogique d'un tel projet. La directrice propose à l'équipe de se lancer dans le projet.

Cependant, si 75% des collègues de l'école adhèrent, il n'en demeure pas moins et que je resterais tout au long de la réalisation du journal, la responsable pour tous et de tout et ce, malgré mes tentatives de transformer ce projet en projet commun. Je dois courir, harceler, amadouer, exiger des articles. J'ai même du aller choisir moi – même dans une classe les productions artistiques à intégrer dans le journal.

Est-ce là le fruit d'une vraie collaboration ?

Mais dans l'école, une chose reste sûre : tout projet reste la propriété de son auteur. Cette année-là, présenté au concours académique des journaux scolaires, le journal gagne le premier prix, pourtant.

L'année suivante, seule la moitié des collègues collabore, quelques fois du bout des lèvres. La dernière année, où j'ai mené à terme un journal scolaire, c'était avec ma classe, uniquement. Fatiguée de courir après les collègues, de « mendier » un article ou des productions d'élèves, j'abandonne cette entreprise chronophage et énergivore.

Peut- être est – ce un cas isolé. Je change quatre fois d'école et à chaque fois le constat est le même. Pas ou peu de travail en équipe. Les conseils de cycles ou de maîtres ne servent qu'à répertorier les résultats des élèves, les projets individuels mis en place dans les classes et donner les orientations scolaires de fin d'année des élèves.

Pas ou peu de projet fédérateurs. Les conseils de cycles sont faits car exigés par l'institution. On y règle des problèmes d'organisation générale : le thème du carnaval, l'organisation de la fête de Noël, l'organisation la fête de fin d'année... Lorsque vous faites des propositions, la réponse est claire et sans appel : « *Ici, ce n'est pas Saint Martin. On ne fonctionne pas comme ça. Faites votre travail dans votre classe ! »*

J'interroge les collègues qui, comme moi, ont regagné la Guadeloupe, après un passage à Saint Martin. Là, stupeur ! Même constat, même ressenti. Comme moi, ils continuent à avoir des contacts réguliers avec leurs collègues et directeur restés sur place.

Le retour est difficile. On se sent seul, orphelin de sa famille pédagogique. Deux collègues trouvant la transition trop difficile, retournent travailler à Saint Martin.

Résignés, nous partageons nos souvenirs de notre fonctionnement de Saint Martin. Nous prenons conscience que c'est ce fonctionnement de travail en équipe, cette collaboration, ces échanges qui nous ont appris et fait tant aimer ce métier. Malgré

les difficultés du public, du contexte, nous ne nous étions jamais sentis seuls. Nous faisions partie d'une famille, la communauté enseignante. Nous avions l'impression de partager cet esprit de corps qui animait les employés dans certains métiers.

Cet abattement aurait perduré si une école n'avait réveillé cette flamme atténuée qui m'animait. Une petite école maternelle, discrète avec un public difficile me renvoya en plein visage un fonctionnement en équipe comme j'en avais tant vu à Saint Martin.

Contiguë à mon école d'affectation, j'avais l'opportunité de m'y rendre, d'observer les collègues dans leur fonctionnement et lors de leurs rencontres. La collaboration, la confiance, l'envie de travailler ensemble était présente dans cette école de neuf classes. Tout doucement sans faire de bruits, cette école sortait de l'ordinaire. Une directrice bienveillante, à l'écoute de ses collègues mais aussi rigoureuse, menant ses troupes comme un chef d'entreprise était à la tête d'une école maternelle située en zone défavorisée, excentrée de la ville.

Quelques collègues me firent remonter le nom de certaines écoles qui elles aussi fonctionnaient en équipe mais nous réalisions qu'elles étaient encore trop rares, des exceptions.

De nombreuses questions s'imposent alors. Pourquoi certaines écoles fonctionnent en équipe et d'autres non ? Quels en sont les freins et les leviers ? Est-ce la proximité géographique qui force la cohabitation entre pairs ? Est – ce leur directeur qui impulse ce fonctionnement au sein des équipes ? Ont – ils appris à travailler de cette manière ? Etait-ce la double insularité existant à Saint Martin qui fait que les collègues se sentent davantage investis dans les actions de leur école ? Quels sont les facteurs responsables de cette solidarité si présente dans les écoles ? Y existe-t-il davantage une communauté éducative, une reconnaissance à une « famille enseignante » ? Autant de questions auxquelles nous nous efforcerons de répondre dans cette recherche.

Cette thèse est qualitative, basée sur la description des modes de fonctionnement des protagonistes de l'Éducation nationale en fonction de leur rôle, de leurs compétences acquises et de leur contexte d'exercice. Elle s'appuie majoritairement sur le vécu des protagonistes au travail en équipe. Les protagonistes étudiés ici, sont tous les acteurs qui interviennent dans l'enseignement du premier degré, à savoir, les enseignants eux- mêmes mais aussi les directeurs d'écoles, les inspecteurs, les formateurs, les enseignants stagiaires, entre autres.

1. 4. Le choix du sujet de thèse

1. 4. 1. Prémices de choix du sujet

Taraudée par ces questionnements depuis mon retour en Guadeloupe en 2001, une étude du haut conseil de l'éducation (2007) confirma ce ressenti. Dans la grande majorité des écoles française le travail, en équipe de cycles n'est pas effectif. Forte de ces constats, la décision fut prise de mener une investigation sur la mise en place des cycles dans les écoles en Guadeloupe.

J'entreprends un premier travail de recherche en 2010 qui m'amène au même constat que le haut conseil de l'éducation avec cependant des nuances.

Si la majorité des collègues déplorent l'absence de travail en équipe dans leur école, il en ressort cependant que :

- les représentations du travail en équipe des enseignants, tellement diverses et variées, peuvent peut- être expliquer la difficulté à le rendre effectif ;
- l'intérêt du travail en équipe est unanime pour tous les enseignants interrogés ;
- la volonté de travailler en équipe est majoritaire. Les enseignants déploraient le fait de ne pas savoir s'y prendre ;
- certains directeurs, par leur attitude n'encouragent pas forcément le travail en équipe.

Ayant eu l'occasion de travailler en équipe pendant huit ans dans toutes les écoles de Saint Martin, écoles de configuration, de contexte, de publics, de localisa-

tion différents, je me suis intéressée aux indicateurs qui favorisent ou freinent la mise en place de ce fonctionnement dans les écoles.

1. 4. 2. Enjeu du travail en équipe

La loi Jospin en 1989, révolutionne le fonctionnement du système éducatif français. L'éducation devient une priorité nationale. Cette loi organise la scolarité en cycles. Les enseignants voient apparaître les IUFM qui les formeront désormais et permettront à leur statut d'évoluer. Ils deviennent des professeurs des écoles. L'élève est placé au centre du système et la scolarité est organisée en trois cycles pédagogiques.

Depuis la refondation en 2014, le dernier cycle de l'école primaire est à cheval sur le collège. Pour reprendre les définitions de Philippe Perrenoud, un cycle d'apprentissage n'est qu'un moyen de mieux apprendre et de lutter contre l'échec scolaire et les inégalités. C'est une nouvelle unité du temps scolaire. L'unité n'est plus l'année scolaire, mais une période de deux ou de trois ans qu'on appellera « cycle ».

La mise en place des cycles impose une réorganisation des enseignants dans l'école. Dorénavant, chaque établissement scolaire doit avoir un projet d'école. Ce dernier constitue un véritable outil de travail. Il sert de contrat entre l'équipe pédagogique et les autorités académiques mais aussi entre l'équipe pédagogique et les partenaires de l'école, sous forme de contrats éducatifs. De plus, l'organisation des compétences sur le cycle, doit se faire au sein d'équipes de cycles qui se réunissent régulièrement en conseils de cycles. Ce conseil de cycle est constitué par le groupe des maîtres des classes concernées. Il est présidé par un membre choisi en son sein. Selon le décret du 6 septembre 1990, ce membre choisi *« élabore le projet de cycle, veille à sa mise en œuvre et assure son évaluation, en cohérence avec le projet d'école* ».

Le fonctionnement de ce conseil de cycle est une étape essentielle car il lui revient des tâches importantes telles que:

- concevoir la programmation des activités à l'intérieur du cycle ;
- évaluer en commun les enfants du cycle ;

- prendre des décisions sur les parcours des élèves.

En France, le travail collectif des enseignants est prescrit dans des textes officiels. C'est la prescription primaire décrite par Daguzon et Goigoux en 2012. En effet, ils définissent cette prescription primaire, comme étant, « *tout ce que l'institution scolaire définit et communique au professeur pour l'aider à concevoir, à organiser et à réaliser son travail* ». (p. 31) Ces prescriptions peuvent émaner de textes de lois relatifs au référentiel des métiers, de textes officiels spécifiques à un type de personnels ou encore de textes à portée plus générale.

En 2006, Grangeat et Munoz analysent les différents documents officiels, émis depuis 1950 pour en extraire différentes les dimensions du travail collectif. Ils découvrent trois axes privilégiés (Grangeat et Munoz, p. 76):

- *La cohérence de l'activité de l'enseignant avec celle d'autres professionnels ou de partenaires*. Les enseignants sont en effet invités à collaborer ensemble, de coordonner les moyens, les efforts, les pratiques et les actions visant à la réussite des élèves. Cela de façon latérale mais aussi verticale en direction des équipes encadrante, sans oublier les partenaires de l'école.
- *La congruence entre les activités d'enseignement et les particularités des apprenants.* Les enseignants sont incités à adapter leurs pratiques et leurs outils aux besoins des élèves. Des parcours mais aussi des organisations différentes (décloisonnements) doivent être mis en place pour adapter les pédagogies aux particularités des élèves tout au long de leur scolarité.
- *La pertinence des activités d'enseignement vis - à - vis des objectifs du parcours scolaire*. Cet aspect s'intéresse à l'évaluation et l'organisation des pratiques professionnelles des enseignants et leur impact sur les élèves.

L'injonction de 1989 sur la mise en place des équipes de cycles était motivée par le fait d'amener l'équipe pédagogique à organiser la scolarité des élèves en fonction des besoins et des compétences de ces derniers. Ce mode de fonctionnement visait l'amélioration de leurs résultats.

1. 4. 3. Qu'est ce que le travail en équipe ?

Le travail en équipe sous entend une notion de « collectif ». Une équipe étant constituée de plusieurs individus. Cependant, travailler en équipe n'est pas une finalité pour l'enseignant mais plutôt un moyen. « *Le travail en équipe n'est pas une structure administrative décidée unilatéralement par quelques décrets ou notes de service pour pallier tel ou tel manque, c'est un moyen de gérer collectivement les problèmes éducatifs, moyens que se donnent les partenaires du champ éducatif*. » (Mahieu, 1990, p. 121)

Travailler en équipe nécessite la mise en place d'un travail collaboratif. Les membres de l'équipe travaillent de manière collective pour atteindre un but commun. Si on s'accorde sur la définition du mot « travail » c'est plutôt la représentation de la notion d'équipe qui n'est pas unanimement la même auprès de tout un chacun.

Il existe en effet, une certaine confusion entre équipe, groupe, communauté de pratiques et réseau informel. Le tableau proposé par Davel et Tremblay (s.d.) permet de les distinguer de façon plus précise.

	Equipe de travail	Communauté de pratiques	Groupes de travail	Réseaux informels
Finalité	Accomplir une tâche définie	Développer les aptitudes des membres; renforcer et échanger la connaissance	Réaliser un produit ou un service	Collecter et faire circuler l'information
Participants	Les salariés désignés par la direction Composition hétérogène	Les participants qui le souhaitent Composition homogène pour les communautés spontanées, souvent hétérogène pour d'autres	Toute personne dépendant du chef du groupe Composition homogène	Les amis et connaissances d'affaires Composition hétérogène
Engagement	.Les exigences du travail, les différentes étapes du projet et leurs objectifs	La passion, l'implication et l'identification à l'expertise du groupe	Les besoins du travail, la définition des tâches et les objectifs communs	Les besoins mutuels
Durée	Jusqu'à l'achèvement du projet	Aussi longtemps qu'il existe un intérêt à maintenir le groupe	Jusqu'à la réorganisation suivante	Aussi longtemps que les membres ont des raisons de rester en contact

Tableau 1 : Les distinctions entre équipe, groupe, réseau et communauté de pratiques

Les enseignants, travaillant ensemble, pourraient constituer des communautés de pratiques dans la mesure où ils appartiennent à la même communauté avec les mêmes enjeux. Cependant, la formation de ces groupes est loin d'être spontanée. Le travail au sein de l'équipe pédagogique est imposé par le législateur alors que la collaboration dans l'enceinte des communautés de pratiques est volontaire. De plus, l'équipe pédagogique a un objectif, faire réussir les élèves. Contrairement à la communauté de pratiques qui n'a pas de résultat à fournir à une administration.

L'équipe est un définie, par le dictionnaire Larousse, comme étant « *un ensemble de personne travaillant à une même tâche* ». Dans la communauté de pratiques, les acteurs travaillent ensemble de manière libre et consentie. Ils appartiennent à une communauté. L'équipe, elle, se forme souvent autour d'un projet avec des partenaires qui ne se sont pas forcément choisis.

Pour qu'un travail en équipe s'avère efficace, il faut, selon Mucchielli (1995) trois caractéristiques essentielles :

- une cible commune, un but ultime à atteindre, un produit final à réaliser,
- une tâche à opérationnaliser c'est-à-dire une opération qui s'appuie sur les moyens, ressources et outils de chacun ainsi que sur une procédure spécifique à suivre,
- la convergence des efforts de chacun des membres c'est-à-dire une collaboration lors de la réalisation des tâches.

En plus de tous ces éléments, il sera nécessaire d'ajouter :

- un leader performant et formé,
- des objectifs clairement définis, acceptés par l'équipe,
- un groupe de personnes ayant des compétences variées pouvant être complémentaires,
- des rôles et tâches bien définis pour chacun,
- des conditions de réalisation claires, réalistes, échelonnées,
- des rencontres- bilan régulières et organisées, les retours.

Selon Tuckman, en 1965, le travail du groupe se transforme en travail en équipe, en passant par quatre phases intermédiaires.

D'abord, il y a la formation du groupe. Les acteurs se découvrent et cherchent leur place au sein du groupe.

Puis intervient la phase de confrontation. C'est une phase au cours de laquelle, les interactions entre les membres sont importantes et nécessaires, pour que le groupe apprenne à travailler ensemble.

Ensuite, la phase de normalisation permettra aux membres du groupe de dépasser les éventuels conflits qui existent en son sein. Les relations à l'intérieur du groupe se normalisent. C'est au cours de cette phase que les membres commencent à instaurer un mode de fonctionnement collaborative pour atteindre ses objectifs.

Enfin, durant la phase de performance les acteurs se connaissant, travaillent de façon efficace ensemble. Ils ne sont plus qu'un.

Cependant, de nombreux auteurs à l'instar de Tuckman, ne considèrent pas uniquement l'organisation « *équipe* ». Ils préfèrent plutôt mettre en avant le « *fonctionnement en équipe* ». En effet, comme le fait remarquer Plenchette – Brissonnet en 1982, *« on ne devrait pas parler d'équipe mais de travail en équipe; l'équipe n'étant que le regroupement d'individus qui, de façon ponctuelle, travaille en équipe*». (p. 13) C'est donc le mode d'organisation en équipe et à ses caractéristiques qui sera étudiée dans la suite de cette recherche.

Dans l'éducation nationale, le travail en équipe se fait au sein des équipes pédagogiques. L'injonction de 1989 invitait à une amplification des rapports, des interactions entre les enseignants pour une meilleure prise en charge des élèves. L'élève est dorénavant placé au centre du système éducatif, au sein d'un cycle et pris en charge au sein d'une équipe éducative. L'objectif commun, auquel doivent tendre tous les membres de l'équipe pédagogique, est la réussite de tous les élèves. Le leader est de fait, le directeur et les enseignants constituent les membres de l'équipe avec, à leur disposition des temps de rencontres. Toutes les conditions sont alors réunies, selon le législateur, pour que l'équipe soit et fonctionne.

Selon les chercheurs (Mucchielli, 1995, Calin, 2000- 2001), pour qu'un travail en équipe soit efficace, il faudrait que cette dernière soit menée par un leader. De plus, les membres doivent avoir un objet commun et le réaliser de manière collaborative. Il semblerait cependant que tous les acteurs n'ont pas les mêmes compétences qui leur permettent de s'adonner au travail en équipe.

2. Cadre conceptuel

2. 1. Modélisation de la recherche

Dans cette recherche, nous nous intéresserons à l'activité des protagonistes de l'Éducation nationale vers une transformation de leur fonctionnement au sein de l'équipe pédagogique et de leur environnement. Nous retiendrons un modèle théorique qui permet d'avoir un regard holistique sur la dynamique de changement local, modèle qui prend en compte aussi bien l'historicité que la culture. Ce sera le modèle d'Engeström (1987, 2000).

En 1987, Engeström propose un modèle de l'activité humaine en s'appuyant sur les théories de l'activité développées par Vygotsky (1985) et Leontiev (1981).

Pour Vygotsky et ses collègues, l'activité humaine a une structure tripartite. (Figure 1) Elle n'est pas une réaction directe à l'environnement. La relation entre l'individu et les objets de l'environnement est médiatisée par des moyens culturels (ou artefact médiateur), moyens dont l'homme s'est pourvu pour être capable de contrôler ou de transformer son environnement. La structure, dans laquelle l'activité est définie, relie le sujet à un objectif ou une visée. Le sujet atteint son but par la médiation d'outils.

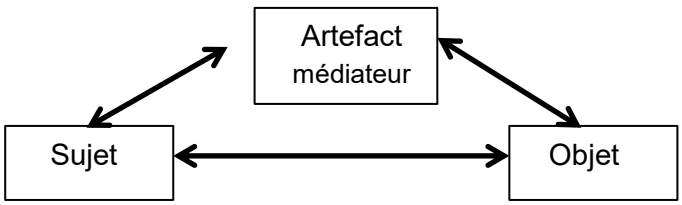


Figure 1 : Relation de l'individu à l'environnement, selon Vygotsky

Leontiev affine la théorie et distingue l'activité individuelle de l'activité collective. Il introduit le concept de « division du travail ». Pour lui *« work performed in conditions of joint, collective activity […] Only through a relation with other people does man related to nature itself, which means that labour appears from the very beginning as a process mediated by tools (in the broad sense) and at the same time mediated socially.* » (Leontiev, 1981, p. 208)

Pour Leontiev, le caractère intentionnel de l'activité manifeste une réponse à un besoin. La structure dans laquelle l'activité est définie, relie le sujet à une visée. Le sujet atteint son but par l'intermédiaire d'outils. Il postule qu'un sujet agit rarement seul. Ce dernier évolue souvent au sein d'une communauté. Il prend en compte la nature collective de l'activité.

De plus, Leontiev estime qu'il y a trois niveaux de l'activité : les activités proprement dites, les opérations et les actions. Les actions et les opérations sont dans une relation dynamique, relation qui permet à une action de devenir une opération. Pour Leontiev, l'activité est un système. (Tableau 2)

Niveau d'activité	***Orienté vers***	***Mené par***
Activité	motif	Communauté
Action	But	Individu ou sous- groupe
Opération	Conditions de réalisation	Individu ou machine

Tableau 2 : Les niveaux de l'activité humaine selon Leontiev

En 1987, Engeström introduit un troisième terme dans le modèle de l'activité: la communauté. Il enrichit les modèles antérieurs en apportant la médiation de deux autres relations. D'abord, il établit une médiation entre la communauté et le but qu'il appelle « division du travail ». En effet, il affirme que, pour atteindre son but, la communauté s'organise en distribuant et répartissant les rôles et les responsabilités. Ensuite, entre la communauté et le sujet, apparaissent les règles. Ces dernières peuvent être des normes, des pratiques de travail, des conventions, « un héritage cultu-

rel » qui est propre à la communauté.

Dans le modèle d'Engeström tous les éléments du système ont une influence les uns sur les autres. (Figure 2) C'est un système dynamique. La moindre perturbation d'un point du système d'activité a des répercussions sur tout le système. Il en résulte des réajustements en continu qui permettent au système de s'auto – réguler: « *the systemic contradictions, manifested in disturbances and mundane innovations, offer possibilities for expansive developmental transformation* » (Engeström, 2000, p. 960)

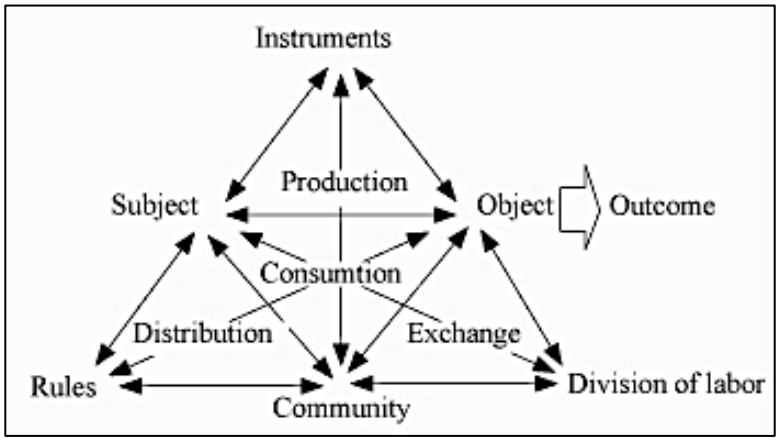


Figure 2 : la structure de l'activité humaine, (Engeström, 1987, p. 78)

Le modèle de Kuutti (1996) réduit la complexité du système d'Engeström en se focalisant sur des triades extraites du modèle. (Figure 3)

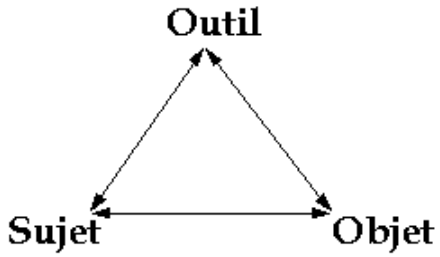


Figure 3: la structure de l'activité humaine, selon Kuutti

Kuutti estime en effet que, « *an activity is a form of doing directed to an object,*

and activities are distinguished from each other according to their object ». (Kuutti, 1996, p. 27) L'activité serait directement en lien avec un objectif et pourrait générer de nombreuses actions.

En utilisant l'instrument d'analyse d'Engeström modifié par Kuutti, la distribution des pôles du système, pour notre étude, se fait comme suit :

- les sujets sont les enseignants de l'Éducation nationale, pris individuellement,
- l'objet de l'activité est de travailler en équipe au sein d'un établissement scolaire,
- la communauté est représentée par la communauté scolaire, enseignants, directeurs mais aussi équipe encadrante composée des inspecteurs et des formateurs,
- les outils seront très variés. Ils peuvent être d'ordre matériel (plateforme numérique, salle de réunions...), d'ordre temporel (temps de rencontres, de réunions...) mais aussi à l'échelle humaine. En effet, les outils peuvent être les moyens humains que l'on dispose pour aider à accomplir l'objet, tel que des tuteurs, des formateurs, des co- animateurs...). Parmi les outils, les formations et les analyses de pratiques effectuées en ESPE sont aussi à considérer. Ce sont des biais qui « outillent » les protagonistes pour apprendre à appréhender l'objet,
- Engeström considère la division du travail, comme étant, l'organisation que la communauté se donne pour satisfaire l'objet de l'activité en distribuant les rôles et les responsabilités. Dans notre étude, la division du travail sera représentée par la hiérarchie verticale des pouvoirs et des statuts des personnels, à savoir les rôles des directeurs et des inspecteurs,
- les règles sont celles fixées en amont par le législateur (textes et lois) mais aussi les règles induites par la division du travail et par la communauté,
- le résultat sera ici, pris comme une étude de cas, « travailler en équipe dans les zones dites difficiles ».

On obtient la figure finale suivante :

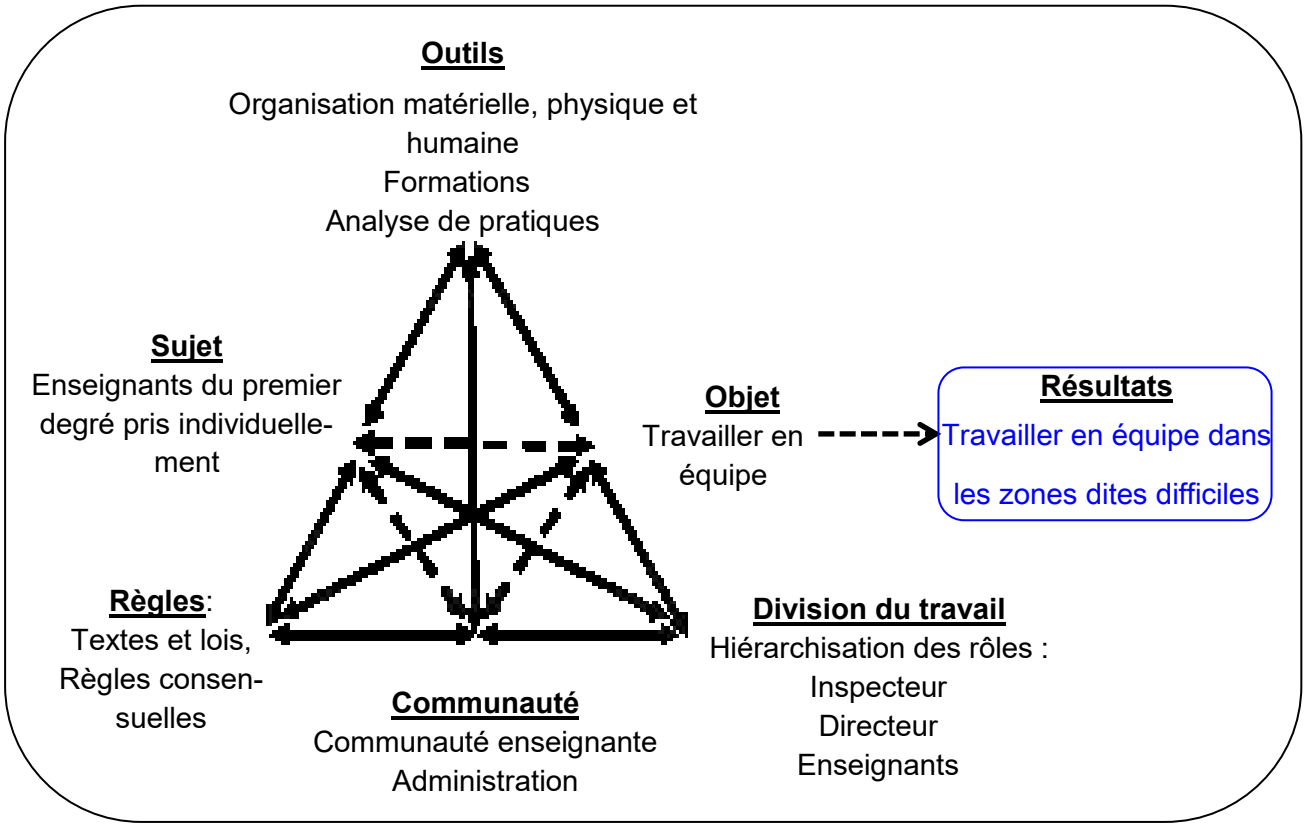


Figure 4 : La théorie de l'activité d'Engeström appliquée au travail en équipe chez les enseignants du premier degré

Pour étudier de notre dispositif, nous analyserons deux types de triades.

D'abord, la triade « Sujet – outils – objet » sera observée et ses pôles mis en tension. Nous nous intéresserons, en effet, au résultat généré par cette triade qui sera le travail en équipe dans des zones dites difficiles.

Ensuite, nous analyserons toutes les triades contenant le pôle « communauté ». En effet, la présente étude étant centrée sur les notions de collaboration et de coopération, l'analyse des tensions entre les pôles, pris en triades incluant la communauté selon le modèle de Kuutti (1996), permettra d'évaluer les facteurs qui favorisent ou freinent le travail en équipe des enseignants.

Cette mise en tension des pôles engendrera un questionnement qui servira de déclencheur pour le choix des questions de recherches, et, par extension, le choix des différentes parties de cette thèse.

❖ *La triade « sujet – outils - objet»*

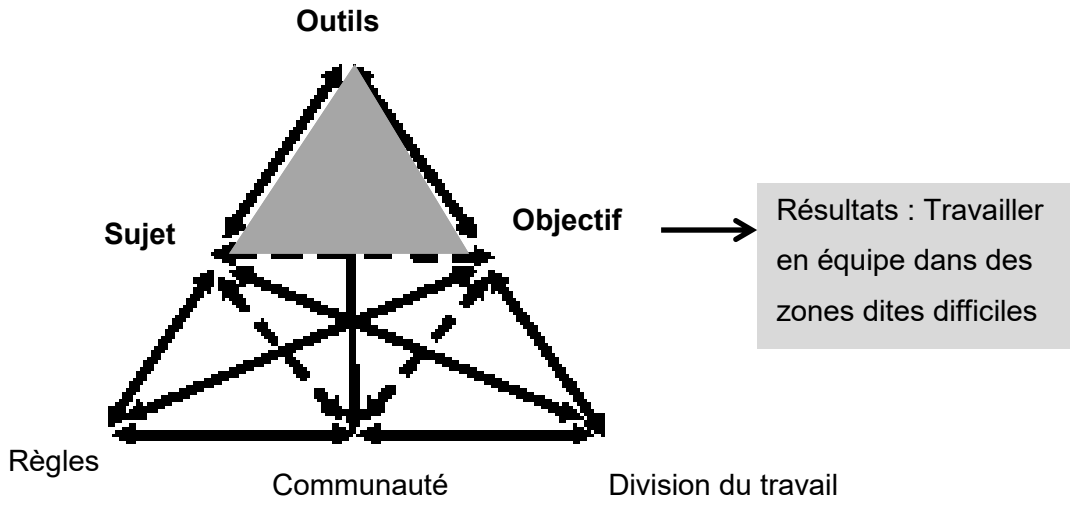


Figure 5 : La triade « sujet – outils - objet

La triade « sujet – outils – objet » décrit comment un objet est produit par un sujet par la médiation d'outils.

Les questions induites par la mise en tension de ces pôles sont les suivantes :

- *Quels outils le sujet utilise – t – il pour atteindre son ou ses objectifs ?*
- *Comment le sujet s'approprie t – il ces outils pour atteindre ses objectifs ?*

Avec cette triade, nous nous intéresserons à la réalisation de l'objectif de cette recherche, à savoir comment les protagonistes de l'Éducation utilisent les outils pour parvenir à travailler en équipe dans des zones particulières, zones dites difficiles.

❖ *La triade « communauté – objet – outil »*

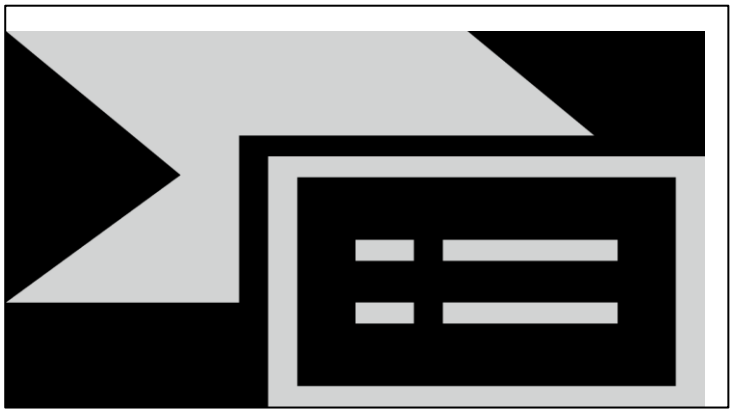


Figure 6 : La triade « communauté – objet – outil »

Dans la théorie de l'activité, la notion de l'outil est appréhendée au sens large. En effet, en 1996, Kuutti définit l'outil en ces termes : « *An activity contains various artefacts (e.g. instruments, signs, procedures, machines, methods, laws, forms of work, organisation). An essential feature of these artefacts is that they have a mediating role. »* (Kuutti, 1996, p. 26)

Dans la mesure où c'est l'environnement social qui est ici considéré dans son ensemble, on peut donc inclure ce que Lewis appelle en 1998, les « *instruments humains* », à savoir les individus qui peuvent intervenir pour servir en tant qu'outils (tuteur, formateurs, co- animateurs...)

Le triangle « communauté – objet – outil » permet d'analyser les objectifs (objets) à atteindre par rapport aux outils disponibles et l'usage que la communauté en fait.
Plus généralement on peut poser les questions suivantes :

- Les outils sont-ils appropriés compte tenu des objectifs ?
- Comment un sujet s'approprie-t-il les outils pour accomplir une tâche donnée ?
- Quels usages, quelles fonctionnalités de l'outil sont les plus adaptés pour aider les sujets à poursuivre leurs buts ?

Les formations sont les outils privilégiés, souhaités, attendus par les enseignants et préconisés par l'administration. Cet outil spécifique suscite les questions suivantes :

- Peut- on former au travail en équipe ?
- Qu'est ce qui est mis en place dès la formation initiale des enseignants pour les inciter à travailler en équipe ?
- Enfin, quelles perspectives offrent la formation pour convaincre les équipes pédagogiques de l'utilité du travail en équipe ?

Ces questionnements pourront être appréhendés grâce à cette triade.

❖ *La triade « communauté – sujet – outil »*

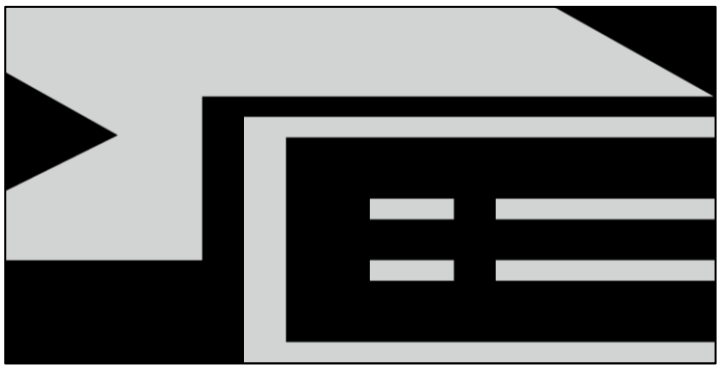


Figure 7 : La triade « communauté – sujet – outil»

Ce triangle prend en compte la dimension sociale de l'activité, tout en questionnant le rôle des outils. La dimension des compétences apparaît ici, des compétences souvent individuelles.

- Quels sont les instruments que les sujets utilisent pour entrer en contact avec des membres de la communauté, et vice- versa ?
- Avec quels instruments les sujets et la communauté interagissent-ils ?
- Quelles compétences entrent en jeu pour permettre les interactions sociales entre les sujets et la communauté ?
- Comment et en quoi les outils vont-ils permettre à chacun de participer à la construction de connaissances et savoir-faire individuels et collectifs ?

❖ *La triade « communauté – sujet – règles »*

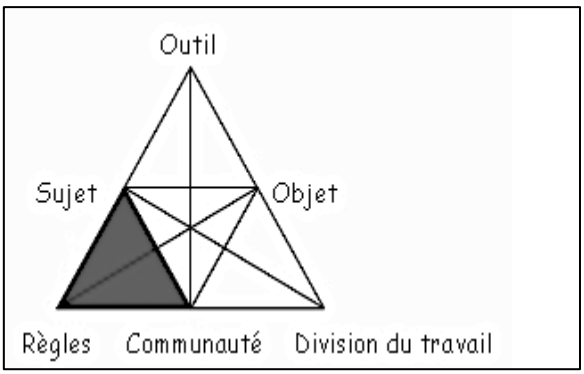


Figure 8 : La triade « Communauté – sujet – règles »

Ce triangle concerne de manière essentielle les protocoles d'interactions entre les sujets et la communauté. Les règles concernées dans cette partie, sont non seulement les règlements, textes de lois en vigueur mais aussi les consensus internes établis au sein de la communauté et des sujets.

Les questions suivantes émergent :

- Comment les sujets établissent-ils des règles leur permettant d'interagir, d'échanger, de partager?
- Quels protocoles et quels moyens l'administration, l'équipe encadrante et les directeurs mettent- ils au service des enseignants pour qu'ils puissent travailler ensemble ?
- Quels organismes, quels professionnels, quels contenus de formations sont mis à la disposition des protagonistes par l'institution pour les aider à travailler en équipe ?

La triade « communauté – sujet – division du travail »

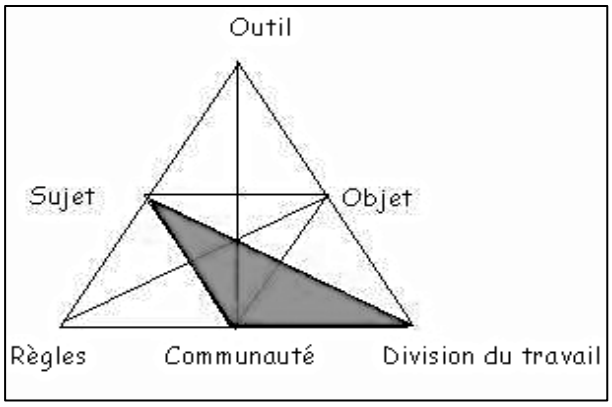


Figure 9 : La triade « Communauté – sujet – Division du travail»

Dans cette triade, c'est la répartition du travail entre les protagonistes qui est interrogée. Elle induit les questions suivantes :

- Comment la répartition du travail est- elle décidée et entretenue pour être efficace ?
- Quel rôle les directeurs, les inspecteurs jouent t – ils dans la mise en place du travail en équipe ?

- Ont- ils les moyens d'influer sur l'organisation effective des écoles ?
- Comment les autres structures et les autres pays s'y sont-ils pris pour impulser le travail en équipe à travers les acteurs?

La triade « communauté – objet – division du travail »

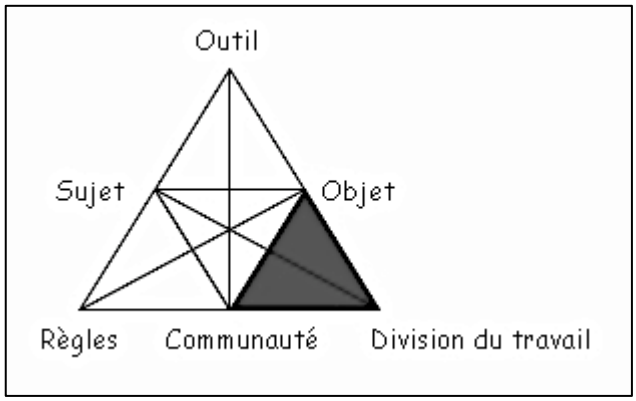


Figure 10 : La triade « Communauté – objet – Division du travail »

Le triangle « communauté – objet – division du travail » renvoie à l'analyse de la décomposition de l'activité sur les membres de la communauté en vue d'atteindre un objectif final.

- Comment la communauté influe-t-il sur la division du travail pour réaliser l'action ?

Dans un établissement scolaire, l'organisation générale est laissée à la discrétion du directeur d'école. Il organise les plannings, les réunions officielles et sert d'interface avec l'administration.

- Comment la communauté peut – elle influencer le fonctionnement du directeur d'école afin que ce dernier impulse le travail en équipe dans son école ?
- Quelle est la réalité de la fonction du directeur en 2015? Quelle est sa place au sein de l'équipe pédagogique ?
- Comment l'institution l'a t – il armé pour mener à terme sa tâche ?

La triade « communauté – règles – objet »

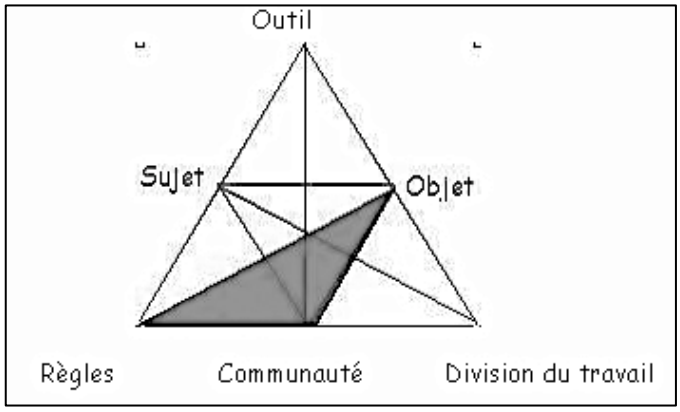


Figure 11 : La triade « Communauté – règles – Objet »

Les questions sont les suivantes :

- Comment les règles permettent- elles à la communauté d'atteindre ses objectifs ?
- Comment l'équipe l'administration permet- elle aux protagonistes de s'organiser pour travailler en équipe ?
- Quels sont les consensus, les organisations convenues pour y parvenir ?

La triade « communauté – sujet – objet »

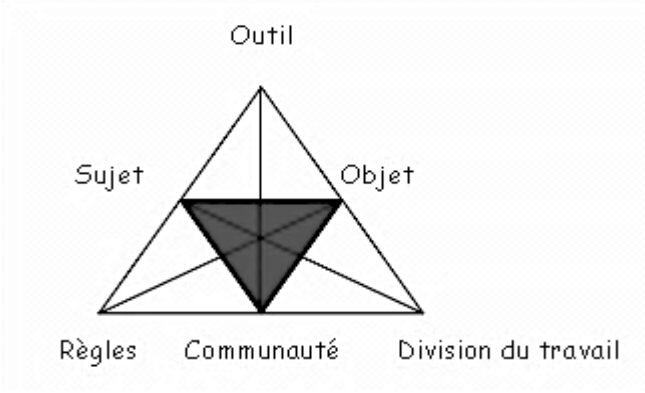


Figure 12 : La triade « Communauté – sujet – Objet »

Cette triade représente, selon Lewis, « *la conciliation d'objectifs individuels afin d'aboutir à des actions communes* » (Lewis, 1998, p. 19). Il y sera étudié les motivations et les intentions des membres de la communauté mais aussi le degré de leur engagement à œuvrer pour un objet commun.

Le questionnement généré est le suivant :

- Dans quelle mesure les objectifs sont-ils partagés par les sujets et la communauté ?
- Comment la communauté éducative parvient- elle à concilier leurs efforts vers cet objectif commun : travailler en équipe ?
- Quelles sont les motivations des sujets et de la communauté pour mettre en place le travail en équipe ?

L'analyse de chacune de ces triades a orienté la recherche dans trois directions distinctes, directions qui a induit l'organisation de la thèse.

2. 2. Organisation générale de la recherche

Le modèle d'Engeström a fourni, dans le présent travail, un cadre pour l'analyse de la transformation des pratiques et le fonctionnement des équipes enseignantes.

Une introduction amène l'objet de recherche, qui est le travail en équipe, après avoir replacé celui - ci dans le contexte qui a initié ce questionnement. Puis, le cadre de la thèse sera définit. Enfin, des apports théoriques sur le travail en équipe seront donnés.

L'analyse des tensions entre les triades nous a permis de décomposer la thèse en trois parties. Chacune propose d'analyser l'objet de recherche selon un angle de vue différent. Dans chaque chapitre, une partie théorique précise une revue de la littérature sur la thématique abordée ou l'angle de vue retenu puis une partie méthodologique est développée. Enfin, une analyse des résultats, suivie d'une discussion puis d'une conclusion, clôture le chapitre.

Le premier chapitre est centré sur le rôle du directeur dans la mise en place du travail en équipe dans une école. Le directeur y étant le responsable pédagogique et administratif.

Le deuxième chapitre aborde les enjeux et les effets de la formation des enseignants et plus largement des protagonistes de l'éducation nationale sur le travail en équipe au sein des équipes pédagogiques.

Enfin un troisième chapitre, qui s'intéresse à l'impact de la situation géographique des écoles (notamment en REP, REP+) sur le fonctionnement en équipe des équipes pédagogiques, vient clore ce travail de recherche.

Une discussion générale se propose de mettre en lien les éléments de réponses apportées par chacune des trois parties.

2. 3. Objectif de la recherche

Tout au long de la thèse, le travail en équipe, objet de la recherche, est considéré comme un moyen privilégié, prescrit à l'ensemble des enseignants pour faire réussir les élèves. C'est un outil qui permet à l'équipe pédagogique de collaborer, de construire et de finaliser ses projets.

Cette recherche étudie les conditions qui amènent à un travail en équipe entre enseignants, en s'intéressant d'abord aux rôles des protagonistes de l'Éducation puis à la formation de ces derniers à ce type de travail en prenant en compte le contexte.
L'ambition de cette recherche est d'apporter des éléments de réflexion sur le mode de fonctionnement en équipe au regard de facteurs extérieurs aux protagonistes impliqués.

2. 4. Problématique de la recherche

Le contexte de l'étude ayant déjà été présenté, ainsi que l'aspect théorique de l'objet de recherche et l'objectif général, la problématique est la suivante:

Quels sont les impacts de la fonction, de la formation des protagonistes de l'Education nationale et de l'implantation géographique des écoles sur le travail en équipe des enseignants du premier degré en Guadeloupe ?

2. 5. Questions de recherche

L'analyse des triades d'Engeström a permis d'identifier et de regrouper trois types d'indicateurs qui peuvent influer sur le travail en équipe. Il s'agit, d'abord du directeur, puis des formations au travail en équipe et enfin de l'implantation géographique des écoles.
Au regard de ces éléments, ce n'est pas une mais trois questions de recherche précises qui se sont imposées :

- Le rôle et le fonctionnement du directeur d'école est – il un élément déterminant pour la mise en place du travail en équipe dans une école ?

- La formation des protagonistes de l'éducation nationale a t – elle un impact direct sur un travail en équipe efficace au sein des équipes pédagogiques ?

- La situation géographique particulière de certaines écoles influe t – elle sur le fonctionnement des équipes pédagogiques dans les écoles ?

2. 6. Hypothèses de recherche

Au regard de ces trois questions de recherche, ce sont trois hypothèses principales qui émergent.

La première hypothèse émise est reliée au directeur, toujours très présent dans les écoles à Saint Martin.

Le rôle et le fonctionnement du directeur d'école sont déterminants pour la mise en place effective d'un travail en équipe au sein de l'équipe pédagogique, autrement dit, c'est le directeur, par son fonctionnement au sein de l'école déterminera ou impulsera un travail en équipe efficace et efficient, au sein de l'établissement.

Par fonctionnement, il est entendu ici, la manière d'organiser le service dans l'école, l'attitude et la manière d'animer du directeur.

La deuxième hypothèse a trait à la formation des personnels de l'Éducation. Les enseignants, selon leurs dires, veulent bien travailler en équipe mais ne savent pas comment s'y prendre (Jacquet, 2010). L'hypothèse suivante est faite :

Former les protagonistes au travail en équipe leur permet d'utiliser ce mode de fonctionnement de manière effective dans les écoles. Il est supposé que des enseignants formés au travail en équipe, pourraient acquérir les compétences nécessaires à la mise en place de ce type d'organisation.

Pour la dernière hypothèse, c'est à la zone géographique d'implantation des écoles et à ses caractéristiques que l'on s'intéressera, avec un cas d'école, le fonctionnement des enseignants à l'île Saint Martin.

L'implantation géographique des écoles dans des zones particulières favorise le travail en équipe des enseignants.

C’est le lieu ainsi que les conséquences engendrées par les spécificités de celui - ci qui induisent parfois un travail en équipe des enseignants.

2. 7. Intérêt de la recherche

En 1989, la loi JOSPIN exhorte les enseignants à travailler dorénavant en équipe. Dans les écoles, les équipes pédagogiques sont invitées à élaborer des projets d’école pour favoriser la réussite des élèves. Si cette préconisation était davantage à destination des enseignants du premier degré au départ, elle s’est peu à peu étendue au second degré, plaçant ainsi le collégien puis le lycéen au centre des équipes pédagogiques, dans des projets interdisciplinaires.

L’enjeu du travail en équipe devient, en 2015, avec la refondation, une des priorités nationales et une nécessité pour les établissements scolaires. La redistribution et le redécoupage des cycles rendent plus que jamais obligatoire la collaboration entre les enseignants de tous les cycles et les degrés d’enseignements pour un travail effectif collectif.

En effet, une organisation innovante s’avère nécessaire pour assurer les liaisons inter - cycles. D’abord le travail de collaboration entre les enseignants de maternelle et de l’école élémentaire car le cycle 1 comprend dorénavant les trois niveaux de la maternelle depuis la refondation. Une liaison cycle 1 – cycle 2 est dorénavant nécessaire. Ensuite, ce travail se poursuit entre l’école élémentaire et le collège car le cycle 3 regroupe, depuis la réforme des programmes, les deux derniers niveaux de l’école élémentaire et la 6ème.

Plus que jamais, une organisation en équipe se révèle utile voire incontournable pour assurer une cohésion et une continuité des apprentissages des élèves.

La présente réflexion se propose de chercher des pistes sur les conditions et les outils bénéfiques à la mise en place du travail en équipe des enseignants dans le premier degré. Elle s’interroge d’abord, sur le rôle des protagonistes et de leurs impacts sur le fonctionnement du travail d’une équipe pédagogique. Ensuite, un questionnement sur la nature des outils et matériels (formations entre autres) mis à la disposition de ces protagonistes pour pouvoir mettre en pratique le travail en équipe. Enfin, une réflexion sous forme d’étude de cas, propose de répertorier les fonctionnements et outils utilisés par des protagonistes de l’éducation nationale lorsqu’ils pratiquent leur métier dans des contextes particuliers (en REP et REP+).

2. 8. Méthodologie générale

Dans cette thèse, chaque partie a fait l'objet d'une méthodologie différente.

Tous les protagonistes de l'éducation nationale du premier degré ont été entendus. En effet, dès la formation initiale les étudiants et les enseignants - stagiaires ont été interrogés. Ensuite, ce sont des enseignants de Guadeloupe et de Saint Martin qui ont été interviewés. Certains ont été soumis à des questionnaires. Les directeurs de douze écoles se sont prêtés au jeu des questions et ont passé des entretiens semi directifs. Ils étaient de Saint Martin et de Guadeloupe. Pour finir, sept inspecteurs de l'éducation nationale ont participé à cette étude. Lors d'entretiens semi directifs, ils ont émis leur avis sur le fonctionnement des écoles, le type d'animation des directeurs et l'organisation des équipes pédagogiques.

Pour interroger la formation des acteurs, des formateurs du premier degré et de l'ESPE (Ecole supérieure du professorat et de l'éducation) ont été entendus.

Une incursion dans d'autres structures a permis d'entendre, au cours d'entretiens semi – directifs, des employés de différents milieux (hôpital, banque, supermarché). Enfin, un personnel administratif, mis à la disposition des enseignants, dans le cadre de la cellule d'écoute et gestion de crise du rectorat a été aussi sollicité. Il s'agit d'une psychologue de formation qui intervient dans les établissements scolaires et qui reçoit les personnels de l'Éducation qui la sollicite.

Les entretiens semi directifs ont été menés suivant une grille d'entretien prédéfinie. Les grilles changeaient en fonction des protagonistes interrogés. Les entretiens ont été enregistrés sur enregistreur numérique. Ils ont été passés soit de visu avec les protagonistes soit par la voie téléphonique si les protagonistes n'étaient facilement disponibles. Les entretiens ont une durée de 20 minutes à une heure. Ils ont été menés sur trois ans aussi bien en Guadeloupe qu'à l'île Saint Martin.

Les questionnaires ont été de différents ordres. Pour l'enquête exploratoire, un questionnaire à question unique a été proposé à un premier échantillon d'enseignants. Puis, trois autres questionnaires différents ont été proposés à différents protagonistes à des moments et à des postes clés. Ceux – ci étaient à choix multiples.

Le tableau suivant regroupe les intervenants, les lieux d'intervention et les outils utilisés :

	Intervenants/ (nombre)	Outils utilisés	Lieu
Éducation nationale	Enseignants sur le terrain (60)	Enquête exploratoire avec question unique (60 récoltés et 51 exploitables)	Guadeloupe
	Nouveaux fonctionnaires stagiaires, promotion 2010/ 2011 (37)	Questionnaire à choix multiples	Guadeloupe
	Directeurs d'école (12)	Entretien semi directif	Guadeloupe (8)
			Saint Martin (4)
	Enseignants sur le terrain (66)	Questionnaire à choix multiples (43)	Guadeloupe
		Entretien semi directif (23)	Guadeloupe (12)
			Saint Martin (21)
	Inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) (7)	Entretien semi directif	Guadeloupe (6)
			Saint Martin (1)
	Personnel de la cellule d'écoute du rectorat (1)	Entretien semi directif	
	Formateurs ESPE (6)	Entretien semi directif	Guadeloupe
	Enseignants Maitres formateurs (9)	Entretien semi directif	Guadeloupe
	Equipes de pôle 10 personnes	Questionnaire	Guadeloupe
Hôpital	Chef de service (1) Infirmières (4) Aide- soignante (1)	Entretien semi directif	Guadeloupe
Banque	Chef d'agence (1) Employés (5)	Entretien semi directif	Guadeloupe
super-marché	Directeur (1) Chef de rayon (1) Employés du rayon (8)	Entretien semi directif	Guadeloupe

Tableau 3 : Récapitulatif des différents protagonistes et outils utilisés dans la recherche

Les verbatim ont été transcrits puis analysés. Il a été fait un codage axial. Chaque partie des verbatim a été classée en fonction de l'idée qu'elle véhiculait. Puis les catégories et les types de réponses ont été regroupés en fonction des thèmes plus généraux. Les verbatim successifs ont enrichit, peu à peu, le corpus initial jusqu'à saturation des réponses. Chaque catégorie a ensuite fait l'objet d'une synthèse descrip-

tive. L'analyse dans cette thèse est descriptive. Certaines citations ont été choisies en fonction de leur pertinence ou de leur représentabilité, dû à la récurrence des réponses des personnes interrogées.

Les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) qui accompagnent les enseignants dans leur métier n'ont pas été interrogés, volontairement. Cette étude s'est plutôt centrée sur l'équipe pédagogique.

2. 9. Limites de la recherche

La présente recherche s'intéresse à l'activité de travail des protagonistes de l'éducation nationale en fonction de leurs conditions et du contexte, dans les écoles du premier degré. Notre objectif n'est pas de tirer des lois générales quant à l'activité de transformation observée sur le terrain, pour l'ensemble des environnements de travail au premier degré. C'est une étude qualitative qui vise à décrire l'activité des acteurs concernés, telle qu'elle est perçue par les personnes directement impliquées, et ce, selon le cadre conceptuel de la théorie de l'activité d'Engeström (1987) présentée en introduction.

Cette thèse cherche à décrire les différents éléments impliqués dans l'activité de transformation d'un environnement de travail en tenant compte de la « communauté » telle que la définit Engeström. Pour ce, des enquêtes et des entretiens réalisés auprès des protagonistes de l'Education à des périodes- clés de leur vie professionnelle permettront de mettre à jour certains éléments qui peuvent contribuer à documenter l'activité de transformation d'un mode particulier d'organisation de travail à l'école : le travail en équipe.

CHAPITRE 1 : Le directeur

« *Connaissez-vous un métier où on est le matin coach, diplomate et secouriste; à midi flic, plombier et balayeur; le soir comptable, réparateur et psychologue ? Oui, je parle bien de directeur d'école.* » C'est par ces mots que Bloyet (2011), commence le récit décrivant son métier, celui de directeur d'école.

Un directeur est une personne qui dirige une entreprise ou une structure. Dans le cas de l'école, cet individu dirige un établissement scolaire. Dans une circulaire de 1989, le ministère de l'Éducation nationale promulgue le directeur, responsable de la coordination et de l'animation de l'équipe pédagogique de l'école.

Comment passer du jour au lendemain, de simple enseignant à directeur d'école ? Comment peut – on être amener à diriger aussi soudainement un établissement scolaire et une équipe ? Comment amener les enseignants à établir des liens suffisamment conséquents pour que l'équipe pédagogique constituée fonctionne ?

La notion de travail en équipe n'est apparue qu'en 1989 dans l'éducation nationale (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1989). Auparavant, le directeur n'organisait que le travail administratif dans l'école. Chacun fonctionnait seul dans sa classe. Il a fallu cette injonction de 1989 pour que son rôle change.

Quels éléments ont pu pousser le législateur à inciter ses protagonistes à fonctionner en équipe ? Il est vrai, qu'en l'observant de près, la structure de l'établissement scolaire est proche de celle de l'entreprise. A quelques exceptions près. Dans l'entreprise, il existe un supérieur, un leader, un manager ou un directeur qui est garant et responsable des résultats de son équipe. Est – ce le cas du directeur dans l'éducation nationale en France ?

La première hypothèse de cette thèse est que le travail en équipe dépend grandement du fonctionnement et des compétences du directeur d'école. Si l'équipe pédagogique réussit à travailler en équipe, c'est parce qu'elle est dirigée, encadrée, motivée par un chef de file performant qui l'aide à s'organiser : le directeur.

D'abord, une revue de littérature permettra de recadrer le directeur d'école dans le contexte scolaire et de répondre aux questions que suscitent cette mission.
A savoir, qu'est ce qu'un directeur dans le premier degré ? Quelles sont ses missions? Quelles sont ses attributions? Quelle est sa formation ? Comment l'éducation

nationale a t-elle pensé cette fonction ? Cette dernière, répond-elle aux besoins des usagers ? Quelles sont les évolutions possibles de ce métier ?

Puis, différents protagonistes de l'éducation nationale seront entendus pour comprendre l'impact du fonctionnement du directeur sur le travail en équipe dans une école. Enfin, une brève incursion dans des milieux différents de celui de l'Éducation permettra de comprendre les limites actuelles et les ouvertures possibles au métier de directeur d'école.

1. Encadrer, diriger... enseigner

1. 1. Un dirigeant pour l'équipe

Lorsque le législateur a prescrit un fonctionnement en équipe de cycles en 1989, les personnels de l'éducation nationale ont dû s'organiser en conséquence. Des fonctionnaires qui travaillaient seuls, chacun dans leur classe ont dû, le temps de réunions et de projets, collaborer.

De Mucchielli (1995) en passant par Calin (2000- 2001), le constat est le même. Pour qu'une équipe soit efficace et effective, elle doit être animée et coordonnée par un leader, un manager. En effet, des rencontres régulières étant nécessaire pour initier, modifier, adapter, finaliser les projets de l'équipe, il faut qu'il y ait un coordinateur pour fédérer l'équipe et organiser le travail.

Il existe une certaine ambiguïté entre les deux termes couramment utilisés pour définir le directeur. Est – il un leader ou un manager ? Il semble, à priori, difficile de différencier le leader du manager. Pourtant, ce sont deux concepts complètement différents. « *Leader* » est un mot d'origine anglaise qui provient du mot anglais « *to lead* » signifiant mener. On s'accorde à dire que manager, est aussi d'origine anglaise et vient du verbe « *to manage* », diriger, qui viendrait lui-même de l'italien « *maneggiare* », (manier).

Le manager est désigné par sa hiérarchie. Il est entouré d'une équipe formelle. Il organise, coordonne et contrôle l'activité de son équipe. Le leader, lui, est reconnu par ses pairs. Il n'a pas de statut officiel. C'est plutôt un visionnaire qui influence et propose au groupe. Ainsi, comme le reconnaît Mackey (2013), « *les leaders sont les architectes et les rénovateurs du système alors que les managers s'assurent que le système fonctionne et prennent les actions correctives, lorsque ce n'est pas le cas.* » Si le leader est souhaitable pour remotiver le groupe, il n'en demeure pas moins que

le manager semble être plus à même de diriger l'équipe, tel que l'éducation nationale le conçoit.

Le terme de « *manager* »sera donc utilisé dans la suite de cette thèse pour désigner le directeur d'école dans sa fonction.

1. 1. 1. Le directeur d'école à travers le temps

Lorsque l'effectif des élèves augmente en 1850, il devint nécessaire de désigner un directeur pour diriger l'école. En 1886, Goblet, alors ministre de l'Instruction publique, officialise les conditions d'accès au poste de directeur et directrice. Ces derniers étaient directement nommés par le ministre de l'Instruction publique.

De nombreuses circulaires successives établissent le rôle du directeur et assoient leur autorité dans les établissements scolaires. Ainsi, en 1830, Briand, dans une de ses circulaires, rappelle les tâches du directeur d'école au personnel enseignant, tâches qui avaient été définies par un de ses prédécesseurs. De ce fait, dans une circulaire de janvier 1895, il est établit que « *[...] Le directeur d'une école ayant sous ses ordres plusieurs instituteurs adjoints, les uns déjà titulaires, les autres stagiaires, a la responsabilité de la bonne organisation pédagogique de l'enseignement ! Il a le devoir, et par conséquent le droit, de guider les maîtres, surtout ceux qui débutent, de coordonner leurs efforts vers le but commun*. » (Briand, 1908)

Briand, tout en demandant à la communauté éducative de collaborer ensemble, réaffirme l'autorité du directeur d'école en ajoutant, dans son propos, qu' « *il va sans dire qu'il ne peut être question de diminuer et d'affaiblir l'autorité du directeur*. » (Briand, 1908)

En 1930, une circulaire rappelle l'autorité et la légitimité du directeur en se servant d'un cas d'école. Intitulée, « *Rôle du Directeur d'école* », elle donne au directeur la responsabilité du fonctionnement de l'école. « *[...] Dans le cas particulier qui nous occupe, les directeurs qui ont la responsabilité du bon fonctionnement de leur école doivent pouvoir suivre ce fonctionnement dans toutes ses manifestations : le titre de directeur qui leur est conféré exprime suffisamment le caractère de leur fonction*. » (Ministère de l'éducation nationale, 1930)

De 1886 à 1965, le directeur exerce une fonction reconnue et bien rémunérée. « *Reconnus par la loi, les directeurs jouissent d'avantages symboliques conséquents, tout d'abord en regard de leur rémunération. Aussi l'indemnité d'une direction à quatre classes, représente- t- elle alors 40% du traitement d'un instituteur et la moitié du salaire d'un instituteur stagiaire (loi sur les traitements de juillet 1889).* (Rich, 2010, p 22)

Avant 1970, le directeur était entièrement déchargé de classe, aucun texte antérieur ne faisant état de charge de classe. Après cette date, il sera déchargé en fonction du nombre d'élèves présents dans de l'école.

Avec le décret de février 1989, les fonctions du directeur sont clairement établies. Au volet administratif, viendra s'ajouter le volet pédagogique. Le directeur devient un pilote pédagogique, garant de la politique éducative au sein de son établissement. Il est chargé du fonctionnement et de l'organisation de l'école. L'article 3 du décret stipule que *« le directeur d'école assure la coordination nécessaire entre les maitres et anime l'équipe pédagogique*. » (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Février 1989)

Depuis 2006, « *la fonction de directeur comporte des responsabilités pédagogiques, des responsabilités administratives, ainsi que des responsabilités dans le domaine des relations avec les partenaires institutionnels de l'école et les parents d'élèves. A ce titre, le directeur d'école devrait bénéficier, en fonction de la taille de l'école et de son classement, d'un temps de décharge d'enseignement, d'aides à l'exercice de ses fonctions et d'une valorisation financière*» (Rich, 2010)

L'évolution du métier de directeur en fait une fonction peu « attrayante » pour les enseignants. Dans un rapport de 2008, la cour des comptes fait état d'une véritable « désaffection » pour la fonction de directeur d'école. Depuis plus de dix ans, ce sont des milliers de postes qui restent vacants dans les écoles. Le rapport de la cour des comptes rapporte que de 1999 à 2008, entre 4105 et 3218 postes sont restés sans un directeur habilité, avec un pic en 2003, de 4675 postes vacants. (Cour des comptes, 2008, p. 116)

Le nombre d'emplois de directeur d'école maternelle et élémentaire de deux classes et plus, hors écoles spécialisées et hors écoles d'application, occupés à titre provisoire, a décru depuis 1999. Cependant, il reste élevé. En 2007, les « vacances de poste» représentaient près de 8 % du nombre des directions ordinaires. (Cour des comptes, 2008, p. 116)

Le tableau suivant fait état du nombre de vacances de poste de direction entre 1999 et 2008.

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Directions vacantes	4105	4505	4536	4557	4675	4443	4196	3900	3564	3218

Tableau 4 : Évolution des vacances de postes de direction entre 1999 et 2008.

La vacance d'un poste ne signifie pas qu'il y a absence d'exercice de fonction. Elle indique simplement que le faisant fonction qui pourvoira le poste n'est pas habilité à le faire et est nommé à titre provisoire, pour un an.

En 2002, de nombreux décrets et circulaires améliorent les conditions d'accès au métier de directeur et revalorisent celui – ci au niveau des grilles indemnitaires et indiciaires.

En 2013, avec la refondation de l'école, des changements interviennent dans l'organisation de service des directeurs.

D'abord, au niveau des activités pédagogiques complémentaires (APC). Les APC ont été instaurées par décret. Ils anticipent, prolongent ou accompagnent les apprentissages des élèves, autant dans le domaine cognitif qu'éducatif ou culturel. (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Octobre 2013). Ces activités, de trente-six heures, sont réparties sur l'année scolaire et font partie des obligations de service des enseignants. Les directeurs bénéficient d'une décharge sur le service de ces trente – six heures, allègement qui est précisé dans une circulaire ministérielle en septembre 2014.

De même, en tant que partenaire, le directeur participe à l'élaboration du projet éducatif territorial (PEDT). Ce projet est un outil de collaboration locale dont l'objectif est de mobiliser toutes les ressources d'un territoire afin de garantir la continuité éducative entre les projets des écoles et les activités proposées aux enfants en dehors du temps scolaire.

En décembre 2014, les missions du directeur d'école sont réaffirmées. (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2014).

La question du statut du directeur reste en suspend.

1. 1. 2. Ses missions, ses attributions

Le 19 février 2014, le ministre de l'éducation nationale présente, en conseil des ministres, une communication relative à l'évolution des missions et des métiers des personnels de l'éducation nationale. En pleine refondation, le législateur a en effet souhaité redéfinir certaines missions dont celles du directeur d'école.

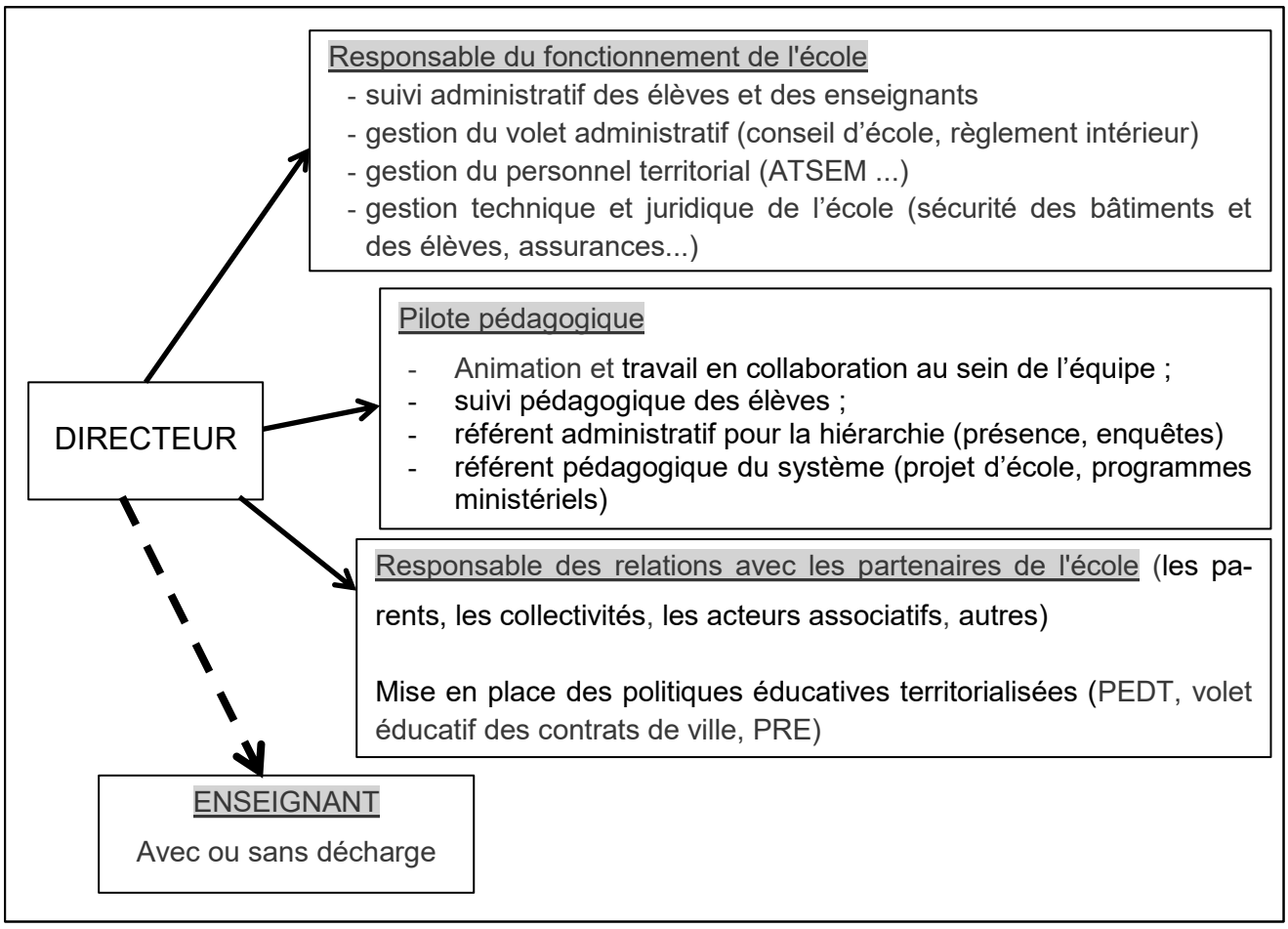


Figure 13 : Missions du directeur d'école

Les missions du directeur sont axées sur trois volets :

- Animation/pilotage/impulsion pédagogique ;
- Organisation du fonctionnement de l'école ;
- Relations avec les parents et les partenaires / l'environnement de l'école.

Le directeur reste le référent administratif et pédagogique au niveau de l'école. Il est l'interface avec la hiérarchie. Toutes les enquêtes administratives sont de son fait. Il lui incombe aussi de s'assurer que toutes les directives ministérielles sont appliquées dans l'école. Le projet d'école doit être représentatif de la réalité de l'école tout en restant dans le cadre du projet de circonscription. Il organise les rencontres nécessaires au travail en équipe et au suivi des élèves (conseil de cycles, conseil de maîtres). Avec la refondation, il aménage les APC.

Il gère aussi le travail du personnel communal. Il est le référent auprès de tous les partenaires de l'école. Il rencontre régulièrement les parents d'élèves et rend compte du fonctionnement de l'école (conseil d'école, règlement intérieur).

Depuis la refondation, son domaine d'intervention s'est élargi. Il fait partie de l'équipe élargie, avec la mairie et les associations, qui met en place les PEDT. Avec l'intégration de la 6ème au cycle 3, il participe aussi aux rencontres dans le cadre des liaisons CM2/ 6ème avec les enseignants et l'équipe pédagogique du collège. De plus, avec la refondation, certaines revendications des directeurs ont été entendues par le ministère. En effet, en octobre 2014, une circulaire relative aux allègements du travail administratif est émise. Il est demandé aux inspecteurs de mettre en œuvre un véritable protocole de simplifications des tâches administratives du directeur. (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Octobre 2014)

Ce protocole est centré sur deux axes :

- l'amélioration des ressources juridiques et administratives mises à la disposition des directeurs ;
- l'amélioration des outils de gestion et de communication de l'école.

À la variété des tâches du directeur s'ajoute souvent son métier d'enseignant, s'il n'est pas totalement déchargé.

1. 2. Directeur mais aussi enseignant

La charge de travail et les responsabilités des directeurs d'écoles se sont considérablement accrues au cours des dix dernières années. De plus, l'une des particularités du métier de directeur d'école est que très souvent, il est aussi enseignant. Comme n'importe lequel d'entre eux, il est soumis alors aux mêmes exigences du métier d'enseignant. Par ailleurs, un directeur d'école d'un établissement de une à trois classes aura les mêmes enquêtes et obligations administratives à renseigner que ses autres collègues déchargés, sans disposer de temps supplémentaire...

Sauf s'il est déchargé, le directeur doit faire la classe. La décharge est le temps accordé au directeur pour faire son travail administratif.

La variété et la richesse des tâches du directeur ont toujours été saluées et reconnues par l'administration qui reconnait le mérite des enseignants qui acceptent d'exercer cette fonction. C'est ainsi, qu'en août 1890, un décret est établit au terme duquel les directeurs et directrices d'écoles comprenant plus de 5 classes et moins de 300 élèves peuvent être dispensés de leurs cours. (Sénat, 1980 -1981)
On parle alors de « *dispense de classes*. »

C'est dans une circulaire de 1970, que le mot « *décharge* » apparaît pour la première fois. Les décharges des directeurs sont alors fixées au régime national. Elles sont considérées comme des « avantages » qui sont octroyés aux directeurs et directrices par rapport aux responsabilités qui leur incombent. Les décharges étaient fixées alors par rapport au nombre d'élèves. De 300 à 399 élèves, le directeur bénéficiait d'une demi- décharge. Pour 400 élèves et plus, la décharge était complète.

Cependant, même entièrement déchargé, il doit effectuer quatre heures d'enseignement hebdomadaire dans son école.

A partir de 1980, les décharges se fondent sur le nombre de classes et la nature de l'école. Il faut désormais 10 à 13 classes en élémentaire et 9 à 12 classes en maternelle pour que le directeur soit demi- déchargé. Au delà de ces nombres, la décharge est totale. Des luttes syndicales et des mouvements de grèves administratives des directeurs ont permis d'améliorer petit à petit le régime des décharges.

Pour la rentrée scolaire 2014/ 2015, la décharge de direction s'organisait ainsi:

Ecole maternelle	Ecole élémentaire ou primaire	Décharge
	1 à 3 classe(s)	Décharges de rentrée et de fin d'année scolaire 4 jours fractionnables : 2 à 3 jours mobilisables de la rentrée aux vacances de la Toussaint et 1 à 2 jours mobilisables en mai et juin
4 à 8 classes	4 à 9 classes	Quart de décharge
9 à 12 classes	10 à 13 classes	Demi -décharge
13 classes et +	14 classes et +	Décharge totale

Tableau 5 : Organisation des décharges de direction – Année scolaire 2014/ 2015

- Un quart de décharge libère un jour par semaine et une demi-journée à raison d'une semaine sur quatre.
- Un tiers de décharge libère un jour et demi par semaine.
- Une demi-décharge libère deux jours par semaine et une demi-journée à raison d'une semaine sur deux.
- Une décharge totale libère les neuf demi-journées hebdomadaires.

Dès la rentrée 2016, le taux de décharge des directeurs augmentera.

De plus, les directeurs ont tous une décharge sur le service de trente-six heures consacrées aux activités pédagogiques complémentaires (APC). Cette décharge est, elle aussi, au prorata du nombre de classes.

Pour la rentrée scolaire 2014/ 2015, la décharge des APC s'organisait ainsi :

Nombre de classes de l'école	Décharge sur le service d'APC (36 h)
1 à 2	6 h
3 à 4	18 h
5 et au-delà	36 h

Tableau 6 : Organisation des décharges d'APC du directeur – Année scolaire 2014/ 2015

Au delà de cinq classes dans l'école, le directeur est totalement déchargé d'APC.

1. 3. Un directeur est-il un manager ?

Si l'on se réfère aux écrits qui parlent de la gestion d'une école, cette gestion est souvent comparée au management rencontré en entreprise. Cela peut s'expliquer si l'on s'intéresse aux définitions données du management. Il est commun de restreindre la notion de management à l'entreprise. Ce malentendu viendrait du fait que pendant longtemps, le management a été rattaché au service de l'entreprise, et précisément au service du « profit ». (Gendron, 2009).

Il s'avère en fait, que « *le management serait issu d'une formidable diaspora scientifique : économistes, gestionnaires, juristes, historiens, sociologues, psychanalystes... praticiens et universitaires réunis sur un territoire commun*. » (Santo et Verrier, 1993)

C'est à Drucker (1999) que nous devons le type de management actuel. Théoricien du management réputé, il fait partie des auteurs qui postulent que l'entreprise n'est pas un ensemble de ressources à optimiser mais un groupe d'acteurs à motiver. Il fait du management une fonction à part entière et définit celui – ci comme l'articulation d'une stratégie dotée de buts et de missions.

Au sens large, le management est la gestion et le pilotage d'une entreprise, qu'elle soit commerciale ou non.

Dans son dossier sur la fonction de direction dans l'enseignement fondamental, l'équipe du conseil de l'éducation et de la formation belge (2012) auditionne un directeur, Lobet. Ce dernier a eu l'idée originale de comparer certains éléments de l'entreprise en les mettant en corrélation avec ceux qui existent aussi dans l'école. Les limites de cette comparaison apparaissent rapidement lorsque la comparaison s'affine.

L'essai de comparaison se trouve dans le tableau ci- après. Certains éléments ont été changé, mis en résonance avec les conceptions de Drucker.

	ENTREPRISE- ECOLE	ENTREPRISE
FINALITES *Où se trouve le produit dans l'entreprise ?*	Education Outils pédagogiques	Bénéfice
PROFIT *A qui profite l'entreprise ?*	Aux élèves	Au patron
EFFICACITÉ	Efficacité par implication des acteurs	Productivité Rendement
FINANCEMENT *De quoi dépend l'entreprise ?*	Allocation budgétaire de l'état	Client
DIRECTION *Qui gère l'équipe?*	Directeur- enseignant	Chef d'entreprise

Tableau 7 : Comparatif entre l'entreprise- école et l'entreprise

Certains éléments, présents dans l'école, diffèrent totalement de l'entreprise.

D'abord le directeur. Dans l'entreprise, le chef ou le manager n'est pas obligatoirement un spécialiste du produit qu'il gère. Ce scénario n'est pas envisageable pour un directeur d'école. En effet, comme le dit Lobet, *« il est impératif que le directeur en maîtrise les rouages car c'est de lui que dépendra l'unité de l'équipe pédagogique chargée de finaliser les produits. »* (Lobet, 2003)

Le manager est la personne chargée de diriger la structure. Le manager serait donc celui qui organise, coordonne et contrôle le travail de ses collaborateurs. Il anime l'équipe et assure les relations avec la hiérarchie et les partenaires extérieurs à la structure. Ce mode de fonctionnement ressemble d'assez près à celui du directeur d'école.

Le directeur d'école serait- il un manager ?

Contrairement au chef d'entreprise, le directeur d'école est un expert de l'éducation. Il a le même statut que ses pairs et n'est pas leur supérieur hiérarchique. Ce qui signifie qu'il n'a pas d'influences sur leur carrière, ni sur leur embauche et ne peut choisir les membres constituant son équipe. Ainsi, non seulement, il doit composer avec tous les membres de l'équipe mais il doit aussi être capable de les fédérer autour de projets et d'objectifs communs.

Cependant, comme le conclue Lobet, « *dans la mesure où un manager est chargé de diriger, d'organiser et de gérer une entreprise, nous pouvons donc affirmer que le management fait partie de l'identité professionnelle du directeur de l' " entreprise – école."* » (Lobet, 2003)

Lobet tient néanmoins à distinguer le manager relationnel du manager technique. Les compétences du manager relationnel sont étroitement liés à celles qui se développent au contact de l'autre (enseignant, partenaires de l'école), tandis que l'aspect technique se rapporte aux compétences nécessaires à l'utilisation croissante du numérique.

1. 4. Directeur, une fonction ... sans statut

L'absence de statut du directeur d'école, s'il soulève de plus en plus de protestations de nos jours, est connue de l'administration depuis la création de cette fonction. En effet, si celle – ci loue les mérites de l'instituteur – directeur, elle admet que cette fonction présente des inconvénients.

« *Cette situation de semi – reconnaissance présente des inconvénients pour ceux qui exercent ces tâches que l'administration reconnait nécessaires :*

— ils assument les responsabilités de chefs d'établissement, sans en connaître aucun des avantages ;

— ils ne disposent d'aucun moyen véritablement adapté à l'exercice de leurs fonctions, notamment sur le plan de la concertation nécessaire, de la disponibilité et de l'influence. » (Sénat, 1980 -1981, p. 2)

De plus, ce texte de loi de 1981, réaffirme que le directeur est avant – tout un instituteur, la direction n'étant pas équivalente à une promotion. « *La spécification de leurs fonctions n'étant pas reconnue, la direction ne constitue pas une promotion et le directeur demeure avant tout un instituteur. Comme tel, il est tenu de faire la classe au détriment du fonctionnement même de l'école et des charges qu'il assume.*

Il ne dispose pas d'une échelle indiciaire particulière, n'a pas la possibilité de permuter en qualité de directeur, ni celle d'être représenté ès qualité dans les orga-

nismes paritaires. Dès lors, il apparaît nécessaire et souhaitable que ces hommes et ces femmes qui assurent avec dévouement ces hautes responsabilités reçoivent une reconnaissance de droit. » (Sénat, 1980 -1981, p 2)

Cette absence de statut génère depuis, un véritable sentiment de malaise chez les directeurs d'école. Dans son allocution face au Sénat, le sénateur Roland Courteau, en 2012, attire l'attention du ministre de l'Éducation nationale sur la dégradation des conditions de travail des directeurs et l'alourdissement de leurs tâches. Courteau se base sur les résultats d'une grande enquête réalisée par le syndicat SE-UNSA concernant 7 500 directeurs et 800 adjoints. Cette enquête révèle que le « *malaise des directeurs d'école est en train de se transformer en "souffrance au travail " en raison d'un très grand nombre de missions qu'ils doivent effectuer, auxquelles s'ajoute parfois la charge d'une classe ou d'une demi-classe*. *Aussi, si 79 % des directeurs d'école trouvent leur métier très " intéressant ", ils sont 70 % à le trouver particulièrement " épuisant " et " stressant "*. (Courteau, 2012)

Pour comprendre, ce malaise décrit par les directeurs, il faut analyser leur fonction. Le directeur d'école, comme ses collègues enseignants, appartient au corps des professeurs des écoles. Il n'est pas un supérieur hiérarchique. Initialement enseignant parmi ses pairs, le directeur devient le premier d'entre eux. « *Il reste un enseignant, mais plus tout à fait comme les autres puisque ses missions d'animation de l'équipe le conduisent à exercer un pouvoir sur ses collègues : la bonne marche de l'école dépend de la cohésion de l'ensemble dont il est responsable*. » (Duchauffour, 2012)

Le directeur, de par ses missions, peut, depuis la loi d'orientation de 1989, avoir un regard et un impact sur l'activité de ses collègues car ses missions lui enjoignent dorénavant, d'animer, de convaincre, de fédérer l'équipe pédagogique.

La position inconfortable des directeurs est aussi décrite par Jean-Pierre Obin en 2007. Dans un rapport pour l'OCDE, il écrit : « *Le directeur d'école ne dispose en fait d'aucune autorité pour assumer une réelle responsabilité pédagogique ; et il dispose*

de peu de moyens pour assurer ses responsabilités administratives. Vis - à - vis des instituteurs, il n'est ni franchement un pair ni vraiment un supérieur. Toujours à la recherche d'une transaction efficace entre ces deux positions, il est en outre constamment soumis à l'autorité proche des deux vrais responsables institutionnels de l'école, l'inspecteur de la circonscription, représentant l'État, et le maire de la commune, propriétaire des lieux et employeur des personnels non enseignant, deux personnages dont l'entente ne va pas toujours de soi ». (p 66 – 67)

Le directeur est, en effet, l'interface administrative entre les enseignants et l'inspecteur. Il lui revient de faire remonter toutes les enquêtes administratives demandées par l'Etat. Il est aussi l'interlocuteur privilégié du maire et des partenaires de l'école.

Creton, dès 2006, avait dénoncé l'ambiguïté existant dans la profession même du directeur. *« [...] La direction d'école n'a pas les attributs d'une profession (pas de formation longue, ni de forte responsabilité individuelle ; les directeurs ne forment pas un groupe social organisé, ne jouissent pas d'un statut valorisé).* » (p. 59)

Depuis 2000, une association, regroupant des milliers de directeurs, s'est constituée. Le groupement de défense des idées des directeurs (GDID), militerait selon son président Rei (2013), pour une reconnaissance du métier du directeur d'école avec ses spécificités. En 2013, l'association comptait près de 2 000 directeurs d'école adhérents.

En 2006, l'IFOP (institut de sondages d'opinion et d'études marketing) réalise une enquête auprès de 10 094 directeurs à la demande du GDID.

A la question, « *Êtes-vous favorable ou opposé à la création d'un statut de la direction d'école, statut non hiérarchique envers les collègues adjoints (pas d'intervention dans la notation et l'évaluation de ces collègues), statut venant reconnaitre le métier de directeur d'école et définissant de manière claire et limitative les tâches et responsabilités?* », 93% des directeurs interrogés répondent de façon favorable.

Aux dires des membres du GDID, le malaise ambiant serait le fait des conséquences des réformes successives qui ont progressivement alourdi la tâche du direc-

teur. En effet, au fil des réformes, la charge des directeurs s'est complexifiée sans qu'il y ait vraiment d'évolution au niveau des moyens alloués pour la mener à bien.

Aussi, le GDID réclame une revalorisation du métier, avec quelques points clés :

- décharge de classe afin de s'adonner entièrement au métier ;
- revalorisation de leur rémunération ;
- revalorisation statutaire du métier ;
- allègement des charges administratives.

Ces revendications sont relayées régulièrement par les syndicats enseignants. Ainsi, suite à une « grève administrative » menée par les directeurs d'école de 1999 à 2006, les décharges de service et les indemnités ont été revues et améliorées.

La problématique du statut des directeurs des écoles du premier degré n'est pas récente. Dès 1966, le gouvernement en place réclamait un grade spécifique pour ces derniers. Le syndicat national des instituteurs (SNI) de l'époque s'éleva contre cette proposition. Ce même syndicat combattit la proposition du ministre René Monory, qui suggéra dans les années 80, de mettre en place des maîtres- directeurs.

La grande ambiguïté autour du statut du directeur d'école génère régulièrement des malentendus et des malaises dans les établissements scolaires. Le directeur est censé, tout d'abord, avoir un regard sur la pédagogie de son établissement. Or, cette tâche est rendue ardue par la place du directeur dans l'école. Beaucoup d'entre eux avouent ne pas savoir ce qui se passe dans les classes, chasse gardée de l'enseignant. Bien souvent, ce dernier n'accepte, dans sa classe que l'incursion de l'inspecteur. Maître de sa pédagogie, l'enseignant estime n'avoir aucun compte à rendre, ni informations à donner au directeur dans la mesure où ce dernier n'est pas son supérieur hiérarchique.

1. 5. Des préconisations successives similaires

Cependant de nombreux rapports avaient déjà préconisé de mieux définir les tâches et les responsabilités du directeur.

Pour commencer, le rapport de la commission Fauroux, dès 1996, propose de lui attribuer un statut de chef d'établissement. Puis le rapport de Ferrier en 1998 suggéra « *conforter les directeurs d'écoles dans leurs attributions et d'améliorer leur situation en matière de décharges d'enseignement ».* (p. 129)

En 1998, Pair reprend la suggestion de Fauroux (1996) et propose de créer un établissement public d'enseignement du premier degré ayant pour vocation de rassembler les écoles relevant du secteur d'un même collège.

Ensuite, en 2007, le rapport du Haut Conseil de l'Éducation (HCE) analyse la crise de l'école élémentaire comme étant celle des directions. Comme les précédents rapports, le HCE estime que en parlant du directeur d'école, que « *Le titulaire de la fonction n'a pas l'autorité nécessaire pour assurer pleinement la direction de son école. [...] Le débat sur la fonction de directeur d'école primaire, dotée de compétences explicites, ne devrait plus être éludé* ». (p. 31)

En 2011, des inspecteurs généraux, dans une note de synthèse sur le suivi de la réforme de l'enseignement primaire, constatent que les directeurs «*savent mal ce que font les maîtres, quels élèves bénéficient de l'aide personnalisée, ce qui se passe dans ce cadre. Ils n'en assurent ni le bilan qualitatif, ni l'évaluation.* » (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Juillet 2011, p. 9)

Or le bulletin officiel spécial du 11 décembre 2014, relatif au référentiel métier du directeur d'école est clair. « *Le directeur impulse, aussi bien entre les cycles du premier degré qu'avec le collège, les liaisons nécessaires à la continuité des apprentissages.* » (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Décembre 2014)

Quels moyens, quel poids, quelles attributions, le législateur a t-il donné aux directeurs pour qu'ils puissent avoir ce rôle d' « impulseur » dans les écoles? Peu, voire aucun. C'est ainsi que l'on se retrouve avec des directeurs découragés qui n'ont bien souvent aucun « pouvoir » auprès de leurs collèges, qui ne reconnaissent pas son « rôle. »

Dans un rapport d'information en juin 2015, Le sénatrice Duchêne fait le constat suivant : *« le rapport de la concertation pour la refondation de l'école faisait lui-même état de l'urgence qu'il y avait à définir enfin un véritable statut des directeurs d'école et leur donner les moyens pour qu'ils puissent accomplir l'ensemble de leurs missions et devenir les interlocuteurs reconnus de leurs partenaires.* » (Duchêne, 2015, p. 30) Elle faisait allusion au rapport de la concertation sur la refondation qui avait été élaboré en 2012.

Si chacun s'accorde à reconnaître qu'il faille une revalorisation et une reconnaissance du métier de directeur, la forme que ce changement doit prendre ne fait toujours pas l'unanimité.

Du coté syndical, d'abord. Pour le Snuipp (syndicat enseignant), donner aux directeurs un statut équivalent à celui des chefs d'établissement du secondaire, n'est pas une solution. En effet, toujours selon ce syndicat, les chefs d'établissement du secondaire ont les mêmes problèmes que les directeurs : manque de temps, alourdissement des tâches, responsabilités peu claires... Un statut ne résoudrait qu'une partie des difficultés des directeurs. De même, il refuse l'idée qu'il devient un supérieur hiérarchique au profit d'un métier appuyé sur une certification. Il faut tout de même remarquer que l'on peut avoir un statut sans être un supérieur hiérarchique.

Le député Reiss, propose en 2010, que les directeurs d'école soient mis en situation de détachement dans le corps des personnels de direction ou dans un emploi de direction. Cependant, il préconise aussi que les directeurs n'assurent toujours pas l'évaluation des enseignants, celles - ci devant rester du ressort des inspecteurs.

Pour conclure Sihr, secrétaire général du Snuipp, estime que *« créer un statut de responsable hiérarchique, est une mauvaise réponse à une vraie question. La question c'est la reconnaissance qu'être directeur est une fonction spécifique avec un travail particulier qui nécessite une reconnaissance et une formation*. » (Sihr, 2013)

1. 6. Le problème de l'autorité

La problématique du travail en équipe dans l'éducation nationale n'est pas l'apanage des seuls enseignants et directeurs. En effet, il doit aussi avoir un travail en équipe en amont des équipes pédagogiques, au niveau de l'encadrement.

En 2012, un décret modifie l'organisation des académies. A l'exception des académies de Paris et d'outre-mer, des directeurs des services départementaux de l'éducation nationale (DA – SEN) sont nommés dans chaque département. Ils remplacent les inspecteurs d'académie et représentent le recteur dans le département. Ces DA – SEN mettent en œuvre la politique éducative définie par le gouvernement. Ils exercent leurs responsabilités dans les domaines pédagogiques et administratifs sous l'autorité directe du Recteur de l'académie et du ministre. Les DA – SEN sont généralement secondés par des adjoints, les DAA – SEN.

Dans le premier degré, les inspecteurs de l'Education Nationale (IEN) sont placés sous l'autorité des DAA – SEN. Ce dernier gère donc une équipe d'inspecteurs exerçant dans les circonscriptions. De même, dans chaque circonscription, un IEN dirige à son tour une équipe composée des directeurs d'école ainsi qu'une équipe de circonscription. Les équipes d'IEN et de directeurs sont fréquemment réunies par leurs pilotes. La différence majeure entre ces équipes résidera dans le statut de ces pilotes.

Le DAA – SEN est le supérieur hiérarchique des IEN. De même que l'IEN est le supérieur hiérarchique des directeurs. Il est clair que les rapports qui existeront au sein de ces équipes seront différents de ceux rencontrés au sein de l'équipe pédagogique d'une école. Les problèmes d'autorité rencontrés par le directeur dans son équipe pédagogique n'existeront pas dans l'équipe du DA – SEN ou dans celle de l'IEN.

De plus, les préconisations auront plus de chances d'être appliquées si elles émanent directement du supérieur hiérarchique, plutôt que d'un directeur. Or, souvent, ces directives sont données aux collègues par le biais des directeurs, qui les reçoivent en réunion de directeurs. Celui – ci ne pourra alors compter, que sur son charisme, son pouvoir de persuasion, son autorité naturelle ou encore la dynamique qu'il aura instauré au sein de son équipe, pour convaincre les collègues.

Dans une note de synthèse d'inspecteurs généraux en 2011, des rapporteurs font état de l'impuissance de certains directeurs face à leurs collègues. «*Ils sont*

conscients de n'avoir pas les moyens d'exercer une quelconque autorité » et d'un directeur de cette étude de renchérir « *Difficulté à mettre dans l'action quotidienne l'ensemble des décisions prises en conseil : nécessité d'employer une démarche spiralaire afin "d'enfoncer le clou ". La force de conviction, accompagnée parfois de ruse, permet de compenser l'absence de véritable statut du directeur*» (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Juillet 2011, p. 3)

Comme on le voit, la question du statut des directeurs est loin d'être résolue. Cependant, il peut être instructif de s'intéresser au positionnement de d'autres pays par rapport à ce métier. Des possibilités de perspectives pour cette fonction seraient peut – être trouvées.

1. 7. Le métier de directeur ailleurs

En 2006, lors de recherches sur l'influence de la direction des écoles sur les résultats des élèves, Leithwood, Day, Sammons, Harris et Hopkins montrent que la qualité de la direction est un facteur primordial qui influe sur l'apprentissage. L'observation de résultats d'inspections en Angleterre montra ainsi que 97% des écoles évaluées, comme bonnes ou excellentes, étaient également pilotées par des équipes de directions également bonnes ou excellentes. Les inspections ayant été effectuées par un corps d'inspection indépendant.

Il n'est pas étonnant que l'Angleterre, à l'instar de Singapour ou de Chicago, par exemple, ait entamé des réformes à destination du personnel de direction de leurs écoles. Ces pays ont mené une véritable politique éducative pour ces personnels. Ainsi, les meilleurs enseignants sont incités à postuler pour les postes de directeurs. Dès la base, une sélection est donc faite.

A Singapour, le salaire élevé des directeurs est censé attirer des candidats de qualité. Ces derniers doivent au préalable se soumettre à une série d'exercices permettant d'évaluer et de repérer leurs compétences. Une fois sélectionné, le candidat doit participer à une formation de six mois, organisée par l'Institut National de

l'Éducation. Durant cette formation, les candidats sont évalués de façon continue afin de repérer, de manière fine, les futurs directeurs répondant aux exigences du métier. Seuls ceux qui sont validés à l'issue de cette formation seront nommés directeurs.

A Chicago, ce sont les comités de chaque école qui sélectionnent et emploient les directeurs d'école. Pour pouvoir intégrer un poste de directeur, les candidats passent par un long processus d'admissibilité. Ils doivent, après avoir déposé un dossier professionnel, être auditionnés par un comité composé de directeurs retraités. Ensuite, ils passent un examen relatif à la politique éducative du district académique. Les lauréats postulent ensuite dans des écoles et sont entendus par des comités d'établissement. La particularité de ces nominations est que les parents, la collectivité et les enseignants sont consultés. Comme le directeur doit réussir à fédérer son équipe autour de lui, il est intéressant qu'il intègre une école dans laquelle il a le soutien de la communauté éducative.

Après avoir engagé du personnel de qualité à la tête de chaque école, ces pays s'attèlent à la formation continue de ces acteurs. Les directeurs reçoivent des cours de gestion, de leadership et sont coachés par des directeurs plus anciens. L'objectif avoué est de transformer ces directeurs en de véritables leaders pédagogiques. Ces derniers, une fois formés, consacreront leur temps à coacher les enseignants de leurs écoles pour les aider à améliorer leurs pratiques d'enseignement.

1. 8. Perspectives du métier

Pour faire évoluer le métier de directeur, selon le Snuipp (syndicat enseignant) en 2014, le ministère envisagerait plusieurs pistes :

- Réécriture de la note de service du 17 mars 1997 sur la formation du directeur par une formation de préparation à l'inscription sur la liste d'aptitude ;
- Validation des acquis dans une perspective de certification (diplôme universitaire) ;
- Mise en place de tuteurs de formation ;
- Identification d'une fonction de directeur- formateur ;

- Développement de la formation continue ;
- Durcissement des conditions d'accès à la fonction et professionnalisation des recrutements.

En effet, le Snuipp, comme le ministère, mise sur la formation des directeurs. En effet, pour le Snuipp, la direction d'école nécessite une formation spécifique aussi bien juridique, administrative et pédagogique que tournée vers les relations humaines.

D'autres propositions émergent de différents pays.

Ainsi, Hugonnier, directeur adjoint à l'éducation de l'OCDE, dans un dossier d'instruction présenté par le conseil de l'éducation et de la formation belge, en 2012, fait des propositions innovantes. Il suggère de décentraliser les responsabilités. Pour cela, il propose quelques actions. D'abord, il conseille de donner plus d'autonomie aux écoles. Il est inutile d'avoir des responsables dans les écoles, si ces dernières n'ont pas davantage d'autonomie.

Ensuite, il préconise de faire davantage confiance aux leaders. Si on donne plus de responsabilités aux directeurs, ils doivent pouvoir prendre plus d'initiatives. C'est sur la réussite de ces dernières que l'évaluation devrait porter.

Au vu de la lourdeur des tâches du directeur, l'OCDE suggère un partage de ces dernières. Pour ce faire il serait utile de former des adjoints aux tâches spécifiques qu'ils auraient à gérer en tant que collaborateurs des directions. Ce ne serait plus le travail en solitaire du directeur mais plutôt un leadership partagé

Enfin, afin de rendre cette profession plus attrayante, de nombreuses autres mesures seraient nécessaires. On pourrait citer, entre autres, la revalorisation de salaire des directeurs, des formations continues adaptées et spécifiques à la fonction (gestion de ressources humaines et leadership) et la proposition d'opportunités de développement de carrière.

2.Méthodologie

Dans cette partie, de nombreux protagonistes ont été consultés. Dans la sphère éducative, il sera entendu des inspecteurs de l'éducation nationale (IEN), les direc-

teurs de 12 écoles, des enseignants du premier degré et un psychologue de la cellule d'écoute du rectorat.

Hors éducation nationale, divers intervenants seront interrogés, des employés d'un service hospitalier, des employés de banque et enfin du personnel d'un supermarché.

2. 1. Les enseignants de diverses écoles

En amont de la recherche, il a fallu clarifier ce que l'expression « travailler en équipe » signifiait pour le personnel enseignant. Mettaient – ils tous les mêmes mots et les mêmes gestes derrière le travail en équipe ?

Pour ce, une enquête préliminaire a été lancée, en mars 2011, par mes soins. Durant une semaine, des enseignants ont été interrogés sur une question ouverte et unique, « *Pour vous, travailler en équipes, qu'est- ce que c'est*? »

Le cadre de cette investigation était particulier, hors de l'environnement « école ». Elle s'est déroulée dans la bibliothèque universitaire de formation des maîtres (BUFM) de l'ESPE (ancien IUFM). Des centaines d'enseignants y transitent chaque semaine pour s'approvisionner en ressources pédagogiques.

Détendus, ils se sont volontiers prêtés au jeu. Ainsi pendant une semaine, soixante feuillets ont été récoltés. Sur deux tables, prêtées par la BUFM, les collègues étaient invités à remplir une feuille comportant la question ouverte, dans un laps de temps court (quelques minutes). S'ils le désiraient, ils pouvaient prolonger leur écrit par des explicitations orales qui étaient enregistrées.

Ensuite, dans la foulée, ceux qui le souhaitaient, avaient été soumis, grâce à une méthode participative, à une enquête référencée des connaissances, attitudes et pratiques (CAP). Cette enquête se présente sous la forme d'un questionnaire avec des questions fermées, en annexe.

2. 2. Les inspecteurs de l'Éducation nationale

Afin d'avoir aussi la vision des responsables hiérarchiques, sept inspecteurs ont été interrogés. Lorsque les programmes changent, le personnel d'encadrement est

normalement garant de leur mise en application sur le terrain, ou du moins, ils effectuent des contrôles visant à vérifier leur application.

La Guadeloupe compte douze circonscriptions. Six des douze inspecteurs de l'académie ont été sollicités ainsi que l'inspecteur d'académie adjoint. Pour établir le profil de ces derniers, il leur a été demandé leur tranche d'âge, leur ancienneté dans la fonction. Il a aussi été spécifié « l'état » de leur service en 2012, certains étant en dernière année d'exercice.

Un des inspecteurs interrogés, était Inspecteur d'académie adjoint à l'Inspecteur d'académie, en 2011. Son statut de cadre, chapotant le système éducatif, semblait intéressant. C'est un inspecteur détaché au rectorat, dévolu au premier degré, et qui seconde l'Inspecteur d'Académie. Il a été sollicité et interrogé deux fois, lors d'entretiens semi- directif d'environ une heure. Son expérience interpellait dans la mesure où il avait eu plusieurs casquettes et qu'il avait encadrée divers projets, dont quelques- uns européens, au cours de sa carrière. Son expérience un peu atypique, transposé au milieu enseignant, promettait d'être surprenante.

Parmi les autres inspecteurs choisis, certains avaient obtenu leur poste récemment. De plus, ils avaient fait du travail en équipe, une des priorités dans leurs circonscriptions. Ces inspecteurs, avec leur équipe, donnaient l'orientation de la politique de la circonscription à l'aide de formations, d'animations pédagogiques et d'accompagnement ciblés.

Voici les profils des inspecteurs interrogés :

	Sexe	Tranche d'âge	Ancienneté dans la fonction	Activité en 2012
Inspecteur 1	M	55 - 65 ans	27	En dernière année d'exercice
Inspecteur 2	M	55 - 65 ans	22	
Inspecteur 3	M	55 - 65 ans	23	En activité
Inspecteur 4	M	55 - 65 ans	12	En activité
Inspecteur 5	F	50 – 60 ans	5	En activité
Inspecteur 6	M	40 – 50 ans	3	En activité
Inspecteur 7	F	40 – 50 ans	2	En activité

Tableau 8 : Profils des IEN choisis

D'autres inspecteurs étaient en fin de carrière en 2012 et souhaitaient partager leur expérience de la mise place des cycles et du travail en équipe dans leurs circonscriptions.

Les entretiens menés étaient semi directifs, parfois téléphoniques. Les impératifs des emplois du temps et des missions n'ont pas toujours permis de les rencontrer de visu. Les entretiens ont été enregistrés. Seules les transcriptions des entretiens les plus pertinents seront réalisées. Elles se trouvent en annexes ainsi que la grille d'entretien.

Deux inspecteurs en fin de carrière ont préféré « raconter » leur vécu du travail en équipe plutôt que de se complaire à l'entretien semi – directif. Les inspecteurs sélectionnés étaient aussi les supérieurs hiérarchiques des directeurs interrogés. Leur avis par rapport au fonctionnement des écoles cibles ont été aussi recueillis. Cela permettait d'avoir un regard croisé avec celui des directeurs et des enseignants des dites- écoles.

2. 3. Les directeurs d'école

Douze directeurs d'école ont été entendus. Ils ont été interviewés selon une grille d'entretien. L'entretien était semi directif, d'une durée de vingt à vingt - cinq minutes. Les propos ont été enregistrés pour être analysés et utilisés ensuite.

Les directeurs ont été choisis en fonction des IEN qui avaient répondu favorablement aux demandes d'entretien. Il y a aussi bien des directeurs de l'île Saint Martin que des directeurs de Guadeloupe continentale. De même, il a été interrogé des directeurs des écoles maternelles et des écoles élémentaires. Il paraissait important d'entendre aussi bien de jeunes directeurs que des directeurs plus expérimentés. Ces entretiens ont eu lieu de septembre 2012 à mars 2013. Certains effectuaient leur dernière année d'exercice, d'autres leur première année.

Les profils sont représentés dans la figure ci- dessous.

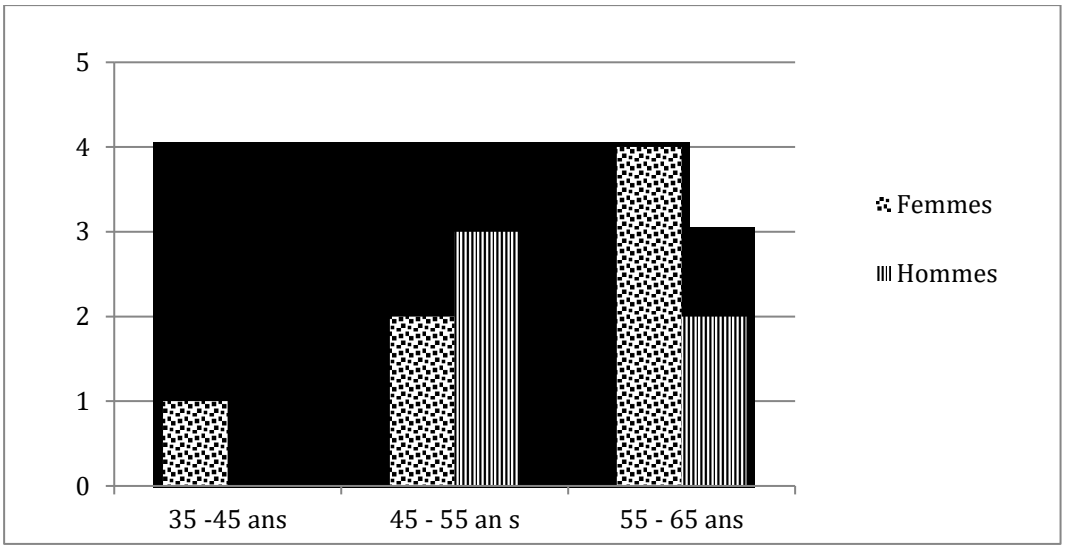


Figure 14 : Profil des directeurs d'école selon l'âge et le sexe

Les cinq écoles maternelles et sept écoles élémentaires ont été sélectionnées dans les circonscriptions des IEN interrogés. Cinq hommes et sept femmes ont fait partie de l'échantillon.

Comme le montrent de nombreuses enquêtes, il y a davantage de personnel féminin dans la profession de directeurs que d'IEN dans le premier degré. Divers rapports diligentés par le ministère de l'éducation nationale, dont celui de Gaudy en 2015, montrent que la profession d'IEN est plutôt masculinisée. Avec une moyenne de 38, 2% de femmes en 2004, ce chiffre s'accroit sensiblement en 2015, en passant à 46, 2%.

A contrario, les enseignants du premier degré sont majoritairement des femmes. (p. 9). Le pourcentage de près de 80% en 2004 croit jusqu'à 82,2% en 2015.

2. 4. Les enseignants issus des écoles des directeurs interrogés

Dans chaque école sélectionnée, les directeurs mais aussi l'équipe des enseignants ont été invités à donner leur avis sur différents points. Ils ont été entendus sur leur représentation du travail en équipe mais aussi sur leur ressenti par rapport au

fonctionnement du directeur dans l'école, par rapport à ses missions et par rapport à l'organisation de l'équipe pédagogique. Quarante- trois enseignants ont été sollicités.

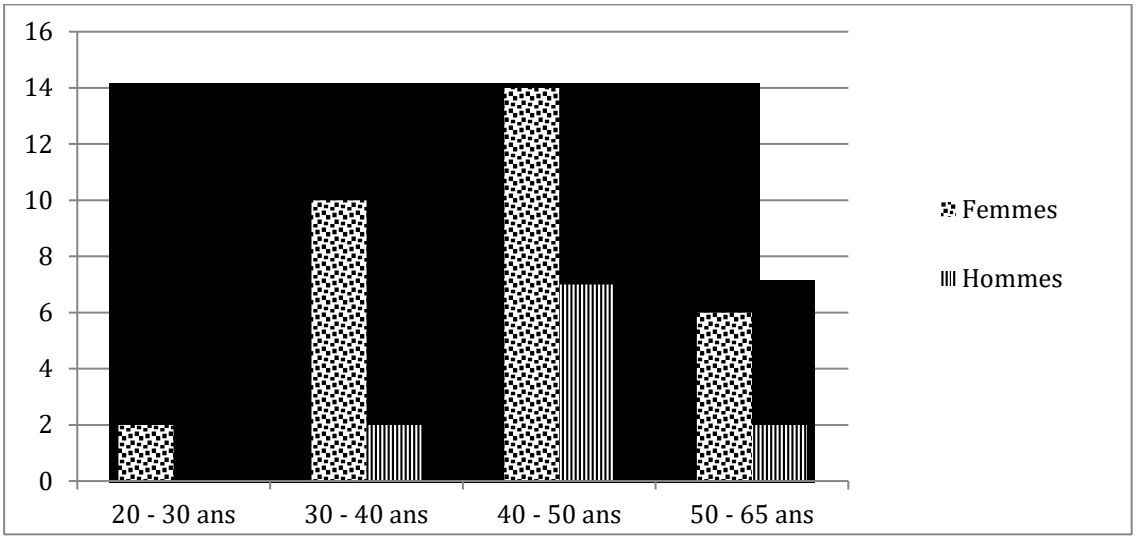


Figure 15 : Profil des enseignants interrogés

Ils ont été soumis à un questionnaire à choix multiples, qui est répertorié en annexe. Dans les petites écoles, une rencontre avec les enseignants, sans le directeur, a été effectuée. Le questionnaire a été donné de façon collégiale. Les enseignants, qui le souhaitaient, pouvaient étayer leur réponse par des propos oraux, enregistrés, lors de la remise des enquêtes. Il a été plus facile pour certains de parler que de remplir le questionnaire. Ces réponses ont été ajoutées au panel des réponses écrites récupérées.

2. 5. Le personnel de la cellule d'écoute du rectorat

L'académie de Guadeloupe dispose d'une cellule d'écoute avec du personnel disponible pour les enseignants et les élèves dont un psychologue.

Ce lieu d'écoute, d'échange et de parole est confidentiel et anonyme. Il accueille tous ceux qui, à un moment donné de leur parcours professionnel ou privé, éprouvent le besoin de recevoir le soutien d'un psychologue.

La psychologue, qui intervient généralement au sein de la cellule d'écoute, a été entendu. Depuis quelques années, il existe un certain malaise, voire mal être des

enseignants face à leur métier. Interroger ce personnel, permettrait peut- être de savoir s'il existait selon elle, une ou plusieurs causes au peu d'engouement soulevé par la mise en place du travail en équipe. C'est une psychologue de formation qui reçoit de nombreux enseignants, très souvent en souffrance.

L'entretien, demi directif a pris une tournure différente de celle initialement prévue. La psychologue ayant une autre approche du travail des enseignants, il a été nécessaire de changer l'orientation de l'entretien et la grille de questions préparées. L'entretien demi directif s'est transformé en entretien ouvert sur la problématique des freins et leviers du travail en équipe en regard des entretiens professionnels qu'elle conduisait. En se basant sur des cas et des situations concrètes, qu'elle voyait au quotidien, la psychologue a fait partager sa vision de la problématique du travail en équipe. Une partie de l'entretien a été transcrite et se trouve en annexe.

2. 6. Des protagonistes de structures hors éducation nationale

Le tableau suivant répertorie la composition des équipes entendues. Entre parenthèses est mis le nombre de personnes par métier.

Hôpital	Banque	Supermarché
Chef de service (1) Infirmiers (4) Aide – soignante (1)	Chef d'agence (1) Employés de banque (5)	Directeur (1) Chef de rayon (1) Employés du rayon (8)

Tableau 9 : Composition des équipes dans les différentes structures

D'abord, les fonctionnaires du Centre Hospitalier Universitaire (C.H.U) ont été interrogés. Le service psychiatrique de nuit a été choisi de manière réfléchie.

D'abord, parce le travail en équipe semble y être pratiquée. En effet, l'organisation du travail des équipes en psychiatrie a beaucoup évolué ces dernières années. Pour une meilleure prise en charge des malades, médicalement mais aussi socialement, le travail en équipe s'est révélé indispensable, essentiel à la thérapeutique (Dassa et Dassa, 1987). La mise en commun des rapports et les échanges entre les professionnels qui prennent en charge un malade se fait dans un vrai travail d'équipe. En

effet, il s'avère que souvent, le malade qui est soigné en psychiatrie, n'a pas la même façon d'être ni de se comporter avec les membres du service qui le prennent en charge (infirmier, psychologue, interne, médecin…). L'équipe, qui réunit toutes les compétences et professions, sera alors indispensable pour comprendre et repérer les besoins du malade. Selon Dassa et Dassa, « *Le malade n'a pas la même façon d'être, le même comportement avec l'infirmier, le surveillant, le psychologue, l'interne ou le médecin - chef. L'équipe réunissant toutes ces fonctions et professions présentes dans le champ du malade, est donc indispensable comme telle pour comprendre cette totalité éclatée et pour tenter de la reconstruire en une totalité plus cohérente, convergente et ramassée*. » (Dassa et Dassa, 1987, p. 91)

De plus, Dassa et Dassa estiment que, outre l'aspect synergétique des efforts et des résultats qu'il engendre, le travail en équipe permet aussi au malade de s'identifier à un groupe – référent, lui servant de repères et d'accroche à la réalité lorsqu'il en a si peu dans sa maladie mentale.

Ensuite, le service psychiatrie a été choisi pour des raisons pratiques. Certains membres du service m'étaient familiers, cela rendait les rencontres plus aisées. L'équipe de nuit ainsi que le cadre responsable de cette dernière ont été sollicités lors d'entretiens semi- directifs. L'équipe était constituée entre autres, de quatre infirmières, d'une infirmière - chef et d'un aide- soignant.

Ensuite, deux autres structures du secteur privé ont été choisies, une banque mutualiste et un supermarché.

Une banque mutualiste a été sélectionnée car dans ce type de banque, ce sont les clients eux-mêmes qui possèdent les entités. Le but premier d'une banque mutualiste n'est pas, en théorie, de maximiser le profit, mais de fournir les meilleurs produits et services possibles à ses membres. Un entretien semi directif a été mené d'abord avec le chef d'agence d'une petite structure puis avec le reste de l'équipe.

Enfin, une équipe d'un grand supermarché ainsi que son directeur ont été entendus. Le directeur de cette grande structure, lors d'un entretien semi directif, a été

questionné sur l'organisation du travail de ses employés et des répercussions de ce travail sur le fonctionnement du supermarché. Puis, le manager de rayon, qui travaille avec son équipe de rayon, a été aussi interrogé lors d'un cours entretien semi-directif. Pour terminer, quelques employés ont été sollicités lors d'entretiens courts semi- directifs. Leurs avis ont été recueillis sur leur organisation professionnelle au sein de la structure.

Les retranscriptions des entretiens les plus représentatifs ainsi que les grilles d'entretien se trouvent en annexe.

3.Récolte des données

3. 1. Les représentations du travail en équipe

La question ouverte, posée en préambule aux enseignants, était suffisamment large et ouverte pour permettre à chacun de l'interpréter comme il le voulait et de se projeter dans l'équipe qu'il désirait. De plus, le temps court imparti, de quelques minutes pour répondre, les poussait à être davantage spontanés. C'est ce jet spontané qui était attendu, davantage que la réponse «politiquement correcte ».

Le fait d'être présent au moment où les collègues remplissaient leur feuille était un avantage car cela donnait l'opportunité d'interroger dans la foulée les collègues dont les réponses paraissaient peu claires ou peu explicites. Pour le classement des réponses, chacune a été codée, puis listée. Les réponses semblables étaient classées et numérotées ensemble. Des groupes ont pu être créés et la fréquence des réponses calculée. Les résultats sont répertoriés en annexes.

La récurrence des réponses des collègues a été mise sous forme de tableau. Les réponses ont pu être classées en fonction de l'angle sous lequel l'enseignant répondait.

- L'angle personnel

Pour certains enseignants travailler en équipe c'est se remettre en question, moduler sa pratique ou encore se dépasser. Des actions relatives à l'essence propre de l'individu qui l'engage lui.

- ❖ L’angle institutionnel

Pour d’autres, travailler en équipe, répond aux commandes institutionnelles comme fonctionner en cycles ou encore pratiquer des échanges de service ou élaborer des outils en commun.

- ❖ L’angle relationnel

Enfin, pour certains, ce mode de fonctionnement est surtout vu du côté de l’autre. Travailler en équipe c’est créer des liens, coopérer, collaborer, discuter.

Il aurait été judicieux et utile de rajouter une caractéristique supplémentaire dans le profil des enseignants. En effet, il aurait intéressant de savoir s’il y avait des directeurs dans le nombre des enseignants interrogés. Cet élément aurait permis d’identifier les représentations du travail en équipe chez directeurs et aurait permis, par la suite, d’établir une analyse comparative avec celles des enseignants.

Au regard des résultats de cette enquête, il semble que le bénéfice du travail en équipe soit conscient pour tous les enseignants. Ce serait un mode de fonctionnement entièrement positif et bénéfique pour la majorité des enseignants interrogés. Les réponses sont récurrentes. De plus, même s’il apparaît que travailler en équipe peut prendre plusieurs formes. Pour les enseignants, l’idée de collaboration, de travail avec l’autre, de gain (au niveau relationnel, au niveau des pratiques, de temps, de connaissances) semble commune à tous.

3. 2. Les indicateurs du fonctionnement en équipe dans l’école

Le travail en équipe n’est pas vécu par les acteurs de l’école de la même manière. Ainsi, un directeur pourra être convaincu de l’existence d’un travail en équipe au sein de son école alors que les enseignants de la même école, sont persuadés du contraire. C’est la raison pour laquelle, des indicateurs sont nécessaires. Le travail en équipe n’est pas uniquement de l’ordre du ressenti, il est aussi identifiable par des actions. C’est le recoupement des indicateurs et des avis des protagonistes qui serviront ici à établir l’existence ou non du travail en équipe dans l’école. Les indicateurs ne sont pas les mêmes pour tous les protagonistes de l’école.

3. 2. 1. La vision des directeurs

Lors de l'entretien des directeurs d'école, ces derniers devaient indiquer s'il existait ou non un fonctionnement en équipe dans leur établissement scolaire et justifier leur réponse avec des indicateurs. Les réponses ont été presque unanimes. Plus de 91 % des directeurs, qui ont été entendus, estimaient que leur équipe pédagogique fonctionnaient en équipe.

Lorsqu'on les interroge sur leurs indicateurs, les réponses sont variées mais redondantes. Oui, on travaille en équipe parce que :

- « *Ils travaillent pour faire les projets ensemble ;*
- *Nous avons un projet d'école, fait ensemble ;*
- *Ils assistent ensemble à de nombreuses réunions ;*
- *Ils font des préparations ensemble ;*
- *Ils discutent ensemble des résultats des élèves ;*
- *Ils prennent des décisions pour l'orientation des élèves ensemble ;*
- *Ils prennent des décisions pour la vie de l'école ensemble...* »

Les critères des directeurs se situent au niveau des rencontres entre enseignants. Pour eux, si les enseignants travaillent entre eux c'est qu'ils travaillent forcément en équipe.

Les directeurs ne se sont pas attachés à regarder la qualité des collaborations. Il a fallu faire remarquer à certains directeurs que contribuer chacun à un projet, faire sa part, la rapporter pour que lui en fasse un document final, n'était pas un travail d'équipe mais une concertation ponctuelle. Surtout que certains collègues avouaient que dans leur école, il n'y avait pas ou peu de discussion en réunion, sous peine de voir cette dernière dégénérer en conflits et en joutes verbales. Pourtant, le projet d'école y existait bien.

Seuls 4 directeurs sur les 12 se sont inclus dans l'équipe pédagogique et utilisaient le pronom « *nous* » ou « *on* » en parlant de l'équipe. Dans une équipe, il y a un meneur et un animateur qui ne peut se contenter de regarder fonctionner l'équipe de loin.

Il y avait deux visions de travail en équipe chez les directeurs.
D'abord ceux qui font fonctionner l'équipe en s'y incluant ou alors en lui apportant le nécessaire pour qu'elle fonctionne. Ils organisent les réunions, les animent.
Parmi les autres, nombreux sont ceux qui laissaient l'équipe fonctionner en la regardant évoluer de loin. Certains essayaient tout de même de fournir le nécessaire pour fonctionner. D'autres se contentaient d'observer, uniquement.

3. 2. 2. La vision des enseignants

Les enseignants eux, restaient souvent sur leur ressentis.

Le travail en équipe chez les enseignants interrogés, dans les 12 écoles, est fortement attaché à une dimension affective. Pour nombres de ces enseignants, même s'ils élaborent, réajustent, finalisent des projets construits avec leurs collègues en visant des objectifs communs, ce n'est pas nécessairement du travail en équipe. Ils veulent y inclure la notion d'ambiance, d'affinités, de sympathie, d'empathie les uns envers les autres... Or, comme le confirme Calin en 2000, *« dans un travail en équipe, basé sur la différenciation des fonctions, les affinités personnelles, comme toutes les composantes émotionnelles, jouent un rôle moins important que la pertinence des différenciations des tâches, la bonne articulation des tâches différenciées et le professionnalisme de chacun... » (Calin, 2010)*

Il faut ensuite ajouter l'aspect « identitaire de l'équipe ». Pour qu'une équipe existe, *« il importe aussi que les membres d'une équipe se perçoivent comme tels, se sentent liés par une certaine solidarité, un sentiment d « in group », une tâche commune. »* (Perrenoud, 1996)

Enfin, pour qu'un travail soit un travail en équipe dans une école, il faut que la collaboration soit régulière. Cependant, il faut faire la différence entre le travail en équipe idéalisé et le travail en équipe réel. Dans une école, on peut travailler en équipe pour certains projets et pas pour d'autres. Il faut accepter le fait que l'on ne soit pas être tout le temps en train de travailler en équipe. C'est un mode fonctionnement qui peut et doit être utilisé lorsque cela est nécessaire. Comme le rappelle

Jamet (2003), le travail en équipe n'est pas une fin en soi mais une autre façon de travailler et de mieux faire le travail.

Ce ressenti, un des inspecteurs entendus, le partage et avoue avoir du mal à lutter contre. « *Souvent, les enseignants ne réalisent pas que ce sont les qualités relationnelles et qualités de communications qui sont nécessaires pour travailler ensemble, qualités qui ne sont pas systématiquement affinitaires. Les gens travaillent bien sans avoir à partager un bout de temps ensemble. On peut travailler bien ensemble et n'avoir jamais partagé un café. Bien sûr, partager un café donne un plus mais ce n'est pas suffisant. Beaucoup pensent que le point de départ du travail collaboratif, c'est qu'on s'entende bien, ce n'est pas une obligation. Nous travaillons ensemble ne signifie pas que nous sommes des amis. Je travaille avec toi, néanmoins il faut me dire sur quoi, pourquoi et comment, si cela est clair je peux m'y mettre. Maintenant, je vais d'autant plus m'y mettre si le chef de file a un argumentaire adapté et cohérent*. » (Inspecteur 6)

C'est lors de discussions, de décryptages de leur fonctionnement à l'école, que certains enseignants réalisent qu'ils fonctionnent bien en équipe. On en revient aux préconisations de Gather Thurler et Perrenoud (2005) qui recommandaient de commencer par redéfinir et expliciter le travail en équipe avec les acteurs pour les amener à déconstruire toute représentation idéaliste de la coopération professionnelle. Ces conseils que Gather Thurler et Perrenoud préconisaient pour les futurs enseignants, gagneraient bien à être aussi proposées aux enseignants sur le terrain.

Pour établir l'existence ou non d'un travail en équipe dans une école, on se base quelques fois sur l'organisation même qui existe au sein de l'école. A travers les réponses à certaines questions, il est possible de décrire le fonctionnement d'une école.

3. 3. Les projets mis en place à l'école

Depuis l'organisation en cycles, les apprentissages sont organisés en fonction de ces derniers. L'injonction de 1989, encourage fortement les enseignants à

s'organiser en équipes de cycles. L'objectif est de cibler au mieux les objectifs à atteindre pour chaque élève. Pour travailler cycles, des projets de cycles sont élaborés, avec des évaluations diagnostiques, des objectifs –cibles, des réajustements et des bilans.

Cependant, lorsque le nombre d'enseignants dans un cycle est trop important, les enseignants font quelques fois le choix de travailler par équipe de niveau (même niveau de classe). Ils préparent alors des projets de niveau.

Dans l'enquête réalisée sous forme de questionnaires auprès des enseignants, les réponses permettent de décrire le fonctionnement au sein des écoles. Différents diagrammes ont été faits. Seules les données portant sur l'organisation générale, l'organisation personnelle, l'efficacité du travail et le regard de l'autre seront exploités. En effet, elles répondent à la problématique de cette partie.

Les deux premiers diagrammes seront analysés ensemble sous le titre générique « organisation. »

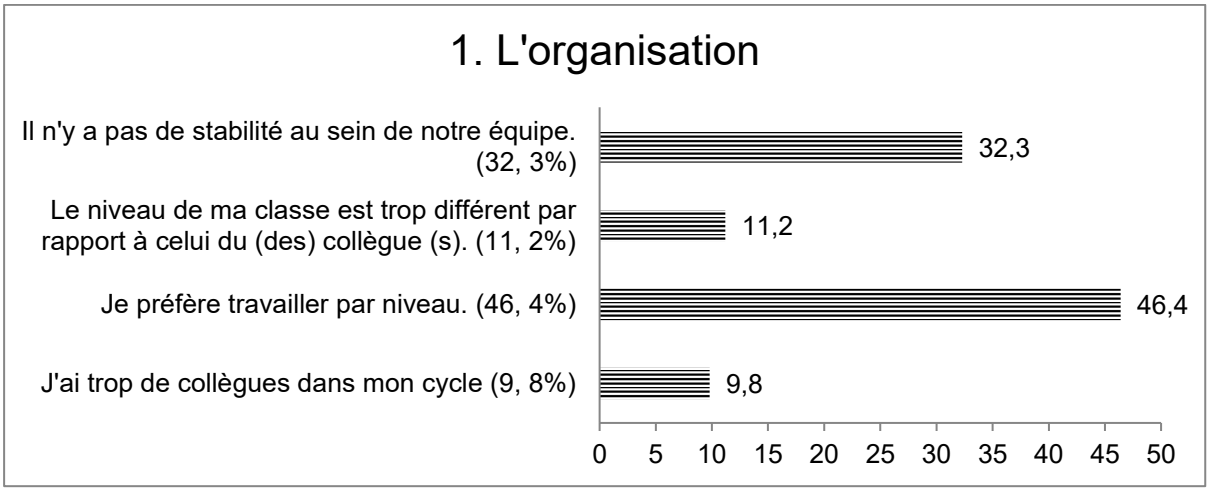


Figure 16 : Organisation générale au sein de l'école

Le travail en cycles induit un travail collaboratif entre collègues, une pédagogie différenciée au sein des classes mais aussi des décloisonnements et échanges de service au sein de l'établissement.

Or, 46,4**%** des collègues, soit la majorité préfèrent travailler par niveau. Comme argument, certains préfèrent travailler par niveau car l'équipe de cycle est

trop imposante ou ils préfèrent travailler avec un collègue leur permettant d'avoir des outils immédiatement exploitables, sans adaptation particulière.

Dans la même rubrique, il y a près de 32,3**%** des collègues qui estiment que les équipes ne sont pas stables. Cette instabilité de l'équipe ne favorise pas le travail d'équipe. Les enseignants de l'école ayant souvent l'impression de devoir, à chaque fois, recommencer les mises en place.

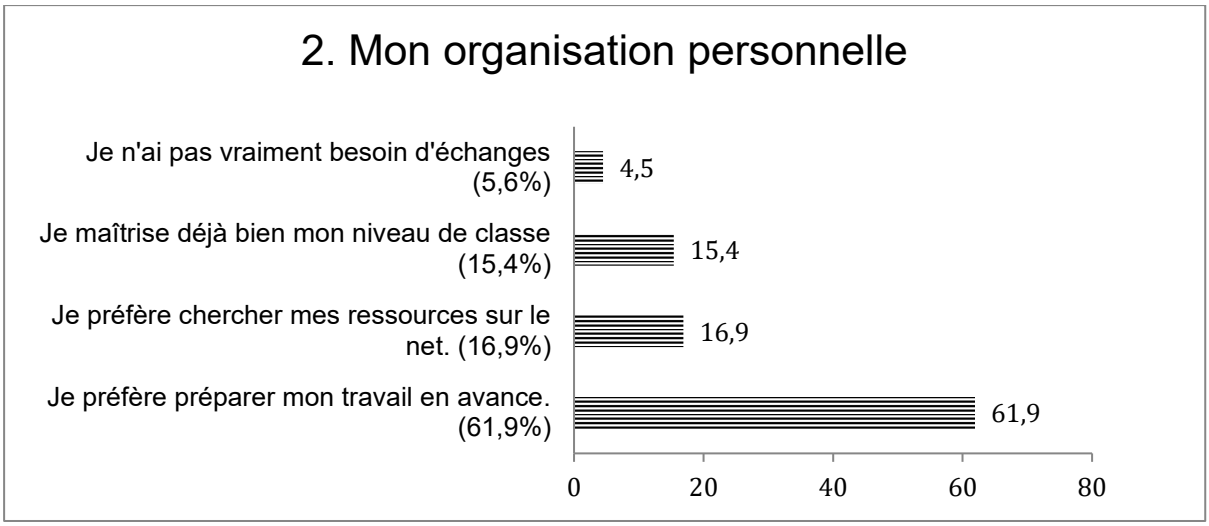


Figure 17 : Organisation personnelle des enseignants

Près de 61,9% des collègues préfèrent préparer leur travail en avance. On peut penser que c'est une spécificité liée au métier. En effet, les enseignants reprennent leur activité après deux mois de congé (juillet/ août). Beaucoup mettent peut – être ce temps à profit pour « avancer » leur travail, afin d'être plus disponible à la rentrée, occupés à d'autres tâches. Il ne faudrait pas cependant être réfractaire aux rencontres et au travail en équipe avec les autres collègues du cycle car une harmonisation des programmations, du travail du cycle est nécessaire. L'argument qui est malheureusement avancé par certains est le double emploi de cette tâche. A quoi servirait du travail supplémentaire en équipe alors que leur travail est déjà fait ?

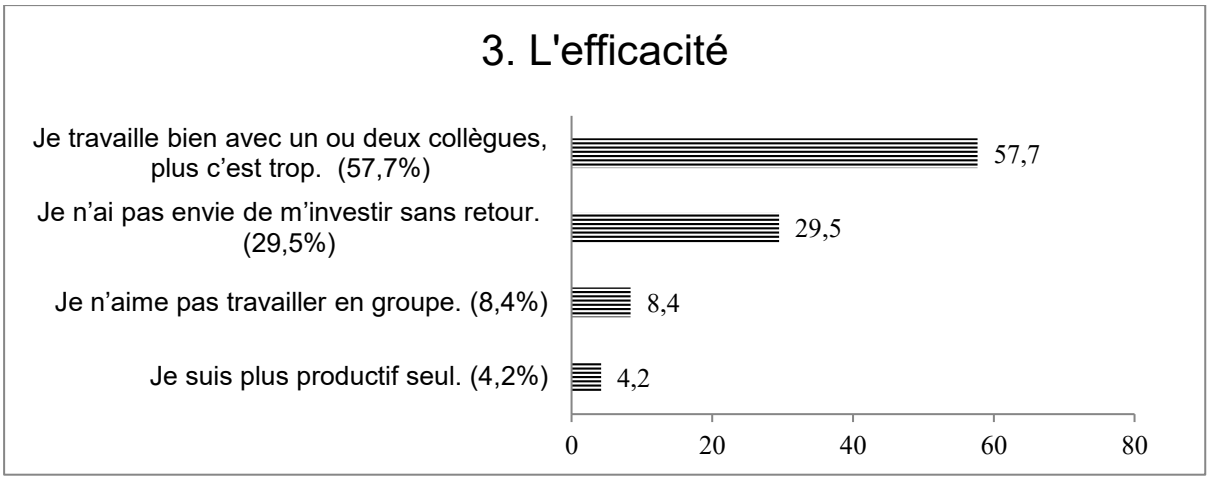


Figure 18 : Efficacité du travail en équipe

Le diagramme précédent montre l'importance de la taille du groupe constituant l'équipe. Il ne faut pas oublier que l'un des caractères prépondérants donnés par Muchhielli en 1995, pour qu'une équipe soit efficace, c'est la taille de l'équipe. Celle – ci doit être restreinte.

Certains enseignants ont apparemment du mal à travailler avec trop de collègues. 57, 7% d'entre eux souhaitent travailler avec un ou deux collègues. Avec plus d'enseignants, ils considèrent que c'est trop. Ce ressenti est peu propice au travail de l'équipe pédagogique de l'école ou l'équipe de cycle qui est rarement composée de deux ou trois individus.

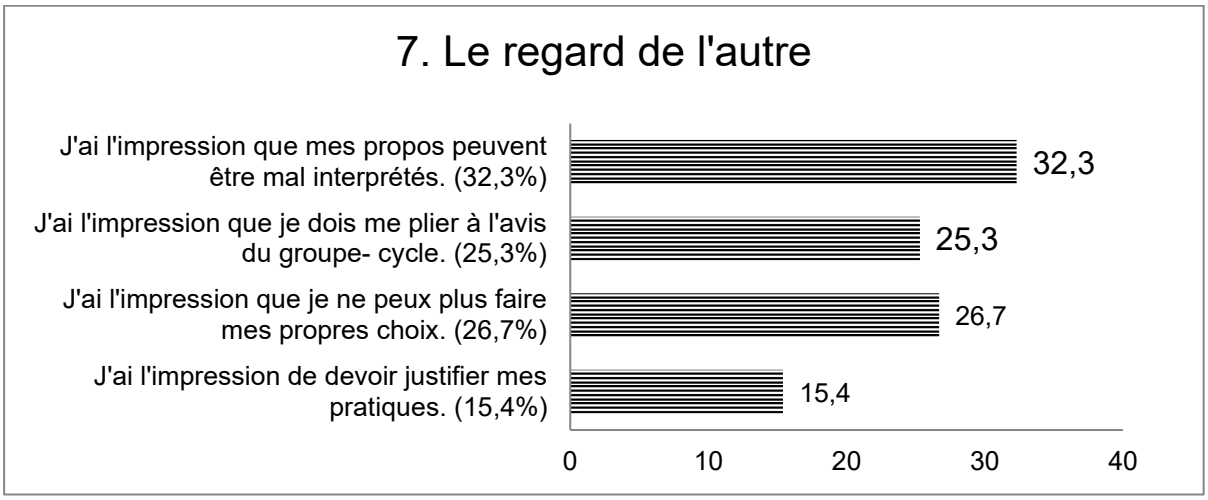


Figure 19 : Ressenti par rapport au regard de l'autre

Cette dernière rubrique traite du regard de l'autre. Trois des affirmations ont obtenus des pourcentages proches.

- 32,3% des collègues interrogés ont l'impression que leurs propos peuvent être mal interprétés.
- 26,7% ont l'impression qu'ils ne peuvent plus faire leurs propres choix
- 25,3% pensent qu'ils doivent se plier à l'avis du groupe.

Ce sont des appréhensions liées à la peur de perdre son identité et sa liberté professionnelles. Travailler en équipe induit une organisation en collectif, organisation que tous les enseignants ne sont pas prêts à assumer.

Selon l'inspecteur adjoint à l'Inspecteur d'académie (IA adjoint), pour surmonter cette peur de l'autre, il faut en être conscient. *« C'est difficile d'ouvrir sa classe à un collègue. Il y a quarante ans, jeune certifié j'ai proposé à un collègue d'échanger, nous étions deux profs de maths. J'étais fort en math mais nul en pédagogie. Le PEGC est venu dix fois dans ma classe et ne m'a jamais ouvert la sienne. Il y a un comportement à avoir. Il faut partager, accepter de partager, mettre en commun et développer les compétences de chacun*. »

Dans certaines écoles, les enseignants font aussi le choix d'ouvrir leur classe et de pratiquer les échanges de service ou des décloisonnements. En 2013, la circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée, définit les activités pédagogiques complémentaires ou APC qui remplacent désormais l'aide personnalisée. (MEN, DESGSCO, 2013)

L'APC, selon la circulaire « *visent soit à aider les élèves lorsqu'ils rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages, soit à les accompagner dans leur travail personnel ou leur proposer toute autre activité prévue par le projet d'école. Elle est mise en place dans toutes les écoles mais chaque équipe pédagogique peut choisir de l'organiser différemment, en respectant le volume horaire et le rythme des élèves.* »

Chacun de ces éléments va alors être observé pour voir dans quelles mesures il peut renseigner sur le fonctionnement global de l'école et au niveau du travail de l'équipe.

- *Existe t- il des projets élaborés au sein des cycles ?*

A travers les réponses à ces questions, il est possible de décrire le fonctionnement d'une école. Pour élaborer un projet de cycle, un travail en équipe, même très ponctuel, est nécessaire. Le projet de cycle nécessite des bilans diagnostiques, des objectifs de travail, des évaluations pour vérifier leurs acquisitions. De plus, des conseils sont régulièrement organisés pour les bilans de mi- parcours. Au cours de ces rencontres, les orientations de la scolarité des élèves sont décidés, leurs passages, leurs difficultés pour les éventuels équipes éducatives, tout ce qui est relatif à l'élève du cycle est abordé. C'est autour des projets de cycles que les équipes pédagogiques fonctionnent davantage en équipe. Dans les équipes de cycles, les enseignants sont en nombre plus restreint, il existe un animateur de cycle qui n'est pas forcément le directeur. De plus, les projets de cycles doivent généralement répondre à une problématique précise et contextualisée répondant aux difficultés et aux besoins des élèves du cycle.

- *Existe t-il des projets élaborés par niveau de classe ?*

Dans les grosses écoles, le nombre important de collègues, découragent certains enseignants à travailler ensemble.

Ils préfèrent travailler avec leurs homologues du même niveau de classe. Les projets de niveau de classe ont l'avantage d'être encore plus fins et ciblés que les projets de cycles. Bien sûr, cela ne dispense pas l'équipe pédagogique de mettre en place, au niveau du projet d'école, des actions en direction des cycles. Travailler avec un nombre plus restreint facilite grandement le travail en équipe. Les collègues qui fonctionnaient par équipe de niveau revendiquaient davantage leur fonctionnement en équipe.

Ce fut souvent le cas à Saint Martin, dans des écoles de plus de vingt collègues. Comme pour les projets de cycles, les projets par niveau réclament des rencontres

régulières, une étroite collaboration pour élaborer un projet à partir des difficultés recensées des élèves.

- *Les APC sont-ils organisés en commun, de manière collégiale en conseil de maitres ?*

Les APC font partie des obligations de service des professeurs qui les mettent en œuvre dans toutes les écoles. En général, chaque enseignant choisit les élèves qui, en fonction des objectifs fixés par lui ou par l'équipe, participeront aux APC. Ensuite, il pratique les APC dans sa classe avec ses élèves. Cependant, de plus en plus de projets gravitent autour des APC afin que les élèves intègrent des ateliers tournants, ateliers élaborés par l'équipe, en équipe. Les élèves ne sont plus obligatoirement avec leur enseignant mais inscrit dans un atelier correspondant à ses besoins pédagogiques avec un enseignant lambda. A Saint Martin, les enseignants travaillaient aussi en doublette avec les élèves choisis afin de croiser leurs regards professionnels. Là encore, il faut un travail en équipe conséquent pour mettre en place ce type de fonctionnement.

- *Existe t-il des décloisonnements ? Des échanges de service ?*

Le décloisonnement consiste, pour les élèves, à changer de classe pour des activités spécifiques encadrées par un autre enseignant que leur enseignant habituel. Le décloisonnement permet à l'enseignant de cibler le travail avec certains élèves dans un contexte différent et privilégié. Il permet ainsi un travail plus individualisé (parfois nécessaire pour certains élèves en grande difficulté) et de lever certains blocages liés au groupe – classe.

Lors des échanges de services, les élèves vont dans la classe d'un autre enseignant pour recevoir un enseignement précis. Un enseignant plus compétent en EPS peut pratiquer cette discipline pour un autre collègue, qui à son tour peut enseigner la géographie aux élèves de son collègue.

Ces différents types d'organisation pédagogique permettent aux enseignants de travailler en équipe. en 1994, Perrenoud, estime qu'en collaborant lors de réunions pour organiser ce type de fonctionnement, les enseignants peuvent aussi :

- portent des regards croisés sur les élèves ;
- partagent les difficultés des élèves avec des collègues ;
- rompent l'isolement ;
- mettent en communs des idées, des connaissances ;
- rendent possible une division du travail...

En bref, ils travaillent en équipe.

C'est ce qu'explique un des inspecteurs interrogés sur l'intérêt d'utiliser les décloisonnements et les échanges de services. « *Travailler en équipe, c'est avoir une réflexion commune. Si on part de l'élève, on ne partira pas d'un élève mais réaliser que plusieurs élèves qui ont le même problème. A ce moment pourquoi ne pas les regrouper et effectuer des échanges de service, des décloisonnements. Et peut-être que si vous êtes plus calé en mesure et le collègue en géométrie, que chacun en fonction de ses compétences travaille. Et là, on aura forcément un travail en équipe.* »

3. 4. Les indicateurs au service de l'inspecteur

Quels sont les indicateurs dont disposent l'inspecteur pour juger de l'effectivité ou non du travail en équipe dans une école et de l'implication du directeur dans ce fonctionnement ? C'est d'abord l'IA adjoint qui propose une réponse. « *Comment je sais qu'ils travaillent en équipe ? En observant des indicateurs : Existe-t-il des groupes de besoins ? Comment sont –ils organisés ? Comment ce travail est fait ? A un moment donné, il y a des concertations. Le travail en équipe n'est pas obligatoirement des réunions. C'est la réflexion sur des problèmes communs des élèves qui va faire le travail en équipe. Pour moi, c'est ça. Bien évidemment, on n'échappera pas aux conseils de cycle, et c'est pendant ces conseils qu'on discute de cela. C'est à ça qu'ils servent. Quand on partage ces informations, c'est un gain de temps.* »

Parmi les documents élaborés par les équipes, il y d'abord le projet d'école. C'est un document officiel qui répond à des normes ministérielles. Il est supposé être mis en place et en œuvre de manière collégiale au sein de l'équipe pédagogique.

Ensuite, les inspecteurs lisent les comptes rendus rédigés par les écoles, les comptes rendus des différentes réunions. Parmi ces dernières, il y a les conseils de cycles et les conseils de maîtres. Les inspecteurs interrogés se basent sur documents écrits, qui leur sont obligatoirement envoyés, pour relever certains indicateurs, tels que :

- les projets impliquant plusieurs classes ;
- les décloisonnements ;
- les évaluations communes dans l'école.

Enfin, les inspecteurs interrogent et constatent les organisations internes lors des inspections. En effet, les inspections des collègues dans les écoles sont des occasions pour vérifier si les enseignants travaillent en équipe et sous quelles formes ?

Pour les aider, les inspecteurs utilisent des enquêtes pré-inspectorat. Avant l'inspection, les enseignants reçoivent une enquête de pré- inspection. Ce document annonce le protocole d'inspection et doit être renseigné par l'enseignant lui- même. Ce dernier doit y consigner des renseignements administratifs mais aussi des éléments professionnels relatifs à son fonctionnement de classe et son implication professionnelle dans l'école. De plus en plus, les inspecteurs questionnent d'emblée les enseignants sur leur organisation en équipe au sein de l'établissement. Il existe même une rubrique « travail en équipe et projets » sur certains documents envoyés.

Ainsi, les inspecteurs se servent de tous ces outils pour juger de l'effectivité du travail en équipe dans une école.

3. 5. Les projets mis en place dans les écoles

Les réponses des enseignants ont été répertoriées, triées et classées sous forme de diagrammes. Les écoles ont été répertoriées de l'école 1 à l'école 12, « Ec » signifiant école. Chaque projet est représenté par une couleur.

- le projet de cycle,
- le projet de niveau,
- le décloisonnement,
- l'APC.

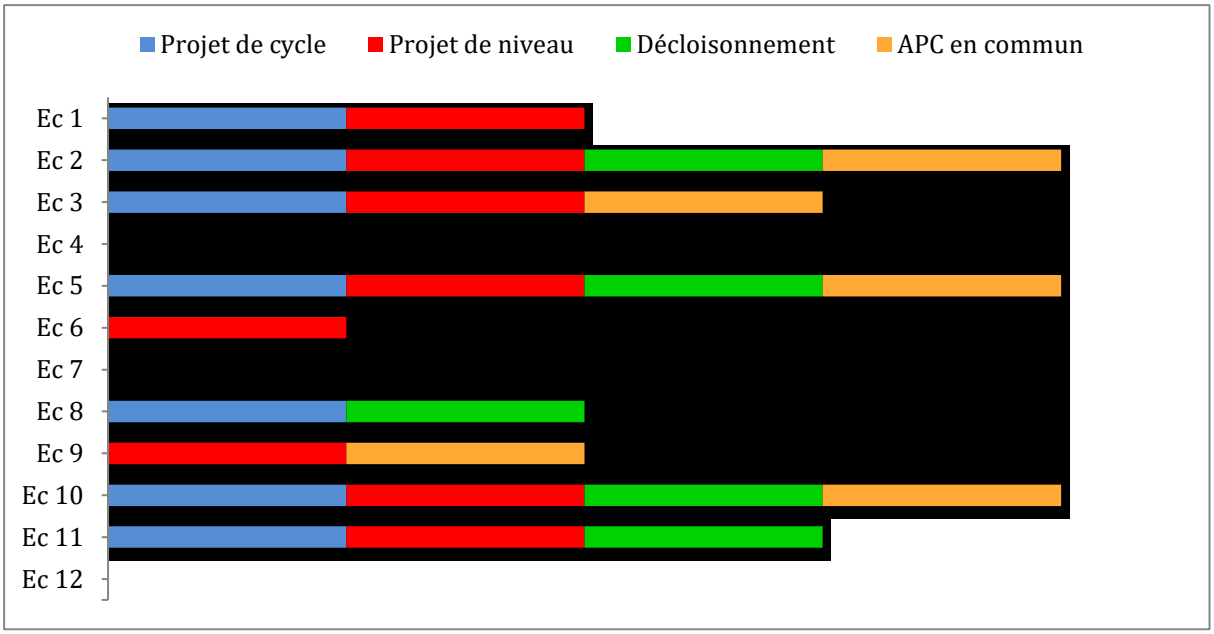


Figure 20 : Projets mis en place dans les écoles

En observant les résultats, des contrastes flagrants apparaissent entre les fonctionnements des écoles. Il faut signaler, en préambule, que toutes ces écoles ont élaboré un projet d'école. Il a été remis à l'inspecteur de circonscription en début d'année, comme le demande les textes officiels.

Dans trois écoles (4, 7 et 12), il y a peu d'interactions entre les collègues. Aucun projet de cycles, ni de niveau, ni de décloisonnement, ni d'échanges de service ne sont faits. Dans ces écoles, un travail en équipe est difficilement imaginable.

A l'inverse, dans trois écoles (2, 5 et 10) de nombreux projets collaboratifs laissent penser qu'un travail en équipe y est effectif.

Dans les écoles restantes, les enseignants partagent au moins un projet au sein de l'établissement.

Le taux des écoles dans lesquelles on travaille ensemble au niveau des cycles et au niveau des classes est élevé. Dans 63% des écoles sélectionnées, les collègues ont élaboré des projets de cycles et dans 72% d'entre elles, des projets par niveau de classe ont été réalisés.

Dans 58% d'entre elles, les enseignants ont non seulement mis en place des projets de cycle mais aussi des projets de niveau de classe, soit dans 7 écoles sur 12.

3. 6. Les fonctionnements des directeurs d'école

Les entretiens des directeurs, des inspecteurs ainsi que les résultats des enquêtes à destination des enseignants, ont permis de réunir de nombreux indicateurs.

Ainsi, grâce aux entretiens des inspecteurs, il a été possible de connaître leurs avis sur le fonctionnement des écoles. Les enseignants travaillaient – ils en équipe et le directeur était – il impliqué ou non dans cette organisation en équipe ?

Des entretiens des directeurs, il a pu être déduit leur ressenti sur leurs équipes et son organisation.

Enfin, les enseignants ont donné leur point de vue sur l'organisation de leur école ainsi que sur l'implication du directeur dans ce fonctionnement. Le type d'animation, pratiqué en réunion par le directeur a aussi été caractérisé.

3. 6. 1. Les caractéristiques du fonctionnement du directeur

Les enseignants devaient décrire le mode de fonctionnement du directeur de l'école. Différentes propositions étaient faites et chacun devait choisir un ou deux caractères. La moyenne des choix était ensuite faite. Les pourcentages les plus élevés étaient gardés. Ainsi pour le mode de fonctionnement du directeur, les caractères suivants étaient disponibles : passif, actif, présent, absent, directif, injonctif et enfin coopératif.

Selon les dires des enseignants, certains directeurs se comporteraient comme de véritables « dictateurs » dans leurs établissements (école 3, 4 et 7). Il reste à voir si ce comportement est préjudiciable au travail en équipe. D'autres, à contrario, seraient passifs, absents, retranchés dans leur bureau et laissant les enseignants de l'école s'organiser entre eux (écoles 1, 6, 8, 9 et 12).

Enfin, certains directeurs seraient décrits par leurs collègues comme coopératifs, organisant la vie pédagogique de l'école en entrainant et motivant leurs équipes au sein d'une véritable collaboration (écoles 2, 5 et 10).

Les enseignants ont choisi en général deux caractéristiques pour décrire le fonctionnement du directeur.

Dans le diagramme, les caractéristiques sont les suivants:

- Passif/ présent,
- Passif/ absent,
- Coopératif/actif,
- Injonctif/directif.

Le diagramme ci- après regroupe ces résultats.

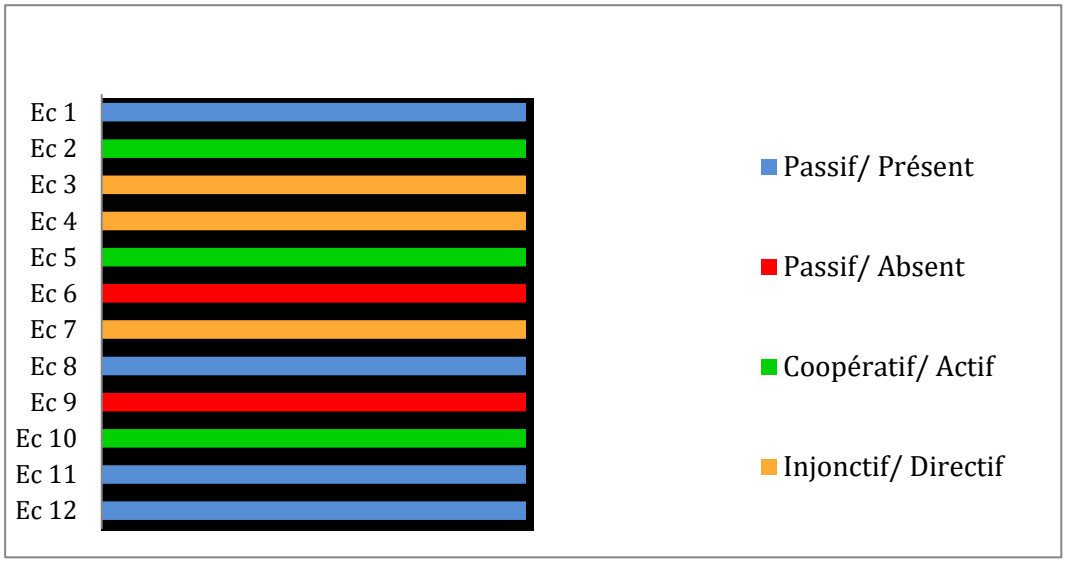


Figure 21: Mode de fonctionnement des directeurs dans chaque école

3. 6. 2. Le type d'animation du directeur

Le style d'animation d'un dirigeant influera énormément sur son équipe. Un manager trop laxiste, absent ou trop dirigiste ne favorisera pas de véritable travail en équipe. Soit, les collègues travailleront seuls de leurs cotés car pas ou peu sollicités soit les conflits générés par l'attitude du directeur éclatera l'équipe, qui s'en ira elle aussi, de son coté.

Le directeur peut être manager, administratif ou dirigiste.

Le diagramme de la page suivante regroupe les réponses obtenues.

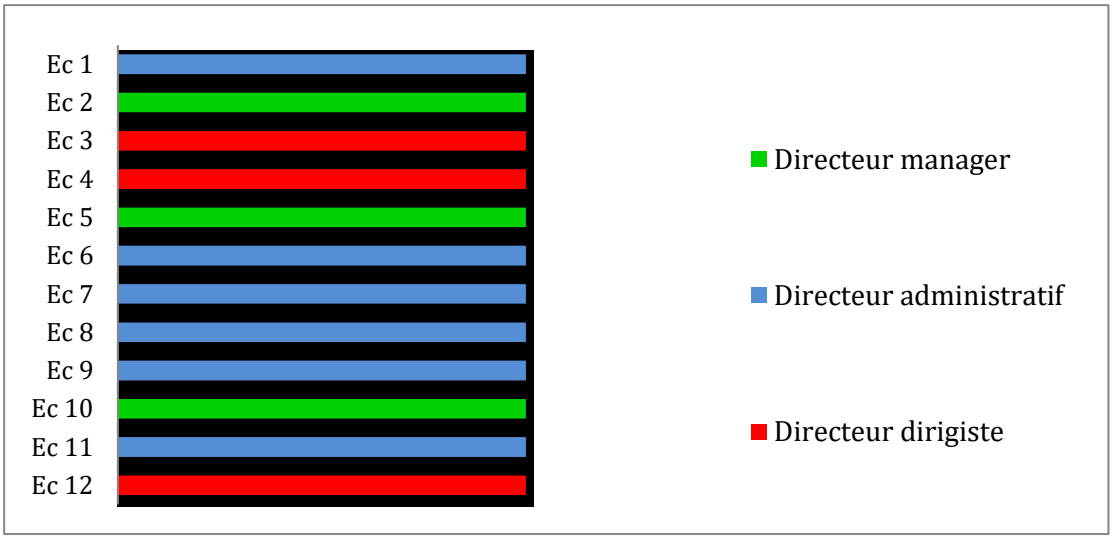


Figure 22: Type d'animation des directeurs dans chaque école

Pour le style d'animation, les enseignants pouvaient décrire leur directeur comme étant un directeur manager, directeur dirigiste ou un directeur administratif. Un seul choix était possible. Un directeur manager gère l'équipe de façon coopérative avec des collaborations régulières avec un fort investissement dans l'équipe.

Le directeur dirigiste voudra tout gérer, sans impliquer ses collègues. Il y en a de deux sortes selon les dires des enseignants. D'abord, le dirigiste qui parle au nom de tous et prend toutes les décisions en son nom, informant à postériori ses collègues. Puis il y a le dirigiste qui impose toutes les décisions, même en réunion et qui n'accepte aucune contradiction. Il a toujours le dernier mot.

Enfin, le directeur administratif. Il est souvent dans son bureau et est très performant administrativement. Toutes les demandes administratives émanant de la hiérarchie sont faites dans les temps et les normes.

Les enseignants des trois écoles (écoles 3, 4 et 7), qui avaient qualifié le mode de fonctionnement de leur directeur d'injonctif et de directif, confortent ce fonctionnement dans le style d'animation. Il est trouvé dirigiste. Ces directeurs, souvent connus pour leur autoritarisme, dirigent leurs écoles en obtenant quelques fois des résultats contraires à leurs souhaits.

De même, les directeurs qui avaient été décrits comme coopératifs, se révèlent être de véritables managers. Enfin, comme il était prévisible, les directeurs jugés

passifs par leur pairs dans leur fonctionnement au sein de l'école, se retrouvent souvent cantonnés dans un rôle de directeurs administratifs.

3. 6. 3. L'implication du directeur dans le travail en équipe

Dans le diagramme suivant, les réponses aux questionnaires des enseignants et aux entretiens des IEN sont rapportées. Ces derniers devaient caractériser l'implication du directeur dans le travail en équipe avec l'équipe pédagogique. Le directeur pouvait être soit « actif », soit « passif » au sein de l'équipe. Un directeur actif, participera de manière active et effective au travail d'équipe, en faisant des propositions, en accompagnant les projets, les initiant même parfois. Il soutient les collègues, les accompagne, les sollicite, sert d'intermédiaires avec la hiérarchie et les partenaires pour aider à la réalisation des projets. Le directeur passif laissera ses collègues faire, en restant en retrait.

Dans le diagramme, les résultats sont représentés comme suit :

- Implication du directeur / IEN signifiant l'implication du directeur dans le travail en équipe du point de vue de l'inspecteur,
- Implication du directeur / enseignant signifiant l'implication du directeur dans le travail en équipe du point de vue de l'enseignant.

Les résultats sont représentés dans le diagramme suivant :

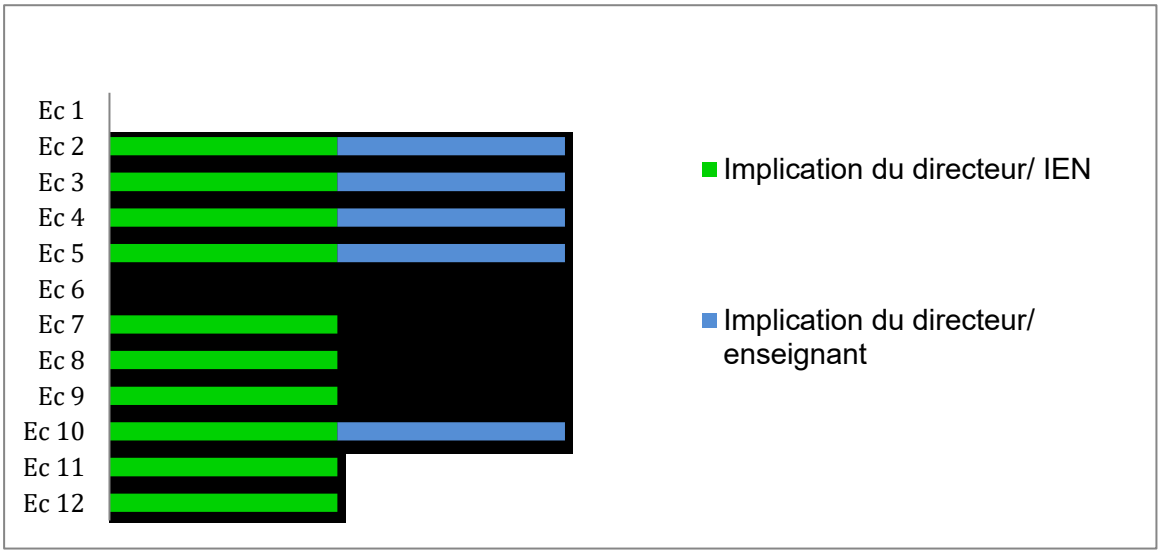


Figure 23: Implication du directeur dans le travail en équipe

Les résultats sont très différents en fonction des protagonistes interrogés.

C'est ainsi que 58,3% des enseignants interrogés décrivent leur directeur comme un responsable « passif », ne s'impliquant pas ou peu dans l'organisation en équipe de l'école. Tandis que 41,6%, trouvent le leur « actif », véritable animateur de l'équipe pédagogique. Ces mêmes directeurs sont considérés comme « actifs », dans le fonctionnement en équipe de leurs écoles par les IEN, dans plus 83,3% des cas. Les directeurs sont considérés comme « passifs » dans seulement 16,6% des écoles par les IEN.

3. 6. 4. L'effectivité du travail en équipe dans les écoles, vision des protagonistes

L'existence du travail en équipe a été observée selon trois points de vue différents, celui des enseignants, du directeur et de l'inspecteur.

Dans le diagramme, cette existence a été notée de la façon suivante :

- Existence du TEE/ directeur, signifiant existence du travail en équipe du point de vue du directeur,
- Existence du TEE/ enseignants, signifiant existence du travail en équipe du point de vue des enseignants,
- Existence du TEE/ IEN, signifiant existence du travail en équipe du point de vue de l'inspecteur.

Le diagramme suivant regroupe les réponses des protagonistes :

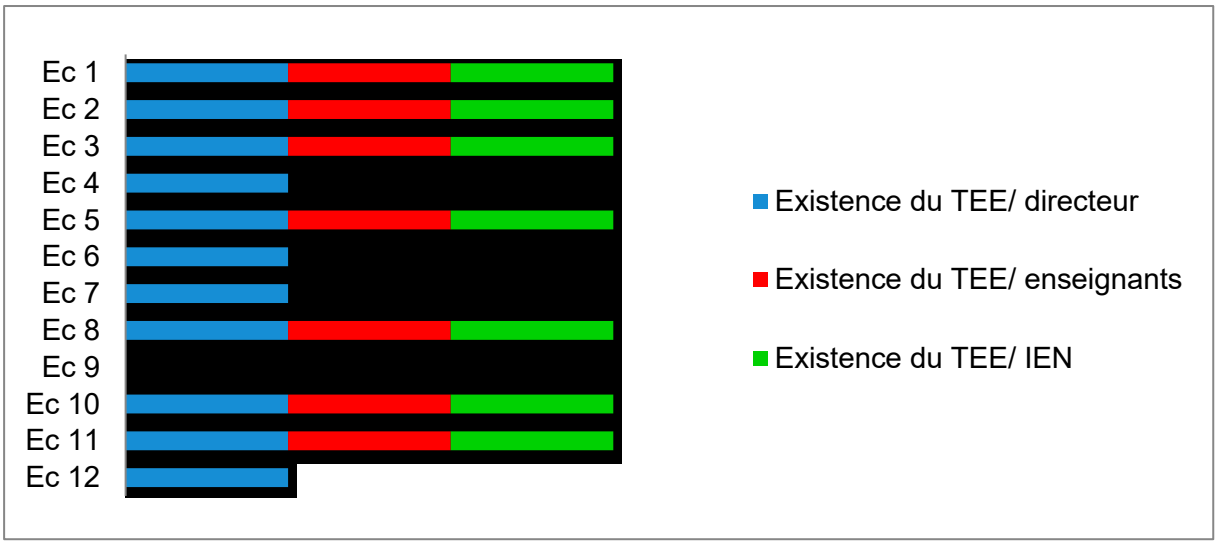


Figure 24 : Existence du travail en équipe dans l'école selon les protagonistes

Aussi bien les enseignants, que les directeurs ou les IEN devaient déterminer si le fonctionnement observé ou vécu dans les écoles relevait du travail en équipe ou pas. Les réponses attendues sont « oui» ou non».

Dans sept écoles, les enseignants semblent travailler en équipe du point de vue de tous les protagonistes interrogés. A l'inverse dans l'école 9, il n'y a aucun travail en équipe, quelque soit l'angle de vue.

4. Discussion

4. 1. Les différents fonctionnements des directeurs recensés

4. 1. 1. Les directeurs passifs, managers administratifs

Lorsque l'on parle d'équipe pédagogique, certains directeurs, surtout ceux qui sont déchargés, ont tendance à considérer l'équipe pédagogique comme « l'affaire des enseignants qui enseignent ». Ils restent souvent cantonnés dans leur sphère administrative, en retrait. Ils estiment faire leur travail de directeur en informant, faisant le lien avec la hiérarchie, avec les parents, avec la communauté éducative. Ils animent les réunions en y apportant les informations administratives et juridiques qui sont de leur ressort. Ils estiment qu'il revient aux « *enseignants qui enseignent, de faire le reste* ».

Cependant, il y a deux résultats différents.

Dans certaines écoles (1, 8, 11), malgré le peu d'implication du directeur, le travail en équipe fonctionne. Ceci s'explique par le fait que ces directeurs, conscients de leur faible implication dans le fonctionnement de l'équipe, se targuent d'être tout de même très à l'écoute de leurs collègues et de leurs doléances. Ceci a effectivement été confirmé par les enseignants de l'école. Ces directeurs, absents de l'équipe, passifs mais très présents sont considérés par les inspecteurs et les enseignants de leur école comme des éléments contribuant à faire fonctionner l'équipe.

Le cas de l'école 1 est intéressant. Une directrice d'une soixantaine d'années y officie. Au cours de l'entretien, elle explique sa peur du conflit et son désir de termi-

ner sa carrière sans problèmes. Elle reconnaît que, dans l'équipe pédagogique, certains ont de forts caractères. Elle se cantonne donc à son travail administratif et n'anime pas trop. Une collègue a pris le relais. La directrice n'est pas très active mais elle n'est pas réfractaire non plus. Elle accompagne les collègues avec bienveillance, discrètement. Le travail en équipe peut se mettre en place.

Il est à noter, que certains directeurs, du point de vue de l'inspecteur, passent pour des membres actifs de l'équipe car ils sont toujours très visibles et se manifestent régulièrement au nom de l'équipe auprès de la circonscription. Pour les enseignants de l'école, le directeur répond à leurs doléances, est efficace et permet à l'équipe de travailler. C'est le cas dans les écoles 8 et 11. Le travail en équipe est effectif dans leur école, visible et reconnu par tous, même si l'implication du directeur est moindre. Dans l'école 11, c'est un collègue qui seconde le directeur et l'entraine dans le travail d'équipe. Témoin de cette organisation, l'inspecteur de la circonscription confie, « *il peut exister dans des écoles des sous- leaders. Tout ce qui sera pédagogique sera géré par Mme ou M. Untel. Les directeurs acceptent, souvent les directeurs âgés car cela les soulage, c'est consensuel*. » (Inspecteur 6)

Cette inspectrice continue en narrant un cas similaire qu'elle a rencontré. « *Dans une école de ma circonscription, l'an dernier, nous avons eu à aider une équipe pédagogique qui ne fonctionnait pas à cause de son directeur. C'était un individu très sympathique certes mais qui n'avait pas de compétences pour diriger l'équipe et l'école. Nous avons de manière consensuelle, délégué certaines activités de ce directeur à des collègues. Tout l'aspect pédagogique a été ventilé auprès des collègues. Le directeur n'a plus eu en charge que l'aspect administratif. Les collègues lui rendaient compte de l'avancée des projets car après tout, c'est lui le directeur, même si certaines compétences lui manquent pour assumer seul cette fonction. Au moins comme cela, l'équipe " fonctionnait". Mais je répète qu'il faut un consensus. » (Inspectrice 6)*

Dans une de ces écoles, le travail en équipe existe mais pas au niveau des cycles. Les enseignants ont en effet choisi de fonctionner en équipe de niveau. Dans l'enquête réalisée auprès de ces enseignants en 2010, ils étaient quand même presque 47% à préférer ce mode d'organisation. (Jacquet, 2010, p. 46)

Dans cette école, les collègues avouent préférer travailler entre eux, sans incursion de la direction. Il ne faut pas occulter le fait que ce type de fonctionnement peut présenter une dérive. En travaillant par niveau, souvent les collègues se cantonnent à ce dernier et n'ont que peu de notions des apprentissages effectués en amont ou en aval de leur niveau. Ils ne se projettent pas vers les cycles. Or, l'élève doit évoluer au sein d'un cycle d'apprentissage.

Dans les écoles 6 et 9, dans lesquelles les directeurs, passifs, ne sont ni présent au sein de l'équipe, ni à l'écoute des doléances de leurs collègues, il n'y a pas de travail d'équipe. Dans chacune de ces écoles, les raisons invoquées pour l'absence du travail en équipe sont très différentes. Dans l'école 6, les enseignants se disent se sentir démotivés par le manque de réactivité de leur directeur. Chacun fonctionne ainsi dans sa classe, seul.

Dans l'école 9, il en est autrement. Les enseignants et le directeur expliquent l'absence de travail en équipe par le turnover important que connaît cette école depuis trois ans. En effet, chaque année, l'équipe à l'exception du directeur et de deux collègues, est complètement renouvelée. Un fort sentiment de découragement habite les « anciens », surtout lorsqu'au moment de l'enquête les nouveaux collègues n'adhèrent pas à l'organisation antérieure à leur arrivée. Une nouvelle organisation doit encore être choisie, négociée et adoptée au mépris de l'ancienne. Cette dernière souvent composée de décloisonnements et d'échanges de service, avait déjà nécessité quelques fois de longues périodes de travail pour sa mise en place. Et voilà qu'il faudrait tout refaire ! Un enseignant de l'école conclue en ces termes : « *On est démotivés, dégoutés, on n'a plus envie de rien faire et on reste dans son coin !* »

Il en résulte un fonctionnement individuel des protagonistes, chacun dans sa classe et dans son coin.

4. 1. 2. Les directeurs actifs, au style dirigiste et injonctif

Ces directeurs se retrouvent dans les écoles 4, 12 et 3. Aux dires de leur équipe, ce sont des directeurs très dirigistes. Leur mode de management de leur école est presque « dictatorial ». Lorsqu'on interroge ces directeurs et qu'on leur demande s'ils estiment qu'un travail en équipe existe au sein de leur école, les réponses sont toutes positives, sans hésitations.

Cependant, trois fonctionnements très distincts sont signalés.

Dans la première école, la directrice estime être l'unique référent de son école. Sa voix est unanime et tout projet, toute décision est prise en son nom. Elle témoigne en ces termes : « *je mets tout en œuvre pour que l'équipe fonctionne. Les réunions sont préparées, organisées. Tout le monde sait ce qui se passe dans l'école. Je prépare tout en avance. Je fais tout pour faciliter le travail des collègues. Mais malgré tout cela, ils ne veulent en faire qu'à leur tête, alors que le travail est déjà mâché !*» (Directrice école 4)

Les répercussions sur l'équipe sont désastreuses. Dans le souci de bien faire, cette collègue balise tellement le travail de son équipe qu'elle ne lui laisse pas d'espace pour exister. Aucune marche de manœuvre autre que la sienne, aucune discussion, ni contestation ne sont acceptées. La directrice accepte ou refuse en son nom tout ce qui a trait à l'école. L'opinion ou les avis de ses collègues ne sont pas pris en considération. Ils se retrouvent en général devant le fait accompli.

Dans la deuxième école, le fonctionnement tout en restant dirigiste est différent. Le directeur fait mine d'écouter, de prendre les avis des collègues en réunions mais au final prend toujours lui- même les décisions. En fait, les collègues ont l'impression de participer à des parodies de rencontres et réunions au cours desquelles aucune discussion n'est possible.

En conclusion, dans aucune de ces deux écoles, un travail en équipe n'est envisageable. D'ailleurs, dans chacune d'entre elles, l'équipe de circonscription a du gérer des conflits de personnes. Au final, chacun travaille dans sa classe, sans aucune concertation, ni coordination. Les rencontres réglementaires sont faites mais aucun

travail collaboratif n'existe. Selon les inspecteurs, les comptes rendus de réunions attestent cette absence de coordination car les résultats des élèves, les projets de classe sont juste listés comme si chaque membre de l'équipe s'était contenté d'énoncer, l'un après l'autre, ses constats et ses résultats. Le projet d'école est souvent le fait du directeur, qui le rédige, seul.

Cependant, dans l'école 3, on assiste à un vrai paradoxe. Malgré le management dirigiste de la directrice, le travail en équipe fonctionne dans l'école et il fonctionne bien. Les collègues interrogés, avouent que l'enthousiasme et le volontarisme de la directrice, les poussent à mener les projets ensemble. Même si elle n'écoute pas spécialement ses collègues, cette directrice chevronnée, propose souvent des projets innovants, adaptés aux niveaux des élèves et répondant à leurs besoins.

Comme dit une des collègues, *« on se retrouve comme transportés à chaque rentrée, entrainés par ses projets. C'est vrai qu'elle arrive avec des projets bien ficelés. Elle a réfléchit à tout pendant les vacances et tout ce qu'on a à faire, c'est d'appliquer. Les projets sont bien pensés et adaptés à chaque classe... Alors, nous, au lieu de nous battre, on les met en œuvre ensemble. Chacun va à son rythme dans sa classe mais comme le projet est commun à l'école, cela crée une certaine unité dans les apprentissages... Oui, c'est une sorte de travail en équipe. »* (Enseignant école 3)

Une autre collègue renchérit : *« certains collègues refusent de suivre comme des moutons les suggestions de la directrice et se retrouvent bien souvent en conflit avec elle. Seuls. Soit ils cèdent à la longue, soit ils demandent leur mutation. Moi cela ne me dérange pas. Cela me fait gagner du temps. Et puis, je fais comme je veux dans ma classe. »* (Enseignant école 3)

L'équipe pédagogique résume son fonctionnement par les mots suivants : « *Nous travaillons en équipe de manière ponctuelle, au gré des projets. »*

L'inspecteur de la circonscription confirme ce fonctionnement. « *Madame M. a un très fort caractère et mène son école à la baguette. Mais je vois une équipe pédagogique très active, avec pleins de projets. Les parents d'élèves sont ravis car l'école*

bouge et les élèves sont bien suivis. L'équipe se réunit souvent pour élaborer et finaliser ses projets. Je vois une école dans laquelle tout le monde travaille ensemble dans la même direction. » (Inspecteur 7)

4. 1. 3. Les directeurs actifs et coopératifs

Ces directeurs sont décrits par leur hiérarchie et par leurs collègues comme étant des managers hors pairs. Ils dirigent leur école comme une entreprise en y intégrant une équipe soudée autour d'eux. Leurs armes, la collaboration, l'écoute, l'humilité, la mise en confiance et la réactivité. L'inspecteur d'une de ces écoles partage cet avis. Il estime que : « *les écoles où le travail en équipe fonctionne sont des écoles dans lesquelles le directeur a de véritables compétences relationnelles et professionnelles. Il sait gérer son école, sait parler de manière juste, c'est un communicant, un vrai manager. » (Inspecteur 5)*

Dans les écoles 2, 5 et 10, le travail en équipe est effectif et visible. De leur élaboration à leur finalisation, les projets sont réalisés en équipe.

Les trois directeurs de ces écoles s'incluent volontiers dans l'équipe pédagogique. Ils considèrent les membres de l'école comme, selon leurs dires, « *une grande famille* ». Les entretiens révèlent des points communs dans leur conception de l'équipe. D'abord, ils ne se considèrent pas au- dessus des collègues. Leur objectif est d'épargner le travail administratif à ces derniers. Même la directrice de l'école 10, non déchargée, s'évertue à anticiper les doléances des collègues. « *Lorsque nous pensons à un projet, je m'arrange pour amener toutes les informations nécessaires pour ne pas perdre de temps, la fois d'après. Si on envisage une sortie scolaire, avec ma secrétaire, on cherche toutes les informations pour que je puisse les donner aux collègues lors de la prochaine réunion.* » (Directrice école 10)

De plus, cette directrice avoue avoir trouvé un consensus avec deux autres collègues, en déléguant certains domaines. Même si le directeur est le référent pour la hiérarchie, rien ne lui interdit de partager la tâche de direction avec les collègues volontaires. Fonctionnement approuvé et revendiqué par une des inspectrices de l'étude. Ainsi, elle estime « *qu'un directeur doit aussi être capable de déléguer. Il ne*

peut plus être aujourd'hui, le porteur de toutes les actions au sein d'une école. Il n'est plus essentiel qu'en tant que directeur, il gère tous les travaux relatifs à l'école. Rien n'empêche que le volet pédagogique soit géré par un collègue référent dans l'école, même si, le directeur est au fait de tout ce qui se passe dans l'école. On lui rend compte. Il a des comptes rendus de réunions qu'il lit. » (Directrice école 10)

La directrice de l'école 2, avec 19 classes, a une autre organisation. Elle estime être la locomotive de l'école. « *Je suis entièrement déchargée donc je peux avoir un regard sur tout et tous. Le matin, je passe voir les collègues qui ne sont pas venus me voir au bureau. C'est souvent l'occasion de lancer une idée, de repérer un souci, de régler des problèmes. [...] Je suis le lien avec les parents, la hiérarchie et les élèves. Les enseignants savent qu'ils peuvent compter sur moi. L'ambiance de travail de mon école est sereine, j'y tiens. »* (Directrice école 9)

Cette directrice très active, accompagne et encourage ses collègues. « *Je suis la plus ancienne dans l'école, c'est vrai que je considère ces jeunes collègues comme mes enfants. Chaque année, l'équipe se renouvelle, cela met de la vie dans l'école. Leurs projets nous boostent tous. Je travaille depuis très longtemps avec la mairie donc nous n'avons pas de difficultés à obtenir ce qu'il nous faut. »* (Directrice école 9)

Elle n'hésite pas à solliciter tous les partenaires habituels ainsi que les associations et des organismes pour obtenir des fonds ou du personnel habilité. C'est ainsi que tous les deux ans, des projets à grande envergure peuvent être menés dans cette école. « *Il y a quatre ans, trois classes d'élèves de CM2 sont partis en France grâce à un projet qu'ils avaient menés avec des correspondants bretons. J'ai du sollicité beaucoup de partenaires. Avec les collègues, nous avons frappé à toutes les portes. Même les marchandes du marché ont participé à notre collecte de fonds. Nous avons organisé des tombolas, des tournois sportifs. Les parents ont fait des foires, des diners dansants. Il nous a fallu plus d'un an pour récolter l'argent nécessaire. En plus, nous avons sollicité la CAF, les agences de voyages, les commer-*

çants... Ca a été un boulot monstre mais nos trois classes sont parties dix jours ! » (Directrice école 9)

Avec l'expérience, elle pense que les collègues travaillent ensemble s'ils en ont envie mais surtout s'il existe des conditions matérielles pour le faire. Ainsi, deux salles sont dévolues dans l'école aux rencontres entre enseignants. Une salle de convivialité dans laquelle, des rencontres plutôt informelles, ont lieu. Cette grande pièce sert aussi de lieu de repos, de restauration pour le midi ou pour se faire un café le matin. L'autre salle est réservée aux réunions, avec des tables rangées en ovale. Elle peut recevoir une trentaine de personnes.

Une autre particularité de cette école est l'organisation des réunions. Les réunions formelles (conseils de cycle et conseil de maîtres) sont utilisées de manière « raisonnée ». *« Nos réunions durent environ deux heures, le soir. Les enseignants sont libres d'utiliser ces heures comme ils veulent. Si deux ou plusieurs enseignants veulent s'isoler pour finaliser un projet, ils peuvent le faire une heure ou une demie heure et nous rejoindre ensuite. On essaie d'éviter la réunionite aigüe et inutile. Si on organise une rencontre c'est pour quelque chose de précis. »* (Directrice école 9)

Enfin, la directrice de l'école 10, jeune directrice, appuie son management sur la coopération. Elle ne déclare prendre aucune décision seule mais toujours en collégialité avec ses collègues enseignants. Dans cette petite école de trois classes, le travail en équipe est facilité car il est aisé pour les enseignants de se rencontrer, de discuter pour prendre des décisions lors de brèves et fréquentes rencontres. *« Quand on met en place un projet, je peux rapidement discuter avec les collègues des suites à donner et des choix à faire pendant la récréation ou avant de rentrer en classe. Nous ne sommes que trois donc c'est vite fait. [...] Je ne prends aucune décision seule. Tout est décidé ensemble. »* (Directrice école 10)

En effet, nouvelle dans la fonction, elle estime qu'une école qui fonctionne bien est une école dans laquelle chacun a envie de s'investir. *« Lorsqu'on choisit un projet, chacune s'occupe de la partie qui l'intéresse. Cela peut être la partie pédagogique du projet ou la partie organisationnelle (type d'action, lieu...) ou la partie " par-*

tenaires " par exemple. Cela facilite la préparation du dossier et finalement nous pouvons choisir ensemble de valider le projet ou non avec tous les éléments en main. » (Directrice école 10)

4. 1. 4. Les directeurs réfractaires

Enfin, sous le patronyme de « directeurs réfractaires » ont été mis les directeurs restants. Ce sont les directeurs des écoles 6 et 7.

Les entretiens menés avec eux laissent apparaître deux profils de professionnels. D'abord, le directeur affable qui paraît désabusé et fatigué dans sa fonction, même s'il affirme l'apprécier. C'est un directeur passif, qui reste dans sa bulle administrative. Il avoue ne pas faire d'effort pour inciter ses collègues à travailler en équipe. « *J'ai travaillé à Saint Martin avant d'arriver ici. Diriger la- bas était plus simple. Les collègues voulaient travailler, rester pour préparer les projets après la classe, cela ne nous dérangeait pas. [...] Ici, en Guadeloupe, tout est compliqué. Ils ne veulent rien faire, c'est la guerre des nerfs pour tout. Quand vous proposez quelque chose, personne ne veut s'impliquer. Cela me demande trop d'énergie de toujours essayer de contenter tout le monde ! »* (Directeur école 6)

C'est un enseignant qui semble devenu désabusé dans son école alors qu'il était effectivement connu pour être un directeur – moteur dans son ancienne école.

L'autre directeur interrogé a un autre profil. Il avoue : « *lorsque j'ai postulé pour ce poste, j'avoue que ce n'était pas par vocation. Je ne voulais pas encore me retrouver à plus d'une heure de chez moi dans trois écoles différentes et éloignées, comme l'an dernier ! Je ne voulais pas être spécialement directrice mais c'était le seul moyen d'avoir une classe et une école où m'investir, tout près de chez moi. J'aurais beaucoup aimé pouvoir le faire sans la direction mais comme je n'avais que deux ans d'ancienneté, c'était impossible.* » (Directeur école 7)

Ce directeur après deux ans de direction se demande s'il ne s'est pas trompé dans son choix, se sentant quelques fois dépassé par l'étendue des missions du directeur. *« Je n'ai qu'un jour de décharge et je n'ai jamais le temps de tout faire. Il faut gérer les parents, les collègues, la hiérarchie, c'est la folie ! J'arrive tôt le matin*

pour m'avancer mais le soir, je suis encore là très tard. Je finis par être désagréable et sec avec tout le monde. Je ne fais plus que ce qui est administratif et obligatoire. » (Directeur école 7) Les collègues qui partagent le quotidien de ce directeur, eux, lui reproche son peu de disponibilité et son manque de vivacité de réaction pour satisfaire leurs doléances.

Un travail en équipe efficace est difficilement envisageable dans ces écoles. Il est vrai que des compétences spécifiques sont nécessaires pour diriger une école. Au delà des aspects organisationnelles, ce sont des compétences personnelles et communicationnelles qui sont requises ici.

Compétences personnelles d'abord. Dans une école, il y a autant de personnalités qu'il y a d'individus. Ces personnalités doivent collaborer ensemble en faisant fi, quelques fois, de leurs aspirations propres. Un directeur doit assurer l'unité de son équipe. C'est ainsi que certains directeurs agissent en ce sens dès le début de la journée. *« Dès le matin, je fais le tour des classes. Je dirige une école de 17 classes et je ne vois pas tout le monde au bureau. Alors, je vais vers mes collègues. C'est l'occasion pour moi de glisser un petit mot à l'un, rassurer un autre, de prendre la température de mon école... C'est important car cela permet souvent de désamorcer des petits conflits, d'aplanir des ressentiments. C'est aussi ça diriger. Tout n'est pas que pédagogique ! »* (Directeur école 2)

Les carences au niveau des compétences personnelles, la psychologue de la cellule d'écoute du rectorat les constate régulièrement. Interrogée sur les causes des difficultés à travailler en équipe dans les écoles, elle tient les propos suivants, *« la difficulté au travail que je rencontre avec tous les personnels (pas seulement des enseignants du premier degré) que je reçois, c'est la difficulté par manque d'affirmation de soi, par manque de compétences personnelles dans les relations, la tendance est de se retrancher, ne pas aller vers l'autre, se retirer. [...] Dans la mesure où j'ai peur de l'autre, travailler en équipe signifie qu'il faut que je fasse confiance à l'autre et que je ne sente pas que tout ce qui est dit, quelque soit la parole, soit un jugement sur ce que je suis. »* (Psychologue, cellule d'écoute)

Cette énergie, cette volonté d'aller vers l'autre, de nombreux directeurs avouent ne plus l'avoir.

La plus jeune des directrices interrogées parle même de sacerdoce et de vocation pour rester positif et volontaire malgré les difficultés rencontrées. « *Pour moi, la principale difficulté c'est mon âge. Je dois réussir à fédérer autour de moi une équipe avec des enseignants bien plus mûrs que moi et qui n'ont plus ce feu sacré. (Rires) Je dois continuer à essayer de les motiver, de les amener à échanger avec l'équipe, même si, souvent, je suis en butte à des rebuffades ! C'est un vrai sacerdoce ! Je dois mettre mes sentiments de coté, régulièrement, pour continuer ma mission. L'important, ce sont les enfants, après tout !* » (Directeur école 10)

La directrice admet cependant que pour travailler en équipe il faut être au clair avec sa fonction de directeur et savoir accepter ses faiblesses. « *Il faut accepter le fait qu'on n'est pas un surhomme. Oui, c'est vrai que quelques fois j'ai envie de tout envoyer valser. On a les parents, les collègues, la hiérarchie et même le personnel communal sur le dos. Il faut répondre à tout le monde, avec le sourire, si possible ! »* (Directeur école 10)

Il est vrai que le directeur, en tant qu'animateur privilégié dans l'école, a un rôle prépondérant dans la dynamique du travail en équipe. L'analyse des fonctionnements d'école vus précédemment montre bien qu'un directeur complétement absent de la vie de son équipe, cantonné dans des préoccupations administratives a peu de chances voir naitre au sein de son établissement un fonctionnement en équipe. C'est plutôt l'action, la collaboration et le volontarisme qui aident à instaurer un climat propice au travail en équipe au sein des écoles. Il a aussi été montré que l'entrainement à la dynamique d'équipe n'est pas, heureusement, le fait seul du directeur. Certains collègues peuvent aussi le suppléer et entrainer l'équipe à collaborer.

4. 2. Le rôle des inspecteurs dans le travail en équipe

Si le travail en équipe est du ressort de l'équipe pédagogique au sein de l'école, les inspecteurs peuvent eux aussi y contribuer. Institutionnellement, les inspecteurs

sont garants de la mise place des textes dans les établissements scolaires. A charge donc pour eux de vérifier que cette organisation en équipe, demandée depuis 1989 par la législation, soit effective dans les écoles. Cependant, ceci est loin d'être évident. Si c'est réalisable dans l'absolu, c'est loin d'être possible dans la réalité.

De plus, l'objectif de l'inspection des enseignants n'est pas toujours de s'attarder sur l'organisation existant au sein de l'école. L'inspection porte plutôt sur l'évaluation du respect des normes ministérielles au niveau de la pédagogie au service de la réussite des élèves. Comme le confirme Calin en 2000 : « *Il faut souligner que les inspections n'ont en rien pour mission de vérifier l'efficacité pédagogique des enseignants, ce qu'elles ne sont d'ailleurs pas en mesure de faire, mais seulement de vérifier la conformité pédagogique de l'enseignant aux normes génériques du système : respect des programmes, des horaires, des rythmes d'exercice... »* (Calin, 2000-2001)

Cependant, l'inspecteur, en tant que supérieur hiérarchique peut inclure un volet « organisationnel » dans la politique éducative de sa circonscription. De nombreuses interrogations se posent alors. Comment obliger une équipe à adopter un mode de fonctionnement particulier ? Que proposer pour inciter les enseignants à s'emparer de ce fonctionnement ? Si le travail en équipe est régulièrement mentionné dans les textes ministériels, force est de constater qu'implicitement les équipes sont libres de s'organiser comme elles veulent.

Pour inciter les enseignants à travailler davantage ensemble, il faudrait les amener à comprendre, comme le dit Jamet (2013) que la coopération n'est pas une valeur en soi, ni même toujours nécessaire mais bien une autre façon de travailler et de mieux faire le travail.

Travailler en équipe prendrait donc tout son sens si chaque protagoniste était conscient d'y trouver un avantage.

C'est cet axe que partage l'IA adjoint. « *Travailler en équipe, c'est avoir une réflexion commune. Si on part de l'élève, on ne partira pas d'un élève mais réaliser que plusieurs élèves qui ont le même problème. A ce moment, pourquoi ne pas les re-*

grouper et effectuer des échanges de service, des décloisonnements ? Et peut-être que si vous êtes plus calé en mesure et le collègue en géométrie, que chacun en fonction de ses compétences travaille un domaine, alors là, on aura forcément un travail en équipe. » (Inspecteur 1)

Certains inspecteurs mettent déjà en place des démarches pour aider les enseignants en ce sens. C'est ainsi qu'en Guadeloupe, en 2014, une des inspectrices interrogées, a organisé une série de formations pour aider les équipes à travailler ensemble. Huit écoles de la circonscription étaient concernées par ces formations. Les enseignants, reconnus, valorisés, entourés, ont proposé des projets collectifs, adaptés au contexte de leur école.

L'inspectrice avait choisi des écoles dans lesquelles les relations entre les enseignants étaient coupées et les collaborations inexistantes. « *Mon objectif était clair, je voulais, à travers des projets et des aides, amener des équipes déconstruites à collaborer de nouveau ensemble. On a besoin des compétences de tous pour faire progresser les élèves d'une école. Il fallait recentrer les priorités des enseignants autour d'objectifs pédagogiques. On n'est pas obligé de s'aimer pour travailler ensemble. »* (Inspectrice 6)

Sa démarche était simple. Dans les écoles, avec un conseiller pédagogique, chaque enseignant de l'école a été invité à faire le bilan diagnostique pédagogique approfondi de sa classe. L'objectif était de trouver des points communs aux difficultés et réussites des élèves de l'école pour construire un projet dans lequel chacun des membres de l'équipe se sentirait impliqué. Pour l'inspectrice, c'est ce temps d'échange, de paroles et d'analyses qui manque dans les écoles. « *Le temps des concertations est dévolu à autre chose. Les enseignants se plaignent souvent de n'avoir pas de temps pour juste discuter, analyser leurs pratiques, écouter l'autre [...] Il y a toujours tellement de points à traiter dans les réunions qu'on ne prend pas ce temps pourtant nécessaire, pour s'écouter...»* (Inspectrice 6)

C'est cette démarche qu'un autre inspecteur a aussi choisi de mettre en œuvre au sein de sa circonscription. « *Il y a eu une progression dans les modalités de travail en équipe. De nos jours, nous essayons d'amener les écoles à acquérir une cer-*

taine autonomie dans leur fonctionnement. Par exemple, à partir des résultats aux évaluations diagnostiques, une école doit être capable d'analyser les résultats pour réajuster. Elle n'a pas besoin que ce soit un inspecteur qui vienne donner des pistes et valider les choix des collègues. [...] L'idée c'est de fournir au directeur d'école et à son équipe des temps pour repenser, prendre du recul sur l'élève, non plus individuellement mais ensemble. C'est l'affaire de tous. Ensuite, l'inspecteur et l'équipe de circonscription viennent en appui pour aider à cette démarche et proposer un certain nombre d'objectifs à atteindre par une démarche consensuelle et claire, pour tout le monde. Une démarche qui a du sens pour tous, pour que tout le monde comprenne et ait envie d'y adhérer. » (Inspecteur 7)

Ainsi, des collègues qui ne communiquaient pratiquement plus, avant les formations, ont commencé à collaborer petit à petit pour faire vivre leur projet d'école. Des intervenants extérieurs à l'école, les ont secondé, comme des animateurs – théâtre, des photographes, des artistes, des personnes spécialisées dans les domaines dans lesquelles chaque équipe souhaitait travailler. Dans le cas présent, le langage, la production orale et écrite étaient mis en avant.

Les projets peuvent être pensés, élaborés et évalués ensemble. Chacun est libre de s'organiser comme il veut. Travailler en équipe n'est pas un fonctionnement en continu mais régulier. Cela peut être ponctuel, réparti sur l'année. Comme l'admet l'inspecteur « *travailler ensemble ne va de soi. C'est un travail de longue haleine mais on n'est pas obligé de tout faire ensemble, tout le temps.* » (Inspecteur 7)
Cette série de formation était programmée sur trois ans.

D'autres inspecteurs interviennent directement au sein des établissements scolaires. C'est ainsi qu'en 2011, un des inspecteurs interrogés a décidé d'aider les enseignants à prendre conscience de l'utilité du travail en équipe. Pour cela, en début d'année, il organise des « visites d'écoles ». Par visite d'école, il entend observer les enseignants travaillant au sein de la classe, au sein du cycle, au sein de l'école. L'inspecteur est accompagné de son équipe de circonscription et quelques fois de d'autres inspecteurs. A la suite de cette période d'observation, un bilan est fait en réunion avec tous les collègues. Tout est analysé, décortiqué, les modes de fonc-

tionnement individuels et collectifs, les répercussions sur les élèves. Les manquements mais aussi les réussites sont mentionnés.

C'est un échange constructif qui s'en suit. Les collègues, à la suite de ces constats, sont invités à choisir, ensemble, l'orientation qu'ils souhaitent donner à leur enseignement. L'équipe pédagogique élabore un projet. A charge pour la circonscription de mettre en place tout l'accompagnement nécessaire pour la réalisation de ce dernier. L'accompagnement peut être sous forme de formations, de suivi, de moyens matériels entre autres.

Dans la mesure où c'est l'intérêt commun qui est considéré ici et non pas l'intérêt individuel, les enseignants sont obligés de coopérer. Les formations ne sont plus imposées sans tenir compte des besoins réels des collègues mais finement cadrées et adaptées aux besoins de l'équipe pédagogique. La motivation ici, est la volonté d'être efficace et d'améliorer ses pratiques dans le but de favoriser la réussite des élèves. Chacun a sa place, son rôle et est formé en fonction de ses besoins.

Il est à parier que le travail en équipe se mettra en place, du moins le temps du projet, car tout a été organisé par et avec l'équipe. Cette équipe ainsi accompagnée, reconnue, se sent valorisée car elle est responsabilisée autour d'un projet. L'évaluation de ce dispositif se fait en fin d'année par des ateliers d'analyses de pratiques et un regard sur les résultats des élèves.

Dans une autre circonscription, avec le même objectif, la démarche n'a pas été la même. Au départ, l'inspecteur a mis en place le même protocole d'observation initiale que son collègue. Les visites de classe se sont faites en binôme avec les membres de l'équipe de circonscription. Ensuite l'équipe s'est réunie pour analyser les constats faits sur le terrain. Alors que dans la première circonscription, c'est l'équipe pédagogique qui établissait un dispositif de travail, dans cette seconde circonscription, ce n'est pas le cas. C'est l'équipe de circonscription (l'inspecteur et ses conseillers pédagogiques) qui fait des prescriptions à l'équipe pédagogique.

Ensuite, l'inspecteur établit avec les enseignants un contrat. Il explique qu'il viendra observer un certain nombre de points lors d'une inspection d'école, à charge pour les collègues de faire remonter leurs besoins en formation, en amont. L'équipe de circonscription mettra alors en place les formations demandées.

De plus, l'IEN précise que, même s'il effectue des inspections individuelles, c'est avant tout l'équipe qu'il évaluera. Chacun se retrouve alors, dans « l'obligation » de coopérer dans l'équipe. La motivation devient ici intrinsèque, la notation du personnel. Interrogé sur la part du travail en équipe dans la notation, l'IEN admet qu'il ne peut encore donner un barème arrêté sur la part du travail individuel par rapport au travail en équipe mais qu'il tient compte de l'implication de l'enseignant.

Comment a été perçu ce fonctionnement par les enseignants ?

« Les enseignants ont été très surpris au début, réfractaires même, je pense face au caractère directif du procédé. Quelques uns m'ont avoué, qu'avec du recul cela les avait obligés à s'organiser autrement. Et que finalement cela leur plaisait bien. Heureusement…» (Inspecteur 5)

Dans cette circonscription où ils avaient été un peu contraints d'appliquer ce mode de fonctionnement, les enseignants semblaient, au final, satisfaits des résultats obtenus. Selon l'IEN, certains enseignants lors de leur inspection lui ont avoué que cela les avait obligé à revoir leur mode de fonctionnement. Le directeur de l'école avoue même que « *les résultats des élèves de l'école dégringolaient depuis des années sans que nous ne nous remettions en question. Chacun faisait sa petite sauce de son côté sans s'occuper de l'ensemble. Ce projet nous a mis face à nos responsabilités. Nous nous sommes interrogés en tant que professionnels et avons mis enfin en place un « vrai » projet d'école qui ciblait les difficultés de nos élèves. Nous avons travaillé ensemble.* » (Directeur école 7)

Dans une autre école, un collègue un peu timide, osa enfin proposer un projet qu'il avait éprouvé dans sa classe pendant des années. Peu téméraire, il était toujours resté dans son coin. Dans la mesure où il a fallu que tout le monde mette en commun ses idées, il s'était lancé.

Pour finir, l'inspecteur partage son sentiment de cette expérience en ces termes : « *Notre but initial était d'amener les enseignants à travailler en équipe en mathématique. Eh bien, de nombreux enseignants après avoir mis en pratique cette démarche (un peu forcés au début, je l'avoue) ont réalisé qu'ils pouvaient la généraliser dans tous les domaines. Ils paraissaient très surpris de ce fait- là. »* (Inspecteur 5)

Autant d'expérimentations avec leurs points forts et leurs points faibles, qui ont le grand mérite d'avoir incité les enseignants à travailler en équipe. De plus en plus, dans les circonscriptions des expérimentations sont mises en place pour favoriser les échanges au sein des équipes.

4. 3. Les perspectives du travail en équipe à l'école

Le travail en équipe devient incontournable dans de nombreux métiers et dans beaucoup de structures.

A l'aide d'une analyse comparative avec trois des structures choisies, des éléments utilisables dans le système éducatif permettrait peut – être d'offrir des perspectives autres au travail en équipe des enseignants. Trois facteurs semblent déterminants dans les milieux sélectionnés et semblent intéressants à approfondir. Il s'agit de la motivation des protagonistes, des résultats de l'implication dans l'équipe au niveau collectif et au niveau personnel.

Des entretiens semi directifs ont été menés avec les responsables des structures mais aussi avec les employés pour obtenir un regard croisé du fonctionnement effectif de chaque équipe.

Les éléments obtenus ont été regroupés et classés dans le tableau 6 de la page suivante. Six indicateurs ont été répertoriés, la composition de l'équipe, le niveau de qualification, le salaire, la motivation des protagonistes à travailler en équipe, les résultats de l'implication dans l'équipe au niveau collectif et au niveau personnel.

	Banque mutualiste	Supermarché	Hôpital	Ecole
Statut, Employeur	Secteur privé, Privé	Secteur privé, Privé	Fonction publique, Etat	Fonction publique, Etat
Constitution de l'équipe	*Equipe d'agence :* Directeur d'agence + collaborateurs (guichetier, chargé de clientèle) - 3 à 6 membres	*Equipe de rayon :* Manager de rayon + chef de rayon + agents de maintenance - 4 à 10 membres	*Equipe soignante :* Chef du service +infirmiers+ aide-soignante - 5 à plus	*Equipe pédagogique :* - Directeur d'école + enseignants - 3 à 25 membres
Niveau de qualification, salaire	Niveau de qualification et salaire différents	Niveau de qualification et salaire différents	Niveau de qualification et salaire différents	Qualifications identiques Indemnité de direction
Motivation	Notation Intéressement aux bénéfices, Primes d'équipe Challenge individuel et d'équipe Promotion possible	Prime individuelle ou individuelles négociées en NAO (négociation annuelle obligatoire) Promotion possible	Notation et appréciation Suivi des malades Nécessité de service Sécurité de l'équipe	Injonction de la loi de 1989 Culture institutionnelle
Reconnaissance de l'implication dans le travail en équipe au niveau collectif	Travail en équipe nécessaire pour rentabiliser l'équipe et, par extension l'agence Travail collaboratif Reconnaissance du travail en équipe	Travail en équipe par « obligation » dans l'objectif d'atteindre les objectifs financiers journaliers	Travail en équipe obligatoire Atteinte des objectifs pour l'équipe et pour le patient Reconnaissance du travail en équipe	Travail en équipe prescrit Pas de valorisation, ni reconnaissance du travail en équipe
Reconnaissance de l'implication dans le travail en équipe au niveau individuel	Valorisation Reconnaissance individuelle	Reconnaissance individuelle en fonction des secteurs	Atteinte des objectifs individuels Reconnaissance de la professionnalité au niveau de la notation	Pas de reconnaissance individuelle

Tableau 10 : Apports de chaque structure au niveau du travail en équipe

4. 3. 1. La composition de l'équipe

Dans toutes les structures, un directeur organise le travail au sein de la structure. Son patronyme est différent mais il gère l'équipe. Cependant aussi bien le médecin chef de service de l'hôpital que le chef d'agence ou le chef de rayon, ils sont tous des supérieurs hiérarchiques des employés qu'ils encadrent. Ce n'est pas le cas avec le directeur d'école. Il n'est pas le supérieur hiérarchique des enseignants dans l'école. Il est cependant responsable pédagogique et administratif de l'établissement. Etre directeur d'école n'est pas un statut mais une fonction.

4. 3. 2. La motivation

Etymologiquement, le terme « motivation » a deux origines. Il vient du mot « *motif* », qui est lui-même emprunté au latin « *motivus* », qui signifie « mobile » et « *movere* » dont l'équivalent en français est mouvoir. La motivation peut être définie comme le facteur qui pousse quelqu'un à vouloir faire quelque chose.

Dès les années 20, des recherches furent effectuées pour lier la motivation aux conditions de travail. Il devint rapidement évident que l'aspect pécuniaire n'était pas le seul motif de motivation.

Selon le modèle humaniste (comme celui de Maslow), les individus sont motivés par le désir de satisfaire des besoins. Dans les années 40, Maslow, en étudiant les comportements humains et leurs besoins, déduit que les besoins peuvent avoir de l'influence sur les comportements au travail. Maslow (1943) hiérarchise ces besoins et explique que l'homme atteindra son développement psychique que s'il réussit à satisfaire graduellement un certain nombre de besoins. Il place ainsi, dans l'ordre, les besoins physiologiques, les besoins psychologiques (sécurité), les besoins sociaux (d'appartenance), les besoins d'estime de soi et enfin les besoins d'accomplissement.

Cependant, les individus n'étant pas tous identiques et ne fonctionnant pas tous de la même manière (âge, personnalité, histoires personnelles...). Ils n'accorderont pas les mêmes priorités aux besoins selon la même hiérarchisation.

De nombreux chercheurs succèdent à Maslow en matière de recherches sur la motivation et proposèrent des variations de sa théorie.

McClelland, en se basant sur les besoins, développe sa théorie en y associant un aspect social, le comportement de l'individu (1961). En effet, il pense que socialement, l'homme serait motivé par trois types de besoins :

- le besoin d'appartenance ou« *need for affiliation* » qui pousse l'individu à rechercher les « bonnes » relations dans sa sphère privée ou professionnelle pour être apprécié.
- le besoin d'accomplissement ou « *need for achievement* » qui amène un individu à se dépasser pour atteindre ses objectifs et à s'accomplir au delà des normes établies.
- le besoin de pouvoir ou « *need for power* » qui conduit un individu à vouloir imposer à un tiers un comportement ou une opinion que ce dernier n'aurait pas adopté seul.

Herzberg est un des premiers à avoir effectué ses recherches directement dans le monde de l'entreprise. En analysant les entretiens des employés interrogés lors d'une étude, il distingue avec son équipe, deux types de facteurs totalement indépendants les uns des autres. Les premiers, qu'Herzberg appelle « facteurs de motivation », ont la capacité d'apporter de la satisfaction à l'employé. Ce dernier va chercher à combler les besoins qui seront en jeu ici, quitte à fournir davantage d'efforts. Les deuxièmes, qu'Herzberg nomme « facteurs d'hygiène », sont des facteurs environnementaux. Ils ne sont pas à même de générer de la motivation et ne produiront que de l'insatisfaction, s'ils ne sont pas contrôlés. (Herzberg, 1971)

Les études sur la motivation ont beaucoup modifié le fonctionnement des managements. De nombreux théoriciens ont enrichi les réflexions sur la motivation. En 1964, Vroom propose une autre théorie. Contrairement, à celles préalablement vues, il ne se focalise pas sur les besoins. Il relie la motivation d'un individu à ses attentes et aux chances qu'il a de les atteindre.

En 1985, Deci et Ryan proposent la théorie de l'autodétermination pour expliquer la motivation. Ils postulent qu'il existe trois besoins psychologiques qui sont à la base de la motivation humaine.

Le besoin de compétence	Sentiment d'efficacité que l'individu perçoit sur son environnement
Le besoin d'appartenance social	Besoin que l'individu a de se sentir appartenir à un groupe et de d'être reconnu par celui- ci.
Le besoin d'autonomie	Besoin de se sentir à la source, à l'origine de ses propres actions

Tableau 11 : Besoins psychologiques de base de la motivation humaine

Deci et Ryan définissent de même, différents niveaux d'autonomie qui seraient caractéristiques de différents types de motivation autodéterminées : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation, organisées selon un continuum d'autodétermination.

La motivation intrinsèque est inhérente à l'intérêt que l'activité représente en elle-même et à la satisfaction que l'individu aura à l'accomplir sans en attendre de compensation externe. A contrario, avec la motivation extrinsèque, l'activité n'est qu'un instrument pour atteindre un objectif qui lui est extérieur.

Deci et Ryan décomposent la motivation extrinsèque en quatre formes de motivations plus ou moins autodéterminées.

La régulation intégrée	Les régulations identifiées sont entièrement assimilées au soi
La régulation identifiée	La réalisation de l'activité est sous-tendue par un objectif que l'individu s'est donné à lui-même.
La régulation introjectée	L'individu s'engage dans une activité pour éviter des sentiments négatifs.
La régulation externe	l'individu est motivé par des éléments externes comme des récompenses matérielles ou des punitions

Tableau 12 : Décomposition de la motivation extrinsèque

Enfin, l'amotivation est l'absence de motivation autodéterminée. Elle se trouve à l'autre extrémité du continuum. Un individu « amotivé » estime et perçoit que ses comportements sont causés par des facteurs externes, indépendants de sa propre volonté.

Dans la partie suivante, la motivation va être observée à deux niveaux.

D’abord, on s’intéressera aux facteurs de motivation du directeur pour exercer sa fonction et par extension animer son équipe. Ensuite, on se penchera sur la motivation de l’équipe pour fonctionner en tant que telle.

4. 3. 2. 1. La motivation du directeur

Longtemps, la fonction de directeur a été auréolée de prestige, de respect et d’autorité. Cette fonction tend, de plus en plus, au même titre que celle des professeurs des écoles à perdre de son aura. Le directeur doit dorénavant grâce à ses compétences personnelles et professionnelles réussir à fédérer la communauté éducative pour la réussite des élèves.

Qu’est ce qui peut motiver un directeur d’école a embrassé cette fonction de nos jours et surtout qu’est ce qui le motive pour travailler avec son équipe ?

De plus en plus, les enseignants sortant de L’ESPE (ancien IUFM) postulent sur des poste de direction pour éviter d’être muté sur un poste fractionné ou sur un poste éloigné de chez eux. C’est la motivation identifiée qui intervient ici. Ces jeunes enseignants font le choix de devenir directeur par cela est jugé important pour eux. Les tâches qui les attendent ne seront peut- être pas plaisantes mais leur permettra d’atteindre leur objectif de début de carrière.

Cependant, ce n’est pas la majorité des motivations des enseignants. Dans une enquête réalisée en 2012, le Se – Unsa (syndicat enseignant), au regard des réponses des directeurs sur leurs motivations à embrasser cette fonction, admet que les motivations de ceux qui prennent une direction sont avant tout liées aux caractéristiques de la fonction.

Comme le reconnaît le Se – Unsa, on ne devient directeur d’école par hasard. Les raisons sont diverses et variées. Parmi les 7500 directeurs interrogés, les réponses les plus courantes données pour exercer cette fonction sont la volonté de :

- diversifier leur activité professionnelle : «*beaucoup* » à 69%
- animer une équipe : «*beaucoup* » à 64%
- assurer le suivi des élèves : «*beaucoup* » à 52%

- exercer davantage de responsabilité : «*beaucoup* » à 51 %
- avoir une évolution de carrière : «*beaucoup*» à 37 %

Mignard, un directeur interviewé par Meirieu explique sa motivation de devenir directeur en ces termes : « *Une autre façon de voir les choses est de s'apercevoir du rôle incontournable du directeur d'école. Il est celui par qui toute information transite, et en ce sens, est le référent. Référent pour les élèves, les parents, les collègues, les associations et la commune. Il y a là, une image valorisante qui donne envie tant qu'on n'a pas les pieds dans le pétrin. L'image du directeur d'école n'est pas anodine. Elle représente mille facettes.* » (Mignard, n.d.)

La motivation ici est intégrée. En effet, bien que les motivations soient internes à l'enseignant, il ne choisit pas ce métier par le simple plaisir inhérent à l'activité mais bien pour atteindre un certain nombre d'objectifs.

4. 3. 2. 2.La motivation de l'équipe

Dans l'éducation nationale, la motivation pour travailler en équipe peut être extrinsèque. Plusieurs cas de figure peuvent se présenter.

On peut travailler en équipe pour répondre aux exigences institutionnelles. L'individu se sent obligé de travailler en équipe pour répondre à des prescriptions institutionnelles. Même si ce fonctionnement ne correspond pas à un type d'organisation, travaillera avec l'équipe pédagogique pour répondre aux exigences institutionnelles (élaboration du projet d'école, du projet de cycle). C'est une régulation externe. D'abord parce que le travail en équipe est prescrit et ensuite parce que le résultat répond à une contrainte. On verra s'affronter ainsi les deux « logiques » décrites par Lhoste en 2016, « *Ainsi, se retrouvent en tension deux logiques : celle prescriptive de l'institution et celle de l'enseignant avec son expérience personnelle et ses représentations du métier et de sa fonction*. » (Lhoste, 2016, p. 104)

Ensuite, on peut travailler en équipe pour se partager des tâches et se répartir du travail comme l'élaboration d'outils, de progressions en commun.

A Saint Martin, à Quartier d'Orléans, la motivation était souvent identifiée.

Les enseignants aspirent à se créer un environnement professionnel serein et propice au travail donc ils unissent leurs forces et leurs connaissances pour élaborer un plan de travail et des projets communs. Le travail en équipe est réalisé par conviction personnelle et est jugé important par les membres de l'équipe pédagogique. Ni les réunions informelles, ni le temps pris sur la vie personnelle, ne peuvent les démotiver car ils veulent des résultats, ils veulent y arriver. Les enseignants souhaitent s'impliquer dans leur fonctionnement en équipe.

Mais la motivation peut aussi être intrinsèque. On travaille en équipe parce qu'on a des affinités avec telle ou telle personne et qu'on a envie de travailler avec elle. On a envie de partager ses pratiques, ses connaissances, d'apprendre de l'autre...

Dans une étude réalisée sur les motivations des directeurs des écoles, Bouju – Goujon met en avant le fait que certains de ces directeurs plaçaient leur motivation au niveau d'un ressenti positif (faire plaisir, se sentir utile, voir la reconnaissance des collègues, des parents) . *«La reconnaissance des collègues qui sont sympas, qui se font plaisir à bosser avec moi et la reconnaissance des parents qui sont contents et des enfants, c'est surtout ça qui est important, moi c'est souvent ça qui me motive* » (Bouju-Goujon, 2013)

Dans le milieu hospitalier, la motivation aussi est de deux ordres.

Elle est d'abord extrinsèque. Travailler en équipe est indispensable et obligatoire selon les personnes du service interrogé. Travailler avec malades, atteints de troubles psychiatriques, demande une organisation particulière. Selon les membres de l'équipe de nuit interrogés, ils sont «obligés » de travailler en ensemble. « *Les malades doivent sentir que c'est l'équipe qui agit, prend les décisions et non un individu seul. Ne serait- ce que par rapport à la sécurité des agents devant ce public souvent imprévisible*. »

Une autre infirmière renchérit ces propos : « *Nous ne concevons pas de travailler autrement. Le groupe, l'équipe nous protège et nous fortifie. Dans notre service, le malade doit absolument considérer le groupe et non l'individu. Cela peut empêcher les fixations sur un infirmier, par exemple. Pour éviter cela, nous tournons au niveau*

des tâches. Ce n'est jamais le même qui donnera les médicaments au même patient, par exemple. » Et un autre infirmier d'expliquer, « *pour nous travailler en équipe est obligatoire. Pas dans le sens d'obligation avec contraintes mais plutôt dans le sens indispensable et incontournable [...] Pour nous c'est évident et ça fonctionne bien comme cela, alors...»*

Pour ces agents hospitaliers, les membres de l'équipe forment une unité et celle-ci est garante de leur sécurité. « *Lorsque l'un de nous doit s'absenter, ne serait-ce que pour se rendre aux toilettes, il avertit le groupe. On ne sait jamais. L'année dernière, un agent a été pris à parti par un malade dans le couloir. C'est en ne le voyant pas revenir que le reste de l'équipe s'est inquiété et a pu le secourir, car il était en difficulté, voire en danger. Dans ce cas, l'équipe devient une bulle dans laquelle nous veillons les uns sur les autres. Les décisions importantes aussi se prennent ensemble. »* (Infirmière 1)

La motivation intégrée entre aussi en jeu, à d'autres moments. En effet, une autre motivation de ces agents est leur satisfaction et leur fierté lorsqu'ils constatent que leurs actions favorisent le bien être, voire la « guérison » du malade. C'est ainsi que, chaque équipe essaie de mettre en place des projets innovants en fonction des objectifs qu'ils fixent pour leurs patients. Ils disposent fort heureusement d'une grande marge d'autonomie et de prise de décision, du moment que ces dernières ne sont pas médicales.

Un des exemples donnés par deux membres de l'équipe a trait à leur implication dans l'amélioration du bien- être des patients. Lorsqu'ils remarquent le nombre élevé de patients insomniaques dans le service, ils élaborent un projet innovant. *« Quotidiennement, patients et soignants se rencontrent aux environs de 22 heures avec une dégustation de « thé – pays ». Ce moment de convivialité, à une heure où certaines angoisses taraudent souvent les patients, peut aider et calmer certains et même les amener à se dévoiler quelques fois. C'est un chemin vers la reprise à la réalité.* » (Infirmière 2)

C'est la marge d'autonomie prônée par Crozier (1977) qui entre en jeu ici.

Il est important de noter que dans le milieu hospitalier, compte tenu du contexte particulier lié à la santé, c'est plutôt et souvent l'esprit de corps qui évoqué, comme constituant un principe d'union et d'alliance, supérieur à l'esprit d'équipe. L'intérêt suprême du malade peut être invoqué en toute circonstance et opposé à l'intérêt individuel ou de groupe, pour mobiliser une équipe et ses membres.

Dans la banque, les motivations sont d'abord extrinsèques. Elles peuvent être d'ordre financier et/ ou administratif.

Financier, d'abord. En fonction des résultats atteints par l'agence, tous les membres de l'équipe perçoivent la même prime. Il n'y a donc pas de concurrence entre les membres mais un travail d'équipe effectif pour gagner cette prime conséquente. « *Il faut savoir qu'au sein de la banque, il existe des primes qui sont attribuées aux équipes. En effet, si l'agence atteint un certain seuil de réalisation par rapport aux objectifs, (parce qu'il y a des normes) tous les employés ont une prime mensuelle, la même pour tous* », explique le chef d'agence.

De plus, des challenges régionaux sont organisés par la banque récompensant, les cinq meilleures agences.

Ensuite l'enjeu est administratif. Les agents de la banque sont notés par leur chef d'agence, qui a toute latitude d'apprécier l'implication de chacun dans le travail de l'équipe. La note et les appréciations jouent un rôle important sur la promotion des agents.

Enfin, chaque année, le meilleur élément par catégorie de métier (chef d'agence, guichetier, responsable clientèle) est récompensé et valorisé par le groupe. La motivation est ici introjectée. Elle trait à l'engagement de l'égo et à la valeur personnelle liée à la performance. L'individu jugera sa propre valeur en fonction de ses performances et de ses résultats. Certains agents n'hésitent pas à dire qu'ils sont prêts à tout pour être reconnu comme étant le meilleur. Leur bien - être passe même par là.

Au sein du supermarché, les motivations sont un peu les mêmes que précédemment mais à une échelle «syndicale ».

En effet, les primes éventuelles, sont négociées chaque année au cours des N.A.O (Négociations Obligatoires Annuelles). Une forte implication dans l'équipe est censée être synonyme de promotion, selon le directeur du supermarché. Ces dires ne sont pas confirmés par le manager de rayon ni par les employés.

Contrairement à la banque où la prime est commune à tous les membres de l'équipe, ce n'est pas le cas dans le supermarché où les primes sont très personnalisées. *« Certains ont des primes globales dans le magasin et d'autres ont des primes individuelles. Cela dépend du statut, cela dépend du rayon, cela dépend aussi de l'organisation choisie* », avoue le chef de rayon.

Pour certains employés la motivation est externe. Ils considèrent le travail en équipe comme plutôt « obligatoire ». « *Nous ne sommes que des exécutants. Seuls les objectifs financiers du magasin comptent. »* Et un autre de renchérir, *« chaque jour, il y a un chiffre à atteindre par rayon. S'il n'est pas atteint, c'est à cause de l'équipe. On vous le fait bien sentir. »*

Interrogé sur la stratégie de l'enseigne, en cas d'employés qui ne s'intégreraient pas à l'équipe, le chef de rayon est clair. *« Un employé réfractaire et qui ne s'intégrerait pas aux équipes ne va pas dans l'intérêt de l'équipe, ni de la boite. Il est invité à se ressaisir rapidement ou à changer de rayon. Et si cela ne change rien, et bien … »* Il est à noter que travailler en équipe, dans ces conditions n'est pas un gage d'efficacité.

Il en résulte que certains membres de l'équipe sont quelques fois « amotivés », blasés car ils n'ont pas vraiment l'impression que leur implication sera reconnue ou récompensée. Ils estiment que l'attribution de primes éventuelles relève de trop de paramètres.

4. 3. 3. Les formes de reconnaissance dans le travail

La reconnaissance est un besoin fondamental pour l'être humain. Depuis quelques années, ce besoin de reconnaissance se manifeste, de plus en plus, au travail. En plus d'être rémunéré, le salarié souhaite être reconnu de plusieurs façons. (Brun et Dugas, 2002)

Selon les études de Brun, il existerait quatre formes de reconnaissance qui balaient les différents aspects sur lesquels il est possible d'intervenir.

On trouve ainsi :

- la reconnaissance existentielle qui s'intéresse à l'individu plutôt qu'à l'employé. L'individu est défini comme un être humain distinct possédant sa propre identité et son expertise. Cette reconnaissance s'exprime en termes de relations, de contacts et d'échanges ;
- la reconnaissance des pratiques professionnelles s'intéresse surtout à la manière d'exécuter le travail (les comportements, les compétences, les qualités professionnelles des travailleurs). Elle s'intéresse surtout à la (bonne) qualité du travail ;
- la reconnaissance de l'investissement qui se focalise sur les efforts consentis indépendamment des résultats obtenus (l'implication et la motivation) ;
- la reconnaissance des résultats, enfin, qui porte principalement sur le produit final : le rendement et le travail accompli. Elle s'intéresse principalement aux résultats qui sont observables ou mesurables du travail. Elle se traduit par un intéressement (pris, récompense, bonus...)

Ces quatre formes de reconnaissances sont souvent complémentaires et interdépendantes.

Dans un entretien effectué en 2002, Déjours, psychiatre et professeur de psychologie du travail au CNAM, donne son avis sur la question de la reconnaissance au travail. Selon lui, si les gens se mobilisent dans leur travail c'est « *parce qu'en échange de ce que j'appelle la contribution, ils espèrent une rétribution. Et celle-ci prend une forme très claire. Contrairement à ce que l'on croit, la rétribution principale est symbolique ou morale : la reconnaissance. Il y a bien sûr des formes matérielles de rétribution, comme le salaire ou les primes. Mais l'efficacité de l'argent dépend d'abord de la dimension symbolique*. »

De plus, toujours selon Déjours, cette reconnaissance ne s'exprime pas de n'importe quelle façon mais passe par deux grandes formes de jugement : le juge-

ment d'utilité et le jugement de beauté. Le jugement d'utilité est d'un ordre technique, sociale ou économique. Il sert à juger le service de l'employé. Il est souvent responsable de la souffrance au travail des employés. Le jugement de beauté intervient lorsque le travail qui a été accompli respecte les règle set les normes. Ce jugement confirme que l'employé a effectué un travail dans la conformité

Dès 1997, Bourcier et Palobart avaient déjà évoqué le caractère essentiel de la reconnaissance dans le milieu du travail. Selon eux, le salarié a non seulement besoin d'avoir une place bien définie au sein de l'entreprise mais aussi d'être apprécié à sa juste valeur. C'est à cette unique condition que l'employé sera enclin à se sentir impliqué dans son entreprise.

Qu'en est-il de la reconnaissance dans le métier d'enseignant ? En est-il de même dans les structures étudiées ? Une comparaison avec le milieu enseignant est – elle possible ?

En février 2011, le ministère de l'Éducation nationale a ouvert un chantier sur l'évaluation professionnelle des enseignants, « Évaluer les enseignants pour donner de la valeur au métier » (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Alexio, 2011). Une consultation en ligne, réalisée auprès de plus de 4 600 enseignants par un cabinet de conseil, a permis de conclure que les enseignants ne jugeaient ni efficace ni inadapté le système d'évaluation actuel. Seules les tâches réalisées en classe sont évaluées par les inspecteurs. Les résultats de ce rapport montrent que :

- 58% des enseignants estiment que l'évaluation devrait considérer l'implication de l'enseignant dans la vie de l'établissement.
- 31% estiment que la capacité à travailler en équipe et à s'investir dans un projet d'établissement n'est pas prise en compte.
- 45% des enseignants pensent que l'inspection devrait évaluer la capacité à travailler en équipe disciplinaire et/ ou pédagogique, mobilisés autour des points faibles de la classe ou de l'élève.

La reconnaissance sera étudiée à deux niveaux dans la partie suivante.

D’abord, la reconnaissance du travail en équipe, de l’équipe pédagogique au niveau du collectif, sera observée. Ensuite, ce sera cette reconnaissance au niveau de l’implication individuel de l’enseignant qui sera prise en compte.

4. 3. 3. 1. La reconnaissance au niveau collectif

Dans les établissements scolaires visités par les membres du Haut Conseil de l’Éducation en 2007, le travail en équipe de cycles n’est effectif ni efficace. *« on continue de penser les progressions par année et non par cycle, sans coordination entre les maîtres responsables des différentes classes d’un même cycle, sans continuité entre les apprentissages d’une année sur l’autre. » .* (Haut conseil de l’Éducation, 2007, p. 17)

Ils constatent aussi que les différentes rencontres ne sont pas du tout synonymes de travail en équipe mais ressemblent plutôt à des rencontres où se côtoie un peu tout

Au sein de l’Éducation nationale, il n’y a pas ou peu de valorisation du travail des enseignants en équipe. Les inspecteurs, garants de sa mise en place sur le terrain, absorbés par leur travail administratif, ont quelques fois du mal à accompagner les équipes pédagogiques en ce sens. (Haut conseil de l’Éducation, 2007) De plus, les inspections du personnel enseignant sont encore individuelles et prennent peu en compte le travail en équipe. Bien sûr, chaque école est obligée de fournir un projet d’école à son administration. Cependant, sa production et sa rédaction ne garantissent pas son application effective et un travail en équipe au sein de l’établissement. Il faut cependant noter que de plus en plus, certains inspecteurs tentent de valoriser ce fonctionnement d’équipe.

Dans une des circonscriptions de Guadeloupe, depuis trois ans, une inspectrice invite les équipes pédagogiques à présenter des projets innovants ou d’équipe qui sont réalisés dans les écoles. Ces projets sont valorisés et complimentés en réunion plénière en fin d’année. C’est avant – tout l’investissement de l’équipe qui est mis en valeur. Les équipes passent devant tous leurs collègues de la circonscription pour expliquer leurs projets.

Ils sont applaudis par leurs pairs et remerciés par l'inspectrice, en public. Plus que la reconnaissance par la hiérarchie, c'est souvent la reconnaissance par les pairs qui touchent les enseignants. Un d'eux s'exprime en ces termes, *« nous étions très émus de passer devant toute la salle, pourtant j'ai plus de vingt d'ans d'ancienneté, mais c'était impressionnant ! (Rires) Ce qui m'a vraiment fait plaisir, ce sont des collègues, que je ne connaissais même pas, qui sont venus me dire à la fin de la réunion que notre projet était super. Cela leur avait donné des idées qu'ils allaient tester. On était des modèles ! (Rires)»* (Enseignant école 2*)* Ce sont les pratiques de travail qui sont reconnues ici.

Cette pratique, renouvelée chaque année, a le mérite de reconnaître les enseignants et envoie un message fort à la communauté éducative : leur travail est reconnu. Il est clair que cette démarche n'est pas suffisante pour inciter tous les enseignants à travailler en équipe mais au moins ceux qui le font voient, à un moment, leur implication dans l'équipe, reconnue.

Au sein de l'agence bancaire, le travail en équipe est reconnu par la hiérarchie. C'est principalement la reconnaissance des résultats qui est faite, ponctuée par la remise de primes diverses. C'est toute l'équipe qui est récompensée par les mêmes primes et récompenses. Les équipes sont aussi reconnues au niveau régional et récompensées par des prix et des lots. « *Une fois par an, au mois de janvier, nous avons ce qu'on appelle « la grande messe », au cours de laquelle les cinq premières agences sont récompensées avec aussi une prime en fin de parcours. Bien souvent, ce n'est pas seulement pour la prime mais bien pour la reconnaissance. Si notre agence fonctionne bien, il peut y avoir un poste supplémentaire qui peut s'ouvrir ici à l'agence. »* (Chef d'agence)

Un véritable travail collaboratif peut aussi se mettre en place dans l'intérêt du service. En effet, toujours dans un souci de rentabilité, certaines grosses agences, créent des doublons d'équipes. Cela signifie qu'en cas d'absences inopinées d'un membre d'une des deux équipes, le doublon prend la relève. Ceci du chef d'agence au guichetier.

Dans le supermarché, c'est la reconnaissance des résultats qui prime. En fonction des résultats des rayons, les employés seront récompensés ou non. Une stratégie de vente (organisation du rayon, par exemple) doit être mise en place par l'équipe de chaque rayon, stratégie qui doit permettre au rayon de réaliser un chiffre d'affaires journalier.

Dans le service psychiatrique, c'est la guérison même du malade qui est en jeu par le fonctionnement en équipe du service. C'est l'amélioration de sa condition mentale qui sert de baromètre et de reconnaissance par l'institution du travail de l'équipe. « *L'efficacité du travail se mesure à la sortie des malades de l'institution hospitalière et du circuit psychiatrique.* » (Dassa et Dassa, 1987, p. 91)

4. 3. 3. 2. La reconnaissance au niveau individuel

Dans le premier degré, l'implication d'un individu dans le travail en équipe de son établissement n'engendre pas ou peu une reconnaissance particulière par sa hiérarchie. La note servant à évaluer le travail de l'enseignant ne considère pas vraiment l'implication individuelle de chacun. Elle ne reflète que les compétences professionnelles à l'intérieur de la classe. Un nombre encore faible d'inspecteurs tient compte de l'implication de l'enseignant dans l'organisation de l'école, même si cela commence nettement à évoluer.

Si la reconnaissance financière est revendiquée par les directeurs d'école pour l'étendue de leurs missions, celle qui est attendue par les enseignants n'est pas toujours de cet ordre. La psychologue sollicitée pour cette étude confirme ces propos : *« Je ne pense pas que ce soit une question d'argent, en tout cas pour les personnels de l'éducation nationale. Ces personnels sont pour nous, en psychologie, des personnels qui ont un profil social. Ils sont en général dans l'aide à l'autre. Bien sûr, je ne dis pas qu'il n'y a pas d'ambition personnelle mais ils sont souvent dans la relation d'aide à l'autre. A partir de cela et pour quelqu'un qui manque de sécurité intérieure, c'est la reconnaissance qui entre en compte. Reconnaissance des pairs, reconnaissance de la hiérarchie, reconnaissance des parents d'élèves sur le travail et*

les efforts qu'ils fournissent. C'est ça qui manque et qui va permettre d'avoir un petit peu plus d'assurance »

Lorsqu'on l'interroge sur la question d'attribution de primes ou de rétributions supplémentaires pour inciter à fonctionner en équipe, elle est catégorique.

« *Moi je ne crois pas que ce soit une question d'argent. [...] je ne pense pas que cela se réduise à une reconnaissance financière. Bien que cette dernière puisse faire du bien au moral aussi. Je ne crois pas que cela soit la seule reconnaissance qu'attendent les enseignants. Je crois que fondamentalement le besoin de réalisation des personnels de l'éducation nationale, c'est dans le retour que leur donne les autres, retour immédiat. »*

Cette reconnaissance par la hiérarchie, mentionnée par la psychologue, est appelée « valorisation » par Mabilon – Bonfils et Durpaire, en 2012. Ces deux chercheurs estiment qu'il faudrait remettre au goût du jour le « volet valorisation » lors des évaluations des enseignants dans le but de remotiver ces derniers. Si on sait comment sanctionner en cas de mauvaise évaluation, il serait opportun d'être à même de valoriser en cas de bonne évaluation. « *Afin de motiver les enseignants, le volet valorisation lié à une bonne évaluation doit être réaffirmé, pour être aussi important que la dimension de sanction liée à une mauvaise évaluation*. » (Mabilon – Bonfils et Durpaire, 2012, p. 20)

Dans les trois autres structures, le supérieur hiérarchique tient compte de l'investissement des employés dans le fonctionnement de l'équipe, lors de leurs notations.

Dans le service psychiatrique, le responsable de l'équipe, qui est le cadre de service, note l'implication de chacun dans ce travail d'équipe. interrogée sur ses critères de notation, elle explique qu'elle s'attache à mettre en avant les risques et les initiatives pris par les agents pour mener à bien leur tâche ainsi que l'énergie déployée dans des conditions quelquefois difficiles.

Dans le milieu bancaire et commercial, les employés sont récompensés individuellement, sous forme de primes ou de bonus. Si dans le supermarché, les primes

sont attribuées lors de NAO (négociations annuelles obligatoires) et sont un peu « à la carte », il en est tout autrement dans le milieu bancaire.

Dans la banque sélectionnée, il existe deux types de reconnaissances individuelles. La première est financière. L'agent est récompensé si les objectifs de l'agence sont atteints. Il existe aussi des challenges individuels avec à la clé des récompenses sous forme de présents, comme nous le confirme le chef d'agence. *« Il existe des challenges individuels qui récompensent aussi chaque catégorie de métier au sein de l'entreprise. [...] Par exemple pour les agents travaillant au guichet, il y a un classement qui est fait et il y a des prix sous forme de voyages par exemple. »*

Ensuite il y a une reconnaissance par les pairs et par la hiérarchie. Un agent impliqué dans la dynamique de l'agence sera bien noté par le chef d'agence. Mais aussi, comme le précise ce dernier, *« des éléments peuvent être repérés, lors de la remise des prix des challenges, par la direction qui peut leur proposer des promotions ou des postes différents, par exemple*. »

4. 3. 4. Le niveau de qualification et le salaire

A ce stade aussi, le directeur d'école et ses adjoints se démarquent des employés des autres structures. Le directeur d'école est un enseignant. Il a les mêmes qualifications que ses collègues. Cependant, il est inscrit sur une liste d'aptitude aux fonctions de directeur. Il acquiert, par ce biais, l'accès à la fonction de directeur d'école. A ce titre, il perçoit différentes indemnités et décharges inhérentes à sa fonction (indemnités de direction, décharge de classe, décharge d'heures d'activités pédagogiques complémentaires).

Il n'intervient pas non plus dans la formation des membres de son équipe.

Dans les trois autres structures, les directeurs ou chefs ont des qualifications et une rémunération supérieure à celles de leurs employés ou subalternes. A ce titre, ces chefs sont responsables de leur équipe et des décisions prises en son sein.

Le directeur d'agence de la banque a la responsabilité globale de l'activité de l'agence bancaire, tant sur le plan commercial que sur le risque et la conformité. Le

médecin chef de service est responsable de l'organisation générale et du fonctionnement médical d'un service de l'hôpital. Il intervient dans la formation des internes et externes de son service. Le directeur de supermarché, lui, développe et gère l'activité d'un magasin, afin d'atteindre les objectifs commerciaux fixés par la direction de l'entreprise. Enfin, maillon essentiel de la grande distribution, le chef de rayon gère et anime, avec l'aide de son équipe, un rayon spécialisé.

5. Conclusion

La première hypothèse de cette recherche est donc confirmée : aussi bien les enseignants que les IEN entendus sont unanimes, le directeur d'école est le maillon fort d'une équipe pédagogique. Si le métier du directeur dans l'éducation nationale est important pour un fonctionnement d'école efficace, elle devient primordiale dans la mise en œuvre du travail en équipe. Même si certains directeurs, englués par la charge des multiples missions qui leur sont dévolues, ont du mal à s'investir dans l'animation de l'équipe, cela ne semble pas être la généralité. Ils étaient en effet, près de 64% à avoir choisi d'embrasser ce métier en 2012, pour pouvoir animer une équipe.

Si le désir de d'animer l'équipe pédagogique est présent chez la plupart des directeurs interrogés, force est de constater que la réussite n'est pas toujours au rendez- vous. Une brève incursion dans d'autres structures, hors Education nationale, a permis de trouver quelques pistes intéressantes pour inciter les personnels à adopter ce mode de fonctionnement.

On retiendra les recommandations de Dejours (2002) qui préconisent de reconnaître le fonctionnement dans son ensemble ainsi que de valoriser l'individu au sein du dit – fonctionnement.

Ensuite, l'accompagnement par la hiérarchie semble plus que jamais d'actualité. Il serait bénéfique, pour le fonctionnement des écoles, que l'équipe encadrante intègre une aide à la mise en place du travail en équipe dans leur politique de formation.

La piste que propose Chaillou, en 2013, sur les formations, aussi bien pour le directeur qu'au niveau de l'équipe encadrante paraît prometteuse : *« La priorité est d'agir sur la formation des managers et de l'encadrement en général. Il est nécessaire d'inclure un volet « reconnaissance » dans le parcours de formation du manager afin de le sensibiliser aux différents points que nous avons évoqués et pour lui transmettre le sens et l'utilité d'une telle démarche. »*

Le mot de la fin revient à Maron, directeur d'école depuis 39 ans. En 2102, lors du colloque « *Le leadership pédagogique, mission essentielle de la direction d'école fondamentale* », il témoigne en ces termes : *« pour développer le leadership pédagogique et éviter les mots " solitude "et "isolement", quand l'on parle de la fonction de direction, le compagnonnage, l' "Intervision" et les communautés d'écoles à la flamande devraient se multiplier. De plus, je suis persuadé que l'Inspection peut devenir un réel soutien des équipes de direction au niveau pédagogique.* »

Ces dernières pistes seront explorées dans le prochain chapitre de cette thèse.

CHAPITRE 2 : L'enjeu de la formation au travail en équipe

Travailler en équipe ne va pas de soi. De nombreux travaux, relatifs à ce type de fonctionnement, mettent en exergue l'importance des compétences nécessaires à chacun des membres composant une équipe pour évoluer ensemble. De quelle nature seront ces compétences ? Parle t – on de compétences intrinsèques, propres à l'individu ou plutôt de compétences extrinsèques et devant s'acquérir au cours de formation ?

Des enquêtes successives du Haut Conseil de l'Education (HCE) en 2006 puis en 2007 révèlent que le travail en équipe n'est toujours pas effectif dans les écoles. Selon le HCE, ce type de fonctionnement gagnerait fortement à être appréhendé par les enseignants dès leur formation initiale. Cependant, le travail en équipe d'une équipe pédagogique nécessite l'intervention de plusieurs protagonistes.

De quelles compétences chacun de ces acteurs doit – il disposer pour assurer un travail en équipe effectif et efficace au sein de l'établissement scolaire ? Comment la formation des ces derniers s'organise t – elle en France ? Quelle forme et quel contenu trouve t – on dans la formation initiale et la formation continue ?

La deuxième hypothèse de cette thèse est centrée sur la formation des protagonistes de l'Éducation Nationale. Si le travail en équipe n'est pas vraiment mis en place dans les écoles, ce serait peut- être à cause de la nature et du contenu des formations reçues par les différents protagonistes de l'école.

Il est vrai que le législateur organise de nombreuses formations pour ses personnels. D'abord à destination de ses cadres, à l'ESEN (École supérieure de l'éducation nationale). Puis, l'ESPE (École supérieure du professorat et de l'éducation), structure qui a remplacé l'IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) prend en charge la formation initiale des futurs enseignants. Enfin, les circonscriptions organisent les formations continues pour les enseignants.

Il serait intéressant de se demander quels sont les contenus de ces formations. Y a t-il une place accordée au travail en équipe dans ces dernières? Qui sont les acteurs qui sont chargés de les faire?

De plus, de nombreux pays ont à l'instar la France, ont enjoint leurs personnels de travailler en équipe dans les établissements scolaires. Quels sont les moyens de formations qui ont été utilisés pour favoriser ce fonctionnement ? Quels en ont été les effets ?

Il serait judicieux de voir comment nos voisins ont organisé leurs formations afin d'en faire une étude comparative avec la France.

Pour mettre à jour ces éléments, un diaporama des structures qui forment sera effectué. Puis, une étude comparative entre la France et différents pays sur la formation initiale et sur la formation continue, par la suite, sera effectuée. Elle permettra de décrire les réalités du terrain et peut être proposera des perspectives dans le domaine de la formation.

De nombreux pays ont fait depuis quelques années, de la réorganisation en équipe des enseignants, leur priorité. L'observation a porté sur certains pays. Nous avons choisis ceux qui ont montré le plus d'intérêt au fonctionnement en équipe, choix qui nous paraissait pertinent pour la thèse.

1.Eléments de la formation

1. 1. Habileté, compétence, capacités... des synonymes?

En 2013, le ministère institue une feuille de route pour les métiers du professorat et de l'éducation sous forme d'une liste de compétences à acquérir par les acteurs. Dans ce référentiel, une compétence est spécifique au travail en équipe. C'est la compétence « Coopérer au sein d'une équipe ». (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Juillet 2013)

Lorsque l'on interroge des acteurs de l'Éducation Nationale, tous s'accordent à penser qu'il faut des compétences, des habiletés et même des capacités pour travailler ensemble.

Alors, compétences, capacités ou habiletés ? Souvent utilisées indifféremment ces notions gagnent à être explicitées dans ce début de chapitre.

L'habileté serait la capacité de produire avec maîtrise des séquences d'opérations conduisant à un résultat attendu. Dans une approche behavioriste, elle correspondrait à des savoir-faire. Une habileté est essentiellement une capacité d'exécution qui ne permet de gérer que des situations connues, limitées et répétitives.

Dans la littérature, la compétence est rattachée à trois registres cognitifs : la connaissance, la pratique et les attitudes. En effet, elle désigne la mobilisation d'un ensemble de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir- être) en vue de résoudre une situation complexe appartenant à une famille de situations problèmes. C'est ainsi que l'institution a aussi définit la notion de compétences. En effet, dans un décret de 2006, le législateur décrit le contenu des compétences du socle commun des connaissances et des compétences. C'est ainsi que *« chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie [...] »*. (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2006)

En 2000, Lasnier donne la définition suivante de la compétence : « *Un savoir-agir complexe résultant de l'intégration, de la mobilisation et de l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés (pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur ou social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun.* » (p. 32)

Jacques Tardif lui, en 2006 estime que la compétence est « *un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situation*. » (p. 66)

Enfin, pour Amherdt, la compétence est liée à l'environnement de travail. Elle serait « *l'ensemble des savoir-agir qui émergent d'une équipe de travail, combinant des ressources endogènes de chacun des membres, des ressources exogènes de cha-*

cun des membres et créant des compétences nouvelles issues de combinaisons synergiques de ressources. » (Amherdt, 2000, p. 31)

Comment différencier la compétence de la capacité ? Perrenoud (2000), imbrique l'une dans l'autre. Il définit une compétence comme la « *capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas.* » Ce qui permet d'arriver à la capacité.

Mérieux caractérise la capacité comme étant une « *activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de connaissance; terme utilisé souvent comme synonyme de « savoir-faire* ». Aucune capacité n'existe à l'état pur et toute capacité ne se manifeste qu'à travers la mise en œuvre de contenus. »

Lors d'enquêtes réalisées auprès d'enseignants en 2010 (Jacquet, 2010), il s'est avéré que ces derniers avaient une bonne connaissance du travail en équipe. Ils en connaissaient les fondements, le fonctionnement et étaient tout à fait conscients des avantages qu'ils tireraient à l'utiliser. Cependant, tous avouaient ne pas savoir comment s'y prendre pour mettre en place ce type de fonctionnement au sein de leur école.

Ce seraient les « *capacités à* » qui leur feraient défaut, qu'ils ignorent ou ne maîtrisent pas. C'est cette notion d'habileté à mettre en œuvre son expérience et ses connaissances acquises dans un métier ou une situation quelconque qui seront recherchées dans cette partie de la thèse.

La capacité se caractérise par plusieurs aspects. Transversale d'abord car elle peut mobiliser les disciplines à divers degrés. Elle est aussi variable car elle peut évoluer et se transformer au cours temps, en fonction des évènements et des individus. Enfin, elle est non évaluable car la maîtrise d'une capacité ne peut être évaluée.

1. 2. Les différentes structures de formation

Dès l'origine, l'Institution a eu à cœur de former les maîtres. Bien avant la loi Guizot de 1832, des écoles normales existent ça et là dans les départements, dès que le

nombre d'école est jugé suffisamment important. En 1833, des écoles normales voient le jour dans chaque département.

Avec Ferry et Buisson, en 1882, la formation des instituteurs est confiée à un corps enseignant spécifique, recruté par concours, les professeurs des écoles primaires supérieures dans les écoles normales. « *La formation dispensée par les EN dure trois ans et porte de façon intégrée à la fois sur les disciplines et sur la pédagogie.* » (Prost, 1999, p 12)

Le régime des études passe d'un mode simultané à un mode successif, par arrêté en 1905. Ainsi, les deux premières années d'études sont consacrées à la culture générale et sont ponctuées par l'examen du Brevet supérieur. La troisième année est réservée entièrement à la formation pédagogique. Cependant, peu probant, ce mode de fonctionnement change en 1920. Le régime d'études repasse en mode simultané où culture générale et préparation professionnelle sont menées de front durant les trois années d'études.

La mise en place de nouvelles structures et de nouvelles lois changeront ce régime d'études qui de nos jours est successif, comme en témoigne le ministre Fillon en 2005 : « *(en première année) la formation académique est très importante. Mais le temps de stage en seconde année doit s'accompagner d'une vraie formation pédagogique dispensée par des praticiens de terrain* »

Peu à peu, le niveau d'études pour accéder à la fonction d'instituteur s'accroit, modifiant le contenu des programmes enseignés dans les écoles normales. Ainsi, en 1937, sur une proposition de Zay J., le gouvernement de Vichy rend obligatoire le baccalauréat pour les instituteurs. Puis, en 1979, les instituteurs – élèves reçoivent pour la première fois une formation de nature universitaire de trois ans, validée le diplôme d'études universitaires générales ou DEUG. La formation était dispensée dans les écoles normales. Avec le DEUG, constitué d'unités de formation, les futurs instituteurs obtiennent un niveau d'études BAC + 2 ans.

En 1990, avec la loi Jospin, les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) voient le jour. Dans cette structure universitaire, la formation des enseignants

se professionnalise. Dès la rentrée 1990, les personnels enseignants du premier et second degré sont formés à l'IUFM. Le niveau de recrutement est désormais la licence.

Cependant, comme les écoles normales, les IUFM connaissent des réformes tant par leur statut que leur par leur fonctionnement.

Changement de statut d'abord. En effet, à la suite de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005, les IUFM ont été progressivement intégrés à l'université, passant du statut d'établissement public à caractère administratif (EPA) à celui de composante d'une université. Puis en 2010, le régime de formation connaît une nouvelle réforme, la « mastérisation ». Initialement recrutés niveau licence, les futurs formés devront dorénavant être titulaire du master pour accéder aux fonctions de professeur titulaire

Tous ces changements eurent des répercussions sur les durées des formations des formés. Avant 2010, la formation initiale des futurs enseignants était entièrement prise en charge par les IUFM. (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Décembre 2006)

Après 2010, ce sont les académies qui prennent en main cette formation, ainsi que la formation continue des enseignants. C'est ce que révèle en 2013, une enquête diligentée par le ministère, auprès de 26 IUFM. (Mégard et Hedoin, 2013).

En effet, les inspecteurs de l'enquête constatèrent une diminution du volume des enseignements dispensés dans le cadre de la formation initiale des professeurs des écoles de 37 % et une baisse de près de 60% des interventions dans le cadre des actions de formation continue des enseignants des premier et second degrés. Les académies préfèrent mettre à contribution leurs propres ressources de formation, reléguant les IUFM au rang de « prestataires éventuels ».

En 2013, avec la refondation, les IUFM disparaissent et deviennent des écoles supérieures du professorat et de l'éducation ou ESPE. Ces nouvelles écoles sont toujours des composantes universitaires et organisent la formation initiale et continue des futurs enseignants, en collaboration étroite avec les rectorats et les universités.

Contrairement aux écoles normales et aux IUFM, les ESPE prépareront les étudiants à un diplôme à vocation professionnelle. Leurs missions seront, elles aussi, beaucoup plus étendues car l'ensemble des personnels de l'éducation y sera formé avec l'objectif avoué de construire entre ces personnels une véritable culture commune professionnelle. Les étudiants peuvent y préparer des masters métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF). Ces master sont délivrés à l'issue de deux années d'études post – licence comportant différents modules d'enseignement, un stage en alternance ainsi qu'une ouverture sur l'international et la recherche.

La réforme de 2013 a véritablement révolutionné la formation des enseignants. Cette réforme est axée sur cinq points :

- rupture avec le système dit de la « mastérisation » et augmentation du niveau de qualification des étudiants ;
- réintroduction de la formation par alternance en deuxième année de cursus ;
- entrée progressive dans le métier ;
- place centrale accordée à la recherche.

Enfin, les ESPE sont dirigées par un directeur et administrées par un conseil de l'école. « *Le directeur de l'école est nommé pour un mandat de cinq ans par arrêté conjoint des ministres chargés de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale, sur proposition du conseil de l'école* ». (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Juillet 2013, Art. L721 – 3)

1. 3. Les différents acteurs de la formation

La formation des enseignants est effectuée par plusieurs protagonistes.

Dans les ESPE, des professeurs du second degré (PRAG ou professeurs agrégés dans l'enseignement supérieur) ou des universitaires assurent les enseignements disciplinaires.

Au sein des circonscriptions, ce sont plutôt des enseignements méthodologiques qui sont favorisées.

Ces derniers sont assurés par les équipes de circonscription, spécifiquement les conseillers pédagogiques. Cependant, tous les membres de l'équipe de circonscription sont susceptibles d'animer des formations. Outre, l'inspecteur de l'Éducation nationale et ses conseillers pédagogiques, on peut trouver aussi des personnes ressources divers (sciences, réseau éclair...).

En renfort, les enseignants sur le terrain interviennent aussi dans la formation initiale et continue : les enseignants maîtres formateurs (EMF) et les maîtres d'accueil temporaire. Ces derniers, désignés pour l'année par l'inspecteur d'académie, sur proposition de l'inspecteur de circonscription, sont choisis en fonction de leur expertise du terrain. L'immersion des stagiaires dans les classes des maitres d'accueil temporaire leur permet de bénéficier de stages d'observation, de pratique accompagnée ou filé sur le terrain. (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Juillet 2010)

Les maîtres formateurs, titulaires d'un CAFIPEMF (certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur), interviennent en circonscription mais aussi à l'ESPE. Enseignants à part entière, les EMF sont déchargés de classes six heures par semaine, au profit de la formation. Ce sont des tuteurs pour les stagiaires.

Cependant, malgré ces structures et ces formateurs, le constat est clair : les enseignants ne travaillent toujours pas en équipe dans les établissements scolaires. L'objectif de la mise en place des cycles préconisé par l'institution en 1989 était d'inciter les enseignants à travailler en équipes de cycles, améliorant leurs pratiques professionnelles et par là même la prise en charge des élèves en difficulté.

Or les rapports et enquêtes reconnaissent que cet objectif n'est toujours pas atteint de nos jours car ce fonctionnement n'est toujours pas généralisé. *« En dépit des textes officiels, l'organisation en cycles reste en général un trompe-l'œil, [...] on continue de penser les progressions par année et non par cycle, sans coordination entre les maitres responsables des différentes classes d'un même cycle [...]* (Haut conseil de l'Éducation, 2007, p 17)

1. 4. Les différents outils de la formation

Dès leur formation initiale, les enseignants disposent d'outils variés pour se former au travail en équipe.

1. 4. 1. Les plateformes de travail collaboratif

A l'ESPE, les étudiants utilisent des plateformes numériques de travail collaboratif. Une plateforme collaborative est un espace de travail virtuel. C'est un système informatique qui met à disposition de ses utilisateurs des ressources et des outils pour faciliter le travail collaboratif. Ces plateformes leur permettent, entre autres, de :

- Déposer des ressources en temps réel ;
- Créer et diffuser des ressources par interaction entre les différents acteurs ;
- Communiquer de façon asynchrone et synchrone ;
- Créer des réseaux de relations entre professionnels et apprenants.

En 2005, le C2i2e (certificat Informatique et Internet niveau 2 – Enseignant) est créé et expérimenté dans les IUFM. (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2005)

Un arrêté de 2010 définit le C2i2e comme attestant « *des compétences professionnelles dans l'usage pédagogique des technologies numériques, communes et nécessaires à tous les enseignants et formateurs pour l'exercice de leur métier.* » (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2010)

Un des intérêts de ce certificat, qui est rattaché au travail en équipe, est qu'il permet de développer le travail collaboratif. De plus, dans la compétence B1 du référentiel des compétences nécessaires à l'intégration des TICE dans sa pratique les compétences suivantes sont travaillées :

- contribuer à une production ou à un projet collectif au sein d'équipes disciplinaires, interdisciplinaires, transversales ou éducatives ;
- rechercher, produire, indexer, partager et mutualiser des documents, des informations, des ressources dans un environnement numérique font partie.

Ainsi des formations au numérique et par le numérique sont organisées dans tous les IUFM. Des plateformes numériques sont utilisées comme supports. Dans toutes les académies un correspondant C2i2e a été nommé, responsable de la mise en place de ces formations au sein de l'IUFM.

Dans les ESPE, qui prennent le relais des IUFM, l'enseignement du numérique est abordé dès la première année du Master MEEF.

En général, les étudiants en première année de master, les M1, sont formés sur l'aspect théorique, technique et juridique de l'outil numérique. En deuxième année, ce sont les aspects pédagogiques qui sont abordés, pour une intégration du numérique dans les pratiques pédagogiques.

Enfin, une fois en poste, les personnels de l'éducation nationale continuent à être formés par le biais du numérique. L'apprentissage en ligne ou « *e-learning* », est une forme d'apprentissage à distance qui repose sur la mise à disposition de contenus pédagogiques par l'intermédiaire d'internet. Le « *e-learning* » offre de nombreux avantages : une plus grande flexibilité, la possibilité d'avoir des feed - backs rapides, des informations partagées plus facilement, des stratégies de formations innovantes...

Dans le cadre de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, avec l'ambition de "*Faire entrer l'École dans l'ère du numérique*", le ministère de l'Éducation nationale met en place la plateforme numérique M@gistère. Celle – ci, met à la disposition des personnels enseignants et d'éducation du premier et second degré, des parcours de formation à distance, personnalisés. En effet, la plateforme permet aux enseignants de se former en choisissant les parcours les plus adaptés à leurs besoins. Les formations sont hybrides et combinent des temps de formations à distance et en présentiel.

De même, La plateforme Magistère dédiée à l'ESENESR est destinée aux personnels d'encadrement et aux personnels ATSS (administratifs, techniques, sociaux et de santé) dans le cadre de la formation statutaire ou continue ou dans le cadre d'animation de communautés professionnelles.

Ces plateformes peuvent proposer des activités très riches et variées aux apprenants. Il peut s'agir :

- de classes virtuelles synchrones dans lesquelles les apprenants ont la possibilité de suivre des cours sous forme de vidéoconférences en direct ;
- de diffusion de cours en différé ;
- de dispositif d'apprentissage collaboratif avec une mise en commun de documents, d'échanges asynchrone ou synchrone, d'écriture collaborative.

Par l'intermédiaire de ces plateformes, les formateurs peuvent suivre les apprenants via des communications synchrones (chat, téléconférence) ou des communications asynchrones comme les forums.

1. 4. 2. Des ateliers d'analyses de pratiques professionnelles(APP)

Les métiers de l'Éducation (enseignants, directeur, conseiller pédagogique, formateur...) sont des « métiers de l'humain ». (Cifali, 1994). Loin d'être des métiers uniquement mécaniques qui demandent des maitrises techniques, « *ils agissent et travaillent non seulement sur l'autre et avec l'autre, mais aussi sur soi au regard de son identité professionnelle et de son identité privée.* » (Robo, 2002)

Par conséquent, ils requièrent une pratique réflexive et réfléchie qui doit pousser le praticien à une remise en question régulière pour évoluer dans sa fonction. Il doit pouvoir « *s'interroger, d'observer, d'analyser, de chercher à comprendre l'acte éducatif ou de formation qui relève toujours de l'énigme, sinon du pari*. » (Robo, 2002)
Une prise de recul et une interrogation de sa pratique deviennent alors nécessaires. Tout comme l'acte médical est analysé, Robo estime que l'acte d'enseigner peut être examiné, analysé en vue d'une régulation voire une amélioration, et ce, à partir d'une démarche clinique. Il préconise d'apprendre dans la situation, dans l'action. Les enseignants seraient alors formés grâce à une analyse de leurs pratiques, en se servant de leur vécu (oral, écrits).

Le grand intérêt de cette méthode clinique réside dans le changement de posture des formateurs mais aussi des formés. Les savoirs à destination de ces derniers ne

seraient plus figés, pré – établis et transmis de façon descendante. Les formés construiraient leurs savoirs, à l'aide des formateurs, grâce au partage de leurs expériences et à l'analyse de situations vécues.

C'est ce fonctionnement ou analyse de pratiques professionnelles que Robo expérimente avec succès, avec des professionnels de l'Éducation, en mettant en place des groupes de formation à l'analyse de pratiques professionnelles (GFAPP).

Encadré par un formateur, un groupe de professionnels analyse des situations professionnelles ce qui lui permettra par la suite de :

- comprendre une situation vécue et pouvoir de mieux l'appréhender si elle se reproduisait ;
- de pouvoir comprendre des situations semblables vécues antérieurement ;
- d'aider ses semblables à expliciter et à comprendre des situations professionnelles...

La liste est loin d'être exhaustive.

Robo insiste bien sur la nature formative du GFAPP, qui ne saurait être confondu avec un groupe de parole ou de dynamique de groupe entre autre... Pour lui, *«un GFAPP est à la fois groupe d'analyse et groupe de formation à l'analyse ; c'est un groupe de formation "professionnalisante" et accompagnante*. »

Les ateliers d'analyses de pratiques ou APP peuvent être un outil utilisé pour la sensibilisation au travail en équipe. Ces ateliers sont animés par des formateurs (maîtres formateurs dans certaines académies) à l'ESPE. En amont du concours, les étudiants sont sensibilisés au travail en équipe en analysant et en explicitant les situations rencontrées dans le cadre de leurs stages (stages en observation ou sous tutelle).

Selon Altet (2001), l'analyse des pratiques professionnelles est une démarche de formation centrée sur l'analyse et la réflexion des pratiques vécues. Patrick Robo, en 2002, estime que l'utilisation de plus en plus fréquente des APP répond à un besoin, *« un besoin d'accompagnement des enseignants, des personnels de l'Éducation nationale, quelle que soit leur fonction.* »

De plus, Robo constate que l'analyse de pratiques est en congruence avec la loi d'orientation de 1989 qui poussait l'enseignant à devenir acteur de sa propre formation.

Comme le stipule le référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaires, en fin de formation initiale, « *c'est un enjeu fondamental de la formation initiale que de s'attacher à développer chez tous les futurs enseignants, à la fois les capacités à analyser et à évaluer sa pratique professionnelle et le goût de poursuivre sa propre formation*. » (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1994)

Pour permettre à l'autre de construire du sens, le formateur doit tenter d'accéder au sens que l'enseignant attribue à ses actes et aux événements qui entourent sa pratique professionnelle. Le moyen privilégié est qu'il traduise son vécu à travers des mots, des récits... Les analyses de pratiques se prêtent bien à ce jeu. Autour d'un animateur, un groupe restreint de personnes échange sur leurs pratiques professionnelles.

Les bénéfices de l'APP sont multiples. En effet, les participants peuvent y acquérir des compétences diverses. Ils peuvent ainsi apprendre à :

- prendre la parole devant un groupe pour expliciter une situation, sans jugement ;
- s'écouter mutuellement ;
- questionner une pratique ;
- se décentrer d'un problème, d'une situation en le léguant » au groupe ;
- prendre du recul et réfléchir quant à ses propres modes de fonctionnement et à ses interventions éducatives.

Encore une fois, la liste est loin d'être exhaustive.

1. 4. 3. Les stages

Aussi bien en première année, de manière ponctuelle, qu'en deuxième année où la formation est plutôt en alternance, les étudiants sont en contact régulièrement

avec les professionnels de terrain. Ces professionnels sont en général des maîtres formateurs. Cependant, il est aussi fait appel à des maîtres d'accueil temporaires (MAT). Ces derniers, repérés par les IEN, mettent leur expertise au service de la formation.

Cette expérience, leur permet travailler, d'apprendre, d'appréhender les enjeux de l'enseignement.

Encadrés par un maître formateur, les étudiants acquièrent deux visions du métier. Lors de leur première année, les stages sont de deux sortes. Les premiers sont des stages en observation. Les stagiaires dans les classes des maîtres formeurs, en doublette ou triplette, vivent, en général pour la première fois, la vie de la classe. Ils observent pendant deux semaines, le fonctionnement d'une classe, d'une école.
Les deuxièmes stages sont des stages sous tutelle. Pendant deux semaines, les étudiants vont mettre en œuvre des séances d'apprentissage avec les élèves, sous l'œil expert des formateurs.

En deuxième année, les stagiaires sont en stage en responsabilité, seuls, dans une classe. Les maîtres formateurs, les conseillers pédagogiques et les professeurs de l'ESPE les encadrent, les conseillent et les visitent.

Pendant, ces périodes de stage, les étudiants sont formés et recadrés sur les fondamentaux du métier d'enseignant.

Une fois sur le terrain, les enseignants bénéficient aussi de stages de formation mis en place dans le cadre du plan académique de formation ou PAF dans chaque circonscription, selon les besoins repérés. C'est la formation continue.

1. 5. Travail en équipe ou travail en groupe ?

L'équipe aussi bien que le groupe induit la notion de collectif. Dans le monde du travail, l'organisation en groupe n'a pas les mêmes résultats ni le même engagement entre les membres s'il s'agit d'un groupe ou d'un collectif de travail.

En 2004, Trognon et al. introduisent le terme de collectif de travail pour préciser cette distinction. Pour eux, un groupe de travail est formel et *« la participation [...] n'est pas volontaire mais imposée par l'organisation. »* Le collectif est informel, c'est-à-dire

qu'il est *« créé par les membres eux-mêmes, pour combler l'écart entre ce qui est attendu de l'équipe et ce qui est réellement faisable dans la situation* » (p. 418).
Si on applique cette définition au travail des enseignants, il est aisé de faire correspondre le groupe de travail avec l'équipe pédagogique. En effet, à l'école primaire l'équipe pédagogique est définie dans les textes à la fois par des tâches prescrites et par un temps de travail inclus dans le service des enseignants. Le collectif d'enseignants se constitue, lui, à partir de l'initiative de ses membres.

Souvent, l'équipe est confondue avec le groupe. Il est donc normal que les enseignants travaillant en groupe, comme leur élèves, pensent, lorsqu'on les interroge sur leurs pratiques, qu'ils travaillent en équipe. Ces deux types de fonctionnement sont souvent nommés indifféremment. Or ce sont deux fonctionnements complètement différents.

Quelques précisions s'imposent.

1. 5. 1. Du groupe de travail

Les caractéristiques du groupe de travail se retrouvent sur la figure suivante :

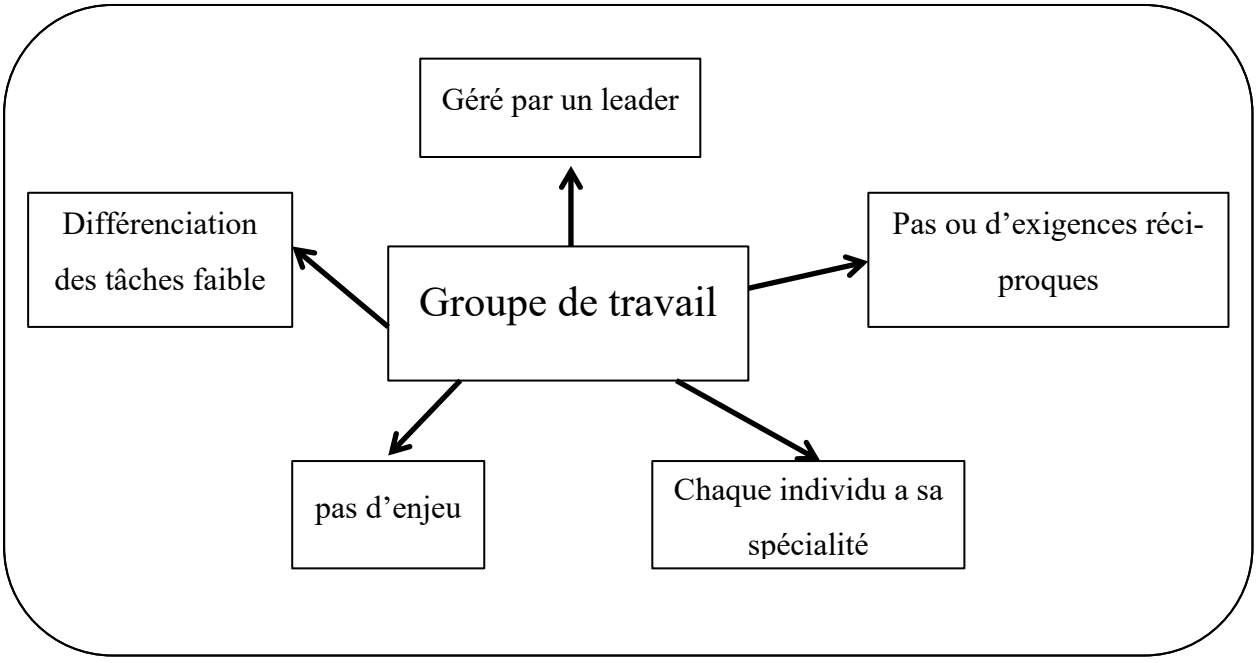


Figure 25: Eléments du groupe de travail

Étymologiquement, le mot « groupe » est assez récent. Il aurait été importé d'Italie, plus précisément du monde des beaux-arts, vers le 17e siècle. « *Gruppo* » signifiait « un assemblage d'éléments, une catégorie d'être ou d'objets ».

Lorsque Lewin (1967) s'intéresse à la dynamique des groupes, il différencie les groupes primaires des groupes secondaires. Le groupe primaire, aussi appelé groupe restreint, est un groupe suffisamment petit pour que chacun des membres soit en relation, avec tous les autres.

Le groupe secondaire, lui, fonctionne selon un système institutionnel. Si les objectifs que poursuivent les membres sont communs au groupe, il n'y a pas de relations directes au sein de celui- ci. La communication y passe souvent par des intermédiaires. (Cooley, 1902)

Vers la fin des années 1940, Lewin étudie la psychologie des groupes restreints et montre que :

- le comportement d'un individu ou d'un groupe est déterminé par son environnement psychologique et social ;

- le groupe est un ensemble de personnes interdépendantes et non pas une juxtaposition d'individus.

Des travaux plus récents ont néanmoins été réalisés sur le groupe et son organisation. Ainsi, Mucchielli, dans son ouvrage sur la dynamique des groupes en 1995, donne du groupe une autre définition. Selon lui, « *un agrégat de personnes n'est groupe que si des liens de face à face se nouent entre les personnes, mettant de l'unité dans leur "être là ensemble ". Le groupe est une réalité dans la mesure où il y a interaction entre les personnes, une vie affective commune, et une participation de tous, même si cette existence groupale n'est pas consciente et même si aucune organisation officielle ne l'exprime. »* (p. 104)

1. 5. 2. A l'équipe de travail

L'équipe est un groupe primaire particulier. C'est un groupe de personnes, en interaction ayant une visée commune, ce qui implique une répartition des tâches et la convergence des efforts de chacun de ses membres.

Le professeur Robert Lafon fut l'un des premiers à s'intéresser à l'étymologie du mot « équipe ». En 1962, il explique ainsi que « *équipe viendrait du vieux français « esquif », qui désignait à l'origine une suite de chalands attachés les uns aux autres et tirés par des hommes, est-ce l'image des bateliers tirant sur la même corde ou celle de bateaux attachés ensemble... Toujours est-il qu'on a parlé un jour d'équipe de travailleurs pour réaliser une œuvre commune, puis ensuite d'équipe de sportifs pour gagner un match. Il y a donc dans ce mot un lien, un but commun, une organisation, un double dynamisme venant aussi bien de la tête que de l'ensemble, une victoire à gagner ensemble »*. (Lafon, 1962)

L'équipe de travail serait elle, schématisée par la figure ci- dessous :

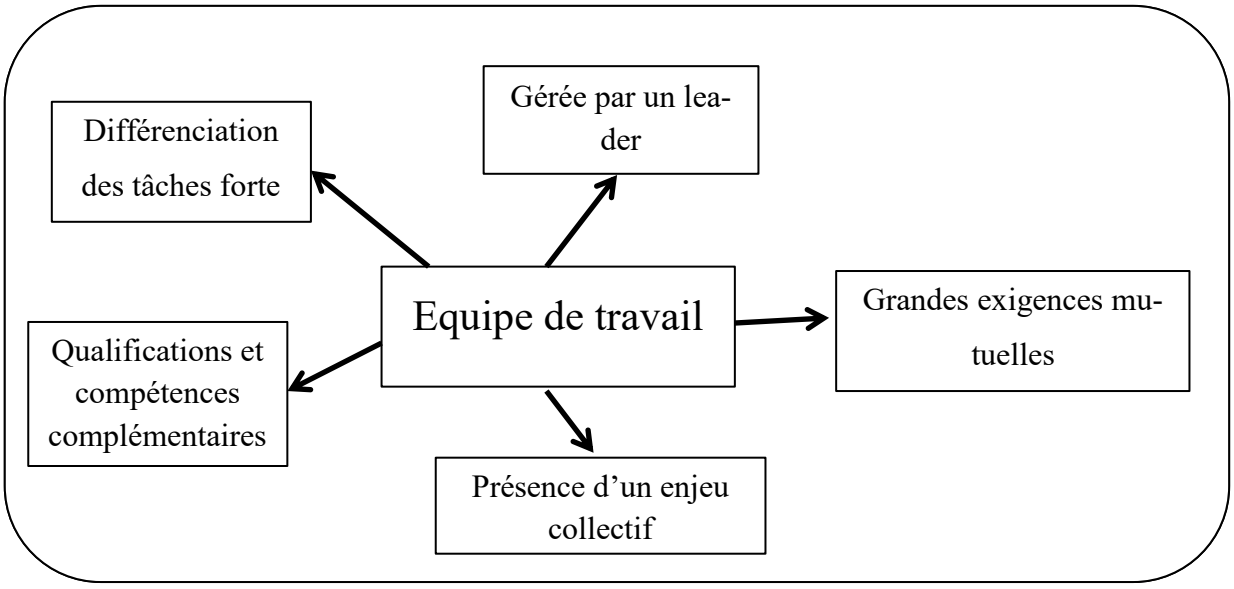


Figure 26: Eléments de l'équipe de travail

De la définition de Lafon, on retient l'existence de liens entre les membres et d'unité.

De plus, une notion nouvelle apparaît dans le concept de travail en équipe, celle de la collaboration. Les acteurs collaborent donc entre eux et unissent leurs efforts pour la réalisation d'un objectif commun.

Selon Mucchielli (2007), « *dans la catégorie des groupes primaires, l'équipe est une variété originale, qui ajoute à la cohésion- socio –affective et aux relations*

interpersonnelles de face-à- face, une caractéristique supplémentaire : celle de la convergence des efforts pour l'exécution d'une tâche qui sera l'œuvre commune ». (p 208)

Toujours selon Mucchielli, pour que cette équipe fonctionne, il lui faut des caractéristiques essentielles, telles que :

- une cible commune, un but ultime à atteindre, un produit final à réaliser,
- une tâche à opérationnaliser c'est-à-dire une opération qui s'appuie sur les moyens, ressources et outils de chacun ainsi que sur une procédure spécifique à suivre,
- la convergence des efforts de chacun des membres c'est-à-dire une collaboration lors de la réalisation des tâches.

Il conviendrait de rajouter les éléments suivants :

- un leader performant et formé,
- des objectifs clairement définis, acceptés par l'équipe,
- un groupe de personnes ayant des compétences variées pouvant être complémentaires,
- des rôles et tâches bien définis pour chacun,
- des conditions de réalisation claires, réalistes, échelonnées,
- des rencontres- bilan régulières et organisées, les retours .

La réforme des cycles de 1989, telle qu'elle fut pensée par les réformateurs, devait permettre aux enseignants de collaborer et de mieux coordonner leurs actions, en connaissant mieux leurs élèves et leurs besoins. Cette réforme prévoyait d'assouplir l'organisation de la scolarité des élèves, en laissait une marge aux enseignants. De plus, les élèves plus mûrs et plus aptes à acquérir les compétences, avaient la possibilité d'effectuer leur parcours scolaire en un nombre d'année restreinte. Enfin, les élèves ayant plus de difficultés disposaient de davantage de temps pour acquérir ces même compétences.

Gérer autant des élèves, pouvant parcourir le cycle en 2 ou en 4 ans, obligerait les équipes pédagogiques à se concerter et à se regrouper pour mettre en place de vrais parcours, presque individualisés pour les élèves. On n'est plus dans une logique de programmes annuels mais bien dans un fonctionnement de cycles. Pour lutter contre l'échec scolaire et améliorer l'efficacité de l'enseignement, les cycles proposaient de rompre avec l'organisation traditionnelle de la scolarité, découpée par niveaux. Les échanges entre enseignants, qui en auraient découlé, auraient été non seulement nécessaires mais indispensables. Un élève, qui finit sa scolarité de primaire à 8 ans, doit bénéficier tout au long de celle-ci d'un accompagnement et de la coordination de toute l'équipe pédagogique.

En septembre 1990, cette souplesse pré – annoncée dans les parcours se restreint comme peau de chagrin. Des 2 à 4 ans d'écarts d'âge possible par rapport à la norme dans la scolarité d'un élève, le décret du 6 septembre 1990, ramène à un âge d'un an en plus ou en moins, l'écart d'âge possible. L'esprit des cycles tel qu'il fut décidé au départ, n'était plus vraiment le même.

Cependant, il est vrai que travailler en équipe au sein d'une école est perçu comme ayant de nombreux points positifs par certains enseignants, ne serait-ce que le gain de temps rapporté par le partage du travail entre pairs. (Jacquet, 2010)

En 1992, Mahieu définit l'équipe pédagogique comme étant *« un groupe de personne qui, pour mener à bien un ou des projets, se dote des moyens de gérer les tâches qui lui incombent, de participer à l'analyse réflexive de ses pratiques et de s'ouvrir sur les autres et sur l'extérieur.* » Pour se doter des moyens nécessaires pour fonctionner, l'équipe doit se former.

Perrenoud, en 1997, établit une échelle de l'implication des membres et des différents partages échangés lorsqu'ils travaillent en équipe. Il répertorie ainsi quatre types d'équipes d'enseignants, qui peuvent partager des ressources, des idées, des pratiques et des élèves.

Dans la « pseudo – équipe », les liens sont les moins forts entre les individus. Ils ne partagent que des ressources. Leur relation est fragile et très temporaire.

Dans l'équipe « lato –sensu », il y a un partage de ressources et d'idées autour de nombreuses discussions. Cependant aucun engagement, ni de décisions ne sont prises au cours de ces échanges. Chacun se protégeant de l'autre et restant sur ses positions. Il y a peu de prise de risque de la part de chacun.

L'équipe « stricto sensu », elle, est de deux types. La première partage tout sauf la responsabilité des élèves. La seconde, selon Perrenoud, aura plus de chance de durer car elle partage une co – responsabilité des élèves et répond enfin à son objectif initial, mettre les élèves au centre de l'équipe pédagogique. Cette deuxième équipe « stricto sensu», décrite par Perrenoud, demande alors à ses membres de développer des compétences particulières liées à la coopération (travailler avec l'autre sans le subir ou sans vouloir s'imposer par exemple).

Pour Perrenoud, travailler en équipe requiert non seulement certaines compétences mais aussi « *l'adhésion à la coopération comme valeur professionnelle* ». (1997)

Il est nécessaire commencer à travailler en équipe, il est nécessaire redéfinir et d'expliciter le travail en équipe, pour tous les membres. En effet, pour Gather Thurler et Perrenoud (2005), il faudrait d'abord amener les futurs enseignants à déconstruire leur représentation idéaliste (voire utopique) de la coopération professionnelle. Ensuite, il serait nécessaire de leur faire prendre conscience que, contrairement aux croyances, « coopérer » n'est pas une valeur en soi, ni même toujours nécessaire, mais une façon de mieux faire le travail. (Jamet, 2013)

1. 6. La formation au travail en équipe

La formation professionnelle théorique et pratique est assurée soit en même temps que les cours de formation générale (modèle simultané) soit après ceux-ci (modèle consécutif). Ces modèles varient en fonction des pays.

La vision de la formation des protagonistes de l'éducation n'est pas la même dans tous les pays. Dans la majorité des pays, une injonction stipulant de fonctionner

en équipes a été faite. Cela a eu des répercussions aussi bien sur la formation initiale que sur la formation continue.

Quelle place et quelle forme prend la formation des enseignants ? Comment le travail en équipe est – il abordé dans autres systèmes éducatifs ? Le rapport élaboré par Barber et Mourshed en 2007 permet d'avoir un regard objectif sur les formations dans différents systèmes éducatifs.

1. 6. 1. La formation initiale

En France, comme récemment en Angleterre, la formation professionnelle théorique et pratique puis les cours de formation générale sont effectuées l'un après l'autre. C'est le modèle de formation consécutif. Toute la formation initiale des enseignants est faite à l'ESPE.

La première année, après avoir obtenu une licence, les étudiants qui se destinent aux métiers de l'enseignement, s'inscrivent en master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF). Pendant cette année, les étudiants préparent le concours de recrutement au concours du professorat des écoles. Les étudiants pour mieux appréhender le concours ont des stages d'observation dans des classes d'enseignants experts.

A l'issue de la première année, s'ils sont admis au concours, ils bénéficient en deuxième année, d'une formation alternée, universitaire, conçus sur le modèle des formations professionnelles de niveau master. Une partie de la formation s'effectue en responsabilité devant les élèves et l'autre partie à l'université pour les cours théoriques. Pendant leur stage en responsabilité, les enseignants – stagiaires sont suivis par des enseignants maîtres formateurs (EMF) qui les aident à analyser et à prendre du recul sur leur pratique. Les EMF sont titulaires du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF). En fonction dans une classe, ils disposent d'une décharge d'une journée par semaine, entièrement consacrée à la formation.

Un enseignement sur le travail en équipe est fait à l'ESPE. Cependant, il n'est pas suffisamment approfondi si l'on se réfère aux stagiaires interrogés par le Snuipp

en 2015. C'est un avis que ne partage pas Jacques Ginestié, président du réseau national des ESPE et directeur de celle d'Aix – Marseille en 2015. Selon ce dernier, *« lorsque les stagiaires disent qu'ils ne sont pas suffisamment formés au travail en équipe, un reproche qui revient souvent, en creux cela signifie qu'il existe bien une formation mais qu'elle ne va pas assez loin. » (*Ginestié*,* 2015*)*

Les ESPE utilisent différents outils et dispositifs pour inciter les étudiants à travailler en équipe. D'abord, les étudiants sont formés et collaborent entre eux pour effectuer des projets communs par le biais des plateformes numériques.

De plus, à l'ESPE, des séances d'analyses de pratiques professionnelles sont organisées (en fonction des ESPE). Ces séances ont pour but de permettre à de petits groupes de stagiaires d'échanger, d'analyser, d'expliciter leurs pratiques afin de mieux appréhender la classe, ensemble.

Au Japon, la formation initiale des enseignants est beaucoup plus longue. Elle dure quatre ans, à l'université. La formation professionnelle des enseignants, qui s'en suit, se fait dans une large mesure à l'école, dans le cadre du « *konai – kenshyu* » (formation à l'intérieur de l'école).

Au début de sa carrière, le jeune enseignant suit un programme d'intégration, sur une année, qui implique (Padilla et Riley, 2003) : une charge réduite d'enseignement, la supervision par un ou plusieurs collègues expérimentés et la participation à des groupes d'étude collective de leçon. L'enseignant est affecté aussi, successivement, à plusieurs écoles, pour diversifier son expérience. En même temps, le travail d'un enseignant japonais est organisé pour permettre une formation collective à l'intérieur de l'école, à travers le « *konai – kenshyu* ». Dans des salles aménagées à cet effet, les enseignants discutent et étudient entre eux, en dehors des heures de cours. Le travail des enseignants japonais se fait dans une communauté, à l'école alors que l'enseignant français et américain travaille plutôt seul et chez eux, en dehors des cours et des réunions organisés.

En Corée de Sud, l'accès à la formation d'enseignant pour les candidats sud – coréens se fait au mérite. La Corée du Sud est le pays qui compte le moins

d’enseignants dans les classes que tous les autres pays du monde. Elle compte sur des enseignants surqualifiés pour assurer la réussite de ses élèves. (Barber et Mourshed, 2007)

1. 6. 2. La formation continue

Il est clair, que la vision de la collaboration professionnelle qu’auront les personnels de l’Éducation n’est pas seulement à imputer à la formation initiale. La formation continue y a une large part. Selon Padilla et Riley (2003), il faut plutôt se tourner vers les pratiques de l’intégration professionnelle («*professional induction* ») et vers les pratiques professionnelles ordinaires.

La posture du praticien réflexif, encouragée dans plusieurs pays, contribue à aider les enseignants à se former autrement. En Finlande, les enseignants sont en posture de recherche permanente. Les plans de formation sont négociés en fonction des projets d’établissements.

En France, la formation continue est principalement mise en place par les équipes de circonscription. Ces dernières doivent l’organiser et la programmer dans des plans académiques de formation ou PAF. (Sénat, 1999)

Le PAF doit répondre, de manière très concrète, aux besoins et réalités que les personnels rencontrent au quotidien dans l'exercice de leur métier. Il leur permet de s'adapter aux nouvelles exigences de leur profession ainsi que d'actualiser leurs connaissances tout au long de la carrière. (Éduscol, 2015). Le PAF est le fruit d’une réflexion collective. Différents formateurs y interviennent tels que inspecteurs, conseillers pédagogiques, maîtres- formateurs, personnes ressources. Ces formations peuvent être réalisées en circonscription, en bassin, au sein de l’académie et plus récemment au sein des pôles. En effet, afin d’optimiser la gestion des ressources humaines, il a été créé des pôles. En Guadeloupe, ils ont été créés en 2014. Ces pôles regroupent plusieurs circonscriptions et permettent d’optimiser les moyens de remplacements et d’organiser des formations communes.

Les formations peuvent être à destination de tous les enseignants ou alors à public désigné. Ainsi, les circonscriptions peuvent décider de mettre en place des formations à destinations des néo titulaires, par exemple, pour aider à la prise de fonction. C'est aussi dans le cadre de ces formations que les enseignants reçoivent un enseignement sur le travail en équipe.

Les ESPE peuvent, elles aussi, participer à la formation continue. Même si le temps imparti à ces formations a beaucoup diminué, certaines ESPE ont mis en place, dès la rentrée 2015, des formations pour renforcer les compétences des enseignants et améliorer les pratiques. Ginestié, président du réseau national des ESPE, reconnaît ainsi, *« nous devons également renforcer la formation des néo-titulaires, pendant les deux années suivant leur titularisation. Certaines ESPE ont d'ores et déjà mis en place des programmes, d'une centaine d'heures environ, qui accordent une large place à la pluridisciplinarité, la conduite de projets, le travail en équipe...* » (Ginestié, 2015)

Certains pays ont misé sur la formation des enseignants par le biais de l'accompagnement des jeunes enseignants en début de leur carrière.

En France, les enseignants débutants sont suivis par l'équipe de circonscription. Les conseillers pédagogiques leur proposent des formations relatives à la prise de fonction. En Corée du Sud, les enseignants les plus expérimentés sont fortement incités à accompagner les plus jeunes afin de les aider à progresser dans leurs pratiques. A Singapour, ce sont les enseignants les plus expérimentés de chaque école qui servent de « coach » pour accompagner les enseignants. C'est aussi le cas en Finlande, les enseignants les plus expérimentés peuvent enseigner à la faculté d'éducation (« *class teachers* ») pour transmettre leurs savoirs et partager leurs expériences. (Charbonnier, 2012)

Le Japon a créé en 1989, un programme de formation intensive pour les enseignants de première année. Ces derniers bénéficient aussi d'un « *coaching* » individualisé ainsi que de l'aide d' « enseignants- conseils ».

En Angleterre, le débutant dispose, lui aussi, d'une année, en début de carrière, au cours de laquelle il est accompagné, avec une charge de travail réduite, afin de mieux préparer son travail et parfaire sa formation.

1. 6. 3. La formation collaborative

Pour amener les enseignants à améliorer leurs pratiques d'enseignement, il est opportun de leur permettre d'apprendre les uns des autres. Ce mode de fonctionnement développe l'esprit collaboratif entre enseignants.

En France, certains ESPE mettent en place des sessions d'analyses de pratiques professionnelles (APP). Ces ateliers sont l'occasion pour les enseignants de confronter leurs pratiques à celles de leurs pairs et d'apprendre de l'autre.

Les plateformes numériques de travail collaboratif contribuent aussi fortement à la sensibilisation au travail collaboratif. Ces plateformes constituant un outil de formation mais aussi un moyen efficace de communiquer de façon asynchrone et/ ou synchrone avec ses pairs et de créer des réseaux de relations entre professionnels et apprenants.

Certains pays ont fait le choix de créer de véritables écoles au sein desquelles les pratiques des enseignants sont observées de façon régulière. Ces lieux d'échange stimulent le partage et favorisent une forme d'apprentissage collaboratif entre pairs.

Au Japon, l'habitude de travailler ensemble pour améliorer les résultats dans les classes est sans doute inspirée des cercles de qualité mis en place dans les entreprises dans les années soixante. C'est Kaoru, théoricien pour la gestion de la qualité au Japon, qui mit en place des outils et des applications au service de la qualité, dont les cercles de qualité. Ces cercles sont de petits groupes de travail (de 3 à 10 personnes) qui se réunissent volontairement et régulièrement pour résoudre des problèmes relatifs à leur travail. L'objectif pour tous est l'amélioration continue de la qualité dans leur secteur, dans l'entreprise.

C'est sur ce modèle que les enseignants travaillent de façon quotidienne en équipe dans les classes au Japon. L'objectif prioritaire du pays est de faire progres-

ser les résultats des élèves. Pour ce, les enseignants travaillent ensemble, éprouvant de nouvelles stratégies pédagogiques, décortiquant et reconstruisant des cours. Cette pratique « d'étude des cours » ou « *kenkyuu jugyou* » est une institution dans les écoles japonaises. Contrairement à de nombreux pays où l'enseignant travaille seul dans sa classe, les japonais construisent ensemble leur travail. Ils se rendent de façon régulière dans les salles de classe de leurs collègues. Ils peuvent ainsi observer les cours et essayer de comprendre les stratégies de leurs pairs. Les meilleurs cours et les meilleures pratiques sont partagés et généralisés à tout le système.

Enfin, en Finlande, les enseignants sont encouragés à collaborer en permanence. D'abord, au sein d'une même école pour mettre en place les stratégies pédagogiques adaptées à leur école. Puis, entre écoles, en vue d'une généralisation des « bonnes pratiques ». On partage et mutualise ce qui « marche ». Les enseignants disposent pour cela de temps, un après-midi par semaine, uniquement dévolu à cet espace de concertation.

Boston procède autrement. Pour favoriser la collaboration, certaines écoles ont adopté le système de classes ouvertes. Aucun mur, ni portes ne séparent les classes. Cet aménagement particulier fait opposition à l'espace classe cloisonné et fermé qui ne permet pas vraiment de collaboration entre praticiens. Ici, la configuration encourage les enseignants à collaborer et à apprendre de l'autre, en s'aidant de l'observation.

1. 7. Formation des autres protagonistes au travail en équipe

1. 7. 1. Formation de l'équipe encadrante

Les inspecteurs de l'Éducation Nationale font partie des cadres pédagogiques de l'enseignement. Ils sont formés à l'école supérieure de l'éducation nationale (ESEN).

Fondée en 2003, l'ESEN forme les personnels d'encadrement pédagogiques et administratifs, les personnels ingénieurs, administratifs, techniques, sociaux et de santé et les personnels des bibliothèques du ministère chargé de l'éducation natio-

nale et du ministère chargé de l'enseignement supérieur, à l'exception de ceux gérés par le service de l'action administrative et de la modernisation. Cet organisme conçoit, anime et met en oeuvre les formations dans les trois volets suivants :

- formation statutaire mise en place pour les lauréats aux concours ;
- formation d'adaptation à l'emploi pour les cadres accédant à de nouvelles fonctions ;
- formation continue.

L'ESEN utilise des formations hybrides en variant le mode de formations des cadres. Ils peuvent être formés en présentiel mais ils disposent aussi de plateformes numériques afin de favoriser leur professionnalisation. Chaque année, une offre de formation est disponible et répond aussi bien orientations ministérielles et qu'aux besoins des personnels.

De plus, l'ESEN dispose d'un fond documentaire conséquent à la disposition de ses personnels pour une autoformation.

Pour la formation continue, comme les enseignants, les cadres bénéficient d'un plan national de formation, le PNF. Ce dernier présente les orientations retenues concernant la formation continue des personnels de l'Éducation nationale. Les actions, qui y sont proposées, visent à accompagner les académies dans la formation de leurs formateurs et de leurs équipes ressources.

En 2011, l'ESEN devient, par arrêté, l'école supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESENESR). Près de 9 000 stagiaires y transitent chaque année.

1. 7. 2. Formation des directeurs

1. 7. 2. 1. D'abord une formation initiale

La formation des directeurs est, depuis quelques années, source de polémiques et de revendications au niveau national, auprès des syndicats enseignants et d'association de directeurs. De l'avis général, il faudrait une formation initiale beaucoup plus importante pour les futurs directeurs.

En effet, en France, les directeurs, en plus de la charge administrative de leur école, assurent aussi la responsabilité de la coordination et de l'animation de l'équipe pédagogique. La fonction première d'un directeur d'école est d'être un leader pédagogique. Il doit se montrer capable non seulement de fédérer une équipe pédagogique mais aussi de la faire progresser. De plus, le directeur d'école doit pouvoir dialoguer professionnellement avec ses collègues ainsi que les conseiller. C'était la raison pour laquelle le directeur était recruté jadis, parmi les enseignants les plus chevronnés. Actuellement, tout enseignant, ayant deux ans d'ancienneté, peut s'inscrire sur la liste d'aptitude pour devenir un directeur d'école.

Leader pédagogique, conseiller, animateur de l'équipe, le directeur est donc l'élément fort de l'équipe pédagogique. Ainsi, comme le dit Reiss en 2010 dans son rapport, *« un point parait évident : on ne peut pas asseoir un système sur un directeur dont la seule autorité est charismatique.* » (Reiss, 2010, p. 116)

Afin de former le directeur d'école comme un « dirigeant », des associations syndicales mais aussi des associations de directeurs revendiquent un véritable statut pour le directeur. Ce nouveau statut lui permettrait de bénéficier d'un accompagnement plus conséquent en amont et en aval de sa prise de fonction.

Actuellement, la formation initiale est de trois semaines avant la prise de fonction. Les trois volets du métier sont abordés, à savoir les volets administratif, pédagogique et social. Ce temps de formation paraît très court par rapport au nombre important de points à savoir et certains estiment que la formation reçue est trop théorique.

Dans une enquête réalisée par le Snuipp en 2014, l'un des directeurs critiquait la formation reçue en ces termes, *« il faut une vraie formation concrète et pratique et non du vent. La formation actuellement proposée (après prise de fonction) n'apprend rien. Même après plusieurs années d'exercices, certains ne connaissent pas le registre des élèves inscrits. Une vraie formation en continue est nécessaire, faite par des gens compétents et qui connaissent notre métier. »*

Néanmoins, il est prévu dans cette formation deux points relatifs au travail en équipe, dans le chapitre « pilotage pédagogique » :

- animer une équipe et favoriser l'intégration de tous les personnels au sein de cette équipe ;
- veiller à la cohérence des pratiques pédagogiques et éducatives au sein de l'école, notamment en présidant et animant le conseil des maîtres.

La formation est assurée par des inspecteurs, des conseillers pédagogiques et des directeurs d'écoles experts.

D'autres pays ont abordé la formation des directeurs autrement.

Singapour, comme de nombreux pays a organisé la formation de ses personnels d'enseignement en les « surqualifiant ». Le directeur d'école n'échappe pas à cette règle. En effet, un candidat à la direction, ne peut aspirer à être nommé directeur qu'après avoir réussi une évaluation, après une formation rigoureuse de six mois.

Toutes les conditions sont réunies pour faire de ce nouveau fonctionnaire un manager d'équipe. En effet, pendant leur formation, les candidats reçoivent non seulement « *des cours de gestion et de leadership empruntés aux meilleurs programmes de formation de cadres dirigeants* » mais ils partent deux semaines dans une entreprise étrangère pour appréhender le leadership sous l'angle du secteur privé. De plus, ils participent à l'amélioration des pratiques et des approches pédagogiques par un travail en équipe avec leurs pairs. Le travail collaboratif est pratiqué dès la formation des candidats.

1. 7. 2. 2. Puis la formation continue

En France, lors de la première d'année d'exercice, le directeur stagiaire bénéficie d'un tutorat. Sous la tutelle d'un directeur expérimenté et volontaire, il profitera de rencontres et d'échanges à distance afin d'analyser sa pratique et recevoir des conseils. Ensuite, à la fin de la première année, « *le directeur d'école bénéficie d'au moins trois jours de formation supplémentaires qui reposent sur des échanges de*

pratiques professionnelles. » (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Décembre 2014)

Les analyses de pratiques professionnelles sont depuis 2001, une démarche que le ministère encourage et inscrit dans la formation continue pour l'accompagnement des débutants. Dans une circulaire ministérielle, il est spécifié que *« les ateliers d'analyse de pratiques qui permettent d'identifier et d'analyser des expériences professionnelles, avec des collègues et des experts, doivent être privilégiés : études de cas, mise en relation des résultats obtenus et des démarches utilisées, analyse des incidents critiques et des réussites, etc. Ils nécessitent une organisation particulière : étalement dans le temps, groupes restreints et travail de proximité*. » (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2001)
Il est normal que cette démarche soit aussi mise à la disposition des directeurs entrant dans le métier.

Aux Etats Unis, plus particulièrement la ville de Boston, il a été mis en place un modèle de compagnonnage pour former ses directeurs. Les directeurs – stagiaires sont non seulement placés en stage avec un directeur expérimenté trois jours par semaine mais ils reçoivent aussi des cours de gestion et de leadership deux jours par semaine. De plus, ils sont « coachés » par des directeurs adjoints de façon régulière.

Ensuite, toute une organisation de mentorat avec des directeurs chevronnés se met en place, sous forme de réunions de travail ponctuelles, de séminaires et des ateliers.

1. 8. Finalement pour former au travail d'équipe, quelle voie choisir ?

Selon Vatier (1958), « *la formation est l'ensemble des actions propres à maintenir l'ensemble du personnel individuellement et collectivement au degré de compétence nécessité par l'activité de l'entreprise* ». Il revient à dire que former « au travail

en équipe » équivaudrait à permettre à tous les protagonistes d'appréhender les compétences nécessaires à ce mode de fonctionnement. Il est intéressant que voir comment ces formations peuvent se faire autrement.

1. 8. 1. Des formes de travail communautaires

Depuis quelques années, des professionnels mutualisent leurs connaissances et expériences dans des communautés de pratiques. Mise en exergue par Wengé dès 1991, une communauté de pratique (COP) réunit des groupes de personnes qui ont un intérêt commun, qui interagissent et apprennent l'un de l'autre. La communauté de pratiques met en avant plusieurs aspects. Comme dans l'équipe de travail, s'y retrouvent l'engagement mutuel des membres ainsi que des but communs à mener à bien. Dans la communauté de pratiques, les membres développent une pratique et un répertoire de connaissances partagés. Ils peuvent se définir par leur appartenance à un groupe dans lequel ils se reconnaissent et s'identifient.

C'est à ce genre d'expérience professionnelle que les stagiaires de l'IUFM de Guadeloupe s'essaient lors de leur année de formation en 2011. Via l'intranet de la structure, ils s'organisent pour échanger, partager, interroger leurs pratiques, entre professionnels de l'Éducation Nationale. Ce fonctionnement consolide les liens entre eux car certains des étudiants n'hésitent pas à solliciter leurs homologues ainsi que les formateurs pour résoudre des difficultés ou des expériences rencontrées sur le terrain. Ce n'est peut – être pas l'équipe pédagogique restreinte pressentie par l'institution mais cette manière de collaborer avec leurs pairs permet à ces futurs enseignants de goûter aux prémisses du travail en équipe.

En 2010, un groupe constitué de maîtres formateurs et de conseillers pédagogiques de Guadeloupe avaient mis en place, non pas une communauté de pratiques mais une communauté d'apprentissages. Un conseiller pédagogique expérimenté proposa à des collègues de constituer ce groupe. L'objectif étant de faire évoluer des pratiques, des habiletés, des connaissances, des attitudes... Ces formateurs dispo-

sant de temps, d'une volonté commune de progresser et de la même vision du métier, la communauté d'apprentissage pouvait se former.

Le Japon fonde une grande partie de sa formation continue sur la communauté d'apprentissage. Ce mode de formation est centré sur « l'étude de cours. »
Des groupes d'enseignants collaborent pour analyser, construire, éprouver des cours. Ils s'observent dans les classes et apprennent de leurs pairs.

1. 8. 2. Des organisations apprenantes

Dans un de ses rapports en 2014, l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) préconise que les écoles deviennent des « organisations apprenantes ». Cette préconisation sous – tend que les enseignants seraient eux – mêmes les acteurs des changements attendus au sein de l'éducation. Le modèle nécessite de former « *des enseignants capables d'analyser leur pratique, de "réfléchir", d'innover et de produire individuellement et surtout collectivement des réponses originales aux problèmes quotidiens* » (Paquay, 2005).

Certains pays ont fait le choix d'utiliser l'espace de travail comme lieu d'apprentissage. Ce fut le cas de l'Angleterre avec le « *workplace learning*. » Dans ce concept, l'apprentissage professionnel n'est pas laissé aux seules formations formelles. Cet apprentissage se réalise non pas uniquement lors de formations ponctuelles mais au quotidien. (Bound, 2011)

Les 26 et 27 mars 2015, s'est tenu à l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ), un colloque s'est tenu sur le thème « *Former les enseignants dans les établissements scolaires : vers une nouvelle aire de professionnalisation* ? ». Ce séminaire se déroulait dans le cadre de la chaire UNESCO «*Former les enseignants au XXIème siècle*».

L'objectif de ce colloque était de mesurer les enjeux de la formation des enseignants en établissements mais aussi de réfléchir sur les modalités actuellement en vigueur.

Former les enseignants en établissements devient incontournable et impératif, comme le souligne Meirieu (2015) C'est une pratique qui tend heureusement à se

généraliser dans l'Éducation petit à petit. Les nombreux témoignages et interventions des équipes de chercheurs lors du colloque ont montré l'intérêt indéniable de ce type de formation. « *En effet, la formation au sein des établissements permet de développer les synergies entre formation initiale et formation continue, contribue aux échanges entre les différentes générations et les différentes disciplines, mobilise de façon originale des outils comme la vidéo formation et – le séminaire l'a largement montré – favorise les dynamiques de travail en équipe et la cohésion pédagogique de l'établissement. Autant d'atouts qui en font un précieux " levier de changement " et qui – de l'avis de l'immense majorité des participants – impose de donner à ces pratiques un statut institutionnel et des moyens qui font largement défaut actuellement.* » (Meirieu, 2015)

Utiliser l'établissement pour former les praticiens offre un intérêt supplémentaire. En effet, des éléments indispensables pour une formation et utilisables rapidement sur le terrain y sont présents. On y trouve en effet, l'établissement, plantant le décor et le contexte ainsi que les enseignants – collègues mais surtout les élèves.

En effet, la présence des élèves, dans l'école, est un plus car les enseignants peuvent rapidement mettre en pratique les contenus de leur formation. « *Enfin, dans la même perspective – et sans prétendre épuiser un sujet particulièrement riche – je suis convaincu que l'un des atouts majeurs de la formation en établissement est… la présence des élèves ! Non seulement parce que nous pouvons mettre en œuvre avec eux ce que nous avons élaboré en formation, non seulement parce que nous sommes ainsi en mesure de commencer à évaluer les effets de nos pratiques, mais parce qu'ils peuvent être utilement associés [...] à la réflexion pédagogique. »* (Meirieu, 2015)

1. 8. 3. Les analyses de pratiques professionnelles

Dans tous les corps de métiers, les analyses de pratiques se développent. De nombreuses structures se spécialisent dans ce domaine car de plus en plus, cette pratique devient un outil de formation. Réunir l'équipe autour d'un animateur au

cours d'analyses de pratiques régulières permettrait de renforcer peut-être la cohésion de l'équipe.

Les effets des analyses peuvent être riches et variées. Les effets constatés par les animateurs d'APP peuvent être les suivants :

- Renforcer la cohérence des pratiques au sein de l'équipe ;
- S'accorder sur la direction commune à donner aux interventions ;
- Actualiser les pratiques professionnelles nécessitant une relecture collective ;
- Mutualiser et développer les savoirs, savoir-faire et savoir-être de l'équipe ;
- Développer la coopération ;
- Porter un regard différent sur l'autre ;
- Apprendre et développer des stratégies collectives de réflexion

Encore une fois, cette liste est loin d'être exhaustive.

Dans un séminaire organisé en 2011, ayant pour thème « l'analyse de pratiques professionnelles et l'entrée dans le métier », Cornu, chargé de mission auprès du ministre de l'Éducation nationale, décrète, lors de son intervention, que « *ceux qui sont convaincus que le travail en équipe n'a pas sa place dans le métier d'enseignant ne doivent pas être à l'aise avec l'analyse des pratiques professionnelles. Cette démarche conduit à transformer progressivement la représentation du métier d'enseignant afin d'en adopter la dimension collective. L'analyse des pratiques n'a pas seulement une finalité individuelle à travers une modalité collective. Elle a aussi une finalité collective, car elle contribue à développer des compétences qui s'exerceront en équipe.* »

Mettre en place des ateliers d'analyses de pratiques régulièrement dans les écoles, au sein de l'équipe pédagogique, contribuerait à la professionnalisation des acteurs ainsi qu'à la mise en place de méthodes de travail, de stratégies, d'outils adaptés au contexte de l'école.

En 1995, Huberman propose une démarche innovante, utilisant des partages et analyses d'expériences et pouvant être mise en place par des groupes pour réaliser des projets collectifs.

Cette démarche est dénommée « le cycle collectif » de Huberman. Ce cycle peut être ouvert ou fermé.

Le cycle collectif ouvert est schématisé par la figure suivante :

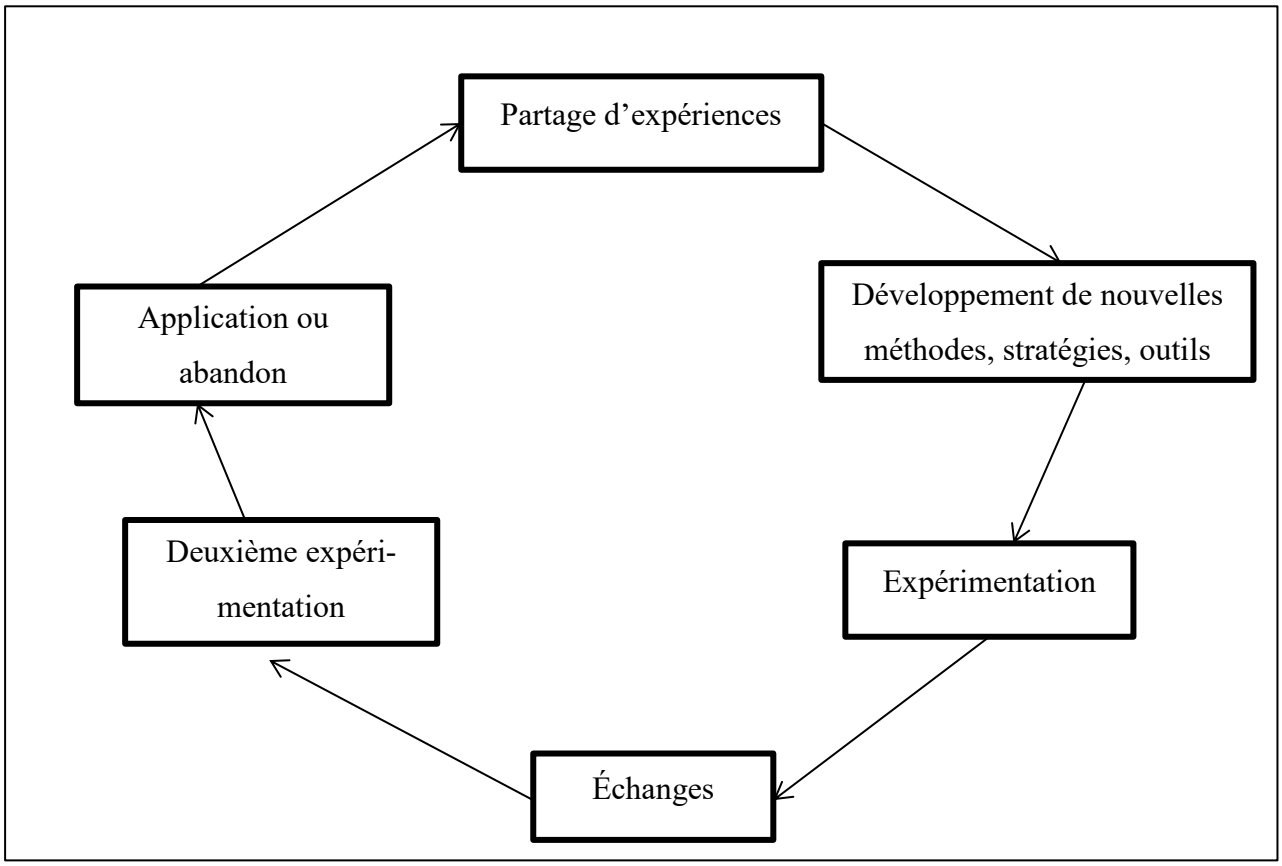


Figure 27: Le cycle collectif fermé, selon Huberman (1995)

Les enseignants d'une école peuvent ainsi se réunir autour d'une préoccupation commune et définir un projet commun. Des partages d'expériences de chacun conduiront le groupe à des expérimentations qui sont menées de manière individuelle ou collective. Ces expérimentations, lors d'échanges, seront analysées au niveau des actions mises en œuvre et les effets obtenus. Après une nouvelle expérimentation, les nouvelles méthodes, stratégies ou outils seront soit adoptés et appliqués soit abandonnés.

Cette démarche de développement de projets peut se réaliser à huis clos, au sein de l'école, avec uniquement les savoirs d'expériences des enseignants de l'équipe. C'est le cycle collectif fermé d'Huberman (1995).

Il est aussi possible de faire appel à des spécialistes, des collègues experts extérieurs, des ouvrages pour enrichir les savoirs des enseignants. Huberman parle alors de cycle collectif ouvert. Cette pratique a l'avantage d'impliquer tous les acteurs. L'expérience des membres de l'équipe sert de point de départ. Les échanges, les analyses et les expérimentations amènent des évolutions dans les pratiques. Le travail collectif se trouve renforcé au sein de l'équipe.

1. 8. 4. Une formation plus ciblée à l'ESPE

Les ESPE mettent différents outils à dispositions des étudiants et des enseignants stagiaires pour les inciter à travailler en équipe. Cependant, force est de constater que cette incitation ne les amène pas forcément à mettre en pratique ce qu'ils ont appris à l'ESPE. Une des solutions résiderait, peut – être, dans la proposition faite par un des formateurs de l'ESPE Guadeloupe, interrogé lors d'un entretien. Ce dernier déplore, en effet, qu'un module relatif au fonctionnement en équipe ne soit pas prévu et intégré aux nouvelles maquettes du master MEEF. Il estime qu'un module, préparant les futurs enseignants à travailler ensemble, permettrait d'évaluer les compétences en jeu alors. Cette évaluation, si elle est prévue dans les maquettes du master, serait une épreuve du concours.

C'est cette solution que préconise Mabilon – Bonfils et Durpaire en 2012 en proposant de recruter les enseignants autrement. *« Si le travail collaboratif des enseignants est un impératif, le concours doit prévoir une épreuve où l'aptitude au travail de groupe est évalué*. » (p. 12)

1. 8. 5. Les MOOC

Enfin, on ne peut clore ce diaporama sur les formations sans mentionner les possibilités offertes via le numérique.

Il s'agit des MOOC (*Massive Open Online Courses*), des cours massivement accessibles en ligne. L'intérêt de ces outils réside dans la grande liberté qu'ils donnent à leurs utilisateurs car c'est une formation continue que le particulier peut adapter à

son emploi du temps et à son budget. De plus, des plateformes collaboratives permettent aux formés de discuter avec d'autres formés sur divers sujets liés à la formation. Chacun peut y exprimer sa propre expérience, ses questionnements... Un modérateur ou le formateur lui – même parfois peut répondre à certaines interrogations.

De nombreux directeurs avouent avoir profiter de cours utiles à leur mission. Certains sites proposent en effet des MOOC relatifs à la gestion de conflits, la conduite réunion, la prise de parole en public...

En 2015, l'institution propose neuf heures de formation continue pour les personnels du premier degré. Ces cours académiques mis en ligne sont massivement distribués aux enseignants qui disposent d'une période définie pour les consulter. Ce sont les xMOOC. Les apprenants doivent assimiler les contenus. Il y a peu, voire pas d'interactions au sein de ces cours. Ils reposent sur un modèle de pédagogie « instructiviste », le savoir est dispensé par un expert.

Le bilan annuel 2015/ 2016, en Guadeloupe, est plutôt mitigé. Selon les dires des inspecteurs, ce mode de formation a suscité peu d'engouement auprès des enseignants. Peu de participation des enseignants en Guadeloupe à ces cours et très peu de commentaires pouvant générer des échanges constructifs entre les enseignants.

Contrairement aux xMOOC, les cMOOC (« c » pour connectivité) sont des espaces de co-construction de savoirs et savoir - faire par les apprenants eux- même. Ce type de formation semble plus constructif et favorable à la collaboration professionnelle.

2. Méthodologie

Dans cette partie, des protagonistes, intervenant en amont et en aval du métier d'enseignant, ont été entendus.

D'abord en amont. La formation initiale a été interrogée par le biais des IUFM (actuellement ESPE) en questionnant les formateurs qui y interviennent. Les enseignants lauréats de la promotion 2011, directement concernés par la formation initiale, ont, eux aussi, participé à une enquête.

Pour la formation continue, les inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) ont été les interlocuteurs privilégiés. Ensuite des enseignants du premier degré ont été interviewés ainsi que leurs directeurs.

Pour finir, la psychologue de la cellule d'écoute du rectorat est aussi intervenue car elle est aussi sollicitée dans l'académie pour former.

2. 1. Les formateurs de l'ESPE

Engagés dans la formation en amont des futurs maîtres, six formateurs ont été entendus. Il est important de signaler que les entretiens des formateurs ont eu lieu à l'époque où L'ESPE était encore l'IUFM. Le sigle ESPE sera utilisé dans un souci de d'uniformité et de facilité.

Les entretiens semi directifs ont commencé, d'abord, avec deux enseignants du premier degré, détachés à l'ESPE pour y prodiguer des cours relatifs à la pédagogie du premier degré. Ensuite, ce fut le tour de quatre enseignants agrégés issus du secondaire. Les entretiens, réalisés à partir d'une grille de questions, ont eu lieu sur le site de l'ESPE, pendant une vingtaine de minutes. Ils ont été enregistrés.

2. 2. Les inspecteurs de l'Éducation nationale

Les sept inspecteurs qui avaient accepté de participer à cette étude sur le travail en équipe ont été aussi interrogés sur la formation initiale des enseignants et directeurs, concernant le travail en équipe. Les inspecteurs étant garant des formations mises en place dans leurs circonscriptions, il semblait intéressant de recueillir les avis sur les démarches élaborées en ce sens avec leurs équipes de circonscription.

Dans les entretiens semi- directifs, un volet était consacré à la formation. Les rencontres ont duré une heure environ, selon les disponibilités de chacun.

Parmi les inspecteurs choisis, deux sont en dernière année d'exercice, au moment de la recherche. Deux autres sont en début de carrière. Les caractéristiques de ces inspecteurs sont référencées dans le tableau 13.

Voici les profils des inspecteurs interrogés :

	Sexe	Tranche d'âge	Ancienneté dans la fonction	Activité en 2012
Inspecteur 1	M	55 - 65 ans	27	En dernière année d'exercice
Inspecteur 2	M	55 - 65 ans	22	
Inspecteur 3	M	55 - 65 ans	23	En activité
Inspecteur 4	M	55 - 65 ans	12	En activité
Inspecteur 5	F	50 – 60 ans	5	En activité
Inspecteur 6	M	40 – 50 ans	3	En activité
Inspecteur 7	F	40 – 50 ans	2	En activité

Tableau 13 : Récapitulatif des profils des IEN choisis

Un des inspecteurs entendus était l'inspecteur adjoint à l'Inspecteur d'académie. Il a été sollicité deux fois, lors d'entretiens semi directif d'environ une heure.

2. 3. Les enseignants du premier degré

Les enseignants ont été entendus au cours d'entretiens semi directifs sur les formations reçues dans le cadre de leur formation continue et initiale.

Quarante- trois enseignants ont été sollicités. Voici leur profil.

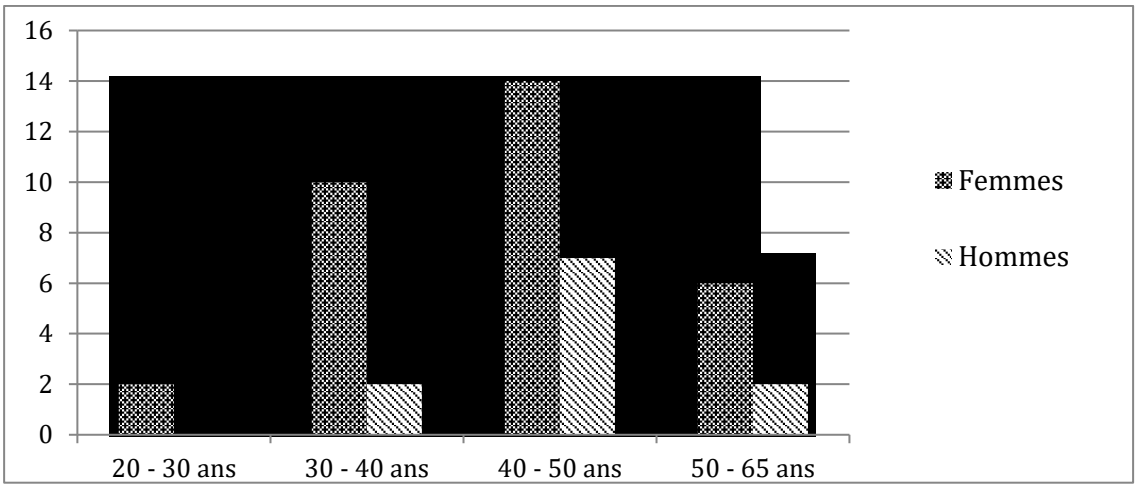


Figure 28: Profil des enseignants interrogés

2. 4. Les directeurs d'école

Cinq directeurs d'école maternelle et sept directeurs d'école élémentaire ont été choisis

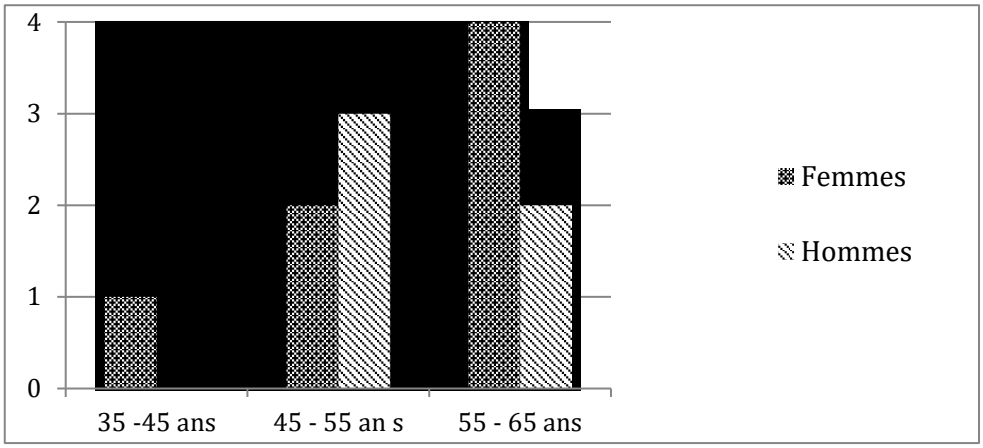


Figure 29: Profil des directeurs d'école selon l'âge et le sexe

Les directeurs recevant une formation en amont et en aval de leur prise de fonction, ont été interrogés sur ce fait, lors d'entretiens semi directifs individuels. Les douze directeurs qui ont été sollicités au début de cette thèse sont les mêmes qui seront entendus.

2. 5. Les maîtres formateurs

Les enseignants maîtres formateurs (EMF) interviennent aussi bien dans la formation initiale que dans la formation continue des enseignants. A ce titre, ils seront entendus. Neuf EMF ont accepté de participer à cette étude.

2. 6. Les nouveaux professeurs stagiaires

Avec les stagiaires de l'ESPE, IUFM à l'époque, la démarche a été différente. Le terme nouveaux professeurs stagiaires (NPS) sera utilisé pour désigner les enseignants qui ont réussi le concours et qui sont en deuxième année. La quasi- totalité des stagiaires a de la promotion 2011 été entendu, soit 37.

Pour définir leur profil, trois critères avaient été choisis, le sexe, leur cycle d'exercice et leur tranche d'âge. On obtient le diagramme ci- dessous.

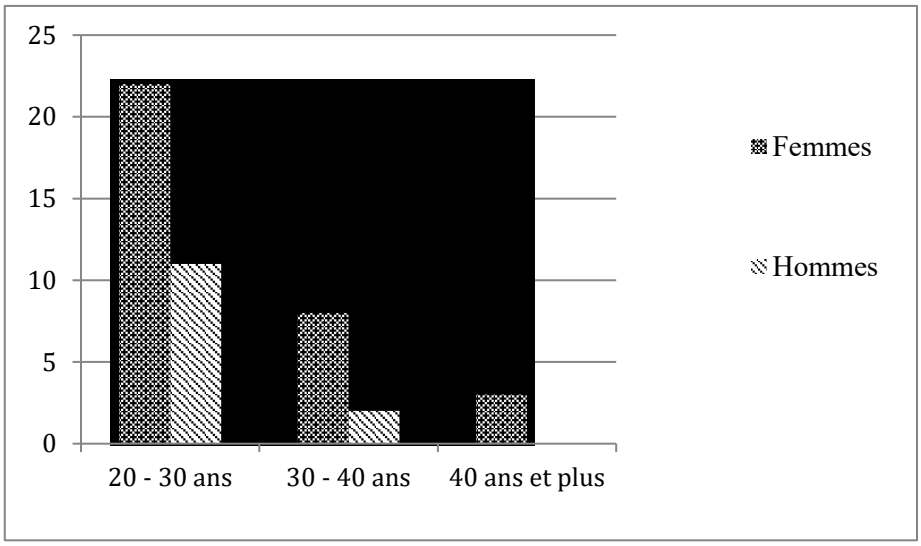


Figure 30: Profils des NPS

Dans leur formation initiale, les NPS frayent régulièrement avec le terrain. Ces contacts ont lieu dès leur première année de master MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation). Cette formation, organisée sur deux ans, après une licence, permet aux étudiants, dès la première année, de suivre stages d'observation et de pratique accompagnée en école (4 à 6 semaines). Les NPS, sont dans des classes une fois par semaine, en stage filé. Ayant déjà un pied dans le métier c'est leur représentation du travail en équipes de cycle, sur le terrain, ainsi que la résonnance de la formation sur leur fonctionnement qui étaient questionnés. N'étant dans leurs écoles qu'un jour par semaine, ils n'étaient pas entièrement libres d'agir avec leurs collègues et devaient suivre la ligne de conduite proposée par la (ou le) titulaire de la classe (programmation, progression).

Quelle était leur conception du travail en équipe en cycles ? Comment se répercutaient leur formation et les enseignements reçus à l'ESPE sur leur pratique de classe ?

En 2003, Rey, Ivanova, Kahn et Robin élaborent un document pédagogique à l'usage des enseignants et des directeurs d'école. Ce document, intitulé, « *Pistes pour la mise en place des cycles à l'école fondamentale* », servait de support et de guide aux écoles pour la mise en place des cycles à l'école primaire. En 2010, pour

une recherche sur le travail en cycles, un questionnaire fortement inspiré des travaux belges, a été élaboré et soumis aux NPS. (Jacquet, 2010)

L'enquête était organisée en rubriques :

- Pourquoi s'organiser en cycles ?
- La continuité des apprentissages
- La pédagogie différenciée
- Redoublement - année complémentaire
- L'évaluation formative

Dans chaque rubrique, la personne interrogée doit lire une série de phrases, choisir entre quatre possibilités et entourer celle qui correspond le mieux à son opinion. Le but est que chaque stagiaire se positionne à chaque item. Il doit en effet choisir parmi les réponses suivantes :

Tout à fait d'accord ④ D'accord ③ Pas du tout d'accord ① Pas d'accord ②

Pour pouvoir interroger tous les stagiaires, une autorisation a été demandée au Directeur de l'ESPE et le concours de professeurs a été nécessaire. La totalité des stagiaires se trouvant sur place, la collecte de ces résultats a pu se faire rapidement.

Seule les quatre premières rubriques de l'enquête seront exploitées dans ce chapitre de thèse.

2. 7. Le personnel de la cellule d'écoute du rectorat

La psychologue travaillant dans la cellule d'écoute au rectorat a été aussi sollicitée. Elle intervient, sur demande des IEN, dans des formations spécifiques. Elle sera entendue lors d'un entretien semi directif. Elle est dans sa dernière d'exercice.

2. 8. Les équipe de pôles

Le pôle de circonscription sollicité regroupe deux équipes de circonscription. Parmi les personnels des équipes de pôles, se trouvaient les IEN, les conseillers pédagogiques, les Coordonnateurs ZEP ambition réussite, les enseignants animateurs informatique, de chaque circonscription.

L'échantillon était réparti comme suit :

Fonction	Nombre
Inspecteurs	2
Conseillers pédagogiques	5
Coordonnateurs	2
Enseignant animateur informatique	1

Tableau 14 : Répartition des équipes de pôle

Ces équipes ont participé ensemble à une formation sur le travail en équipe avec les partenaires de l'école. Ce sont surtout les retombées de la formation qui seront analysées à travers un questionnaire succinct et un entretien conduit avec ceux qui le désirent. L'enquête a été envoyée sous format numérique. Quatre des formés ont été entendus à la suite de l'enquête, par téléphone.

Cinq questions étaient posées :

1. La formation vous a t-elle renseigné sur les fondements du travail en équipe?

2. La formation vous a t-elle renseigné sur les interactions nécessaires entre les partenaires ? Les collègues?

3. La formation vous a t-elle permis d'appréhender différemment le travail avec les partenaires ?

4. La formation vous a t-elle été utile ? A quel niveau?

5. Voyez- vous un aspect à cette formation qui n'a pas été abordé et qui mériterait de l'être ?

Les réponses attendues allaient de « *non, pas du tout* » à « *oui, tout à fait*. » Les formés choisissaient la réponse qui correspondaient le mieux à leur ressenti. Les réponses les plus fréquentes sont celles prises en compte.

3.Récolte des données

3. 1. Résultats de l'enquête des NPS

Les NPS ont été soumis à une enquête en fin d'année 2011. Cette enquête, dans son intégralité, ainsi que les résultats qui seront utilisés se trouvent en annexe. Seules certaines rubriques seront exploitées dans cette partie de la thèse. Il s'agit des rubriques suivantes :

- Pourquoi s'organiser en cycles ?
- La continuité des apprentissages
- La pédagogie différenciée
- Redoublement - année complémentaire

Il était intéressant de connaître le point de vue des nouveaux enseignants stagiaires qui normalement plus proches des institutions et travaillent avec les programmes, à l'ESPE. On serait en droit d'attendre de cette jeune génération d'enseignants des comportements moins conservateurs que leurs aînés.

La réalité en est toute autre et les résultats pour le moins surprenants.

- **Pourquoi s'organiser en cycles ?**

Lorsque l'on s'interroge sur les raisons des difficultés de l'organisation en cycles, les pourcentages suivants sont obtenus :

39,28% des NPS estiment qu'il existe toujours des élèves qui échouent quoi que l'on fasse pour eux. 39,28% pensent le contraire. En même temps 53,57% de ces NPS pensent que tous les élèves peuvent apprendre et réussir. 50% pensent que l'échec scolaire est surtout lié à la difficulté de prendre en compte les différences cognitives de chaque élève et non aux pratiques d'évaluation (67,85%). Les jeunes enseignants plus que jamais sont conscients des difficultés représentées par la différenciation pédagogique.

- **La pédagogie différenciée**

Pour avoir une vision plus précise de leurs représentations en ce qui concerne la pédagogie différenciée, une rubrique lui a été consacrée. Sur le terrain, deux fois par

semaine, en stage en responsabilité, ces jeunes enseignants devaient mettre en œuvre la pédagogie différenciée dans leur classe.

Si certains reconnaissent préférer gérer une classe homogène (46,42%), ils sont 60,71 % à être conscients que la classe homogène n'existe pas. Les avis sont partagés en ce qui concerne l'efficacité de l'enseignement dans une classe homogène. En effet, si 42,85% estiment que l'homogénéité de la classe accroit cette efficacité, 46,42% pensent le contraire. Les principes du travail différencié induisant le travail en autonomie et la différenciation par besoins semblent avoir portés leurs fruits lors des stages car à l'item, « *Il est impossible de faire travailler les élèves en autonomie, car certains en profitent pour ne rien faire* », 75% des NPS n'étaient pas d'accord. De même, près de 73,71**%** d'entre eux n'adhéraient pas au fait que « si on s'occupe des élèves en difficulté dans une classe les meilleurs perdent leur temps ».

- **La continuité des apprentissages**

Dans la rubrique relative à la continuité des apprentissages, on observe une grande cohésion dans les réponses. L'importance de la relation existant entre la coordination entre les enseignants dans le cycle et les résultats des élèves est reconnue. En effet, 51,14% des sondés pensent qu'il est important de connaître les habitudes de travail des élèves qui arrivent dans la classe en septembre. Les NPS reconnaissent en majorité que les difficultés de certains élèves résultent du manque de coordination entre les cycles pour 62,10% des cas et/ou du manque de coordination entre les enseignants pour 67,85% des interrogés.

- **Le redoublement**

Les opinions sur le redoublement sont encore fortement controversées. 100% des NPS interrogés sont contre le fait de dire qu'il ne sert à rien. 75% des collègues estiment qu'en cours de cycle, il offre aux élèves un temps d'apprentissage supplémentaire et leur permet de repartir sur de nouvelles bases. 57, 14% trouvent qu'il intervient trop tard car on fait redoubler les enfants en CE1 ou plus tard mais c'est en CP qu'ils auraient du redoubler.

3. 2. L’usage des plateformes numériques par les étudiants

Les responsables informatiques de l’ESPE ont été interrogés sur l’utilisation faite par les étudiants de la plateforme numérique MOODLE mise à leur disposition.
L’objectif est double : connaître la part de travail collaboratif réel qui est fait via la plateforme et estimer la fréquence d’utilisation de la plateforme.

Les étudiants ciblés étaient des M2. Ils ont déjà réussi le concours et sont déjà en responsabilité dans des classes.

Il s’avère que la fréquentation de la plateforme est importante la veille du concours ainsi qu’ l’approche des évaluations. Une fois le concours passé et réussi, cette fréquentation décroit fortement. De même, le travail collaboratif sur la plateforme est peu important. Il n’est fait que lorsque c’est ce type de fonctionnement qui est évalué. C’est le cas des TICE, domaine dans lequel les étudiants ont une épreuve nécessitant du travail collaboratif via la plateforme pour être validée.

Certains groupes d’étudiants utilisent de façon régulière la plateforme pour échanger des données et du travail, de manière collaborative et régulière sur la plateforme. Les responsables reconnaissent que ces derniers restent quand même peu nombreux.

3. 3. La formation des équipes de pôles

Les équipes de pôles ont rempli un questionnaire relatif aux répercussions de la formation qu’ils avaient eue six mois en amont sur le travail en équipe avec les partenaires.
Le questionnaire est présenté sous forme de tableau. Il devait être rempli en ligne puis renvoyé.

10 sur les 14 formés ont répondu à l’enquête, soit 71, 42 % des formés.

Les résultats sont répertoriés dans le tableau de la page suivante.

ITEMS	Pas du tout	Non	Oui	Beaucoup
	- -	-	+	+ +
1. La formation vous a t-elle renseigné sur les fondements du travail en équipe?		60%		
2. La formation vous a t-elle renseigné sur les interactions nécessaires entre les partenaires ? les collègues?				70%
3. La formation vous a t-elle permis d'appréhender différemment le travail avec les partenaires ?			80%	
4. La formation vous a t-elle été utile ? A quel niveau?				70%
5. Voyez- vous un aspect à cette formation qui n'a pas été abordé et qui mériterait de l'être ?			90%	

Tableau 15 : Bilan de la formation sur le travail en partenariat

Certains ont justifié leurs réponses et ont apporté des suggestions de compléments de formation. Ces éléments seront analysés dans la partie discussion.

4. Discussion

4. 1. Répercussion des outils de l'ESPE sur les pratiques des NPS

4. 1. 1. Les plateformes collaboratives

Les étudiants de l'ESPE sont tous formés à l'utilisation de la plateforme numérique. A l'ESPE de Guadeloupe, c'est la plateforme numérique Moodle qui est utilisée, depuis 2006.

Pour inciter les étudiants à l'utiliser, les formateurs interrogés leur demandent d'élaborer régulièrement des ressources pédagogiques (fiches de séance, fiches de séquence, etc.) à plusieurs mains en utilisant tous les outils numériques dont ils disposent. Certains formateurs leur demandent même d'essayer de restreindre le travail en présentiel pour favoriser l'utilisation de la plateforme. L'objectif ici est pluriel : travailler en équipe pour élaborer un projet commun en utilisant les outils numériques.

Un formateur utilise leurs difficultés pour les inciter à utiliser les outils à leur disposition. Selon lui, « *lorsqu'ils se plaignent de ne plus avoir de temps pour se rencontrer, je les invite à utiliser la plateforme. Sa fonction est aussi de leur permettre de travailler ensemble de manière collaborative. Pourquoi ne s'en servent-ils pas ? »*

Cela apparemment porte ses fruits. Le formateur poursuit ainsi : «c*ette année, un groupe d'étudiants a demandé au responsable informatique de leur créer un espace de cours. Ce sont des étudiants qui ont déjà réussi le concours. Donc là, ils sont déjà sur le terrain. Pour faire face aux difficultés qu'ils rencontrent, ils ont voulu bénéficier d'un espace collaboratif pour échanger, pour s'aider, pour partager, pour mutualiser. Comme ils maîtrisaient déjà la plateforme de l'ESPE cela leur a paru plus facile de continuer à l'utiliser »*

L'an dernier, les formateurs estimaient que la plateforme servait davantage aux consultations des cours et au dépôt des devoirs. Elle était moins utilisée comme outil de communication. Ce que les formateurs expliquaient par la proximité des protagonistes. *« La Guadeloupe est un petit territoire. Les étudiants ont la possibilité de rencontrer les formateurs et leurs collègues tous les jours. C'est plus facile pour eux de se voir et de travailler en présentiel. De plus, leur année est très chargée. Ils me disent souvent qu'ils n'ont pas le temps de travailler via la plateforme. Ils préfèrent se rencontrer rapidement à l'heure de pause, par exemple, s'ils ont un travail commun à effectuer. »*

Propos confirmés par un enseignant de l'ESPE. « *Lorsqu'on demande aux étudiants d'élaborer des projets en équipe via les outils numérique, comme la plateforme, ils le font. Ils savent le faire. Mais en général, ils n'en voient pas l'intérêt parce qu'ici, ils peuvent se rencontrer quand ils veulent. »*

Les enseignants interrogés, travaillant à Saint Martin, avouent avoir utilisé les outils proposés en formation à l'ESPE dans leurs pratiques professionnelles. Il faut rappeler que Saint Martin se trouve à environ 260 kilomètres de la Guadeloupe. Les enseignants sortants de l'ESPE s'y retrouvent en majorité car ils n'ont pas de barème

suffisamment élevé pour rester en Guadeloupe. L'éloignement peut devenir problématique.

Aux dires de certains, l'habitude d'échanger, de déposer des contributions et d'en trouver pour sa classe sur la plateforme de l'ESPE, leur a laissé un automatisme, celui de continuer à travailler en réseau avec leurs collègues. *« En fait, alors qu'on détestait utiliser cette plateforme à l'ESPE, à Saint Martin, il aide pas mal de collègues. On a tenté d'utiliser nos boites mail mais on n'a pas l'aspect instantané qu'on peut avoir avec la plateforme. Tout le monde peut intervenir en direct sur un document, ça va plus vite. »*

De nombreuses études montrent l'utilité et la pertinence de l'utilisation des plateformes numériques par les étudiants. C'est ainsi qu'en 2013, Djambian et Agostinelli mettent en place une expérimentation à la faculté des sciences et techniques d'Aix - Marseille Université. Ils analysent la fréquentation et l'usage de la plateforme d'enseignement faits par les étudiants en master professionnel. Puis ces étudiants sont interrogés sur leurs pratiques numériques. Ils avouent, ainsi, utiliser assidument et de manière « *spontanément* » collaborative la plateforme. Au départ, selon leurs dires, ils s'en servaient pour échanger entre eux. Par la suite, ils dépassent souvent le cadre de leur milieu professionnel proche pour établir des connections collaboratives avec la communauté éducative élargie en utilisant des réseaux sociaux extérieurs (facebook, twitter, par exemple). « *Outre le recours à l'enseignant, les élèves décrivent lors de leurs restitutions, une organisation de leur travail spontanément collaborative. Les échanges sur le forum officiel sont nombreux entre eux, mais ils disent avoir de nombreux échanges sur Facebook, Twitter : on dépasse alors le cadre de collègues de classe pour en venir à celui de communauté; ils organisent des web-conférences via Skype afin de travailler ou échanger d'un pays à l'autre, diffusant et partageant leurs travaux sur Dropbox ou Google Documents*. » (Djambian et Agostinelli, 2013, p. 15)

En 2004, lors de la mise en place de la plateforme numérique Quick Place à l'IUFM de Marseille, Dollo remarque une activité et un réinvestissement intéressant de la plateforme au niveau des formés. « *Enfin, lors de leur première affectation en tant que titulaire, les promotions d'anciens stagiaires sont souvent « dispersées » sur l'ensemble du territoire. La plateforme collaborative leur permet de conserver un lien entre eux, mais aussi avec l'IUFM, pour continuer à échanger sur leurs pratiques enseignantes. »* (Dollo, 2004)

4. 1. 2. Les projets collaboratifs

D'autres NPS pensent avoir appris à anticiper et s'organiser en mettant en place tous les projets demandés à l'ESPE. Il est vrai qu'à Saint Martin, c'est la pédagogie de projets qui est plutôt favorisée dans les écoles. Un NPS explique ainsi : *« Nous avions fait un super projet à l'IUFM. Nous devions créer le journal de la promo, en partant de rien. Ici, lorsqu'on a décidé de faire notre magazine pour travailler la production d'écrits et le vivre ensemble avec les élèves, je savais quoi faire. Je me suis proposée en animateur du projet. »*

Un des professeurs des écoles, détachée à l'ESPE, nous confirme ce fait. « *Je leur propose un thème ou un objectif général en début d'année. Ils sont libres ensuite de mettre en place ce qu'il veulent pour mener le projet à bien. Bien sûr, il peut y avoir des tire-au-flanc mais vu l'envergure que prennent quelques fois les projets, ils sont obligés de travailler en équipe. Il y a deux ans, un groupe a même organisé un voyage à la Dominique de trois jours avec douze personnes. Ils se sont occupés de tout, de la logistique, du financement, de la gestion des visites... Impressionnant ! Ils seront à même à réaliser ce genre de projets avec leurs classes et leurs collègues quand ils seront sur le terrain, enfin, je l'espère. »*

4. 1. 3. Les ateliers d'analyses de pratiques professionnelles (APP)

Enfin, les ateliers d'analyses de pratiques professionnelles, si éprouvant parfois pour les enseignants en difficulté, ont aidé quelques uns. Selon un enseignant nou-

vellement nommé, *« lors des APP de l'IUFM, je détestais parfois le fait que ma pratique soit critiquée et que je doive chercher ailleurs et me dépasser. Dans ma nouvelle école, les collègues sont très durs et j'utilise ce que j'ai appris dans ces ateliers pour expliquer mon fonctionnement sans m'énerver, en me décentrant. »*

Animés par les maîtres formateurs et un enseignant de l'ESPE les ateliers d'analyses de pratiques sont à destination des M1 et des M2. L'objectif majeur des APP, selon les EMF interrogés, est que les APP permettent aux futurs enseignants de prendre conscience qu'ils ne sont pas seuls à avoir des difficultés dans l'exercice de leur métier. « *Bien souvent dans les APP, les stagiaires se disent rassurés de voir que leurs collègues peuvent avoir les mêmes difficultés qu'eux. Ils se dévalorisent alors moins et participent de façon active à l'APP. Des liens se créent au sein du groupe. Ils savent qu'ils disposent d'un espace d'expression, sans contraintes, ni risque de fuites. »*

En effet, l'espace d'échange de l'APP est régit par une clause de confidentialité entre les membres.

Certains inspecteurs utilisent cette démarche de formation dans leur circonscription. Ainsi, un des inspecteurs interrogés, avoue : *« J'essaie d'accompagner au mieux les nouveaux. On a donc mis en place, avec les conseillers pédagogiques, des APP pour tous les débutants. Ils peuvent ainsi avoir de l'aide, des conseils et réfléchir sur leurs pratiques, ensemble. J'ai remarqué que cela les rassure beaucoup. Ils forment un groupe soudé. Je ne sais pas si cela favorise le travail en équipe dans leurs écoles respectives mais ils semblent plus à même à aller vers l'autre. »*

Certains enseignants déplorent le fait que les compétences relationnelles ne soient pas davantage travaillées en amont. Ils regrettent que leur formation initiale ne les ai pas préparé davantage à gérer les conflits, travailler avec un collègue réfractaire, s'affirmer dans une équipe, entre autres... « *On fait comme si tout le monde sait fonctionner en équipe. J'ai bien envie de travailler avec mes collègues mais ici chaque personne fonctionne dans sa classe. J'aurai bien aimé pouvoir profiter de*

l'équipe pour m'organiser, au moins au début. J'ai suggéré ça en réunion, on m'a regardé comme si j'étais une extraterrestre ! (Rires) »

Les compétences personnelles, communicationnelles et relationnelles sont très importantes pour travailler avec l'autre. La psychologue du rectorat confirme que « *Pour travailler en équipe, ce ne sont pas les compétences professionnelles qui sont en jeu. Les gens ont réussi un concours donc ces compétences- la, ils les ont. Cependant les compétences relationnelles pour être dans les communications, pour avoir suffisamment d'assurance pour ne pas se sentir jugé, pour accepter l'autre tel qu'il est sans le juger, c'est autre chose. Je pense que c'est sur ce plan là qu'on a à progresser. »*

Lorsqu'on lui demande les pistes qu'elle proposerait pour aider les enseignants à acquérir certaines de ces compétences, sa réponse est claire. « *Il faut absolument travailler au niveau singulier, son propre développement personnel, la relation à l'autre. En travaillant cette relation à l'autre, on favorise une possibilité de travail en équipe. Je pense que tout cela va faire progresser la confiance en soi, cette assurance intérieure va faire progresser le relationnel, ça c'est sûr, pour moi c'est évident. »*

4. 1. 4. Les stages

Durant les stages, les étudiants ont l'occasion de travailler en doublette avec leur formateur. L'alternance des enseignements théoriques et de l'observation du terrain doit permettre au futur enseignant d'appréhender l'étendue du métier. La théorie et la pratique doivent trouver écho l'un dans l'autre. Or, force est de constater que certaines pratiques et certains apriori ont la vie dure.

Si l'on se réfère à l'enquête réalisée avec les NPS (annexe 19), dans la rubrique relative à la continuité des apprentissages, 51,14% des sondés pensent qu'il est important de connaître les habitudes de travail des élèves qui arrivent dans la classe en septembre. Cela signifie que ces futurs enseignants sont conscients de l'importance

de la concertation entre enseignants au sein de l'école. Ces concertations, prévus par le législateur sont faites lors des conseils de cycles et les conseils de maîtres.

Plus de la moitié des NPS interrogés réalisent donc que des concertations entre enseignants dépend la réussite de leurs élèves. En effet, ils reconnaissent en majorité que les difficultés de certains élèves résultent du manque de coordination entre les cycles pour 62,10% des cas et/ou du manque de coordination entre les enseignants pour 67,85% des interrogés.

Les expériences de terrain permettent aux NPS de mettre le doigt sur une réalité du métier. La difficulté de travailler ne équipes de cycle. Cependant, on est en droit d'espérer que conscients du tort fait à la réussite des élèves, ces nouveaux fonctionnaires essaient de travailler eux en cycles et en coordination avec leurs futurs collègues.

Le redoublement reste encore en 2010 fortement ancré dans les pratiques. Les opinions à son sujet sont très contradictoires. 100% des collègues sont contre le fait de dire qu'il ne sert à rien. 75% des collègues estiment qu'en cours de cycle, il offre aux élèves un temps d'apprentissage supplémentaire et leur permet de repartir sur de nouvelles bases et 57, 14% trouvent qu'il intervient trop tard car on fait redoubler les enfants en CE1 ou plus tard mais c'est en CP qu'ils auraient du redoubler. On reste loin de l'esprit des cycles.

4. 2. Répercussion des outils du terrain sur les pratiques des NPS

Les résultats de l'enquête donnée aux NPS serviront à mesurer aussi les répercussions des outils du terrain sur leurs pratiques (Annexe 19).

Ainsi, dans la rubrique relative à la continuité des apprentissages, on observe une grande cohésion dans les réponses. L'importance de la relation existant entre la coordination entre les enseignants dans le cycle et les résultats des élèves est reconnue. En effet, 51,14% des sondés pensent qu'il est important de connaître les

habitudes de travail des élèves qui arrivent dans la classe en septembre. Les NPS reconnaissent en majorité que les difficultés de certains élèves résultent du manque de coordination entre les cycles pour 62,10% des cas et/ou du manque de coordination entre les enseignants pour 67,85% des interrogés.

En instaurant les cycles en 1989, l'institution permet aux élèves d'acquérir des compétences non plus à la fin d'une année mais au cours de trois ans. Les compétences travaillées alors par les élèves, sont des compétences de fin de cycle. Ainsi, les enseignants sont invités à organiser les enseignements, en adaptant ces derniers au niveau, aux compétences et aux besoins des élèves. Le redoublement n'a donc plus cours au sein d'un cycle.

Or en 2009, la France avait un taux de redoublement, d'élèves de moins de 15 ans, de 38%. Ce taux en baisse, était encore à 28% en 2012, contre 12% pour la moyenne des pays de l'OCDE. (OCDE, 2014)

De nombreuses études attestent que le redoublement n'est pas efficace. Ainsi, Pour Meuret (2003), professeur de sciences de l'éducation à l'université de Bourgogne et chercheur à l'IREDU-CNRS, en règle générale, à l'école et au collège, le redoublement s'avère peu équitable et inefficace du point de vue des progrès individuels des élèves. Il affecte négativement la motivation, le sentiment de performance et les comportements d'apprentissage de ceux-ci et les stigmatise.

Les enquêtes réalisées auprès d'une soixantaine NPS montrent que le redoublement reste encore en 2010 fortement ancré dans les pratiques. 100% des collègues sont contre le fait de dire qu'il ne sert à rien. 75% des collègues estiment qu'en cours de cycle, il offre aux élèves un temps d'apprentissage supplémentaire et leur permet de repartir sur de nouvelles bases.

Interrogés sur cette pratique qui va à l'encontre du travail des cycles, certains NPS objectent qu'ils se contentent de fonctionner comme ils l'ont vu faire sur le terrain. *« J'ai assisté à deux conseils de cycles et les décisions concernant les redoublements étaient prises ensemble, au sein du cycle. Le collègue, de l'élève qui re-*

doublait, établissait avec le futur maître un projet, le PPRE, je crois pour que l'élève soit pris en charge dès le début de l'année. Ce n'était pas une décision individuelle mais bien le résultat d'une concertation au sein de l'équipe de cycle. »

Ces NPS mettent le doigt sur un des premiers paradoxes du travail des équipes de cycles, qui malgré des préconisations par le législateur, continuent de travailler par niveau. Le rapport du Haut Conseil de l'Éducation de 2007 le confirme. Ainsi ce rapport fait état de « *la persistance d'un taux élevé de redoublement montre que l'esprit des cycles n'a pas été assimilé [...]»* (HCE, 2007, p.18)

Premier paradoxe, donc, car ces décisions, qui vont à l'encontre de l'esprit des cycles sont souvent prises en équipes de cycles ! Pour Meuret, *« les enseignants pensent bien faire. Ils considèrent le redoublement comme une chance offerte aux élèves en grande difficulté puisqu'ils les voient mieux réussir juste après, ils ne voient pas que, structurellement, les élèves auraient mieux réussi en passant. » (*Meuret, 2003)

Il n'est donc pas étonnant que 57, 14% des NPS interrogés trouvent que le redoublement intervient trop tard car on fait redoubler les enfants en CE1 ou plus tard alors que c'est en CP qu'ils auraient du être maintenus. Avis non partagé par Paul et Troncin qui en 2004, établissent que sauf cas exceptionnel, le redoublement au cours préparatoire est inéquitable et inefficace. Michel Crahay, chercheur en sciences de l'éducation à l'université de Genève confirme cette étude en affirmant que : « *Toutes les recherches arrivent à la même conclusion: les non-redoublants progressent davantage que les redoublants. Si l'on part du principe qu'un redoublement est une « remédiation », celle-ci doit, pour être efficace, intervenir rapidement et cibler des difficultés précises. Or, quand on redouble, on refait l'intégralité d'un programme qui suit la même logique d'enseignement: les difficultés rencontrées ne sont traitées ni dans l'urgence, ni spécifiquement. Le redoublement est une remédiation grossière et différée dans le temps. »* (Crahay, cité dans Redoublement, 2003)

Néanmoins, un rapport, établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, par Paul et Troncin en 2004, reconnaît que la politique des cycles a eu un

effet net sur le taux de redoublements, en le faisant diminuer de manière sensible, de 5,4% en 1990 à 1,2%, en 1999.

La politique des cycles, même si elle peine à être mis en place, commence quand même à influer sur les pratiques. En novembre 2014, un décret sur l'accompagnement pédagogique des élèves réduit énormément les possibilités de redoublement. Ce dernier, sauf cas rare, devient exceptionnel.

L'expérimentation du terrain de ces futurs enseignants ne leur fait pas nécessairement accepter ce qu'ils y trouvent. En effet, même s'ils sont 60,71% à estimer que les classes homogènes n'existent pas, ils restent 46,42% à préférer enseigner dans une classe homogène que dans une classe d'âges et/ou de niveaux différents. La réalité des cycles ne semble pas encore être une réalité pour tous. En effet, la principale finalité des cycles était de permettre à chaque élève d'acquérir des compétences au cours d'un cycle. Il faut laisser aux élèves le temps, chacun évoluant à son rythme avec une pédagogie adaptée. C'est à ce niveau que le travail en équipe de cycles prend tout son sens car c'est au sein du cycle que l'orientation de la pédagogie et que les stratégies vont être choisies, en s'appuyant sur les besoins recensés.

Dans la formation initiale des directeurs, le travail en équipe est abordé mais la priorité est donnée au volet administratif. Ce dernier est conséquent dans le quotidien des directeurs. Un directeur explique que : *« les formateurs nous ont rappelé les textes en insistant sur notre responsabilité pour que l'école travaille en équipes de cycles mais aucune piste, quand à la façon de mettre cela en œuvre dans l'école, n'a été donnée. »*

Les formateurs expliquent que la majorité des missions du futur directeur est tournée vers l'aspect administratif, jusque – là inconnue par les candidats. C'est donc cet axe qui est travaillé en priorité. Cependant, des pistes sont données, ainsi que des enseignements sur des activités qui favorisent le travail en équipe (échanges des services, décloisonnement, outils divers...)

4. 3. Au niveau de la formation continue

La formation continue est assurée, depuis 2013, principalement par les circonscriptions. Ces formations peuvent être aussi bien assurées par des formateurs de terrains (conseillers pédagogiques par exemple) que par des intervenants extérieurs. De plus, elles peuvent concerner les enseignants d'une école, d'un niveau de classe ou d'un cycle, d'un pôle ou de l'académie. Ces formations répondent à un besoin particulier repéré par l'équipe de circonscription ou nécessaire pour la mise en place d'une réforme, par exemple.

4. 3. 1. Les moyens mis à disposition

Chaque année, le plan académique de formation (PAF) met en place, sur les propositions des circonscriptions, des formations à destinations des personnels de l'Éducation nationale. Ces formations sont soit accessibles à tous et l'inscription est libre, soit à destination d'un public ciblé et les inscriptions sont gérées par les circonscriptions elles – mêmes.

Le PAF 2015/ 2016, présenté aux enseignants en début d'année propose des formations sur le travail en équipe. Le travail en équipe lorsque les partenaires sont différents est primordial. Ainsi, les propositions de formations sont – elles riches et variées. Dans le PAF 2015/ 2016, parmi les quatre de travail choisi, deux sont orientés vers le travail en équipe :

<u>Axe « Efficacité pédagogique » :</u>

- Education prioritaire avec pour objectif d'accompagner et former les personnels, favoriser le travail en équipe et construire des réseaux.

<u>Axe « Professionnalisation des acteurs en accompagnant les personnels » :</u>

- Travailler en équipe, groupe de réflexion, veille pédagogique, innovation
- Coopération et Collaboration avec les partenaires (parents d'élèves, collectivités, associations, partenaires institutionnels)

Parmi la dizaine de formations proposées, quatre étaient à destination des personnels officiant en zone prioritaire, une était pour les enseignants de l'éducation

spécialisée (ULIS), deux autres était pour les maternelles et pour lutter contre l'illettrisme et enfin une à destination des formateurs.

4. 3. 2. Du point de vue des enseignants

Peu d'enseignants ont le souvenir d'avoir reçu des formations en rapport avec le travail en équipe. Il apparaît que le « travail en équipe », pour 89% des interrogés, ne s'apprend pas, cela se pratique. (Jacquet, 2011)

Ces enseignants avouent avoir appris, avec l'expérience, à travailler avec leurs collègues. Un d'entre eux avoue : « *il ne faut pas forcer les choses. Il y a toujours des gens qui veulent rester dans leur coin. On travaille avec ceux qui veulent, c'est tout.* »

Un des directeurs confirme ce point de vue. Selon lui, l'équipe entière n'est pas toujours mobilisable. Certains refusent de travailler en équipe. Il faut cependant continuer avec ceux qui le veulent. Dans son équipe de 19 collègues, il y en a qui sont plutôt solitaires. S'il n'oblige personne à intégrer l'équipe, il tient à ce que chacun fasse sa part de travail. « *Il y a toujours un ou deux moutons noirs dans une équipe, on n'y coupe pas. Mme Y. est dans l'école depuis six ans et elle ne s'exprime que rarement. Cependant, elle s'intègre à tous les projets. Elle reste dans son coin pendant les rencontres, ne se manifeste pas mais lors de la finalisation des projets, on voit son investissement, pour sa classe. Je ne sais pas si c'est du travail en équipe...* »

Un enseignante confie : *« c'est vrai que c'est difficile de travailler ensemble à l'école. On est fatigué et c'est toujours après les cours. On a mille choses en tête et il faut encore ménager les susceptibilités. Moi, j'avoue que j'ai démissionné. Je me range dans un coin et j'avance mon travail de correction. Je sais que c'est mesquin mais je n'ai plus envie de faire d'effort à 17 heures !* » Une enseignante proche de la retraite, nous avoue: *« je ne pense pas qu'il faille une formation particulière pour travailler en équipe. C'est une question de bon sens et de déontologie. On a un travail à faire, essayons de le faire en toute intelligence. Seule, c'est long, fastidieux. A plusieurs à mon sens c'est plus aisé. Alors pourquoi s'en priver ? »*

Ils sont nombreux à partager cet avis même si ce n'est pas pour les mêmes raisons. Un directeur affirme ainsi que : *« On n'a pas besoin d'être formé au travail en équipe pour fonctionner en équipe. Je pense que le moteur d'une équipe, c'est le directeur. C'est lui qui va impulser ou non ce travail. C'est lui qui va donner envie ou au contraire dégouter son équipe de tout travail commun. Je pense que c'est la personnalité du directeur qui fera toute la différence. Même si un collègue n'a pas envie de travailler avec les autres, si les amorces du projet sont là, l'enthousiasme est là, les conditions matérielles et humains peuvent être réunis, je ne vois pas pourquoi on n'y arriverait pas. Bien sûr cela demande un gros investissement de la part du directeur. »*

Travailler en équipe s'avère encore plus nécessaire lorsque les partenaires sont variés. On ne peut plus se contenter de rechercher des affinités mais il s'agit de construire une culture commune et des outils facilitant un travail en équipe effectif et efficace.

En 2015, plusieurs circonscriptions ont mis en place, dans le cadre du plan académique de formation des formations à destination des enseignants. C'est ainsi que dans l'académie de Guadeloupe, de nombreuses formations ont été organisées pour appréhender le travail en équipes disciplinaires et transdisciplinaires. La priorité a été donné aux enseignants travaillant dans les écoles situées en REP et REP +. De même, certaines circonscriptions ont choisi d'axer les formations sur le travail en équipe au sein des équipes de cycle 3 (CM1, CM2, 6ème) incluant le collège, eu égard de la refondation de l'école. Ceci montre qu'un effort de formation est effectué dans le bon sens.

4. 3. 3. Du point de vue des directeurs

Les entretiens menés avec les directeurs font état de deux stratégies de formation très différentes. La formation continue des directeurs semble avoir beaucoup évolué. En effet, les directeurs ayant plus d'ancienneté dans l'exercice de leur fonc-

tion rapportent une formation qui a peu de points similaires avec celle vécue par les directeurs plus jeunes.

4. 3. 3. 1. Evolution de formation des directeurs par les inspecteurs

L'accompagnement des directeurs par les inspecteurs a changé, probablement à cause de l'évolution des missions des IEN au cours du temps. En 1935, l'inspecteur spécial de l'instruction primaire avait une double mission. Il devait d'une part contrôler et surveiller puis conseiller et diriger d'autre part.

Après une première relance en 1990, les inspecteurs de l'éducation nationale du premier degré assurent dorénavant quatre missions fondamentales :

- Une mission d'impulsion dans la mise en œuvre de la politique éducative arrêtée par les ministres,
- Une mission d'évaluation des politiques ou des organismes éducatifs,
- Une mission permanente dans les domaines de l'animation pédagogique, du recrutement et de la formation des personnels et de la sanction des études,
- Une mission d'inspection des personnels enseignants du premier degré (les professeurs des écoles).

L'arrêté du 30 juin 2011 qui modifie le référentiel « métier » des corps d'inspecteurs, IEN et IA-IPR en donne une liste des activités :

- Pilotage de l'action éducative à l'échelle de la circonscription ou du département.
- Evaluation des enseignements, des écoles et des enseignants.
- Suivi des évaluations nationales et analyse des résultats.
- Gestion de la carte scolaire.
- Mesure de l'efficacité de l'enseignement dispensé en fonction des résultats et des acquis des élèves.
- Conseil aux enseignants, impulsion et développement des bonnes pratiques.
- Détection des talents et promotion de ces derniers en lien avec les services de ressources humaines.
- Conseil donné à l'inspecteur d'académie-directeur des services départementaux de l'éducation nationale (IA-DSDEN) et participation aux instances départementales.

- Contribution aux principaux actes de gestion des personnels (recrutement, titularisation, évaluation, avancement, promotion et affectation).

Comme les directeurs d'écoles, un rapport du groupe présidé par l'inspecteur général Bottin sur les missions des IEN, fait le constat que ces derniers « *apparaissent "dévorés" par l'aspect administratif et relationnel de leurs missions. Cela a des répercussions, parfois sensibles, sur leur disponibilité pour leurs taches d'inspection et d'animation. » (Bottin, 2004, p. 12)*

Il en résulte que bien souvent ces inspecteurs parent au plus urgent avant de s'atteler aux taches qui leur sont dévolues. C'est ainsi qu'une inspectrice interrogée dans le rapport Bottin, remarque : « *Si je hiérarchise mon action, je dirais que, d'abord, je réponds à des taches qui ne sont pas réellement inscrites au cœur de nos missions. Puis j'essaie de répondre à celles pour lesquelles je suis inspectrice ».* (Bottin, 2004, p. 12)

En 2000, un rapport élaboré par Dulot, Ferrier et Ménager, dresse un état des lieux du pourcentage des taches des IEN. (p 17)

Administration	22% (écarts de 10 à 38 %)
Inspection, évaluation, visites	21,94% (écarts de 9 à 33,94%)
Réunion avec les partenaires	16,5% (écarts de 9 à 26%)
Réunions institutionnelles	13,94% (écarts de 6 à 20%)
Formation	9,5% (écarts de 3 à 16%)
Réunions de nature pédagogique avec les enseignants	9,94% (écarts de 5 à 14,94%)
Recrutement	6% (écarts de 2 à 16%)
Divers	3% (écarts de 0 à 12%)

Tableau 16: Organisation des activités des IEN

Il en ressort que la partie administrative est prépondérante dans les activités des IEN, suivie des inspections.

Le rapport du HCE (haut conseil de l'éducation) de 2007 déplore l'importance grandissante des taches administratives des IEN, qui laissent peu de temps à l'animation

pédagogique et à l'évaluation. « *Ce constat pourrait expliquer le fait que les réformes et instructions - par exemple l'organisation par cycles ou l'articulation de l'école maternelle et de l'école élémentaire - restent souvent lettre morte. Leurs activités de suivi des professeurs débutants, de conseil et d'accompagnement des équipes d'école sont limitées, de même que leurs relations et concertations avec élus et parents, le contrôle de conformité des projets d'école, l'animation du réseau des directeurs, l'accompagnement et la formation des équipes enseignantes, l'évaluation des maitres et du fonctionnement des écoles.* » (HCE, 2007, p. 32)

Dans son rapport, le HCE préconise de redéfinir le rôle des inspecteurs ainsi que leur domaine d'intervention.

En 2012, le HCE constate encore que « *le rôle des inspecteurs en particulier, trop absorbés par les taches administratives, est à redéfinir*. » (HCE, 2012, p. 25)

4. 3. 3. 2.Formation au travail en équipe dans les circonscriptions

Les directeurs ayant plus d'ancienneté rapportent une formation plus suivie, davantage faite par l'IEN. Certains se remémorent avec nostalgie, l'époque à laquelle les inspecteurs organisaient des temps de formation qui étaient dévolus à l'analyse de pratiques. « *Je me rappelle avec Mme B., tous les lundis après – midi, nous avions des réunions de directeurs et on exposait nos difficultés. En fonction des difficultés, on prenait un thème et on discutait. Cela pouvait être un problème avec un parent, avec un enseignant. L'inspectrice nous écoutait et nous aidait à trouver une solution. Les collègues directeurs nous donnaient aussi leur avis. »*

De plus, les directeurs étaient réunis chaque trimestre pendant quelques semaines pour travailler des modules sur des sujets bien précis, comme la gestion d'une équipe par exemple. Les directeurs plus jeunes vivent une autre formation. Après leur prise de fonction, ils sont formés pendant deux semaines en début de leur première année d'exercice. Ensuite, il sont suivis et accompagnés par un collègue directeur volontaire et expérimenté. Les formations régulières avec l'inspecteur sont toujours faites en circonscription.

Les avis des directeurs sont partagés sur le contenu et l'aide apportés par la préparation faite en stage de direction. Certains estiment que la formation les a aidée à appréhender l'animation de l'équipe en leur proposant des outils et des pistes pour fonctionner. Un directeur d'école explique que « *la formation m'a aidée. On nous a proposé des outils que j'ai mis en place dans mon école et qui ont marché. Comme le cahier de doléances. Mes collègues ont un cahier sur lequel ils notent leurs demandes, suggestions et doléances et on en discute en réunions. Cela peut quelques fois déboucher sur des demandes pour un cycle. C'est pas grand – chose mais quelques fois j'oublie, au moins là, cela allège le climat de l'école parce que tout le monde est écouté et pris en compte. C'est important pour travailler en semble.* »

En fait, en fonction des années, en fonction des formateurs, les formations peuvent évoluer. Une grande majorité de directeurs pensent avoir reçu des éléments de base pour gérer une équipe d'enseignants. Parmi les pistes reçues, ils estiment avoir appris à :

- exploiter les données relatives aux compétences des collègues pour mettre en place des échanges de service, par exemple),
- mettre en oeuvre des échanges de service,
- gérer un conflit, désamorcer un conflit,
- répondre aux doléances des enseignants,
- travailler en collaboration avec les ATSEM, les personnels des collectivités,
- travailler avec les collectivités pour finaliser un projet,
- associer les parents aux projets de l'école.

Une série de thème qui contribuent à favoriser le travail en équipe au sein d'une école.

Une des jeune directrice interrogée, explique : « *grâce à ma tutrice, j'ai mis en place une organisation de réunions qui m'a aidé à faire adhérer des enseignants récalcitrants. Elle m'a conseillé de réserver deux réunions de trente minutes à la fin de chaque période pour ne discuter que des dispositifs possibles pour les élèves en dif-*

ficultés avec des décloisonnements ponctuels pour ces élèves. Les enseignants ne se sentant plus seuls avec leurs " cas difficiles" ont accepté plus facilement de collaborer par la suite. »

Enfin, de nombreux directeurs ont tenu à signaler le caractère sécurisant et enrichissant que représente la formation en groupes de directeurs. Souvent isolés au sein de l'école, car considérés comme des enseignants à part par leurs équipes, les directeurs, lorsqu'ils se retrouvent entre eux, se reconnaissent. Cet espace et ce moment de réflexion communs leur permettent de s'entraider, de se sentir compris et soutenus par leurs pairs. « *C'est fou mais quelques fois, on n'arrive pas à travailler avec les collègues de nos écoles alors qu'entre nous, directeurs, on fonctionne bien. On devrait ouvrir des écoles de directeurs ! (Rires)*

4. 3. 4. Du point de vue des inspecteurs

Les inspecteurs sont beaucoup plus mitigés quand au sujet de la formation au travail en équipe à donner aux enseignants.

Il est intéressant de constater que ce sont les plus jeunes inspecteurs (3 à 5 ans d'ancienneté dans la fonction) qui mettent en place des dispositifs spécifiques.

L'un des plus innovant est la co – construction du plan de formation par la direction et par les enseignants d'une école. Après avoir aidé l'équipe pédagogique à identifier ses besoins, un inspecteur leur propose de mettre en place un plan de formation pour l'école. Il se charge de l'organiser avec son équipe de circonscription. La seule condition requise par l'inspecteur est l'amélioration du travail de l'équipe pédagogique et par ricochet des résultats des élèves. Ici, ce n'est à proprement parler, le travail en équipe qui est le sujet des formations. Par contre, les concertations, les diagnostiques élaborés en amont pour repérer les besoins prioritaires en besoin de formations pour améliorer les enseignements, suppose et nécessite un véritable travail en équipe. Il faut communiquer, discuter, faire des choix, des consensus qui amèneront la mise en place du travail en équipe. Un des enseignants de cette école

témoigne en ces termes, « *avant la proposition de l'inspecteur, on travaillait tout seul dans notre classe. Là, on nous fait confiance pour mettre en place nos formations et pour faire des propositions pour améliorer le travail de nos élèves. C'est motivant. Maintenait, on est plus concerné en réunion. On a de vrais échange et on travaille vraiment ensemble... parce que l'inspecteur compte sur nous. »* Il est clair que tous les inspecteurs ne peuvent pas laisser les centaines d'enseignants choisir de leur circonscription choisir leurs formations. Cependant, cette possibilité reste efficace pour les écoles dans les écoles dans lesquelles l'équipe a perdu sa motivation et les résultats des élèves ne sont plus au rendez- vous. Ce sont ces écoles que l'inspecteur avait ciblées.

D'autres inspecteurs ont choisi de travailler sur les éléments facilitateurs du travail en équipe dans l'école : les projets d'école et les projets de cycle. Ce sont deux repères importants pour inciter à travailler en équipe.

Le projet d'école d'abord. Véritable vitrine de la réalité et du contexte de l'école, le projet d'école doit être un document élaboré en équipe, en fin d'année. Malheureusement, c'est souvent le seul fait du directeur. Pour le projet de cycle, c'est la même chose. Des collègues se réunissent lors d'une réunion de cycle, élabore le projet et réalise les actions dans les classes.

Un inspecteur entendu a misé sur ces deux éléments pour favoriser un travail en équipe dans les écoles. Les enseignants ont été réunis par groupes d'école et ont reçu une première formation sur ce qu'était « le projet d'école », puis le « projet de cycle ».

En amont de la formation, les enseignants avaient déjà pu, en analyses de pratiques, échanger sur leurs représentations de ces documents, leurs utilités, leurs résistances et leurs difficultés à les mettre en place pour qu'ils soient efficaces et parlants pour l'équipe pédagogique et même pour l'équipe éducative (parents, collectivités entre autres).

Plus, au clair avec les attentes, les enseignants ont davantage réussi à concevoir des outils adaptés à leurs écoles et utiles à tous les collègues.

Pour l'inspecteur, à l'origine de cette initiative, « *je ne dis pas que cela va forcément déboucher sur du travail en équipe dans les écoles mais au moins, les collègues ont des objectifs communs et des outils conçus par une équipe. Je suis certain que les prochaines concertations seront plus riches et plus centrés sur les démarches mises en place dans la mesure où les enseignants se sont impliqués dans ce travail en amont. J'attends les comptes rendus de conseils de cycles à venir.* »

Du côté des collègues, le même optimisme est présent. Certains directeurs rencontrés avouent que les équipes fonctionnent davantage ensemble. « *Certains collègues qui avait des projets innovants dans leur classe, nous en parle plus facilement. Ils acceptent de partager ce qui marche entre eux. C'est comme cela que l'idée des ateliers de mathématiques, c'est une collègue de CM1 qui nous l'a proposé. Cela a séduit les enseignants du cycle et les ateliers ont lieu, une fois par mois au cycle 3. Ils les préparent en amont, ensemble. Ça, c'est nouveau.* »

En fait sans s'en rendre compte, ces enseignants travaillent en équipe.

Enfin, dans plusieurs circonscriptions, les inspecteurs ont choisi d'aider les écoles demandeuses, à mettre en œuvre, leurs projets. Bien souvent, les enseignants et les directeurs veulent mettre en place des projets mais ne savent pas comment s'y prendre ou se sentent submergés par l'étendue de la tâche. Les inspecteurs concernés, après les demandes des équipes pédagogiques leur mettent des personnels et formateurs à disposition. S'il s'avère que des formations spécifiques sont nécessaires, ces dernières sont aussi programmées par la circonscription. Comme le dit un des inspecteurs, *« je préfère aider les équipes motivées de ma circonscription qui veulent travailler ensemble. Si la demande vient des enseignants eux- mêmes, je suis sûr que le projet aboutira.* »

Tous les inspecteurs ne partagent pas cette conception de formation spécifique au travail en équipe. Lorsqu'il est questionné sur les formations ou démarches mises en place dans sa circonscription pour inciter à travailler en équipe, un des inspec-

teurs avoue ne pas comprendre les réticences des enseignants. « *Etre enseignant, c'est un métier dans lequel il y a des libertés et des obligations. Vous avez la liberté pédagogique pour organiser vos enseignements mais vous avez l'obligation d'organiser ces enseignements au sein d'un cycle. Qui dit cycle, dit enseignants du cycle. Il ne faut quand même pas un bac plus 4 pour mettre en place un projet, une programmation ! Je trouve inacceptable que des professionnels fassent passer leurs sentiments avant les enfants.* » Il va s'en dire que dans sa circonscription aucune formation n'a été organisée en ce sens.

Un autre inspecteur qui ne conçoit pas non plus les difficultés rencontrées par les enseignants pour travailler ensemble en explique selon lui les raisons. *« En France, les équipes pédagogiques ne sont pas responsables des résultats des élèves, comme c'est le cas en Angleterre et dans beaucoup de pays. Dans ces pays, on ne se pose pas la question du " travailler en équipe " puisque c'est l'implication, la coordination, le dynamisme te la volonté de l'équipe qui va motiver la réussite des élèves. Lorsqu'on a une obligation de résultats, je ne pense pas qu'on ait le temps de s'émouvoir de ses ressentis et des affinités des uns avec les autres. »*
Cet inspecteur avoue prévenir ses équipes en début d'année que la coordination de l'équipe, sa réalité et son fonctionnement sont questionnés lors de ses inspections.

Pour terminer, de nombreux inspecteurs estiment que la pierre angulaire d'un travail en équipe effectif est un directeur formé. Ils axent donc sur la formation régulière des directeurs de leur circonscription. Ainsi, chaque inspecteur, avec son équipe de circonscription, forme les directeurs sur tous les domaines nécessaires à l'équipe. « *Si je veux que des actions précises soient faites dans les écoles, il faut que ces dernières aient du sens pour les directeurs et pour les enseignants. Je commence par les directeurs. Parce que je pars du principe qu'il n'y a pas d'équipe sans chef. »*

Un autre inspecteur renchérit, « *il est important de fournir, de plus en plus, aux enseignants des outils leur permettant de travailler ensemble sur des sujets qui sont clairs pour eux, qui ont du sens pour eux. Prenons un exemple clair. Je veux faire*

une formation au niveau des directeurs pour leur expliquer ce qu'est le socle commun. Mais si je m'en contente et je les renvoie dans les écoles sans les armer des outils leur permettant de faire passer l'information dans leur équipe, cela ne servira à rien. En formation de directeurs, par petits groupes, ils vont constituer des outils, des exemples de projets pour bien prendre conscience de l'enjeu du socle commun et comment on peut s'en servir concrètement dans les projets d'école. »

En général, dans toutes les circonscriptions, les directeurs sont formés par les inspecteurs. Seules les contenus et les modalités de ces formations changent.

La psychologue du rectorat intervient pour mettre en place des formations à la demande des inspecteurs. Pour les directeurs d'une circonscription, elle avait mis en place une formation sur la direction d'école et l'affirmation de soi. Formation qu'elle-même juge innovante et rarement demandée. Les directeurs qui ont assisté à cette formation en parlent encore avec beaucoup d'entrain. Ce qui n'étonne pas la psychologue. « *A la fin de chaque formation, les personnels enseignants me demandent si je fais des stages de développement personnel. Car ils se rendent compte qu'il y a beaucoup de choses qu'ils ne savent pas faire ni comment réagir face à de nombreuses situations.* »

C'est ce manque de formation sur la gestion de personnels et sur les compétences personnelles que la psychologue déplore. « Le recrutement des enseignants est ce qu'il est mais si on engage les gens, sans tenir compte des compétences personnelles, cela signifie qu'on leur permet de développer ultérieurement ces dernières. Donc que des formations sont mises en place ultérieurement. Or cela, selon l'éducation nationale, c'est du domaine privé. »
Cette psychologue déplore le fait d'être peu sollicitée pour ce genre de formations.

Ainsi, les inspecteurs usent de multiples stratégies pour inciter leurs équipes pédagogiques à fonctionner en équipe.

4. 4. Formation de l’équipe d’encadrement

4. 4. 1. Présentation de l’équipe et ses collaborateurs

L’équipe d’encadrement est constituée de l’inspecteur de la circonscription, des conseillers pédagogique, des enseignants assignés à diverses missions. Ces missions peuvent prendre plusieurs formes telles que les enseignants animateurs informatique, les maîtres référents, les maîtres itinérants en langues vivantes, les coordonnateurs ZEP ambition réussite, entre autres.

Cette équipe doit relever plusieurs défis. Elle doit commencer par travailler elle, en équipe avec tous ses membres, pour mettre en place et en œuvre les différents projets de circonscription, avec toutes ses actions. Ensuite, elle doit travailler en coordination avec les quelques 300 enseignants ou plus qui font partie de la circonscription. Le travail en équipe ne s’arrête pas là car il s’agit aussi de collaborer avec les partenaires de l’école, à savoir les parents d’élèves et les collectivités. Avec la refondation, les équipes inter- degré devront elles aussi collaborer entre elles. Il va s’en dire que les membres de l’équipe de circonscription doivent apprendre eux aussi à travailler en équipe.

Certaines académies ont redécoupé leur territoire pour s’organiser en pôles de circonscription. Il s’agit de regroupement de plusieurs circonscriptions pour, entre autres, améliorer la formation des équipes. Dorénavant, les formations qui étaient organisées en bassin, se font par pôles. Deux ou trois équipes de circonscription doivent travailler ensemble. Les équipes de pôles sont conséquentes et un travail en équipe de pôles doit s’amorcer. En effet, en fonction de la réalité du terrain, les similitudes doivent permettent d’harmoniser les projets au sein des pôles. Les orientations pédagogiques doivent avoir une direction commune.

4. 4. 2. Commande de formation

Les deux inspecteurs d’une équipe pôle sollicitent une formation pour améliorer leur fonctionnement en équipe avec les partenaires, en l’occurrence la mairie. Une

quinzaine de personnes doit collaborer pour réussir à mettre en place différents projets en coordination avec la mairie.

La commande est la suivante : ils voulaient bénéficier d'une formation qui leur permettrait de travailler avec l'ensemble de la communauté éducative (collectivités, collèges, écoles) pour mieux faire fonctionner les dispositifs dont ils disposaient. De même, ils souhaitaient pouvoir repérer les leviers et les indicateurs pour élaborer les projets multi partenariaux.

On a donc choisi d'ancrer la formation dans la pratique. D'abord, parce que les stagiaires ont peu de temps et qu'ils veulent rapidement rendre leur pratique professionnelle plus efficace auprès de leurs partenaires. Ensuite, parce qu'ancrer la formation dans la pratique, c'est aussi relier étroitement l'objectif d'apprentissage à l'exercice de la profession. L'angle d'entrée de la formation sera, de ce fait, une pratique qu'il s'agit d'observer, puis d'analyser dans des dispositifs adaptés.

Il faudra veiller à ce que la transformation induite par la formation puisse être traduite pendant le stage, en termes concrets et observables, pour faciliter la prise de conscience du changement et accélérer le transfert vers la pratique effective. (Houpert, 2013)

Tout au long de la formation, les étapes se basaient sur des cas concrets, à partir de projets collaboratifs réalisés au sein du pôle, projets validés et achevés. L'analyse des bilans des projets permettait de trouver les freins et les leviers qui avaient favorisé ou empêché un travail en équipe efficace avec les partenaires.

Chaque équipe de circonscription avait été invitée à choisir un projet collaboratif récent sur lequel il souhaitait apporter des améliorations. Ce sont les projets éducatifs territoriaux (PEDT) qui ont été choisis.

4. 4. 3. Formation effectuée

Une formation intitulée, « le travail en équipe : le partenariat », initialement prévue pour 12 heures a été mise place sur le site d'une circonscription.

Présentée par un maître formateur et un inspecteur, elle s'est déroulée en deux temps. Une partie théorique, indispensable, d'une durée d'une heure permettait à

tout le groupe d'avoir une culture préalable commune des fondements du travail en équipe. Il semblait important que chacun mette les mêmes mots sur des termes, des concepts quelques fois proches mais différents (collaboration, coopération, etc.).

Cette partie théorique permettait d'appréhender les éléments nécessaires à un fonctionnement en équipe efficace et efficient. A savoir :

- le projet, qui doit être clair et ciblé (état des lieux, objectifs, public visé, activités, intervenants, etc.) ;
- les responsables institutionnels et politiques, identifier les pilotes de chaque organisation ;
- les professionnels de terrain, les identifier, les connaître (rôles, qualifications...) ;
- les formations, les choisir, les adapter au public ;
- les rencontres (types, nombre, régularité, lieu, public...) ;
- les échéanciers ;
- les bilans (qui, quand, par qui, combien, comment) ;
- la communication (valorisation des actions, des acteurs).

Toute la formation s'est déroulée, avec en toile de fond et support, les projets à éprouver. La partie pratique, qui s'en est suivie, s'est centrée autour d'analyses d'étude de cas. Chaque équipe de circonscription, avec un projet collaboratif, devait en identifier les freins révélés par les bilans, freins qui aurait empêché un travail en équipe efficace.

Ce travail se faisait par équipe de circonscription dans la mesure où les projets éprouvés étaient des projets de circonscription. Cela leur permettait de travailler sur un cas réel avec des indicateurs précis de terrain.

Le travail de construction qui s'est déroulé en deuxième partie n'a pu être qu'une amorce d'amélioration. Il va s'en dire que ce travail se poursuivra au sein de la circonscription.

Le bilan de la formation a permis de noter qu'il était important, en amont d'u projet, d'en recherches les éléments qui pourraient constituer des freins et empêcher la collaboration. De même, il serait opportun de repérer les leviers qui favoriseraient ce travail en équipe.

4. 4. 4. Bilan post – formation

Six mois après la formation, un bilan individuel est demandé aux protagonistes qui y ont participé. L'objectif est de savoir, en toute objectivité, si cette formation courte leur a été profitable et leur avait permis d'appréhender différemment le travail en équipe avec leurs partenaires.

- ***La formation vous a t-elle renseignée sur les fondements du travail en équipe?***

60% pensent que la formation ne les a pas renseigné sur les fondements du travail en équipe. Comme la majorité des enseignants interrogés sur le travail en équipe, ils estiment savoir tout ce qui constitue les fondamentaux du travail en équipe. Selon les propos des formés interrogés, ils maîtrisaient déjà les connaissances relatives au travail en équipe, c'est la mise en œuvre qui leur pose problème. Même, si cette partie de la formation leur semble « inutile », elle est importante car lorsqu'ils sont interrogés sur des termes proches comme coopération ou collaboration, ils n'ont pas les mêmes définitions. Une culture commune des concepts est nécessaire au préalable.

De plus, l'analyse des projets montre que certains des éléments présentés dans cette partie théorique manquaient dans leur projet. Ils ont dû être rajoutés.

Certains formés ont ressenti le besoin de mentionner que la partie théorique sur les fondements du travail en équipe, les avait fait prendre conscience que leurs propres capacités à s'impliquer dans le travail en équipe constituaient un obstacle à sa mise en oeuvre. Un des membres de l'équipe interrogés explique que le protocole requis pour réaliser ces projets et travailler en équipe lui semblait trop lourd. Il ne sentait pas prêt à s'impliquer et qu'il n'est pas certain de vouloir faire tout ce travail pour travailler en équipe.

- ***La formation vous a t-elle renseignée sur les interactions nécessaires entre les* partenaires ? les collègues?**

Si 70% des formés se sentent plus au fait de la nature des interactions nécessaires entre les partenaires, ils avouent que cela a suscité des interrogations autres :

- Comment organiser ce travail en équipe pour que chacun y trouve son compte ?
- Comment trouver un consensus de manière à gagner la confiance des partenaires ?

***- La formation vous a t-elle permis d'appréhender différemment le travail avec les* partenaires ?**

80% des formés voient le travail avec les partenaires autrement. Certains ont expliqué qu'ils s'organisaient dorénavant autrement en anticipant davantage et en s'assurant du protocole préalable entre les parties. « *Oui, j'appréhende autrement le travail en équipe mais pour que ça marche, il faut encore que chacun devienne un être responsable, capable de respecter des décisions communes, tout en restant à sa place, celle définie conjointement pour maintenir la cohésion du groupe*. » fut le commentaire envoyé par un des formés. Il soulève ici la difficulté à travailler en équipe dans un groupe aux multiples personnalités.

- ***La formation vous a t-elle été utile ? A quel niveau?***

Parmi les 70% qui ont trouvé cette formation utile, ils ont précisé que cette formation les avait surtout aidé lors de l'animation des réunions tripartites avec la circonscription, les directeurs et la municipalité pour l'élaboration de projets, par exemple. D'autres avouent qu'ils avaient pu comprendre la complexité du travail partenarial. Un des formés a fait une carte conceptuelle de la formation, qu'il a envoyé au groupe, pour permettre à tout un chacun d'avoir, à portée de main, le canevas des étapes du travail en équipe.

Cependant, les retombées ne sont pas les mêmes pour tout le monde. A cette question de l'utilité, un des formés répond le commentaire suivant : « Elle nous sera utile. Pour le moment, il faut encore cogiter afin que le climat de confiance s'avère efficace. » Ce commentaire montre bien que travailler en équipe ne va pas de soi et que tous les partenaires ne sont pas au même niveau face à ce type de fonctionnement. Ce formé ne se sent pas encore prêt à franchir le pas alors qu'il est membre de plusieurs équipes. Cela renvoie à la question de la maturité de l'équipe.

- Voyez- vous un aspect à cette formation qui n'a pas été abordé et qui mériterait de l'être ?

De nombreux points sont restés en suspend pour les formés. Parmi ces derniers, deux sont récurrents :

- Comment anticiper et identifier les résistances ?
- Quels leviers et comment les dépasser ?

Ce sont deux points qui n'ont effectivement pas été abordés dans la formation et qui ont toutes leurs importances car ils permettent d'éviter des freins. Il faut quand être conscients qu'il n'est possible de repérer que les freins inhérents à notre organisation et à notre fonctionnement. Tous les freins ne seront pas toujours aisés à identifier à l'avance.

Un des inspecteurs suggère la mise en place d'une formation qui réunirait l'ensemble des membres de cette équipe élargie. En effet, selon lui : « *Il faut que nous ayons cette culture et cette compréhension communes pour que le fonctionnement du travail en équipe soient perçu par tous de la même façon. Il faut que tout le monde comprenne le bien fondé des rencontres, des échéances, des besoins de formations et du degré de vigilance dans le choix des intervenants par exemple... Nous ont a eu cette connaissance là, on comprend mieux comment on va dorénavant fonctionner mais il n'est pas dit que tous les partenaires l'aient.* »

4. 5. Perspectives

Dans cette partie, de nombreuses stratégies et démarches sont utilisées dans la formation pour inciter les protagonistes de l'éducation nationale à travailler en équipe. Cependant, il paraît intéressant de noter d'autres méthodes expérimentées ailleurs.

4. 5. 1. La co-construction du plan de formation

Lessard, lors de sa communication dans un colloque international sur la formation en, 2013, s'attache à proposer des leviers et des facteurs qui favoriseraient selon lui,

la réussite de la formation continue. L'une des premières recommandations de Lessard se trouve la construction conjointe du plan de formation par le directeur et les enseignants. L'intérêt majeur de cette co-construction est qu'elle induit une responsabilisation des acteurs. En effet, l'équipe pédagogique, après concertation, est à même de déterminer ses besoins en formation. Elle devient responsable et actrice de sa formation. Les formés sont dorénavant aptes à se projeter dans un projet de formation. L'enseignant n'est plus une unité, seule, mais fait partie d'un tout qui définit ses manques et ses besoins et qui les comble. Il revient ensuite à l'institution d'aider cette entité à se former, à se professionnaliser.

Ensuite, Lessard, prescrit la souplesse et l'adaptabilité de ce plan selon les circonstances, les personnes, l'évolution des besoins, l'amélioration de la capacité individuelle et collective de nommer les problèmes et l'évaluation continue de ce plan. En effet, il faut que le plan de formation proposé évolue avec l'équipe, au gré de sa composition, de sa maturité, de ses projets.

4. 5. 2. Le leadership partagé

Le leadership partagé s'appuie sur un échange dynamique d'influence latérale entre pairs. Le traditionnel chef de file n'est plus la seule source d'influence. Selon Pearce et Manz (2005), le leadership partagé peut être considéré comme une prise de responsabilité complètement développée au sein d'une équipe. L'équipe se partage alors les responsabilités face aux tâches, les actions, les moyens, les processus pour atteindre leurs objectifs.

Le leadership a souvent été considéré comme individuel, rattaché un individu unique, avec une optique hiérarchique (*top- down*). Le leadership partagé implique le déplacement de la figure principale d'influence du chef hiérarchique vers l'ensemble des membres de l'équipe. Pour Bligh, Pearce et Kohles (2006), ce type de leadership induit l'émergence en série de leaders temporaires en fonctions des habiletés, compétences et connaissances nécessaires à un moment « t » à l'équipe pour la réalisation de son projet.

Ce qui est intéressant ici c'est le gage de l'efficacité de l'équipe que donne le leadership partagé. En effet, le leader formel n'a plus toujours le luxe d'être au fait de toutes les expertises nécessaires à la réalisation des objectifs de son équipe. (Pearce et Manz, 2005).

De nombreux auteurs tels que Pearce et Sims, (2002), estiment que le leadership partagé joue un rôle positif sur la collaboration, la confiance, la cohésion, l'engagement qui existent dorénavant au sein de l'équipe. De même, Nahapiet et Ghoshal en 1998, établissent que lorsque les membres de l'équipe sont ouverts à l'influence de leurs collègues, l'équipe peut fonctionner avec respect et confiance. Le leadership développé alors, devient à sa tour, un élément supplémentaire pour améliorer l'efficacité et la performance de l'équipe. De nombreuses écoles en Angleterre et au Québec ont expérimenté ce type fonctionnement.

4. 5. 3. Formation sur les compétences personnelles

Comme il l'a déjà été répété dans cette étude, travailler en équipe n'est pas inné, ni évident pour tous les membres de l'équipe. Certaines pratiques nécessaires au bon fonctionnement de l'équipe tels l'échange et le partage d'expériences par exemple. Cependant, lorsque les enseignants parlent de leurs pratiques en formation initiale ou continue, ils s'exposent, ils prennent des risques. Ils redoutent souvent le regard de l'autre, le jugement du formateur ou du groupe.

Pour pallier cette angoisse et protéger les enseignants, Chaillou propose d'agir en amont sur les formateurs et managers. Il faut en effet, valoriser les enseignants qui accepter de s'ouvrir aux autres. *« La priorité est d'agir sur la formation des managers et de l'encadrement en général. Il est nécessaire d'inclure un volet "reconnaissance " dans le parcours de formation du manager afin de le sensibiliser aux différents points que nous avons évoqués et pour lui transmettre le sens et l'utilité d'une telle démarche* » (Chaillou, 2013)

C'est cette partie du management qui gagnerait d'être davantage travaillé dans l'éducation nationale, selon, la psychologue interrogée au cours de cette étude. Elle estime en effet que, c'est à la hiérarchie, de manager de manière plus moderne.

« *L'éducation nationale perd beaucoup d'argent à ne pas correctement former. Le management n'est pas suffisant pris en compte dans l'éducation nationale. Nous n'avons pas évolué sur la structure traditionnelle de la hiérarchie administrative, on est resté dans la structure de la hiérarchie qui existait avant, on a du mal à embrayer sur la façon moderne de manager. [...] Quand on prend ses premières claques de non reconnaissance, on se ferme petit à petit à l'autre. Lorsqu'on a eu un problème avec un élève ou un parent et qu'on a attendu en vain un petit mot ou encouragement de sa hiérarchie, on se renferme. Mais si on ne prend pas que des claques, on peut arriver à construire une image, une identité professionnelle qui tienne la route*. »

Elle fait même de la reconnaissance une condition permettant de sécuriser le fonctionnaire. « *Si on est intérieurement sécurisé, la relation avec ses pairs, subalternes ou supérieurs hiérarchiques sera autre. La sécurité intérieure permet d'être en relation, en communication avec l'autre. La relation est différente. Et quand elle est différente, elle entraîne l'équipe, quand elle entraîne l'équipe, on arrive à faire un travail ensemble. »*

Il parait opportun de former les formateurs aux notions de développement personnel, d'estime de soi, de reconnaissance pour aider les enseignants à être plus à l'aise, rassurés au sein de l'équipe de travail.

En 2002, Ginet, dans un rapport rédigé par Obin, partage les réflexions du groupe de recherches sur le métier d'enseignant. Ginet déplore que la formation initiale des enseignants soit centrée de façon prioritaire autour des savoirs didactiques du métier, trompant ainsi, selon lui le futur enseignant. En effet, pour Ginet, il y a tout un aspect psychologique du métier qui est occulté et qui manque dans la formation du futur enseignant. « *En ce qui concerne la formation psychologique des enseignants, on entend bien qu'il ne s'agit pas de transformer ceux-ci en psychologues (cliniciens), mais au contraire de leur permettre de mesurer la différence radicale des positionnements respectifs* [...]» (p. 60)

De même, Ginet reconnaît que la formation au compétences relationnelles (ce qu'il appelle la dimension relationnelle individuelle) essentielles au métier de l'enseignant et par extension au travail au sein de l'équipe pédagogique n'est pas non plus présente dans la formation initiale. « [...] *d'autre part, ce qui est relatif à la*

formation relationnelle (nous voulons dire : la formation à la relation), dont le caractère décisif pour la pratique de l'enseignant est totalement méconnu de l'institution, tout autant qu'est ignorée l'existence de dispositifs appropriés de formation à ce type de compétence. » (p. 59)

4. 5. 4. La formation tout au long de la vie

Pour clore ce chapitre sur la formation, un clin d'œil à la formation tout au long de la vie (FTLV). Le concept d'éducation puis de formation tout au long de la vie a été initié par l'UNESCO dès les années 70. La FTLV n'a fait son entrée dans le code de l'éducation que très récemment par la loi N° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche. (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2013)

Depuis mars 2014, chaque salarié peut bénéficier d'un compte personnel de formation (CPF) sous réserves que les formations, prises en charge par l'employeur, répondent aux conditions suivantes :

- permettre d'acquérir des compétences attestées qui sont des repères professionnels sur le marché du travail ;
- correspondre aux besoins de l'économie prévisibles à court ou moyen terme;
- favoriser la sécurisation des parcours professionnels des salariés.

Les personnels de l'éducation nationale disposent d'un autre biais pour se former au cours de leur carrière. (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1994)

En effet, des plateformes de formation proposent des formations réalisées avec les personnels éducatifs européens. La plateforme Penelope, plateforme des porteurs de projet du programme EFLTV, en est une. Elle propose un éventail de formation impressionnant, pratiquée dans la langue des formateurs.

Après avoir soumis sa candidature, le futur candidat est contacté par l'organisme qui prend en charge tous les frais inhérents à sa formation. Le formé doit renvoyer un bilan de son stage après son retour, à l'organisme organisateur.

Ce type de formation est très riche car il permet aux personnels d'échanger ses pratiques avec ses pairs européens. Ainsi, un collègue interrogé ayant pu participer à

une visite d'études en 2012 s'exprime en ces termes : « *J'a participé à une visite d'études en 2010, en Italie. J'ai beaucoup apprécié car j'ai pu rencontrer des enseignants mais aussi des inspecteurs et des éducateurs de différents pays. Ça a été une opportunité de participer à ce type de programme car j'ai du découvrir les systèmes éducatifs du points de vue des protagonistes eux- mêmes. Le seul bémol c'est que c'était en anglais. Mais comme je parle ni allemand, ni italien, ni croate, finalement l'anglais était un bon compromis.* »

Se former par ces biais relève bien sûr, d'une démarche et d'une volonté personnelles. C'est ce que confirme le ministère, en publiant un nouveau référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, en juillet 2013. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel, est répertoriée comme étant la quatorzième compétence commune à tous les professeurs et les personnels d'éducation.

4. 5. 5. S'inspirer des systèmes de formation européens

Le temps consacré à la pratique et l'expérimentation n'est pas du même ordre en France que dans les autres pays européens. Seul 20% du temps de la formation initiale des enseignants français y sont dévolus contre 50% dans les pays d'Europe du Nord (Fourgous, 2012, p. 117) et près de 60 % 60% de la durée totale de la formation en Lettonie, au Luxembourg, en Roumanie et en Slovénie. (Fourgous, 2012, p. 118)

Depuis quelques années, tous les systèmes européens ont fait en sorte d'équilibrer la théorie et la pratique en proposant aux personnels la formation disciplinaire et la formation professionnelle de manière simultanée, en les alternant.

C'est cette expérience qu'une école belge (Haute école pédagogique – Berne partie francophone, Jura et Neuchâtel ou HEP- BEJUNE) a souhaité mener en proposant à ses stagiaires une alternance entre stages de terrain et analyses de pratiques en retour. Les apprenants sont ainsi amenés à donner du sens à leurs actions sur le terrain car l'analyse leur permet d'avoir un retour sur leurs pratiques. (Fourgous, 2012, p. 118)

En France, certaines académies s'essaient à la formation en alternance. C'est ainsi sous la houlette du recteur , Alain Boissinot, l'académie de Versailles avait initié l'expérimentation en permettant aux étudiants, candidats à l'enseignement, dès leur quatrième année d'études (Master 1), d'effectuer de 3 à 6 heures par semaine d'enseignement ou occuper un poste d'assistant pédagogique à mi-temps.

En 2012, ce sont plus de 30 universités et 14 académies qui se sont lancés dans cette expérimentation.

Dans de nombreuses académies, dont celle de Guadeloupe, les étudiants furent affectés dans un établissement scolaire dès la rentrée. Il passait un jour par semaine dans une classe, dans le cadre d'un dispositif appelé « stage filé ». Il était accompagné par les conseillers pédagogiques. Les stagiaires avaient ainsi la possibilité d'expérimenter directement sur le terrain la théorie, préalablement acquise, à l'IUFM (nouvellement ESPE).

Le système de formation finlandais met en place des stages de pratiques dès la première année à l'université. De plus, la théorie qui leur est enseignée comprend un volet managérial. (Fourgous, 2012, p. 118)

Dans son rapport de 2012, Fourgous, suggère, outre la l'évolution de la formation des futurs enseignants vers l'alternance en France mais aussi un « un stage à l'étranger afin de voir d'autres pratiques, ne pas laisser trop de place à l'acculturation et favoriser l'innovation. » (Fourgous, 2012, p. 120)

4. 5. 6. Apprendre en communauté

De nombreux chercheurs tels que Blanton et Perez en 2011 ou Stoll et Seashor Louis en 2007 ont montré que les interactions entre les enseignants ont des retombées majeurs sur l'amélioration de leurs pratiques et amènent une amélioration non négligeable sur les résultats des élèves. Plusieurs formes de travail, ayant en commun une dimension communautaire tendent à se développer. Ce sont les communautés de pratiques, les communautés d'apprentissage et les communautés d'apprentissage professionnelles.

De nombreux auteurs ont effectué des recherches sur les communautés d'apprentissages professionnelles. Martine Leclerc (2013) en a fait son cheval de bataille. Contrairement aux deux autres types de communautés, l'objectif de la communauté d'apprentissage professionnelle est d'engendrer des retombées positives sur les résultats et l'apprentissage des élèves, en plus de l'amélioration des pratiques, des connaissances et des compétences des enseignants.

Le tableau suivant, inspiré de celui proposé par Leclerc et Labelle en 2013, synthétise les particularités des trois types de communautés.

Type de Communautés	Définition	But poursuivi	Composantes principales
COMMUNAUTE DE PRATIQUE	Groupe de personnes ayant en commun un domaine d'expertise ou une pratique professionnelle, qui se rencontre pour échanger, partager et apprendre les uns des autres, face à face ou virtuellement	Réduction de l'isolation pour surmonter les défis rencontrés Amélioration de la pratique	• Engagement mutuel de ses membres • Buts communs • Répertoire de connaissances partagé
COMMUNAUTE D'APPRENTISSAGE	Dispositif qui vise au développement de la pratique pédagogique, à l'acquisition d'un savoir individuel et collectif et à la quête de sens.	Partage de savoirs et de soutien entre collègues Coformation	Satisfaction de besoins • cognitifs • affectifs • idéologiques
COMMUNAUTE D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNELLE	Mode de fonctionnement des écoles qui misent sur la collaboration de tous les intervenants et qui encouragent le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions pour améliorer continuellement leurs connaissances ainsi que leurs compétences en vue d'obtenir de meilleurs résultats scolaires chez les élèves	Amélioration continue des résultats des élèves par le développement professionnel des intervenants	• Vision claire et partagée quant à la réussite des élèves • Rencontres formelles où la structure favorise l'engagement et la concertation • Culture de collaboration • Leadership partagé • Développement professionnel et apprentissage collectif • Enquête collaborative • Pratique réflexive • Décisions basées sur des preuves (données précises)

Tableau 17 : Synthèse des différents types de communautés

Dans les trois types de communautés c'est l'engagement volontaire des participants qui est primordial. C'est un travail collaboratif qui est pratiqué entre les membres qui poursuivent un but commun. Ce type de fonctionnement permet aux membres d'acquérir une culture, des connaissances et des compétences communes.

5. Conclusion

La deuxième hypothèse relative à la formation des personnels de l'Education semble confirmée. La formation, qu'elle soit initiale ou continue, a bien un impact sur la vision du futur enseignant. S'il semble nécessaire de sensibiliser les étudiants, dès l'ESPE au travail en équipe, il n'en demeure pas moins que c'est dans la vie professionnelle de l'enseignant en service que se forgeront ses méthodes de fonctionnement, au contact de ses pairs.

La plupart des auteurs s'accordent à dire que les aptitudes au travail en équipe ne sont pas innées. Il est donc nécessaire de former les protagonistes à ce type de fonctionnement en se basant sur les connaissances relatives au fonctionnement du groupe, aux attitudes à adopter au sein du groupe, aux habiletés de communications, et aux stratégies de résolution de problèmes personnels. (Dufour, 2004).

Les ESPE, un peu plus depuis la refondation de l'école, s'organisent pour permettre aux étudiants dès la formation initiale d'appréhender davantage le travail en équipe. Les plans académiques de formation à destination des enseignants ont aussi mis en place des formations inter degrés qui permettront aux protagonistes de différents degrés de pouvoir se construire une culture commune professionnelle.

Il appartient cependant aux équipes pédagogiques de prendre en charge leurs formations en recensant leurs besoins, en échangeant leurs pratiques, utilisant les outils disponibles à leur disposition (plateforme Magistère, Pairformance...) et en sollicitant des aides extérieures.

Gageons que la révolution soulevée par la réforme de la refondation suscitera des parcours de formation, orientées vers le travail en équipe, rendant ce dernier accessible à tous.

CHAPITRE 3 : La situation géographique

Ce troisième volet de la thèse se propose d'analyser l'impact que pourrait avoir l'implantation géographique des écoles sur le mode de fonctionnement des enseignants. L'hypothèse de départ est la suivante : *les caractéristiques de la situation géographique des écoles, avec ses répercussions sur l'enseignement, favorisent le travail en équipe des enseignants.*

Pour vérifier ou infirmer cette dernière, il faut caractériser et identifier les différents milieux dans lesquels, les écoles peuvent être implantées.

L'accès à l'éducation a longtemps été en France un privilège réservé aux enfants issus de milieux favorisés. Avec le développement de l'école publique et la mise en place progressive d'une scolarité obligatoire, le nombre d'élèves scolarisés a fortement augmenté au cours des siècles. Seulement, la massification de l'enseignement a rapidement montré ses limites. De fortes inégalités et un taux d'échec important à l'école apparurent rapidement. Pour tenter de pallier ou du moins réduire ces inégalités au niveau scolaire de nombreuses mesures ont souvent été prises dans l'Education.

Dès 1959 avec la massification de l'enseignement, la scolarité est prolongée grâce à la réforme Berthoin. Elle passe de 14 à 16 ans. Puis en 1977, avec la loi Haby, le collège unique est mis en place. René Haby, alors ministre de l'Education Nationale, défend ardemment le collège unique, seul moyen selon lui, de donner les mêmes chances à tous. Le collège unique amène tous les élèves au même niveau jusqu'à la troisième.

Cependant, tous ces espoirs de démocratisation ne furent pas réalisés. Il a fallu rapidement gérer les causes de l'échec scolaire autrement. En 1981, la politique de l'éducation prioritaire est mise en place. Elle subit depuis, au gré des gouvernements, de nombreux réajustements. Cette politique s'inscrit dans le cadre des poli-

tiques menées en vue de réduire l'échec scolaire et de promouvoir l'égalité des chances. Des zones d'éducation prioritaires sont alors créées avec une organisation et des dotations particulières. Le travail dans ces zones s'organise alors différemment. Des circulaires successives enjoignent les enseignants des ZEP à travailler en équipe. Des mesures diverses sont mises en place.

Que sont réellement ces zones d'éducation prioritaires ? Quels sont les fondements de la politique qui les a fait naître? Comment les ZEP se sont-elles organisées ? Quelles ont été les répercussions de ces politiques éducatives sur le travail des enseignants ? Le travail en équipe attendu de tout enseignant depuis la loi Jospin de 1989, y est-il davantage pratiqué ? Autant de questions que cette troisième partie se propose d'élucider.

1. Enseigner en éducation prioritaire

1. 1. L'origine de la politique de l'éducation prioritaire

Rendre l'école laïque, obligatoire et gratuite était pour Jules Ferry, l'occasion de permettre l'égalité entre les citoyens. Il y a plus de 140 ans, il réclamait l'égalité d'éducation pour toutes les classes sociales. Ainsi en 1870, ministre de l'instruction publique, il commence une de ses conférences, en ces termes : « *Le siècle dernier et le commencement de celui-ci ont anéanti les privilèges de la propriété, les privilèges et la distinction des classes ; l'oeuvre de notre temps n'est pas assurément plus difficile. À coup sûr, elle nécessitera de moindres orages, elle exigera de moins douloureux sacrifices ; c'est une oeuvre pacifique, c'est une oeuvre généreuse, et je la définis ainsi ; faire disparaître la dernière, la plus redoutable des inégalités qui viennent de la naissance, l'inégalité d'éducation*. »

Cependant, dans les années soixante, les mêmes constats d'échec et d'inégalités scolaires sont constatés un peu partout dans le monde. Face à ces inégalités devant à l'éducation, de nombreux pays commanditèrent des rapports et des

enquêtes afin d'adapter leur politique éducative.

De tous les rapports qui furent édités, de nombreux eurent des répercussions sur la sociologie des inégalités éducationnelles, grâce à la qualité des recherches et les réflexions qu'ils générèrent. C'est le cas de Coleman (1966), qui rédigea un rapport commandité par l'état américain et Plowden (1967) qui en réalisa un, en Grande Bretagne. Leurs conclusions étaient similaires. La source des inégalités dans les performances des élèves résiderait davantage dans les différenciations d'ordre social et familial que dans les disparités d'ordre matériel ou pédagogique entre les écoles. Aussi, dans son rapport, Plowden fait plusieurs préconisations. Il suggère de développer un enseignement centré sur l'enfant ainsi que d'accorder des moyens supplémentaires aux écoles qui accueilleraient des enfants issus de milieux défavorisés.

En France, Bourdieu s'oppose à la théorie défendue par l'école démocratique, la théorie du don. Cette théorie affirme qu'il existe des élèves « doués », d'autres qui le sont moins et que les élèves devraient être sélectionnés en fonction de leurs aptitudes. Bourdieu et les chercheurs soutiennent, à l'instar de leurs homologues étrangers, que ce serait plutôt l'origine sociale, plus précisément « l'héritage culturel » et leur situation géographique qui seraient la cause des inégalités sociales devant l'école. (Bourdieu et Passeron, 2001)

C'est dans ce contexte que l'Etat français, en 1981, alerté, par le rapport de Savary, alors ministre de l'Education nationale, prend conscience de l'inadaptation du système éducatif. Ainsi, le 1er juillet 1981, paraît au bulletin officiel de l'Éducation nationale la circulaire « zones prioritaires » ou circulaire Savary. (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1981)

1. 1. 1. Qu'est ce qu'une zone d'éducation prioritaire ?

« *Donner plus à ceux qui en ont le plus besoin* » est le concept d' « école inégalitaire » qui émerge dans les années soixante- dix et conduit à la naissance de

l'éducation prioritaire. La circulaire du 1er juillet 1981 explique aux recteurs et aux inspecteurs d'académie l'objectif de la politique de lutte contre l'inégalité sociale. En effet, « *son but prioritaire est de contribuer à corriger cette inégalité par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé.* » (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1981)

Il a donc été décidé, au niveau ministériel, de définir des zones regroupant des établissements scolaires dans lesquels l'échec scolaire est particulièrement important. Puis pour affiner le zonage, ce sont des critères scolaires, économiques, démographiques, sociaux et culturels qui seront choisis.

Ces zones sont appelées « zones d'éducation prioritaire » ou ZEP. La politique de l'éducation prioritaire incite les établissements à développer des projets éducatifs et des partenariats locaux en les dotant de ressources supplémentaires.

1. 1. 2. Moyens mis en œuvre au sein de la ZEP

Le classement d'un établissement en ZEP lui permet d'obtenir des moyens supplémentaires. Ces moyens peuvent prendre plusieurs formes telles que des heures d'enseignement supplémentaires et des crédits indemnitaires. Les enseignants, en zone prioritaire, touchent une prime ZEP ou indemnité de sujétion spéciale. Cette indemnité ZEP bénéficie aussi bien aux professeurs du premier degré que ceux du second degré, affectés dans ces zones.

Toutes ces mesures visent à abaisser les effectifs des élèves par classe.

Les directeurs d'école aussi perçoivent une indemnité en ZEP. Cette dernière majore de 20% l'indemnité de direction lorsque l'école se situe en zone prioritaire.

La politique de l'éducation prioritaire oblige les collectivités locales à investir davantage dans le fonctionnement des écoles et des collèges classés en ZEP. La politique de la ville se retrouve en coordination avec la politique de l'éducation prioritaire. Un véritable partenariat s'organise entre associations et institutions permettant à chacun de s'approprier l'École et de la considérer comme une chance de développement collectif et personnel.

Enfin la mise en réseau des écoles d'une même zone, du collège et des écoles d'un même secteur, met en synergie l'ensemble du système.

Puis en ZEP, on trouvera un renfort de moyens humains.

Sur le site ministériel, des mesures-clés sont présentées pour les zones prioritaires. (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2012)

Un groupe de pilotage est institué avec un coordonnateur ZEP. Ensuite, le dispositif « plus de maître que de classe » qui repose sur l'affectation dans une école d'un maître supplémentaire, permet de mettre en place de nouvelles organisations. Les enseignants peuvent accompagner les élèves et mettre en place la pédagogie différenciée. Ensuite, pour faciliter le travail en équipe, des enseignants coordonnateurs seront désignés dans chaque réseau d'éducation prioritaire.

La septième mesure proposée par le ministère est d'ordre organisationnel. En effet, elle prescrit le travail en équipe. Comme le souligne le ministère, en zone prioritaire plus qu'ailleurs, le travail des enseignants doit s'organiser différemment. Il faut rompre avec la logique « *un enseignant, une classe* » et travailler en équipe pédagogique. Pour ce, les enseignants disposent de plusieurs biais. D'abord du temps. Ce temps est dévolu à trois actions, en l'occurrence la formation, le travail en équipe et le suivi des élèves dans les réseaux les plus difficiles. Pour le travail en équipe, en primaire les enseignants disposeront de neuf jours par an.

Ainsi, dans une communication relative à la refondation de la politique de l'éducation prioritaire de janvier 2014, le ministre de l'éducation nationale, annonce que « *les enseignants des 350 réseaux les plus difficiles bénéficieront par ailleurs d'un temps pour se former, travailler en équipe et développer les relations avec l'élève et sa famille. Associé à un renforcement de l'accompagnement des nouveaux personnels et des équipes, un grand plan de formation continue contribuera à enraciner une véritable culture du collectif.* » (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Janvier 2014)

1. 1. 3. Les critères de sélection des ZEP

En 1982, à la demande du ministre Savary, les recteurs et les inspecteurs d'académie sont invités à mener une concertation afin d'identifier les zones dans lesquelles une forte proportion d'élèves est issue de populations considérées comme défavorisées. Pour délimiter ces zones géographiques ils disposaient de différents indicateurs, étendus à des domaines extérieurs à l'éducation.

La réalité socio- économique des familles d'abord indiquant la situation socioprofessionnelle des parents (catégorie socioprofessionnelle défavorisée, non- diplômé, étranger, chômeur, bénéficiaire du RMI, etc.). Le niveau scolaire des élèves ensuite, tels que les retards scolaires, le pourcentage d'élèves en CCPN (classe préprofessionnelle de niveau) ou CPA (classe préparatoire à l'apprentissage). Les CPPN accueillaient dans les collèges, les élèves de niveaux 4e et 3e qui étaient en échec scolaire. Les CPA, elles, s'adressent aux jeunes qui sont en dernière année. Elles les préparent à une orientation professionnelle.

On termine par la réalité sociale des territoires (communes, quartiers, cités).

Par la suite, il a été utilisé d'autres critères. C'est ainsi que l'on interroge le pourcentage dans la zone d'ouvriers, de chômeurs, de RMIstes, de familles dont ni le père ni la mère n'ont de diplôme supérieur au certificat d'études primaires, de familles dont un des membres est de nationalité non européenne. Un seul critère scolaire était alors retenu, celui des résultats aux évaluations de CE2, lorsque ces dernières étaient encore réalisées au niveau national.

Les zones géographiques sélectionnées par les recteurs devaient êtres des zones (rurales ou urbaines) dans lesquelles les actions éducatives spécifiques se révèleraient urgentes et nécessaires. Les ZEP regroupent autour du lycée et du collège, les écoles primaires (élémentaire et maternelle) du secteur.

1. 2. Évolution de l'éducation prioritaire de 1981 à la refondation

Les classements en ZEP des établissements n'ont cessé d'augmenter au fil des relances de la politique de l'éducation prioritaire. Le ministre de l'Éducation natio-

nale, de la Jeunesse et des Sports en 1990, fait apparaître dans une circulaire, de nouvelles orientations concernant le zonage des ZEP.

Suite aux émeutes qui secouent les banlieues (Vaulx-en-Velin notamment), il est décidé de coordonner les ZEP avec la politique de développement social urbain. *« Il a été convenu que désormais coïncideraient au maximum les politiques D.S.Q. et Z.E.P.: les quartiers faisant l'objet d'une opération de développement social au titre du contrat de plan 1989-1993 seront, pour tout ou partie, dotés d'une Z.E.P. et, dans ce cas, les établissements de la zone seront concernés de plein droit par les mesures prises. »* (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1990)

Le schéma 1 montre la progression constante des ZEP.

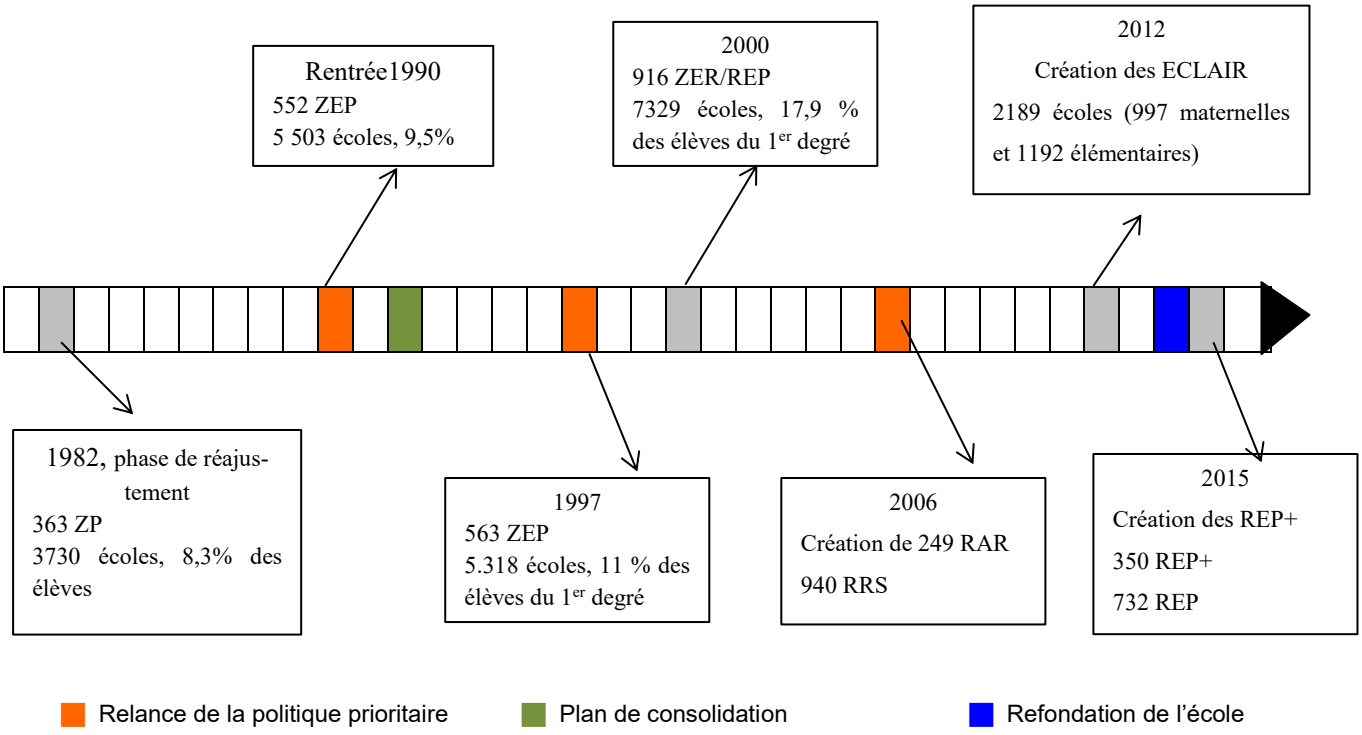


Figure 31 : Descriptif chronologique de l'évolution du nombre d'écoles en ZEP

Les émeutes des banlieues générèrent la mise en place de nouvelles mesures pour ces zones. On répertorie, entre autres, les mesures suivantes :

- Développer l'accueil des 2 ans ;
- Instituer des liaisons suivies entre l'école et le collège ;

- Supprimer les classes surchargées en ZEP ;
- Veiller à ce que les élèves de ZEP soient en mesure de faire des choix larges et réalistes en matière d'orientation ;
- Garantir l'accès de tous les enfants à toutes les activités scolaires

En 1992, Lang lance un plan de consolidation des ZEP avec trois axes prioritaires qui sont l'amélioration de l'image et du fonctionnement des ZEP, l'amélioration les conditions d'enseignement dans les ZEP et enfin l'amélioration de la situation des personnels en ZEP.

Dans toutes les académies, un plan d'accompagnement des enseignants débutant en ZEP est organisé. De plus, au sein de l'Institut national de recherche pédagogique, le centre Alain Savary est créé, centre de ressources sur les pratiques en milieu difficile.

En 1997, le rapport co-écrit par Moisan et Simon, source de la deuxième relance des ZEP, permet de mettre en évidence les facteurs concourant à la réussite des ces dernières. Quinze recommandations ponctuent ce rapport. On y trouve aussi bien la nécessité d'un message politique fort, l'ajustement de la carte, un meilleur pilotage, la sortie des ZEP de l'isolement, l'évaluation des effets locaux, l'accompagnement des acteurs de terrain que le recentrage sur les apprentissages sur les bases, entre autre.

Les réseaux d'éducation prioritaire ou REP apparaissent. Ils associent des écoles et des établissements qui nécessitent une aide en fonction de leurs difficultés à des établissements déjà en ZEP. Un contrat de réussite qui formalise l'engagement passé entre les équipes pédagogiques et les autorités académiques est mis en place.

Dans le domaine de la politique de la ville, en 1997, de nouvelles zones d'intervention entrent dans le champ de la « discrimination positive » (Zones Urbaines Sensibles, Zones de Redynamisation Urbaine et Zones Franches Urbaines). Ces zones offrent des avantages fiscaux et sociaux aux populations et entreprises qui y sont installées. La même année, des zonages contractuels avec le contrat de ville sont mis en place.

En 1998, une nouvelle circulaire met en place des contrats de réussite par la contractualisation des moyens. Ces contrats de réussite insistent sur le suivi pédagogique et proposent des indicateurs.

En 2000, dans les ZEP et les REP, des pôles d'excellence scolaire au service des apprentissages, sont mis en place. Des activités de haut niveau y sont pratiquées afin de renforcer les apprentissages et valoriser l'image des établissements.

Le dispositif « plus de maîtres que de classes » voit le jour en 2012 et donne la possibilité d'affecter, sur la base d'un projet pédagogique, un enseignant supplémentaire dans une école ou un groupe scolaire.

En 2006, on assiste à un nouveau plan de relance. Dans la circulaire de mars 2006, des RAR sont créés. Ils disposent de moyens supplémentaires (enseignants référents, assistants pédagogiques, suivi de l'accompagnement et pilotage national). Les autres REP et ZEP deviennent des Réseaux de réussite scolaire ou RRS et sont pilotés au niveau académique.

2010, voit naître des « collège- lycée ambition innovation réussite ou CLAIR. Ces CLAIR évoluent vers les ECLAIR en intégrant le premier degré, faisant disparaissent la totalité des RAR. Ils sont pilotés au niveau national.

Avec la refondation de l'école, les zones d'éducation prioritaires disparaissent au profit de réseaux d'éducation prioritaires ou REP, des REP PLUS (REP+) sont créés et la « réforme de l'allocation des moyens » est mise en place. Dans un article de Vaillant en 2014, Vallaud - Belkacem, ministre de l'Éducation nationale estime que « *la nouveauté, c'est que désormais au lieu de distribuer aveuglément les moyens [...] on va prendre en compte les difficultés sociales et donner plus à ceux qui les cumulent.»* (Vaillant, 2014)

Les indemnités allouées aux personnels sont elles aussi réévaluées en août 2015. Le montant de la nouvelle indemnité en REP est de 1 734 €, soit 50% de plus que l'ancienne indemnité et le montant de la nouvelle indemnité en REP + est de 2312 €, soit le double de la précédente.

Les zones prioritaires sont elles aussi redistribuées. La carte suivante, issue du site du ministère de l'Education nationale, permet de situer avec précision la nouvelle répartition des REP et des REP + en France.

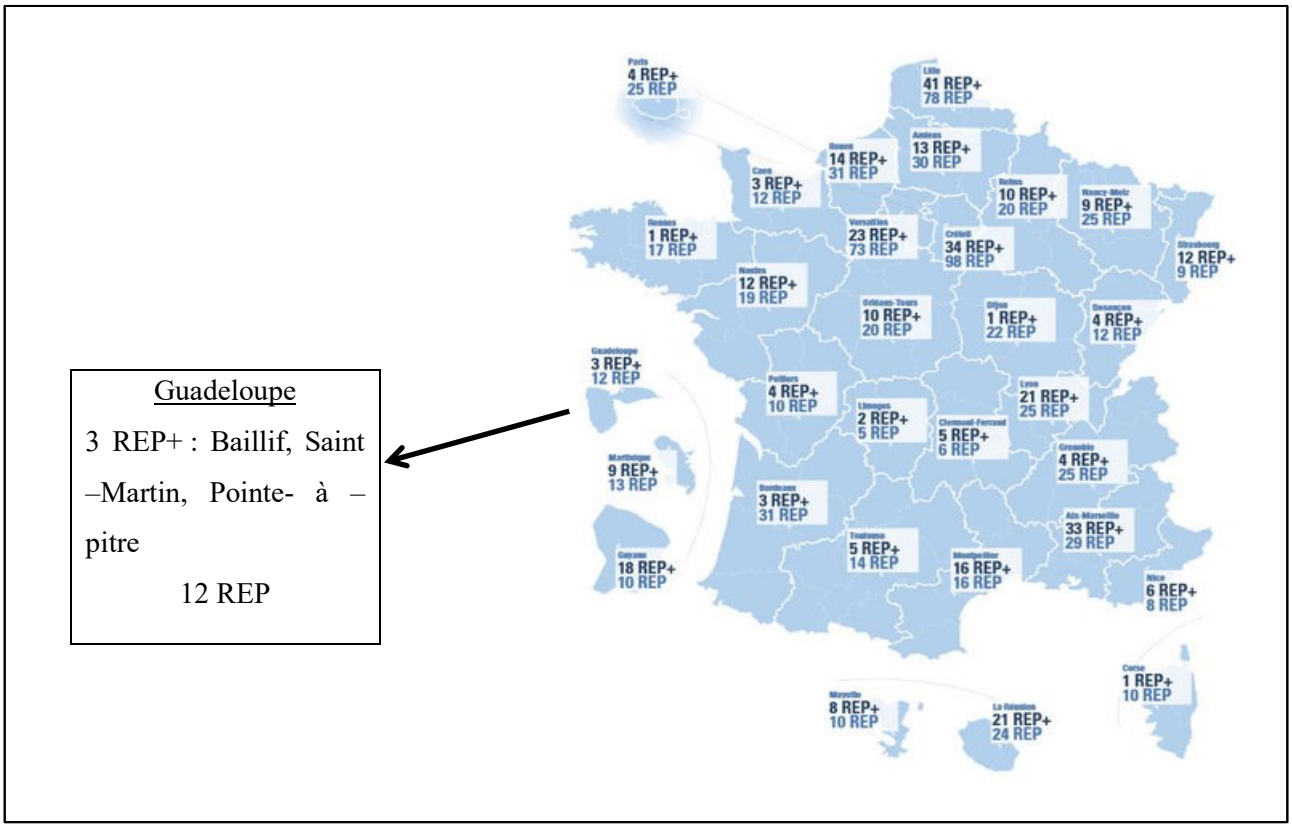


Figure 32 : Répartition des REP et REP+ par académie

Dans l'académie de Guadeloupe, on dénombre trois ZEP +. L'une d'elles est située à Saint Martin, dans la zone de Quartier d'Orléans. Cette zone, avec Sandy Ground, depuis juillet 2015, fait aussi partie de la géographie prioritaire de la politique de la ville, selon la loi de programmation pour la ville et la cohésion sociale du 21 février 2014.

1. 3. 4. Les répercussions sur l'école

Les répercussions au niveau des établissements sont de plusieurs ordres. D'abord au niveau des enseignants puis au niveau des résultats des élèves.

1. 3. 1. Au niveau des enseignants

Les enseignants, qui officient dans un établissement classé en ZEP, reçoivent tous une prime ZEP. Cependant, le versement de cette prime ne permet pas de stabiliser les équipes. On observe un turnover important des enseignants travaillant en zone prioritaire. Cela entraîne une proportion de jeunes élevée dans les ZEP, en général sortant des ESPE, ancien IUFM. Ces collèges situés en zone d'éducation prioritaire, comme le remarquent Kherroubi et Rochex (2004), *« vont donc recruter une proportion toujours plus grande de la population « captive » des sortants d'IUFM. »*

Si ces collèges sont autant obligés de se pourvoir en enseignants jeunes, c'est parce qu'il existe un fort renouvellement des personnels. En plus de ne pas permettre la stabilité des équipes, plus de jeunes dans un établissement génère sans doute plus de dynamisme mais est aussi source de moins d'expérience professionnelle. Or selon le rapport élaboré par Moisan et Simon en 1997, la stabilité du personnel éducatif est une des conditions de réussite des ZEP.

L'une des raisons de cette forte mobilité des enseignants en ZEP est surement le fait que ces zones sont quelques fois stigmatisées, vécues comme des zones difficiles. Dans un de leurs articles Bénabou, Kramarz et Prost notent que « *le classement en zone prioritaire est probablement interprété davantage comme le signe d'établissements difficiles plutôt que celui d'établissements vers lesquels davantage de moyens sont mis à disposition pour améliorer la réussite scolaire. »* (Bénabou, Kramarz et Prost, 2004)

1. 3. 2. Au niveau des élèves

En ZEP, les élèves disposent d'heures d'enseignement supplémentaires, ce qui a conduit peu à peu à légèrement diminuer le nombre d'élèves par classe.

Dans un rapport Moisan (1997), inspecteur général de l'éducation nationale, alors chargée de mission auprès du Directeur de la programmation et du développement effectue une comparaison entre les effectifs des élèves en ZEP et hors ZEP entre 1981 et 1999. Cet inspecteur remarque que les effectifs des classes des écoles élé-

mentaires en ZEP ont diminué en moyenne de 1,5 élèves alors que le nombre moyen d'élèves par classe est resté stable dans l'ensemble.

Ensuite, le placement en ZEP des établissements a eu des répercussions inattendues. D'abord au niveau des effectifs des élèves. Les collèges classés en ZEP ont ainsi vu le nombre de leurs élèves souvent diminuer. Cette diminution de la population des établissements ZEP est probablement liée à plusieurs facteurs. Les parents perçoivent souvent comme un « signal » négatif un établissement placé en ZEP. Ils cherchent et trouvent généralement un moyen pour éviter d'y inscrire leurs enfants.

Cette tendance s'est néanmoins nuancée car en 2014, lorsque des établissements furent menacés de sortie du dispositif ZEP, aussi bien les enseignants que les syndicats et les parents se mobilisèrent partout en France dans un seul élan.

Enfin, au niveau des résultats des élèves. La mise en place des ZEP n'a malheureusement pas eu les résultats escomptés. Ces derniers sont assez mitigés. Selon Bénabou, Kramarz et Prost, « *la mise en place des ZEP n'a eu aucun effet significatif sur la réussite des élèves, mesurée par l'obtention d'un diplôme, l'accès en quatrième, en seconde, et l'obtention du baccalauréat.* » (Bénabou, Kramarz et Prost, 2004)

Dans leur rapport de 1997, Moisan et Simon rappellent qu'évaluer l'impact de la politique prioritaire sur les établissements situés en ZEP n'est pas aisé car les établissements sont très hétérogènes et les impacts, par conséquent, peuvent être très différents. Cependant, ils retiennent plusieurs conditions qui semblent favoriser une meilleure réussite de la politique éducative. Ces indicateurs vont de la taille de zone, à la scolarisation à l'âge de deux ans ainsi que l'implication des équipes pédagogiques stables et solidaires et du dynamisme du pilotage.

1. 4. Évolution du travail des protagonistes dans les ZEP

1. 4. 1. Travailler en équipe en ZEP

Sur le terrain, l'éducation prioritaire recouvre des situations très différentes. Dans

la majorité des cas, l'école rencontre les mêmes problèmes de ceux de l'enseignement en milieu populaire mais ces problèmes y sont accentués.

Un des paradoxes, que dénoncent souvent ceux qui enseignent dans les zones prioritaires, c'est leur inexpérience. Dans son ouvrage, « Jours de collège », relatant sa première année d'expérience professionnelle en ZEP, en 2014, Sophie Delcourt, déplore l'handicap majeur généré par le manque d'expérience des jeunes professeurs qui débutent en ZEP. Paradoxe d'abord parce que dans des zones dites difficiles, c'est justement l'expertise du personnel enseignant qui serait requise. Paradoxe ensuite, parce que le jeune âge des enseignants est aussi un atout car il favorise la proximité avec les élèves.

Dans le souci d'apporter des améliorations au dispositif des zones prioritaires, le ministère lance une vaste enquête en février 1998 auprès du personnel officiant en ZEP, en France métropolitaine. L'objectif de cette étude était de connaître les représentations du personnel de terrain, ainsi que « l'image qu'ils ont de leurs élèves, de leur niveau scolaire et de leurs problèmes de comportement, et les conséquences pour l'exercice de leur métier et leurs attentes. »

Les personnels ont été interrogés sur leur organisation au sein de leur établissement. Lorsqu'on leur demande en 1999, s'ils estiment que leur métier en ZEP est le même que celui exercé hors ZEP, les réponses sont sans appel. Pour plus d'un tiers des instituteurs de ZEP, le métier n'est pas du tout le même (Marini et Delong, 1999). Il est intéressant de noter que, dans le rapport diligenté par le Sénat en 1999, Marini et Delong constatent qu'en plus des 30% sus- cités, les collègues à l'extérieur des ZEP sont encore plus nombreux à penser que ce sont deux métiers différents. Un clin d'œil au rapport Moisan et Simon, qui estiment, en 1997, qu' « *enseigner en ZEP n'est pas un métier différent de l'enseignement hors ZEP*. » Ils admettent tout de même que les conditions d'exercice du métier en ZEP ont des spécificités.

Probablement inspiré des constats des collègues de 1998, le travail en équipe est prescrit dans les circulaires suivantes comme étant un mode de fonctionnement à

privilégier. En effet, pour faire face à ces jeunes de quartiers situés en ZEP, les enseignants, bien souvent, s'organisent différemment.

Le tableau suivant, issu de la note d'information du Sénat de 1999, rapporte les fréquences des rencontres et du travail collectif des enseignants du premier degré ainsi que l'objet de ces dernières.

	Ecoles	
	En ZEP	Hors ZEP
Préparation de séquences pédagogiques	54	28
Échanger sur les méthodes pédagogiques	63	48
Produire des documents d'évaluation	43	35
Produire des supports de cours, des exercices	40	28
Harmoniser la correction des contrôles	---	28
Suivi des élèves	68	58
Travail sur des projets pédagogiques	67	55

Tableau 18 : Fréquence du travail collectif sur différents objectifs en ZEP et hors ZEP (en %)

On remarque un investissement plus fréquent des enseignants en ZEP dans la collaboration lorsqu'il s'agit d'élaborer des outils pédagogiques communs et d'avoir une réflexion commune pour harmoniser les pratiques.

Dans une enquête de 1997 (citée par Marini et Delong, 1999), il apparait que 27% des écoles de ZEP contre 8% hors ZEP, fonctionnent en cycles. Le travail en équipe de cycles, si difficilement appréhendé par les enseignants, se révèle être un outil important pour les enseignants des zones prioritaires.

En 1998, Guillaume, chargé de mission à la DPD (Direction de la programmation et du développement), rédige une note sur le travail en ZEP. Il constate, à travers les entretiens effectuées dans le cadre de sa recherche que, pour plus de 70 % des enseignants du premier et du second degré, « *être un éducateur fait partie des fonctions normales du métier* » et même pour 29 % d'entre eux «*être un travailleur social*» fait partie aussi des fonctions normales. Il faut cependant noter que près de

15% en ZEP et 30% hors ZEP, estiment devoir faire ce travail d'éducateur alors qu'il ne fait pas partie, selon eux, des fonctions normales de leur métier. (Guillaume, 1998)

Ce sentiment ne semble plus être le même quinze ans après. « *En ZEP, on nous demande d'accomplir une mission surhumaine. Résoudre en même temps les problèmes pédagogiques et les problèmes sociaux »* (Lanneau, 2014*)*. C'est sur ces mots qu'un jeune enseignant de banlieue jette l'éponge en 2013, après douze ans d'exercice dans la ZEP de Seine-Saint-Denis.

Dans une enquête réalisée dans les zones prioritaires lors de la rentrée scolaire 2014, par le Se- Unsa (syndicat enseignant), les enseignants sont 73% à estimer la charge de travail trop lourde en zone prioritaire. Néanmoins, cette enquête ajoute une note optimiste à propos des pratiques et représentations. En effet, plus de 3700 enseignants travaillant en zone prioritaire ont répondu à cette vaste enquête sur leur quotidien en zones prioritaires. Ils sont près de 77% à s'y sentir bien, 87% à s'y sentir utiles, 84% à s'estimer reconnus par les élèves et 68%, reconnus par les parents.

Le bilan est aussi positif du coté des pratiques. Ils sont plus de 80% à déclarer construire des projets pédagogiques en équipe et 64% d'entre eux considèrent que les pratiques pédagogiques de leur école/établissement permettent de lutter contre l'échec scolaire. De plus, 86% des enseignants estiment trouver de l'appui auprès de leurs collègues.

1. 4. 2. Les revendications

Les organisations syndicales ont accompagné les enseignants tout au long de l'évolution de la politique de l'éducation prioritaire.

Se basant sur de nombreuses études, les syndicats ont œuvré pour une amélioration des conditions de travail des enseignants intervenant dans les zones prioritaires. De toutes les revendications, certaines sont développées ici avec les réponses apportées par l'institution.

1. 4. 2. 1.Des classes aux effectifs allégées

Dès le début de la mise en place de l'éducation prioritaire, l'effectif des classes a été une pierre d'achoppement. L'institution a donc régulièrement fait baisser l'effectif dans les classes. Entre 1981 et 1999, comme l'illustre le graphique ci- dessous, les effectifs des classes des écoles élémentaires en ZEP ont diminué en moyenne de 1,5 élèves. Ces résultats, issus d'un rapport de Moisan, en 2001, montrent aussi que le nombre moyen d'élèves par classe est resté stable dans l'ensemble dans les classes situées hors ZEP.

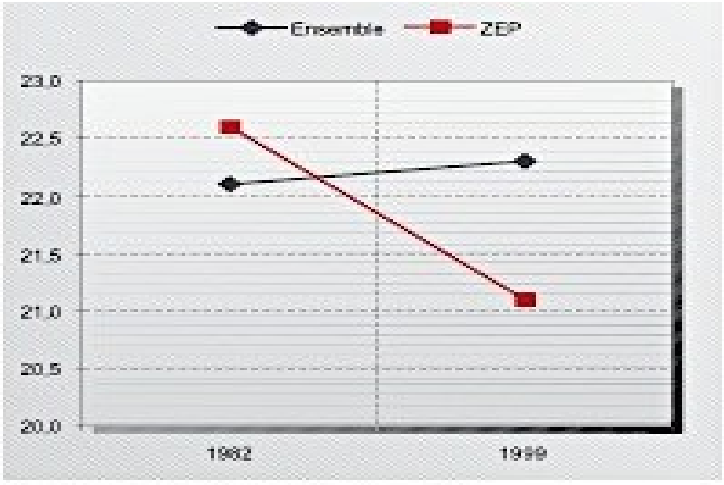


Figure 33 : Evolution du nombre moyen d'élèves par classe dans les écoles élémentaires

Dans leur enquête réalisée en 2014, le Se – Unsa, faisait remonter le fait que 64% des enseignants déploraient les effectifs de leur classes, effectifs qu'ils estimaient encore trop élevés en ZEP. D'ailleurs « alléger les effectifs des classes » faisait partie d'une de leurs principales demandes. Se référant à une étude faite par Piketty, en 2014, les syndicats, en accords avec les personnels enseignants militent tous pour une baisse drastique des effectifs des classes placées en ZEP. En effet, selon Piketty (2004), l'aménagement tel qu'il est pensé actuellement n'est pas suffisant, il faudrait une diminution significative pour que cela ait un effet sur la réussite scolaire.

1. 4. 2. 2.Développer le travail en équipe et avec les partenaires

De nombreuses études et enquêtes ont mis en exergue le mode de fonctionnement privilégié en ZEP : le travail en équipe. Pour aider les enseignants à la mettre en œuvre, le dispositif « *plus de maître que de classe* » a été proposé. Ce dispositif permet de mettre à disposition un maître supplémentaire aux équipes des écoles classées en ZEP. Grâce à ce maître supplémentaire, l'équipe pédagogique peut s'organiser autrement. Certains apprentissages peuvent se faire en petits groupes, par exemple.

De plus, du temps a été dégagé pour permettre aux enseignants de se rencontrer. Une heure et demi par semaine au collège et neuf jours par an dans le premier degré. Ce sont des enseignants - coordonnateurs qui animeront ce travail en équipe, secondés par des experts de terrain. Il sera effectivement mis à disposition des équipes, des experts de terrain, pilotés par les corps d'inspection qui viendront conseiller les équipes et animer les échanges.

1. 4. 2. 3.Des actions spécifiques de formation initiale et continue en lien avec la recherche

Parmi les mesures proposées par le ministère, la mesure numéro 8 met en place « un grand plan de formation continue et d'accompagnement pour l'éducation prioritaire.» Ce plan de formation est à destination de tous les personnels de l'Éducation. Il concernera, en effet, aussi bien les enseignants que les chefs d'établissements que les personnels de direction. Ainsi, des jours de formation spécifiques seront octroyés aux personnels intervenant dans les zones les plus difficiles (trois jours de formation annuels). Ces formations seront organisées par les académies en liaison avec les ESPE.

De plus, il est prévu un tutorat pour les débutants qui entament leur carrière en éducation prioritaire. Les experts de terrain qui seconderont les équipes ainsi que les pilotes, bénéficieront eux- aussi de formations initiale et continue. Pour les personnels de direction, des séminaires seront inscrits au programme national de formation (PNF) et organisés tous les ans, sur des thématiques spécifiques.

1. 5. Les perspectives

De nouvelles mesures ont été proposées par l'institution pour favoriser le quotidien des zones prioritaires. De plus, des enseignants ont expérimenté des pratiques concluantes au sein de leur classe et au niveau de leurs résultats.

1. 5. 1. Des incitations fortes pour stabiliser les équipes

C'est la mesure 9 de la réforme de la refondation de l'école qui traite des aspects de cette stabilité. En effet, afin de maintenir stable les équipes dans les établissements, l'institution fait les trois propositions suivantes :

- Les personnels qui resteront sur leur poste plusieurs années successives en ZEP percevront des rémunérations attractifs. Dans les réseaux les plus difficiles, l'indemnité d'exercice en éducation prioritaire sera doublée et dans le reste de l'éducation prioritaire, elle sera majorée de 50%. Dans l'ensemble des réseaux, les personnels prenant en charge des missions d'intérêt collectif toucheront également une indemnité supplémentaire.
- Le parcours en éducation prioritaire sera valorisé dans la carrière des personnels ayant effectué une partie significative de leur carrière en éducation prioritaire. Ces personnels bénéficieront donc d'un avancement facilité, avec un accès prioritaire à la hors-classe et un accès privilégié à la classe exceptionnelle.
- Enfin, dans les réseaux les plus difficiles, les chefs d'établissements et les directeurs seront choisis « sur profil » en fonction de leurs compétences. Ces postes pourront être pourvus sur la base du volontariat.

1. 5. 2. Travailler en équipe avec le collège

La grande innovation de la refondation de l'école est la modification des cycles. Dorénavant, le cycle 3 se composera des deux dernières classes du premier degré (CM1 et CM2) et de la 6ème. L'objectif de ce cycle est d'éviter la cassure souvent observée entre l'école et le collège. De nombreuses mesures ont été annoncées pour faciliter cette transition, entre autre la formation d'un conseil école- collège. Ce con-

seil a pour but d'améliorer la continuité pédagogique et éducative entre l'école et le collège. Composé à la fois de personnels du second degré et du premier degré, il sera l'occasion de rencontres et d'élaboration de projets. Un véritable travail d'équipe devra se mettre en place pour que les projets soient porteurs.

Dans une enquête du Se- Unsa (2014) déjà citée, 81% des enseignants interrogés estimaient que « *faire fonctionner effectivement les réseaux école/ collège*» constituerait un moyen efficace pour faire évoluer l'éducation prioritaire.

Il est vrai que la cohabitation entre premier degré et second promet d'être quelques peu fastidieux à se mettre en place car ces deux degrés ont deux cultures d'enseignement assez différentes. Cependant, dans de nombreuses académies des projets innovants école- collèges fleurissent. C'est ainsi que Jacqueline Bonnard, chargée de Mission d'Inspection en Technologie, partage une expérimentation, mise en place dans son académie, en 2007. Des équipes inter-degré sont constituées. Elles élaborent et rédigent des projets sur un document préétabli. Les écoliers, à l'issu du projet, se rendent au collège. L'objectif est avant tout de se construire une culture commune école- collège, qui rentre bien dans la continuité pédagogique et éducative entre l'école et le collège, souhaitée par l'institution.

Bonnard constate que *« le croisement des programmes du premier et du second degré a permis de créer du lien et de la cohérence au niveau des concepts abordés. »* Elle conclue en notant que « *dans l'ensemble, les liaisons instituées ont convoqué l'émergence de nombreux projets dont la qualité m'a impressionnée*. »

Cette liaison, plus qu'ailleurs, sera primordiale pour le bon fonctionnement des établissements situés en éducation prioritaire.

1. 5. 3. Des co- interventions dans les classes

Une pratique innovante qui commence à faire ses preuves dans les établissements scolaires est l'intervention de deux collègues devant une classe. Il est intéressant de noter que les interactions qui en découlent sont très riches et variées. Ce

sont, bien sûr, des interactions élèves- enseignants, mais aussi élèves- élèves et dans ce cas des interactions enseignants- enseignants.

Cette expérience professionnelle nouvelle donne l'opportunité aux enseignants de pratiquer des analyses croisées des difficultés rencontrées par les élèves. Le binôme est plus à même de construire des parcours d'apprentissage, mieux adaptés à leurs élèves, car la co – intervention permet de croiser leur regard de professionnel.

Cet exercice est préconisé par Mabilon – Bonfils et Durpaire, dans leur ouvrage en 2012. En effet, ils proposent de faire collaborer deux enseignants dans les classes. En mettant en place cette procédure avec des étudiants, ces derniers apprendraient le métier en étant davantage au contact d'enseignants en activité dans leur classe. Cette cohabitation s'avèrera bénéfique aussi bien pour l'étudiant que pour l'enseignant aguerri car elle permettrait même, selon les auteurs, d'inventer de nouvelles stratégies pédagogiques. « *Les étudiants alterneraient les cours à l'université et leur travail au coté d'un futur collègue dans sa classe, cela permettrait à la fois d'améliorer la formation – on passerait plus de temps à se former au métier – et d'inventer, par la présence accrue d'adultes dans les classes, de nouvelles pédagogies*. » (Mabilon – Bonfils et Durpaire, 2012, p. 15 -16)

Fouques et Gallien, deux enseignants de mathématiques dans un lycée de Caen, ont ainsi expérimenté avec succès cette co – intervention dans leur classe. Ils reconnaissent que ce nouveau fonctionnement a l'avantage de rassurer les protagonistes et d'enrichir leurs pratiques professionnelles. « *Nous faisons à deux ce que nous n'oserions peut-être pas faire seul, proposant ainsi aux élèves des situations de classe très riches, innovantes, dynamiques, et très bénéfiques pour donner du sens aux mathématiques*. » (Fouques et Gallien, 2015)

Cette pratique est aussi bénéfique lorsqu'elle est pratiquée par deux professionnels intervenant dans l'enceinte d'un établissement. Ce fut l'expérience que menèrent en 2015, Triguel et Krupa. L'un étant professeur de français, titulaire du 2 CAP-SH (Certificat Complémentaire pour les enseignements Adaptés et la scolarisation

des élèves en Situation de Handicap) et spécialisé dans le suivi des élèves « dys », l'autre, une infirmière scolaire dans un collège. Tous deux, animés par le désir d'accompagner au mieux des élèves aux besoins éducatifs particuliers et de partager leurs expertises et leurs idées, travaillèrent ensemble autour d'un projet collaboratif.

Cette collaboration a été l'occasion d'échanger, d'apprendre de l'autre, de se dépasser et d'adapter au mieux sa pratique aux besoins des élèves, quelques fois, au delà de leur cadre professionnel habituel. Ainsi, l'infirmière a apprécié de voir les élèves dans la classe. « *L'atelier a permis de voir les élèves directement en situation d'apprentissage car n'étant pas enseignante elle n'a que rarement l'occasion de les voir confrontés à la tâche scolaire. [...] De même, assister à toute la démarche amenant l'élève vers la compréhension fine d'un texte (questionnements, recherches d'indices dans le texte, reformulations, corrections) constituait une nouveauté pour elle, mais lui permet maintenant d'avoir une vision plus concrète des différentes difficultés liées à la dyslexie et donc de mieux comprendre les élèves.* » (Triguel et Krupa, 2015)

L'enseignante avoue que la mise en place de ce fonctionnement particulier lui a permis de faire évoluer sa pratique. Ainsi pour elle, *« animer cet atelier avec Isabelle a favorisé une décentration de sa posture de pédagogue et une plus grande attention aux évolutions des élèves en dehors des cours, en dehors de la classe* [...] Elle conclue par ces mots « *enfin, d'un point de vue intellectuel, travailler à deux, échanger points de vue, connaissances et pratiques est très stimulant et dynamise un peu plus le quotidien des professionnelles que nous sommes*. » (Triguel et Krupa, 2015)

1. 5. 4. Développer le pilotage pédagogique pour faire de la classe un « laboratoire d'initiatives et d'innovation »

La circulaire du 7 juillet 2010, relative au programme CLAIR (collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) définit les objectifs et la mise en place des projets innovants dans les établissements scolaires. De plus, cette circulaire insiste

sur le rôle prépondérant des corps d'inspection pour qu'ils « accompagnent les équipes éducatives dans l'identification des expérimentations à mener ».

Dans un rapport de 2011, Hagnerelle et Pittoors recommandent aux responsables académiques de mettre en place les conditions d'une véritable politique d'expérimentation, au sens de l'article 34 de la loi d'orientation du 23 avril 2005. Pour ce faire, cette équipe encadrante se doit d'être au plus près des équipes pédagogiques, au-delà de la gestion des carrières et des conseils courants, encourageant ainsi les initiatives.

Cet accompagnement favoriserait ainsi les pratiques éducatives et projets innovants. Comme le résume une inspectrice d'académie dans le rapport d' Hagnerelle et Pittoors, lors d'une réunion de chefs d'établissements : « [...] *Les ECLAIR devraient être de véritables laboratoires d'innovation éducative et pédagogique, en particulier dans la perspective de la mise en place de l'école du socle. La mobilisation et la collaboration des inspecteurs des premier et second degrés constituent un facteur de réussite majeur.* » (2011, p 18)

2. Méthodologie

De nombreux protagonistes ont été interrogés dans cette partie, avec une grande majorité travaillant à l'île Saint Martin.

Avant de se focaliser sur Saint Martin, il a paru intéressant de savoir si le fonctionnement particulier rapporté par les enseignants de Saint Martin trouvait écho chez les collègues ayant travaillé dans les autres dépendances de la Guadeloupe (Saint Barthélémy, Marie Galante, La Désirade, les Saintes). Après tout, ces îles aussi subissaient la double insularité, avec les conséquences observées.

Pour cela, les inspecteurs de ces secteurs ont été entendus. En effet, ces derniers, lors des inspections et lors des entretiens- carrière sont à même de recueillir des témoignages de collègues sur leur mode de fonctionnement dans les écoles. Les entretiens- carrière sont des entretiens individualisés situés deux ans et vingt ans après la titularisation concernant tous les enseignants des premier et second degrés.

Ils s'inscrivent dans le cadre du pacte de carrière et permettent aux enseignants de porter un regard objectif sur leur carrière (début de carrière et perspective d'évolution).

Seuls les enseignants revenant de Saint Martin faisaient montre d'une sorte de nostalgie par rapport à l'organisation existant dans l'enceinte de leur ancien établissement.

Ce qui a marqué les inspecteurs c'est que ce sentiment paraissait unanime et redondant même si le retour en Guadeloupe était ancien. Ces enseignants ressentaient toujours le besoin de parler de leur ancien mode d'organisation. En fait, la majorité des enseignants concernés déploraient le travail qu'ils menaient en équipe à Saint Martin. Ils avouaient même avoir gardé des liens forts avec des collègues de l'île et les contacter régulièrement pour échanger, partager ou simplement pour se rassurer.

Pour cette raison, la présente étude ne prendra en compte que les enseignants de l'île Saint Martin et de Guadeloupe continentale.

2. 1. Choix du public cible

Parmi les enseignants de Guadeloupe et de Saint Martin interrogés, deux profils ont été retenus :

- les enseignants qui, en poste à Saint Martin au moment de la recherche, pouvaient témoigner de leur expérience du terrain,
- les enseignants qui avaient travaillé à Saint Martin et qui avaient quitté l'île. Ces derniers permettraient de faire des comparaisons entre leur ancien fonctionnement et l'actuel.

Les directeurs de quatre écoles, celles de Sandy Ground, de Quartier d'Orléans, d'Hervé Williams et de Nina Duverly ont été interrogés.

Il est important de souligner qu'il a fallu restreindre le nombre d'entretiens pour un souci de traitement. De nombreux collègues ont manifesté leur volonté de partici-

per à cette recherche. Ils souhaitaient tous apporter leur témoignage sur leurs pratiques. Ils avaient entendu parler de cette enquête par leurs collègues. Avant même d'arriver à Saint Martin, une vingtaine de collègues volontaires pour les entretiens s'étaient déjà faits connaître. Les entretiens n'ont été réalisés qu'avec les enseignants des quatre écoles précitées.

Au bénéfice d'un incident sanitaire survenu dans une école, les enseignants de l'école Nina Duverly ont été entendus.

Trente- trois collègues ont été interrogés dont vingt-et-un collègues à Saint martin et douze collègues en Guadeloupe (six travaillant dans la même école maternelle). Le tableau ci dessous en montre la répartition.

	Nombre d'enseignants de l'école	Nombre d'enseignants interrogés	Pourcentage de l'effectif
École élémentaire Sandy Ground	22	8	54%
École élémentaire Quartier d'Orléans	16	6	40%
École élémentaire Nina Duverly	20	7	35%

Tableau 19 : Répartition des enseignants entendus à l'île Saint Martin

Dans cette partie, l'étude effectuée par Abou et Giletti, en 1990, sera une grande source d'inspiration. Leurs travaux ont été réalisés dans deux écoles de l'île, la maternelle et l'élémentaire de Sandy Ground. Les chercheurs essayaient de comprendre la structuration des liens au sein de la communauté éducative dans un milieu particulier, Saint Martin.

Il serait intéressant de vérifier si douze ans après leur étude, le fonctionnement et les ressentis des protagonistes étaient toujours les mêmes.

2. 2. Conditions matérielles

Chaque enseignant a été entendu lors d'un entretien semi- directif de 20 à 30 minutes. L'enquête a été réalisée sur quatre jours à Saint Martin. 40% des entretiens ont eu lieu sur la pause méridienne, 20% le soir après les cours. Les 40% restant, concernent les enseignants de Nina Duverly et ont été faits durant la journée.

Pendant la pause méridienne, le bruit des élèves restant à l'école pour la cantine générait un volume sonore assez élevé. Cela rendait l'entretien assez inconfortable. Pourtant aucun collègue n'a semblé être gêné ni par le fait que la tenue des entretiens empiète sur leur temps personnel ni par le bruit.

Il est important de noter que les entretiens réalisés, à Saint martin, se sont restreints à ceux qui étaient prévus au départ. En effet, grâce à (ou à cause) l'effet « bouche à oreille », une quinzaine d'enseignants supplémentaires nous ont contacté pour être aussi interrogés. Ils souhaitaient partager leur expérience du travail en équipe. Par manque de disponibilité, ils n'ont pas pu être rencontrés, malgré leur insistance.

Les enseignants de Guadeloupe ont été interrogés à des moments qui leur convenait, sur rendez- vous, dans leur école ou ailleurs.

Les enseignants volontaires ont d'abord remplit une fiche de renseignements anonyme (en annexe). Cette dernière nous permettait d'établir un profil plus fin de l'enseignant, notamment sur sa formation initiale, son ancienneté et la configuration des écoles dans lesquelles il avait officié et le temps qu'il y était resté.

Ensuite, après les précautions d'usage, ils ont répondu à des questions guidées dans le cadre d'un entretien semi- directif, entretien qui a été enregistré.

Cet entretien, selon le profil des personnes interviewées pouvait prendre deux formes. Pour les enseignants de Saint Martin, il était centré sur leur fonctionnement sur place. Les autres étaient aussi interrogés sur leur fonctionnement en Guadeloupe afin d'établir une comparaison avec Saint Martin.

Les thèmes du questionnement étaient les suivants :

- les réunions :

- le fonctionnement général dans l'école :
- les rapports avec les collègues :
- Le fonctionnement et les rapports avec la directrice.

Le canevas de l'entretien se trouve en annexe.

2. 3. Description des écoles

Les trois écoles dans lesquelles nous interviendrons, à Saint Martin, sont placées en ZEP, comme toutes les écoles de l'île. En 1981, l'Éducation Nationale afin de lutter contre l'échec scolaire, crée des zones d'éducation prioritaire (ZEP). Définies par une circulaire ministérielle (MEN, 1981), ces zones furent proposées par le ministre de l'époque, Alain Savary. Les trois écoles de Saint Martin sont en ZEP depuis 1984. Les ZEP évoluent vers les REP (réseau éducation prioritaire), nouveau label qui met à disposition des ressources spécifiques pour les établissements « fragiles » telle que des classes réduites, du travail en petits groupes, des pédagogies innovantes, des indemnités spécifiques, la scolarisation des enfants de moins de trois ans...

L'école élémentaire Nina Duverly est située en centre ville. Le public qu'elle reçoit est composé de nombreux élèves non francophones. Elle est pourvue d'une classe d'initiation pour non-francophones (CLIN). La CLIN est une classe de l'école élémentaire réservée aux élèves non-francophones qui viennent d'arriver en France. Les élèves non francophones y apprennent le français en temps que langue seconde et réintègre de façon ponctuelle des classes ordinaires de leur niveau.

L'école élémentaire de Sandy Ground, comme celle de Quartier d'Orléans, se trouve dans la zone limitrophe entre la partie hollandaise et la partie française, avec les mêmes problématiques.

La première conséquence de cette proximité avec la frontière est l'effectif élevé des élèves dans les classes, nécessitant de grosses structures (18 à 22 classes par établissement). En 2000, Sandy Ground possède 22 classes dont une classe d'initiation (CLIN), une classe de perfectionnement et un regroupement d'adaptation.

A Quartier d'Orléans, la population qui est l'une des plus « cosmopolite » de l'île, avec près de 64% d'étrangers, est très défavorisée (Cazenave, 1992). Pour faire face à un public d'élèves souvent non francophones, de nombreux dispositifs sont mis en place. C'est ainsi, qu'à Quartier d'Orléans, en plus des 14 classes ordinaires, on trouve une classe d'adaptation (CLAD) et des cours de rattrapage intégrés (CRI). La CLAD est destinée à accueillir les enfants qui rencontrent des difficultés dans leur scolarité élémentaire tandis que les CRI sont organisés et assurés par un enseignant « itinérant » qui se déplace en fonction des besoins. Ces cours s'adressent, quelques heures par semaine, à de petits groupes d'enfants scolarisés dans des classes ordinaires, qui n'ont pas une maîtrise suffisante de la langue française.

En Guadeloupe, une école a été observée C'est une école située à la zone limitrophe de Pointe-à-Pitre et des Abymes. Elle a été signalée par l'IEN de circonscription comme fonctionnant en équipe de cycles de manière effective. Cette école possède 8 classes, de la petite à la grande section. La directrice, en 2013, y est depuis plus de 15 ans. Cette école accueille régulièrement des stagiaires de l'IUFM car des enseignants maîtres formateurs y officient.

La catégorie socio- professionnelle (CSP) des parents de l'école est défavorisée et l'école compte une forte population d'origine étrangère. L'équipe est exclusivement féminine, à l'exception du remplaçant rattaché à l'école. Certains collègues y travaillent depuis l'ouverture de l'école.

3. Recueil des données

Saint Martin est une île avec des particularités très spécifiques. Avec en 2010, près 33,5% de personnes d'origine étrangère dans la population et presque 100 nationalités différentes qui cohabitent, les répercussions sur le milieu éducatif sont importantes. La récolte des données se fera par deux biais :

- les études de différents chercheurs, économistes et historiens qui permettront de comprendre les répercussions générales des spécificités de Saint Martin sur le système éducatif ;

- les entretiens avec les protagonistes de l'éducation nationale qui expliqueront leur fonctionnement et les incidences de la situation géographique de l'île sur leurs pratiques.

3. 1. Répercussions sur l'enseignement

3. 1. 1. Au niveau des infrastructures

Comme ce fut le cas en Guyane, la forte composante migratoire de la population de Saint Martin a eu des conséquences importantes sur le système éducatif. Des difficultés apparurent. Le système éducatif sur l'île n'a pas été en mesure de suivre la vive croissance de la population. Il a, de plus, dû gérer la forte proportion d'enfants étrangers qui ne parlent pas le français.

Pour répondre aux besoins de cette population d'élèves, toujours croissante, de nombreuses écoles étaient nécessaires. Or, en 1982, seules deux écoles maternelles et quatre écoles élémentaires reçoivent 165 écoliers sur l'île, couvrant à peine 2/3 des besoins (Académie de Guadeloupe, Saint Martin la ZEP, 2003). Pour pallier ce problème d'accueil des élèves, qui devient crucial, on assiste à multiplication de structures rapides (conteneurs, locaux provisoires...).

C'est ainsi que depuis 1982, une école était pratiquement construite chaque année sur l'île. En 1996, on assiste à un ralentissement de la montée des effectifs à cause d'un important retour des migrants telle que politique d'aide au retour au pays mise en place après le passage du cyclone Luis et des expulsions massives (Manville, 1999). Ce taux remonte vers 2000 grâce à l'augmentation du taux de natalité.

Les écoles qui furent construites étaient de grosses structures de 10 à 22 classes. (Tableau 14). Certaines écoles, toujours pour pallier ces effectifs croissants, connurent de nombreuses phases d'extension de surface, comme ce fut le cas à la maternelle de Quartier d'Orléans en 2002. Dans le tableau 14 est répertorié toutes les écoles publiques de l'île, ainsi que le nombre de classes existant dans chaque établissement en 2013.

L'école de Rambaud est la plus récente.

Les écoles qui seront observées pour l'expérimentation sont signalées en rouge. L'école élémentaire Nina Duverly, située en plain centre- ville de Marigot, a été pendant longtemps la plus grande école de France avec un effectif culminant jusqu'à 27 classes

En 2013, il y a dix écoles élémentaires et 8 écoles maternelles sur l'île.

Le tableau ci-dessous les répertorie.

Nom des écoles	2000 -2001	2013 - 2014
Ecole élémentaire H. WILLIAMS 1		20 Cl.
Ecole élémentaire H. WILLIAMS 2		17 Cl.
Ecole élémentaire NINA DUVERLY		22 Cl.
Ecole élémentaire ELIE GIBS		18 Cl.
Ecole élémentaire QUARTIER D'ORLEANS		15 Cl.
Ecole élémentaire QUARTIER D'ORLEANS 2		18 Cl.
Ecole élémentaire SANDY GROUND		22 Cl.
Ecole élémentaire EMILE CHOISY		17 Cl.
Ecole élémentaire CUL DE SAC		12 Cl.
Ecole primaire RAMBAUD		4 Cl.
Ecole maternelle MARIGOT		
Ecole maternelle EVELINA HALEY		13 Cl.
Ecole maternelle QUARTIER D'ORLEANS		12 Cl.
Ecole maternelle QUARTIER D'ORLEANS 2		7 Cl.
Ecole maternelle SANDY GROUND		11 Cl.
Ecole maternelle GRAND CASE		7 Cl.
Ecole maternelle SIMEONE TROTT		13 Cl.

Tableau 20 : Tableau comparatif des structures scolaires entre 2000 – 2014

3. 1. 2. Au niveau des résultats

Le taux d'échec scolaire à Saint Martin est élevé, 34% (Marie et Rallu, 2011).

De nombreux professionnels de l'Education s'accordent à penser que ce taux d'échec important est lié à la non prise en compte de la langue maternelle des élèves (Démocrite – Louisy, 2011) sur l'île.

En 1990, l'inspecteur de l'Education Nationale en fonction sur l'île Saint Martin, explique que « *Consécutivement aux flux migratoires, la juxtaposition et l'incompréhension des diverses cultures en présence sont génératrices d'agressivité et d'indiscipline dans les classes, notamment à l'école élémentaire et au collège. D'une façon plus générale, la rupture entre le référent culturel du milieu scolaire et le système de valeurs du milieu familial, accrue par l'obstacle de la langue, explique en grande partie la non-implication des familles dans le problème scolaire et le manque d'investissement de la part des élèves, cette rupture est supposée jouer un rôle capital dans la genèse de l'échec scolaire*. » (Abou et Giletti, 1990).

Ainsi, dans un rapport final en 2011, la Collectivité d'Outre-Mer de Saint-Martin conclue que:

- Près de 30% des élèves n'ont pas acquis les mécanismes de base, à la fin du cours préparatoire ;

- Une grande majorité des élèves entrant en 6ème ne maîtrisent pas les compétences de base en lecture et en mathématiques ;

- Un nombre très important de jeunes quitte le système scolaire sans avoir obtenu de diplôme et sans une maitrise suffisante de la lecture et de l'écriture ;

- Les taux de réussite aux diplômes nationaux sont relativement faibles.

L'enseignement public à Saint-Martin est le même qu'en France et il suit un calendrier identique. L'enseignement tant au primaire qu'au secondaire n'est dispensé qu'en français. Ce qui cause forcément des problèmes d'apprentissage, étant donné que les méthodes pédagogiques sont peu appropriées à des élèves dont le français constitue une langue seconde.

En 1982, une tentative d'enseignement bilingue fut expérimentée. Cependant, contestée, cette expérimentation ne fut pas reconduite.

En 1999, le projet « Saint Martin » voit le jour, sous la houlette d'un groupe d'enseignants, « désireux d'aller au-delà des constats et conscients qu'il n'était pas possible d'enseigner à Saint-Martin comme on enseigne à Paris. » (Démocrite – Louisy, 2011). Ce projet fut présenté à la rentrée 1999 par Monsieur Chardon, Recteur de Guadeloupe à la même époque (académie de Guadeloupe, les avenants). Dans ce projet, en collaboration avec ses partenaires (municipalité et autres directions régionales telles que la CAF entre autres), l'école prend l'élève saint – martinois dans son contexte avec ses particularités linguistiques.

Il tourne autour de trois axes.

Le premier axe vise à améliorer la réussite scolaire de l'ensemble des jeunes Saint-martinois. Le second est d'ordre pédagogique et cherche à enrichir et structurer la maîtrise de la langue et de la culture maternelles. Enfin, le troisième objectif est au niveau linguistique. Il s'agit de doter tous les jeunes Saint – martinois, au terme de leurs études secondaires, d'une maîtrise vérifiée dans les trois langues internationales de la région : français, anglais et espagnol.

Pour le premier degré, des orientations ont été choisies pour chaque niveau.

A l'âge du préélémentaire : la municipalité, par le biais de contrats éducatifs locaux (CEL), organise des activités autour du langage pour un public d'élèves non francophones et pas encore scolarisés.

Pour la grande section de maternelle par exemple, il avait été préconisé la mise en place d'un bilinguisme (français-anglais) à parité horaire.

A l'entrée du système éducatif : la circonscription met en place des « classes d'accueil », dès le cours préparatoire (CP d'accueil et CE1 de continuité) regroupant les élèves primo- arrivants non francophones.

De façon générale, au cycle 2 du primaire : par le biais des CEL, des projets et activités facilitant l'entrée dans l'écrit et l'articulation oral/ écrit sont proposés aux élèves hors temps scolaire.

Au cycle 3 du primaire : le travail de la pédagogie du français est retravaillé, en étant centré autour de la compréhension des textes écrits, de leurs réseaux de cohérence. De même le passage à l'écrit en langue maternelle est consolidé dans le cadre (au besoin aménagé) des heures prévues par les textes officiels pour l'enseignement des langues vivantes.

Le caractère exécutoire de ce projet fut réaffirmé par le Recteur Guinchard en 2003. En 2004, l'inspectrice de la circonscription des Iles du Nord effectue un bilan du Projet Saint Martin, dans le journal de la ZEP de Saint-Martin. Il s'est avéré que les dispositifs mis en place dans le cadre du projet, avaient eu un impact positif, bien que timide, sur les résultats aux évaluations nationales. (Académie de Guadeloupe, ZEP en bref, 2004)

4. Discussion

Les 260 Km^2 qui séparent Saint Martin de la Guadeloupe a parfois des incidences plus ou moins heureuses sur la vie professionnelle des enseignants.

4. 1. Des ressources pédagogiques pauvres

La majorité des enseignants qui étaient mutés à Saint Martin avaient le sentiment d'être isolés pédagogiquement. En effet, ils ne bénéficiaient que de peu de moyens pédagogiques pour fonctionner. Sur l'île, en plein centre-ville, on pouvait trouver une imposante bibliothèque municipale. Cependant, la quantité de documents pédagogiques y était assez restreinte.

Il a fallu attendre 1982 pour qu'un centre local de documentation pédagogique (CLDP) ouvre ses portes, augmentant ainsi les ressources pédagogiques disponibles. Cependant, le fond dont disposait le CLDP n'était pas aussi riche et abondant que celui dont on pouvait disposer en Guadeloupe. Et ce malgré le dévouement et le professionnalisme du personnel de l'antenne du CLPD.

Heureusement que l'IUFM, en accord avec son directeur permettait aux enseignants de Saint Martin d'emprunter des outils pédagogiques pendant un laps de temps bien plus long que les deux ou trois semaines réglementaires. En fait, une tolérance étaient accordée pour permettre à ces enseignants de garder les livres et autres documents durant une période de cinq à six semaines (de vacances à vacances, soit durant une période scolaire). Le retour en Guadeloupe continentale, pendant les vacances scolaires, était l'occasion de réactualiser son corpus de documents pédagogiques préalablement empruntés.

De plus, à cette époque, l'utilisation d'internet et autres moyens de communication n'étaient pas aussi aisés sur l'île qu'aujourd'hui. De ce fait, toutes les ressources pédagogiques récupérées en Guadeloupe étaient très précieuses.

De cet éloignement, est née une organisation entre professionnels différente. Obligés de fonctionner avec les moyens du bord, les enseignants trouvaient plus pratique et intéressant de travailler ensemble, d'échanger des documents, surtout lorsque dans une école, ils avaient le même niveau ou le même projet.

C'est ce que nous confirme une des enseignantes interrogées en 2012. « *Dans la salle de réunions, il y a des classeurs et des documents pédagogiques que les enseignants plus anciens ont laissé. On s'échange des trucs, si on a besoin de quelque chose on se sert dans les classeurs. Quand on trouve un document intéressant, on le rajoute dans un des classeurs. Avec les spécimens reçus chaque année par l'école, cela fait un corpus de documents qui commence à être important.* »

4. 2. Un éloignement administratif

A Saint Martin, loin des rectorats, la pression administrative semble moins forte. La seule « autorité » est représentée par l'Inspecteur de l'Education Nationale. Ce dernier entouré de deux conseillers pédagogiques, se repose assez souvent sur les directeurs des écoles, véritables mémoires de l'île dont certains ont plus de trente ans d'ancienneté.

Loin de la sphère administrative, les enseignants se sentent souvent plus libres de mettre en place au sein de leur établissement des stratégies « innovantes ». La pression administrative est moins forte. L'équipe de circonscription accompagne les enseignants pour la mise en place de leurs projets quelques fois ambitieux mais attachés à la réalité du terrain.

Lors d'entretiens menés auprès d'enseignants en 2013, un enseignant de l'école du Lagon nous faisait remarquer que « *la directrice nous concerte pour toutes les actions mises en place. En fonction des difficultés et des besoins des élèves, nous avons toute latitude pour élaborer nos projets. Nous n'avons pas vraiment de contact avec l'inspection. Seulement lors des inspections. Dès qu'on respecte les programmes, nos projets peuvent prendre toutes les formes. C'est super parce que nos projets reflètent vraiment ce qu'on a envie de faire, ce qu'on sait et peut faire pour aider nos élèves à progresser. Cela nous fait nous impliquer vraiment car les projets sont vraiment les nôtres.* »

Ainsi, dans l'école maternelle du Lagon, la directrice propose aux collègues des réunions hebdomadaires, en sus des concertations réglementaires. Selon, l'enquête réalisée dans son école, elle insisterait même sur le caractère extérieur à la hiérarchie et à l'obligation institutionnelle de cette pratique et parlerait de contrat moral (Abou et Guiletti, 1990). « *C'est dans mon premier poste que l'on a fait ce système de travail en commun. On faisait du bon travail: on avait initié cela entre nous. Ce sont des enseignants qui veulent aller de l'avant*. »

L'équipe de circonscription travaille en étroite collaboration avec les directeurs, qui deviennent l'interface de l'administration.

4. 3. Une aide psychologique et pédagogique

Arrivés sur une île inconnue afin d'y prendre son premier poste est souvent source d'angoisse pour les néo titulaires. Heureusement qu'ils peuvent compter sur plusieurs appuis.

4. 3. 1. L'accueil par les directeurs et par l'équipe

Une des particularités de Saint Martin est l'accueil des nouveaux par les directeurs. Bien sûr, cet accueil est censé être réalisé dans toutes les écoles mais à Saint Martin, il prend une dimension toute particulière.

Chaque année, ce sont des centaines de jeunes collègues qui débarquent sur l'île, quelques fois pour la prise de fonction de leur premier poste. Les directeurs d'école, souvent anciens dans la profession et habitant depuis longtemps sur l'île y sont de véritables institutions. En 1999, 67 % des directeurs des écoles avaient plus de 10 ans d'ancienneté sur leur poste. En 2014, Quatre sont encore en activité dans la même école.

Ces directeurs savent comment accueillir les collègues, souvent paniqués par la nouveauté de leur situation professionnelle et effrayés par tout ce qu'ils ont entendu des difficultés de l'enseignement à Saint Martin. Ce sont les directeurs d'école qui vont être leur première interface et qui vont tenter de dédramatiser les situations.

En fonction de l'organisation des équipes, l'aide à la prise en main du premier poste est différent. Ainsi, à l'école élémentaire Nina Duverly, avant que les anciens de chaque cycle ne « s'occupent » des nouveaux et les intègrent dans les différents projets, leur premier contact avec l'école, c'est d'abord la directrice. « Je mets un point d'honneur à rassurer et à accueillir mes jeunes collègues. Je suis à leur écoute. »

Une collègue, muté à Saint Martin en 1987, à l'école Nina Duverly, garde un souvenir très chaleureux de son accueil et de son arrivée dans l'équipe. « *Lorsque je suis arrivée, j'ai été bien accueilli d'abord par la directrice puis entourée par l'équipe. J'avais imaginé le pire. J'en ris maintenant mais à l'époque je n'en menais pas large. ».*

Un autre, à propos de son accueil dans cette même école en 1998, raconte : « *J'ai eu de la chance car la directrice était très tôt dans son école. Elle venait en fin juillet et fin aout pour accueillir les nouveaux de son école. Elle essayait de voir ce qui te*

conviendrait comme niveau en fonction de tes souhaits. Je trouve qu'elle donnait toujours des bons conseils. Tout de suite elle disait aux jeunes, que dès les premiers jours de classe il fallait asseoir son autorité avant de mettre en place des enseignements. Par exemple, elle nous a conseillé de faire rapidement de l'EPS avec les élèves pour prendre ses marques et établir des règles pour la discipline. C'était pour moi précieux car c'était concret. Cela changeait de la théorie. Ces conseils, elle nous les donnait en individuel quand elle nous recevait au bureau mais aussi lors des réunions de prérentrée. »

Nombres de ces directeurs étaient aussi très disponibles hors temps scolaire. Ainsi selon cet autre enseignant, « *c'est vrai que la directrice était là aussi très tard. Dès que tu avais un petit souci, tu pouvais aller t'asseoir dans son bureau et discuter avec elle. Elle était toujours de bonne écoute. Elle avait un relationnel très fort avec les jeunes. On se sentait un peu comme ses enfants, jamais seul devant ses difficultés, même si quelque fois celles-ci dépassaient le cadre professionnel.* »

Les équipes déjà sur place accueillaient aussi les jeunes collègues sortis de l'école normale puis de l'IUFM. Notre collègue, arrivée en 1987 à Saint Martin raconte, « *quand je suis arrivée j'ai trouvé une équipe solide, formée d'enseignants chevronnés. Ils ne m'ont pas aidé particulièrement pédagogiquement mais je me sentais entourée. Si j'avais un problème de comportement ou au niveau de la langue, les portes étaient ouvertes, je ne me suis jamais sentie seule* ».

4. 3. 2. Des équipes impliquées

En 1987, une collègue qui officiait déjà à Saint Martin, indique qu'il n'y avait pas autant de jeunes collègues comme maintenant dans l'équipe de Nina Duverly. « *Nous étions les petits jeunes de l'école normale et c'est vrai qu'il y avait à l'époque un clivage que je qualifierais de générationnel. Mais c'est vrai aussi que nous n'étions pas laissés seuls. Nous savions que l'équipe en place nous relèverait si on devait tomber mais elle nous laissait faire nos preuves. Et cela créait une émulation*

chez nous parce qu'on voulait leur prouver qu'on y arriverait. Et rapidement, on faisait partie du groupe. »

Depuis 1995, l'académie offre l'ensemble des postes vacants aux sortants d'IUFM soit environ 130 collègues. Ainsi les néo titulaires à l'issue de la formation se sont vus en majorité affectés sur les postes d'adjoints vacants à Saint Martin soit environ 150 postes chaque année. Les jeunes collègues se retrouvent donc affectés obligatoirement à Saint Martin sans possibilité dérogatoire. Les luttes syndicales ont conduit à l'élaboration d'un barème permettant la prise en compte de la situation de famille.

En 1999, sur 135 collègues sortants de l'IUFM, seuls trois obtiennent un poste en Guadeloupe continentale au premier mouvement.

Ce débarquement en masse de jeunes collègues sur l'île avaient des avantages certains. Ainsi, pour un enseignant interrogé, « *Je n'avais pas peur en arrivant à Saint Martin car je savais que j'allais retrouver mes collègues de promo. Dans mon école de 27 classes, nous étions onze à débarquer. Nous avions reçu les mêmes formations, nous nous connaissions déjà à l'IUFM et on avait la même vision de notre métier*. » Et un autre d'expliquer que « *l'équipe en place était jeune, deux ou trois ans d'ancienneté. Nous avions la même manière de voir le métier. Je me suis senti intégré tout de suite. On ne m'a pas fait sentir que j'étais le petit nouveau. On a commencé à travailler ensemble tout de suite.»*

Contrairement à la Guadeloupe, les enseignants de Saint Martin restent dans la même école pendant les trois à quatre ans qui précèdent leur retour en Guadeloupe continentale. Ils s'investissent complètement dans leur fonction pendant ce temps.

En 1999, selon une enquête interne du syndicat enseignant Snuipp, sur les collègues affectés en première année à saint martin, il s'avère que :

- 65% des collègues ne demandent pas de mutation,
- sur les 25% souhaitant partir seuls 1/4 collègues réussissent à revenir sur des postes d'adjoints en Guadeloupe.

Le fort taux d'enseignants souhaitant rester à Saint Martin pouvait s'expliquer de différentes façons. Selon un responsable syndical, « *les collègues avaient compris qu'il fallait rester au moins trois années pour avoir des points supplémentaires et obtenir par le mouvement un poste de choix, en général près de son domicile*. »
Certains des enseignants interrogés voulaient simplement rester car ils y appréciaient la qualité de vie et le travail.

Dans une école de l'île, un enseignant s'exprimait ainsi, « *Oui, pour le travail, je voudrais rester dans cette école ; je ne suis pas sûre de trouver une école comme ça en Guadeloupe. J'ai le sentiment d'une école qui fonctionne de manière rare par rapport à ma connaissance des écoles. Ce qu'on a fait sur le travail en cycle est un travail sérieux de réflexion, de discussion…J'ai trouvé qu'il y avait beaucoup d'informations qui circulaient dans cette école. Ici réellement, j'ai découvert le travail en équipe, j'avais vraiment des collègues de travail…En décembre, après les inspections, on a vraiment commencé à discuter sur la manière de faire avec les enfants. Il y a eu beaucoup de concertations. Et au fur et à mesure des réunions, on a vu des améliorations. »*

Ce turnover aurait pu fragiliser les équipes et mettre à mal les projets entamés. Cependant, ce n'est pas le constat fait par les enseignants sur place. Même s'ils doivent collaborer parfois dans des projets auxquels ils n'avaient pas participé depuis le début, ils y adhèrent assez vite par la suite.

Ainsi, lorsqu'ils se retrouvent dans une école dans laquelle un projet est déjà lancé sous forme de chartre, les enseignants de Sandy Ground s'emparent de cette dernière. « *On s'est senti embarqué dans une chose sur laquelle on n'avait pas vraiment réfléchi. Mais ce qu'on a apprécié, c'est que cette charte répondait exactement à ce qu'on avait déjà commencé à Sandy Ground… En lisant la Charte, on s'est rendu compte qu'on était déjà là-dedans. On s'est tous dit, pourquoi pas ? »*

L'implication des équipes peut prendre aussi une autre forme. Lorsqu'ils parlent de leur école, c'est avec un sentiment d'appartenance. Ils appartiennent en effet à une école et font tout pour mieux la représenter. « *Je me rappelle comment nous*

étions en compétition pour remporter le premier prix des journaux scolaires. C'était toujours la même école qui gagnait au début, puis petit à petit nous sommes arrivés deuxième. En 1998, trois écoles de Saint Martin ont été primées. On a même été interviewé par une journaliste de RFO. Toute l'équipe était tellement fière ! »

A Quartier d'Orléans, malgré les difficultés rencontrées par les enseignants, seulement trois collègues sur les seize ont quitté l'établissement depuis trois ans. Les autres, selon leurs dires ont souhaité rester et continuer le projet ambitieux qu'ils avaient entamé ensemble.

Une enseignante raconte. « *Lorsque j'ai appris que j'étais muté à Quartier d'Orléans, j'en ai pleuré. J'avais tout entendu sur cette école, entre autres que c'était l'école la plus " pourrie " de l'île. Alors, je me prépare, je lis beaucoup sur comment endiguer la violence, je m'attends au pire... Enfin en septembre arrive. Et là, je tombe sur une équipe formidable. Des jeunes qui ont le feu de Dieu, sans beaucoup d'expérience, mais super motivés ! »*

4. 4. Une dynamique propre à chaque école mais néanmoins uniforme

Pour travailler en équipe, il faut du temps, des rencontres, des échanges. La circulaire de 2013, relative aux obligations de service de l'enseignant définit le volume horaire et la répartition de ces différentes rencontres. (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Février 2013)

La répartition du volume horaire des enseignants du premier degré se répartit comme suit :

- 24 heures hebdomadaires d'enseignement devant élèves,
- 108 heures annuelles obligatoires de service.

Le temps dévolu au travail en équipe est de ce fait peu conséquent. En effet, comme le précise la circulaire ministérielle de 2013, il y a 24 heures forfaitaires, dans les 108 obligatoires, qui sont consacrées :

- à des travaux en équipes pédagogiques (activités au sein des conseils des maîtres de l'école et des conseils des maîtres de cycle) ;
- à l'élaboration d'actions visant à améliorer la continuité pédagogique entre les cycles et la liaison entre l'école et le collège ;
- aux relations avec les parents ;
- à l'élaboration et au suivi des projets personnalisés de scolarisation des élèves handicapés.

Or le travail en équipe, demande du temps. Beaucoup de temps.
En effet, il faut le temps de préparation pour l'organisation en amont, du temps pour la mise en place des projets, pour les échanges, pour les bilans ...

Où trouver ce temps si précieux pour une organisation efficace en équipe ? Comment rendre le travail en équipe effectif à Saint Martin alors que les enseignants n'y ont pas plus de temps qu'ailleurs ?

La réponse, ce sont des enseignants de l'île qui la donne. Beaucoup acceptent de prendre le temps nécessaire sur leur temps personnel.

« Il nous arrivait souvent de rester après la classe pour régler des problèmes. Si cela gênait certains, ce n'était pas la majorité. Par exemple, pour préparer le carnaval, les enseignantes restaient fignoler les costumes après la classe, le mercredi après- midi. Les collègues de CM2, fanas de carnaval restaient tous les mercredis entrainer les élèves pour le groupe de percussions qui suivait les classes. En plus, la journée de manifestation du carnaval c'était le dimanche. Et tous, on venait préparer nos élèves le samedi et on défilait avec nos élèves le dimanche parce que c'était le projet de l'équipe, de toute l'école. Moi- même, j'ai entrainé pendant longtemps, avec mes collègues de CM1, nos élèves du cycle 3 au foot. On restait après l'heure pour les entrainer. [...] On était vraiment investi, la vie de l'école c'était vraiment comme une vie de famille, quoi ! Chacun avait un rôle, avait sa place. »

Au delà du simple volontariat, certains n'hésitent pas à évoquer un sentiment moral. C'est ainsi qu'un de ces enseignants déclare : « *On ne sent pas obligé de rester*

mais on a une prise de conscience par rapport à la réalité du quartier. On ne peut pas ne pas travailler : ce serait malhonnête. »

L'effectivité du travail en équipe se démontre surtout au niveau des projets mis en place. A l'école du Lagon, lorsqu'on les interroge sur la place du travail en équipe dans leur fonctionnement, la réponse est claire. Pour eux, le travail en équipe est permanent. Selon les dires de la directrice adjointe, en 2013, « *nous sommes une grosse école de 20 classes. Nous sommes obligés de travailler ensemble. Les cycles mettent en place des projets puis les collègues travaillent par équipes de niveau de classe. Ici, les quatre collègues de CM2 travaillent ensemble. Les évaluations, les progressions, les décloisonnements sont pensés ensemble, puis on se répartit le travail. »*

En ce qui concerne les réunions informelles, plus que nécessaire pour mettre à profit le travail en équipe, les équipes pédagogiques avouent les faire aussi souvent que possible. Contrairement à ce que l'on pouvait imaginer, ce sont les collègues eux- mêmes qui s'organisent pour échanger et travailler, hors temps scolaire. Cela peut être le mercredi après- midi (on travaillait déjà le mercredi matin à Saint Martin, avant la mise en place des nouveaux horaires) ou durant la pause méridienne.

Certains collègues revendiquent même ces réunions informelles durant lesquelles ils estiment progresser davantage dans leurs projets, avec moins de contraintes car librement consenties. « *Si on savait qu'on devait préparer les évaluations ensemble, on restait une heure ou une demi- heure après l'école pour le faire. Ça allait vite, on ne perdait pas de temps contrairement à des réunions formelles où ça trainait en longueur, ça blablate. Tandis que là comme cela partait d'une volonté commune, on était là pour travailler, on travaillait c'est tout et ça allait vite. »*

Une autre collègue, investigatrice d'un gros chantier qui a mobilisé l'école pendant trois ans, raconte « *pour pallier les incivilités et les violences dans l'école, j'ai eu l'idée de créer un jeu de société autour des différentes cultures de nos élèves. Mais il fallait que le jeu soit aussi pédagogique et transversal. J'ai exposé mon idée et l'équipe s'en est emparé pour que le jeu se fasse. Tout le monde a participé, on s'est*

partagé le travail. Cela nous a demandé beaucoup de temps. On a travaillé presque tous les midis après manger, pendant au moins deux mois ! »

Un des gros avantage de beaucoup d'école à Saint Martin, est que la majorité des enseignants restent à l'école durant la pause méridienne. C'est souvent pendant ce temps que les échanges s'amorcent.

De ce fait, une salle (souvent la salle de réunion) est dévolue aux déjeuners. On y trouve parfois à disposition, réfrigérateur, cuisinière et micro-ondes. Cela permet à l'équipe d'avoir un espace de convivialité qui peut rapprocher les membres et favoriser les échanges.

A l'école élémentaire du Lagon, une grande salle qui fait aussi office de salle de réunion est à la disposition des collègues le midi. Elle est composée de grandes tables disposées en ovale. On y trouve aussi un coin « ressources pédagogiques ». Une petite salle attenante avec réfrigérateur, cuisinière et micro-ondes et petit évier est aussi disponible librement à tous.

A l'école maternelle du Lagon, la directrice, dès 1990, avait fait de son bureau, cet espace « à vivre », afin de renforcer les liens entre collègues. « *Je m'arrange pour que dans le bureau ce soit convivial: qu'il y ait la cuisinière, qu'on puisse manger à table, même si après, c'est le vrai fouillis. Ce n'est pas mon bureau, c'est le bureau de tout le monde: il y a la cafetière, la cuisinière, le frigo rempli de plats à manger le midi. Je tiens à ce que cela se passe ainsi. » (Abou et Giletti, 1990)*

A l'école de Quartier d'Orléans, ces réunions informelles avaient plutôt lieu après les cours. C'est ce que l'enseignante de la CLAD (classe d'adaptation) explique. « *Lorsque je suis arrivée à Quartier, il y avait beaucoup de difficultés avec les élèves au niveau du comportement. Ce qui a permis d'améliorer les choses, c'est le fonctionnement en équipe. C'était des réunions hors temps scolaire et tout le monde restait, tout le monde adhérait car on voulait trouver des solutions, on voulait améliorer le quotidien des élèves et le nôtre ! Donc on est resté pour trouver des solutions et monter des projets, mettre en place des ateliers de parole... »*

4. 5. Une équipe pédagogique « élargie »

Une des particularités de la « *Friendly Island* » (surnom donné à Saint Martin) est que la communauté éducative est souvent élargie. On a encore dans les années 2000, la « mentalité de village » où tout le monde contribuait à l'éducation de l'enfant. Tous, enseignants, concierge, secrétaire, ATSEM (Agent territorial spécialisé des écoles maternelles), aide- éducateur participent pleinement aux projets.

Le travail en équipe, comme l'entendait le législateur, doit être réalisé au sein des équipes pédagogiques, lors de conseils de cycles ou de maîtres. Cependant, à Saint Martin, de nombreuses équipes pédagogiques ont fait le choix d'y intégrer d'autres membres.

Cette approche agrandit l'équipe en une véritable communauté éducative dans laquelle chacun a un rôle et une place.

Le projet Saint Martin, mis en place en 1999, préconisait d'utiliser les compétences linguistiques de l'équipe pédagogique. Les ATSEM se voyaient propulsés interprètes dans la mesure où un bilinguisme (français/ anglais) devait être mis en place à parité horaire dès la grande section. (Académie de Guadeloupe, Saint Martin, le projet, 2003)

Le choix de se tourner vers les ATSEM était cohérent car ce personnel est souvent natif de l'île et maîtrise parfaitement les différentes langues pratiquées par les élèves, contrairement aux enseignants quand ils arrivent sur l'île. Ces agents servent aussi souvent d'interface avec les parents d'élèves. Un travail en équipe avec l'enseignant est primordial pour un bon fonctionnement de la classe. (Démocrite – Louisy, 2011)

Un enseignant de l'école de Quartier d'Orléans raconte la place prépondérante que l'aide éducateur a dans leur projet « écriture ». *« Nous avons la responsabilité pédagogique du projet mais nous avons tenu à intégrer totalement notre aide- éducateur à celui- ci. Il intervient avec nous dans l'aide apportée aux élèves et bien sou-*

vent nos élèves se tournent vers lui pour vérifier une consigne ou pour trouver un mot en français car il maîtrise l'anglais et l'espagnol.»

Dans son étude réalisée en 1990, Abou et Giletti avaient déjà noté le rôle prépondérant des ATSEM dans une des écoles maternelles qu'ils observaient. En effet, il reconnaissait que ces personnels avaient un rôle de « médiateur » entre les enseignants et les enfants ou entre les enseignants et les parents et pouvaient même aider au travail éducatif dans les classes. Ce que certaines équipes ont fait allègrement.

Le personnel communal aussi n'hésite pas à seconder, aider les enseignants car il est intégré à l'équipe. Dans certaines écoles, cela va de soi. Il est vrai que cela dépend beaucoup de la politique « relationnelle » mise en place par la directrice. Une enseignante raconte : *« J'ai été surprise de voir que le personnel communal, nous propose de nous aider quand on a un enseignant absent et qu'on a beaucoup d'élèves dans notre classe. Elles peuvent rester avec un groupe qui est en autonomie. »*

Cette vision du personnel communal intégré au fonctionnement des enseignants était aussi partagée par la directrice de l'école maternelle de Sandy Ground, en 1990. Refusant de restreindre les tâches de ses ATSEM, elle affirme ainsi : « *Je déteste trouver dans une école des gens qui ne font que du ménage. On les cantonnait dans un rôle de ménage; je dis au collègue qu'on ne peut pas accepter de mettre des humains dans un rôle qu'on n'accepterait pas de faire. Je fais moi-même mes coloriages, découpages…: une ATSEM est là pour nous aider. » (Abou et Giletti, 1990)*

4. 6. Une ambiance de travail propice au travail en équipe

98% des témoignages recueillis, lors des entretiens élaborés au cours de cette recherche, font montre d'une ambiance de travail particulière sur l'île. En effet, ces enseignants, même s'ils ne savent pas comment l'expliquer mentionnent tous leur « bien- être » au travail. Si certains parlent de plaisir, d'autres pensent devoir, res-

ponsabilité morale envers les élèves qui les « poussent » à travailler ensemble. Ainsi, pour l'un d'entre eux : « *Moi, j'étais bien dans l'équipe. Je ne sais pas si c'était parce qu'on était de la même promo ou le fait de se connaître un peu déjà à l'extérieur de l'école mais au niveau du travail, on se comprenait. On arrivait plus facilement, sans rentrer dans le travail sans chamailleries, à discuter, à mettre en place et à faire progresser un projet sans qu'il y ait de tension particulière.* »

Certains termes reviennent de manière redondante. « Respect », « convivialité » « écoute », « bonne ambiance ». Apparemment, malgré les difficultés recensées et avérées liées au multilinguisme entre autres, l'ambiance générale de travail qui règne dans la majorité des écoles est propice au fonctionnement en équipe.
Un des enseignants interrogés dans l'école de Sandy Ground avoue, « *tout le monde se parle bien. Il y a un respect. On parle. On te passe des documents si tu en as besoin. On s'entend bien. On mange ensemble. L'ambiance est conviviale.* »

Et d'un autre de continuer en ces termes, « *ce qui est intéressant, c'est que personne ne veut dominer l'autre. Nous sommes tous des collègues. Personne n'est supérieur. On prend en compte la diversité de chacun. On prend les décisions ensemble.* »

Enfin, en interrogeant une enseignante qui avait effectué ses stages à Saint Martin, nous avons recueilli les propos suivants, « *moi, j'ai choisi cette école car l'équipe et son fonctionnement m'ont beaucoup plu, quand j'étais en stage. On n'arrive pas là et on est largué. Ils travaillent ensemble depuis des années. On est beaucoup dans l'échange. Moi, qui suis en CP, je passe par des moments d'euphorie et d'angoisse. Je peux tout de suite aller voir les anciennes qui me rassurent. Comme ma classe est particulière, les collègues du cycle 2 m'ont aidé à adapter ma progression. Donc, elle est un peu différente de celle qu'on avait déjà faite ensemble, en début d'année.* ».

Le dernier témoignage est singulier. Il émane d'un jeune enseignant. Avec ses cinq années d'ancienneté, il avoue, dès le début de l'entretien (qu'il a souhaité avoir),

détester travailler à Saint Martin par rapport au contexte (élèves non francophones et démotivés, parents absents). Il tient, avant de répondre aux questions, à dépeindre le contexte « déplorable » et difficile dans lequel il évolue. Il attendrait même avec impatience sa mutation vers la Guadeloupe.

Cependant, lorsqu'on l'interroge sur le travail avec ses collègues, il redevient positif. « *Je reste dans cette école uniquement par rapport à l'équipe qui est solidaire et parce que la directrice soutient ses enseignants. Il y a un respect mutuel, pas de jugement de valeur. Personne n'a un orgueil démesuré. Tout le monde s'accepte. On travaille énormément ensemble. L'année dernière on a fait, en juin, toutes nos progressions dans toutes les matières car on avait déjà les profils de nos classes et cela nous a beaucoup soulagé au niveau travail, en septembre. C'est vrai que ça, j'avais vraiment apprécié, j'avais pris de l'avance.* »

Alors que les conditions de travail à Quartier d'Orléans effraient plus d'un sur l'île, les enseignants qui y travaillent affirment s'y plaire. *« Pourquoi j'ai demandé Quartier et pourquoi j'y suis encore après trois ans ? (Rires) Tout simplement parce que je m'y plait. Tout est à construire. Je sais que cela va être long mais on va y arriver. On voit ce qu'on fait, on voit les résultats. Il y a un défi à relever et c'est possible.»* furent les propos, pleins d'enthousiasme, d'une enseignante ayant quatre ans d'ancienneté.

4. 7. Des projets innovants

La pierre angulaire du travail en équipe est généralement la mise en place d'un projet fédérateur mobilisant tous les acteurs.

A l'école de Quartier d'Orléans 1, les enseignants ont du faire face à la recrudescence d'actes violents. Agressions verbales, combats entre élèves, revendication aux gangs de quartiers au sein même de l'école, devinrent rapidement ingérables. Selon, une enseignante de l'école, la vie du quartier s'invitait à l'école. *« Nous avons du être très vigilants et interdire les casquettes et les bandanas. Nous avons réalisé*

que les bandanas (l'espèce de foulard carré) rouges et bleus avaient une signification très particulière pour nos élèves. Ils les utilisaient comme appartenance à des gangs qui sévissait à l'extérieur. Ils prolongeaient les problèmes de la rue à l'école. »

De nombreux conflits qui éclataient à l'extérieur de l'école pouvaient ainsi perdurer ou se régler au sein de l'établissement. Les enseignants avouent avoir du mettre en place assez rapidement une politique et une organisation très différentes de celles qui existaient.

Un projet autour du « vivre ensemble » fut élaboré à destination de tous les protagonistes de la sphère éducative. Un véritable travail d'équipe se mit en place. Des réunions régulières pour initier, réguler, rendre compte et informer furent organisées. Chaque membre de l'équipe avait des tâches et des rôles précis. Dans la mesure où on devait améliorer le « vivre ensemble », les parents et les partenaires de l'école furent associés et intégrés au projet final. Ainsi, un membre de l'équipe pédagogique témoigne en ces termes : *« Nous avons du apprendre à travailler ensemble, à laisser nos griefs de côté. Il fallait faire bloc, front commun devant les élèves, les parents... Nous avons construit ensemble les projets pour améliorer notre école. [...] Nous avons le même langage, la même vision de notre travail maintenant et je pense que les élèves le ressentent »*

Les problèmes furent ciblés et, pour chacun, un projet fut élaboré. Par exemple, pour les élèves en difficultés un grand projet tourné vers l'estime de soi fut initié, centré autour des domaines artistiques et d'expression (arts visuels, théâtre...).

Pour faire face à un élève qui posait problème dans l'école, l'équipe s'est réunie et a élaboré un projet sous forme de décloisonnement pour lui, en faisant intervenir différents enseignants. Cela permit d'éviter de stigmatiser l'élève et de sortir le collègue de son isolement face à cette difficulté. Cet élève avait sa classe de référence mais bénéficiait d'enseignements dans d'autres classes.

De plus, pour pallier les bagarres du matin, il a été instauré le chant matinal. Ainsi, les élèves de toute l'école partagent un moment de convivialité. Ils chantent en-

semble, tous les matins, dans la cour, pendant quelques minutes avant de commencer la classe, renforçant le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire.

Un des projets majeurs de l'école fut réalisé grâce au sport. L'équipe pédagogique concocta un projet impliquant tous les élèves. L'objectif était de développer l'esprit d'équipe, de valoriser les compétences de chacun et de créer une cohésion et du respect entre les élèves. Ainsi, l'équipe s'est réunie pour élaborer des progressions communes avec les intervenants sportifs USEP (Union sportive de l'enseignement du premier degré). Les élèves sont entraînés dans des ateliers tournants par niveau.

Les parents furent associés aux différents projets car il fallait leur adhésion pour aider les élèves à mettre en pratique les décisions prises à l'école. Ils étaient régulièrement conviés à des réunions d'information et à des ateliers de parole pour débattre des problèmes et trouver des solutions.

Les enseignants interrogés avouent ne pas avoir mis en place des projets uniquement pour améliorer le contexte de travail. Ils ont aussi voulu se battre pour travailler dans « *leur* » école et la réhabiliter pour favoriser la réussite des élèves. Une enseignante, nouvellement nommée dans cette école, explique son ressenti après la première réunion de rentrée. *« Quand j'ai posé des questions sur le nombre des projets et ateliers qu'il y avait dans l'école et que j'ai eu les réponses, j'ai compris. J'ai compris que souffrant de la mauvaise image de leur école, ces enseignants se sont révoltés avec hargne et ils ont mis le paquet pour réhabiliter leur école, pour qu'elle soit moins pointée du doigt. »*

Ayant le souci de pérenniser les projets, l'équipe prépare des outils pour les nouveaux collègues. Ainsi, les enseignants se rencontrent en fin d'année afin de rassembler sous forme de livret tous les éléments et renseignements nécessaires aux nouvelles personnes qui intègrent l'équipe. Cette attention particulière a pour but de permettre aux nouveaux de prendre la mesure de leur contexte et de rassurer. Comme en témoigne cette enseignante, « *quand je suis arrivée dans cette école, on m'a remis un livret avec tous les renseignements et cela avait été fait par les ensei-*

gnants de l'an dernier. On m'a remis cette petite pochette et tout était là, je n'avais plus de questions à poser, tout était clair. Puis j'ai assisté aux réunions de rentrée et j'ai compris qu'il y avait des projets fédérateurs qui portaient l'équipe. Cela m'a donné envie de porter ma pierre moi aussi.»

A Sandy Ground aussi, c'est un projet tourné vers le « vivre ensemble » qui fut fédérateur. L'initiatrice du projet nous raconte « *Quand je suis arrivée, je trouvais qu'on ne travaillait pas assez ensemble. La configuration spatiale de l'école séparait les enseignants du cycle 2 de ceux du cycle 3. J'ai eu envie de trouver un projet qui nous rassemblerait tous. C'est pour cela que j'ai proposé à tous les collègues de mettre en place un projet d'école UNESCO, eu égard de la richesse culturelle et historique de Sandy Ground et de Saint Martin. »*

Les enseignants de l'école ont donc mis en place un projet innovant et qui serait adaptable à toute école recevant un nombre important d'élèves non francophone. Le projet élaboré partait du principe que pour rassembler la communauté d'élèves de l'école, il fallait qu'ils se connaissent. Les parents, les enseignants, le personnel communal ont été mis à contribution pour rechercher histoire, personnages représentatifs, recettes spécifiques de chaque communauté de Sandy Ground.

L'objectif des enseignants était celui de la république, réduire ces fossés trop grands que sont la méconnaissance et la peur de l'autre. Un pas vers la fraternité. Chacun a été ainsi invité à découvrir et à s'intéresser aux autres communautés. Des expositions, des représentations, des dégustations ont été organisées dans l'école lors de manifestations diverses.

Un des points forts de ce projet, qui aurait pu être sa faiblesse, a été le constat par l'équipe de sa méconnaissance de l'autre. *« Comment exiger que l'autre connaisse tout de nous, alors que nous , nous ne connaissons rien de lui ?* » fut une des questions posées par une des enseignantes interrogées. Ils étaient aussi ignorants

que les élèves, de l'histoire, des us et coutumes des communautés qui côtoient l'école.

Ils ont du apprendre, chercher, se former ensemble. « *Il a fallu apprendre, ensemble. Construire ensemble le projet. Cela ne nous a pas déranger car on en avait envie. Heureusement que les parents ont répondu présents. Pour une fois, on s'intéressait à eux, vraiment, sans à priori. Il y a eu beaucoup de plaisir, de partage...* »

Ce projet a rassemblé toute la communauté scolaire, partenaires compris, autour de l'école dans un projet centré autour du « vivre – ensemble ». *« Nous souhaitions un projet représentatif de la réalité de notre terrain. Comment accepter l'autre si on ne le connaît pas, si on ne le comprend pas ? Nous n'avons pas la même culture, ni les mêmes mœurs et nous ne pouvons pas occulter cela, faire comme si cela n'existait pas ! Nous devons apprendre à vivre ensemble.* »

Selon la directrice, les actes d'incivilité ont beaucoup baissé par la suite. Initié depuis 2012, ce projet continue encore au rythme des actions.

Une enseignante de l'école explique ainsi : « *Cette année, on a mis l'accent sur une action de notre projet. Pour la journée internationale de la paix, on a nommé toutes les zones de la cour. Le thème était « figures et symboles de la paix ». Chaque enseignant avec sa classe devait choisir une personnalité représentative de la paix dans le monde. Il y avait un gros travail à faire en classe. Le cycle 1 a travaillé sur les symboles (l'olivier, la colombe...) et les cycle 2 et 3 ont pris les figures. Il y a eut une belle implication des collègues. On a eu beaucoup de réunions mais ça s'est bien déroulé. On a eu la presse et tout... (Rires).*

Tous les enseignants, interrogés dans cette école, ont tenu à expliquer et parler de ce projet. Ils s'y étaient beaucoup impliqués car celui – ci répondait aux besoins immédiat des élèves de l'école.

Il est intéressant de voir comment ce projet initié depuis 2012, répond aux préoccupations actuelles de l'Europe, qui face aux vagues migratoires importantes

qu'elle connaît en 2015 se trouvera face au même type de public dans les écoles. La réflexion de ces enseignants ne serait- elle pas une issue optimiste pour le « travailler ensemble » ?

Le mot de la fin sera donné par la directrice, « *ouvrir l'école sur le monde en utilisant la richesse de toutes les communautés qui composent l'école française, serait aussi peut- être une solution pour la cohésion de l'équipe pédagogique.* »

À Nina Duverly, le grand projet qui avait animé l'école en 1999 est encore visible. Le projet « 2000 arbres pour l'an 2000 » avait, à l'époque, rassemblé toute la communauté éducative. Les nombreux arbres qui embellissent encore l'école, quinze après, en sont les témoins. Aujourd'hui encore, des projets culturels mobilisent toute l'équipe.

4. 8. Cas d'école : Maternelle Jean ZEBUS

En mars 2012, des enseignants d'une école maternelle, proche de l'ESPE, décrivent leur fonctionnement au sein de leur école. Le travail en équipe y est une institution. La description qu'ils tous de l'organisation de leur travail rappelle fortement celle pratiquée à Saint Martin.

Initialement « école normale », puis « école maternelle d'application », cet établissement scolaire fonctionnait anciennement avec une majorité de maîtres formateurs. Ces enseignants aguerris y recevaient moult de stagiaires au cours de l'année. Il y avait une dynamique particulière dans cette école qui était toujours très animée. Depuis 2012, elle est devenue une simple école maternelle avec encore en son sein quatre maîtres – formateurs et trois adjoints.

L'équipe entière a été interrogée (sept personnes), ainsi que la directrice sous forme d'entretiens semi- directifs.

4. 8. 1. Une salle de convivialité

Dans cette école, la première salle, contiguë au bureau de la directrice, est une grande salle de réunion. Cette pièce fait aussi office de salle de restauration pour le midi avec un four, un micro- ondes et un réfrigérateur. Aussi, on y trouve un espace pédagogique avec des ressources à disposition et le photocopieur de l'école. La majorité des enseignants aiment se rencontrer dans cette salle. Même ceux qui n'y déjeunent pas y retrouvent les collègues avant la reprise des cours de l'après- midi.

Une collègue, qui à cause de l'éloignement de son domicile reste tous les midis à l'école, explique. « *C'est un espace vital pour nous. Quand les collègues reprennent leur poste à 14 heures, ils passent toujours nous voir, même s'ils ne déjeunent pas sur place. C'est un point de chute pour n'importe qui rentre dans l'école. Quand un remplaçant a besoin d'un livre, de quoi que ce soit en général, il vient ici. Il sait qu'il y a toujours quelqu'un.* »

Un autre, confie que, « *C'est vrai que l'on passe beaucoup de temps dans cette pièce. C'est pratique, si on a une décision à prendre, on peut en discuter tout de suite car on est tous là. »*

4. 8. 2. Une ambiance de travail propice aux échanges

Dans cette équipe, certains collègues sont des maîtres aguerris qui ont une longue ancienneté dans l'école. La directrice y est depuis plus de 15 ans et certains collègues près de 20 ans. C'est une équipe dans laquelle, il n'y avait pas eu de mutation depuis six ans, en 2013. Quelques uns explique ce fait par l'ambiance sereine qui règne dans l'école. *« J'aime beaucoup travailler dans cette école. On s'entend bien et on travaille ensemble. On respecte les personnalités de chacun. C'est vrai que l'école est loin de chez moi mais je ne sais pas si je vais retrouver ce fonctionnement en équipe ailleurs. Alors, je reste. Nous faisons tout ensemble. Même si chacun est libre de l'appliquer comme il veut dans sa classe*. »

4. 8. 3. Une équipe pédagogique « élargie »

Les ATSEM, en poste pour certaines depuis plus de 20 ans, constituaient la mémoire vive de l'école. Chaque année, elles changent de classe, d'enseignant. La directrice préférant qu'elles soient des partenaires de l'école plutôt qu'attachées à une classe, un niveau, un enseignant.

De plus, la directrice les associe totalement aux projets de l'école. Une d'entre elles participe ainsi aux réunions des enseignants en tant que représentante des ATSEM. Ces dernières sont donc toutes associées aux décisions, en temps réel.

4. 8. 4. Des projets fédérateurs

Tous les trois ans, un projet d'école est mis en place et chaque enseignant propose des actions incluant deux ou trois classes.

Une enseignante, férue d'arts visuels, raconte avec enthousiasme un des projets de l'école qui lui avait beaucoup plu. *« Nous avions décider de travailler autour du langage et de l'associer aux arts. Nous avons donc mis en place une comédie musicale. Nous avons adapté un conte antillais et nous en avons fait un conte musical. Tout le monde s'est impliqué en fonction de ses affinités et de ses capacités. Les GS (grande section) ont créé un livre et ont réécrit l'histoire, les MS (moyenne section) ont illustré le livre. Toute l'école a réalisé le décor. Chaque classe devait jouer différents tableaux. Et le spectacle final a été un magnifique bilan. J'ai adoré ce projet et je crois que tout le monde a pris plaisir à y travailler. »*

Ainsi, chacun, en fonction de ses compétences propres mais aussi de ses affinités, participe en apportant son expertise.

4. 8. 5. Une directrice très présente et à l'écoute

Encore en poste en 2012, la directrice de cette école est très proche de ses collègues. Elle se considère plutôt comme une directrice administrative. « *Je m'arrange pour éviter à mes collègues de faire de l'administratif. Si on doit faire un projet, j'estime que seul l'aspect pédagogique doit être discuté ensemble.*

Cela fait gagner du temps. Donc, je fais les recherches en amont, quand je peux. »

De plus, cette directrice comme ses collègues, reste à l'école pendant la pause méridienne. Elle partage son repas avec les collègues. Elle avoue que pendant ce moment, beaucoup d'idées, d'échanges tournent autour de l'école.

Lorsqu'on l'interroge sur son leitmotiv pour rassembler ses troupes, sa réponse est la suivante : « *Pour moi, il est incontournable de travailler en équipe pour que l'école tourne bien. Travailler en équipe ce n'est pas être des amis et s'aimer mais pour moi c'est travailler ensemble autour d'un même objectif, d'un même projet et de l'adapter à sa sauce. On est tous différent mais on doit réussir à un moment à re-garder dans la même direction et y aller ensemble. »*

Maitre formateur, en plus, elle n'hésite pas à intervenir pédagogiquement lorsqu'elle est sollicitée par un remplaçant ou par un nouveau collègue.

5. Conclusion

La troisième hypothèse de cette thèse supposait que l'implantation géographique des écoles avait des répercussions sur l'enseignement et favorisait le travail en équipe des enseignants. Les observations réalisées dans les écoles de Saint Martin permettent de confirmer cette supposition. En effet, ces observations montrent, que bien souvent, pour pallier les problèmes sociaux, économiques et linguistiques qui atteignent les portes de l'école, il faut s'organiser autrement. Le travail en équipe parait être pratiqué d'emblée.

C'est ainsi que les enseignants de Saint Martin, et des zones prioritaires, ont mis en place des stratégies particulières comme le fonctionnement en équipes pédagogiques dans les écoles. Si ces stratégies paraissaient être motivées par l'instinct de survie au départ, de nombreux témoignages ont montré une volonté commune de travailler ensemble pour la réussite des élèves dans un climat serein.

Le travail en équipe est effectif à Saint Martin encore en 2013, date des derniers entretiens et témoignages effectués. Même si ce fonctionnement commence à chan-

ger de manière sensible par rapport aux nouvelles politiques administratives en vigueur (primes), le constat de ce fonctionnement particulier reste toujours d'actualité.

En Guadeloupe et ailleurs, un nombre croissant d'enseignants s'organise en équipe, si l'on en croit les nombreux témoignages qui affleurent ici et là. Même si ce mode de fonctionnement est beaucoup plus fréquent dans les zones particulières, dites difficiles, il se démocratise, et devient de plus en plus un choix de fonctionnement de l'équipe pédagogique.

Les enseignants, qui ont connu ce mode de fonctionnement, estiment qu'il est incontournable quelque soit le lieu d'exercice, le considérant comme étant un moyen privilégié pour appréhender l'élève dans son ensemble et favoriser ses apprentissages.

DISCUSSION GÉNÉRALE

Les trois directions choisies pour analyser les conditions de la mise en place du travail en équipe dans les établissements scolaires permettent de définir le profil des protagonistes qui y officient et des écoles dans lesquels il est pratiqué. Les investigations menées auprès des protagonistes de l'éducation nationale font montrent de plusieurs éléments. Ainsi, en fonction de la personnalité et de la compétence du directeur, le fonctionnement de l'équipe pédagogique sera complétement différent. Ensuite, les modalités et les contenus de formation eux aussi influencent fortement le travail en équipe, en agissant bien avant la prise de fonction de l'enseignant. Pour terminer la dernière question de recherche a permis d'isoler des critères communs à certaines écoles dans lesquelles le travail en équipe fait légion.

1. Le directeur, centre du système

Comme le manager, indispensable pour le bon fonctionnement de l'équipe, le directeur d'école est lui aussi la pierre angulaire de l'équipe pédagogique, servant d'interface entre tous les protagonistes de la communauté éducative.

1.1. Le style et le type de management

Des investigations menées auprès des personnels de l'Éducation, fait ressortir que le mode d'animation et l'implication du directeur influencera beaucoup l'organisation en équipe, ou pas, de l'équipe pédagogique.

Ainsi différents critères chez un directeur favorisent le travail en équipe. Les caractères nécessaires requis ont été identifiés par les enseignants. Le directeur se doit d'être coopératif, actif et un peu administratif. Il va s'en dire que l'association de ces trois caractères génère des directeurs qui sont décrits par leur hiérarchie et par leurs collègues comme étant des managers hors pairs.

Cependant, certains directeurs dirigistes réussissent à impulser un travail en équipe avec leurs collègues. Même si ce type de directeur est parfois peu à l'écoute de ses

collègues, il arrive toutefois à inciter un certain mode de fonctionnement qui ressemble à s'y méprendre au travail en équipe. Centrés autour de projets favorisant la réussite des élèves, les enseignants collaborent entre eux.

Il reste les écoles qui, faute d'avoir un leader volontaire et impliqué, réussissent à travailler en équipe soit par qu'un collègue s'est substitué au directeur et à obtenu l'adhésion du groupe, soit parce que plusieurs collègues assument conjointement cette fonction.

1. 2. Des aides extérieures

Les entretiens des directeurs et des inspecteurs ont révélés que le travail en équipe pouvait être stimulé ou provoqué aussi par l'inspecteur de circonscription.

Il est vrai que ce dernier, en tant que supérieur hiérarchique, a un regard sur le fonctionnement des équipes. Par le biais des comptes rendus de cycles ou de maîtres d'abord, mais aussi lorsqu'il inspecte les enseignants et les directeurs d'école dans l'enceinte de l'établissement.

De plus, les inspecteurs sont les garants de l'application des textes officiels par les enseignants. Ainsi, de plus en plus, des inspections d'écoles sont orchestrés pour organiser des formations adaptées, non plus à un individu, mais à toute une équipe.

Secondés par leur équipe de circonscription, les inspecteurs, en fonction des résultats des élèves, proposent de façons plus fréquentes, aux enseignants de construire des formations correspondant au profil de l'école.

Afin de consolider le rôle du directeur, des rencontres régulières sont organisées au sein des inspections pour former, encourager, réajuster les compétences et connaissances des directeurs d'école. En accompagnant des projets d'école, l'équipe de circonscription (inspecteur et conseillers pédagogiques), permet au directeur au sein de son équipe de jouer son rôle de manager. Il n'est pas rare que l'inspecteur qui repère un directeur « défaillant » propose à un de ses collègues, de « jouer » le rôle de directeur animateur – pédagogique, de manière consensuelle.

1. 3. En passant par la motivation

Cette première partie a mis en lumière la démotivation de certains directeurs face à la masse de travail que génère ce métier. Selon les directeurs et les organisations syndicats, la charge de travail s'est progressivement alourdie.

L'une des premières reconnaissances, réclamées pas ces derniers, est la reconnaissance du métier par l'Institution, en donnant un statut au directeur. Les organisations syndicales, elles, réclament en plus des améliorations des conditions de travail et une revalorisation salariale.

La question du statut du directeur provoque aussi un problème de reconnaissance et d'autorité du directeur par ses pairs dans l'équipe pédagogique. Après tout, il n'est pas un supérieur hiérarchique mais un enseignant comme les autres avec une charge administrative et pédagogique, en plus.

Heureusement que certains inspecteurs conscients de ce besoin de reconnaissance des enseignants valorisent, de temps en temps, les équipes face à leurs collègues. D'autres tiennent en compte l'implication et l'investissement de chacun au sein de l'équipe lors d'inspection d'école, notant non seulement l'individu dans sa classe mais aussi l'effectivité et l'efficience du travail de l'équipe.

Dans cette partie, il ne faudrait pas occulter le fait que la majorité des enseignants qui ont choisi d'embrasser le métier de directeur étaient mû par la désir de se sentir utile et de participer plus grandement à la réussite des élèves, aspirations régulièrement dévoilées par les enquêtes syndicales.

2. Des formations pour travailler en équipe

Comme dans de nombreux systèmes de formations étrangers, en France, c'est une formation de type consécutif qui est proposée dans les ESPE. Ce type de formation assoie d'abord les savoirs et connaissances théoriques puis s'attèle à la mise en pratique. Les ESPE assurent la formation initiale des enseignants depuis 2013. Ce sont ensuite les équipes de circonscription qui complètent cette formation en accompagnant les enseignants tout au long de leur vie professionnelle.

Dans cette deuxième partie, des éléments poussant les personnels à travailler ensemble, en équipe, ont été mis à jour.

2.1. De la formation, en général

La formation initiale que les étudiants reçoivent à l'ESPE est générale et commune à tous les étudiants se destinant à devenir enseignant. Au cours des entretiens, les étudiants et enseignants stagiaires ont mentionnés que de nombreux outils favorisaient des mises en situation qui utilisent le travail en équipe.

Ainsi, l'ESPE met à leur disposition des plateformes collaboratives. Cet outil innovant pourtant à disposition et permettant un travail collaboratif, via la voie numérique, est peu utilisé par les étudiants. Les projets collaboratifs sont davantage sources de travail en équipe. Les étudiants étant évalués à l'issue de ces projets se prêtent, le temps de sa réalisation, au jeu du travail en équipe effectif.

Les analyses de pratiques proposées par certaines ESPE préparent les futurs enseignants à prendre du recul sur leur pratique. En interrogeant leurs pratiques en petits groupes, ils sont censés d'être plus à même d'effectuer cet exercice dans l'équipe pédagogique. Le travail en équipe suppose en effet des échanges et des discussions avec ses collègues autour de pratiques favorisant la réussite des élèves. L'enseignant doit être capable de se remettre en question sans se sentir jugé.

Les stages, initialement prévus pour donner un aperçu au futur enseignant du fonctionnement des équipes pédagogiques, ne sont pas toujours probants. Peu d'étudiants font des remontées sur l'observation de ce type de fonctionnement dans les écoles. Ces stages ne modifient aucunement leurs conceptions initiales de ces étudiants à l'aube de leur entrée dans le métier. Pour preuve le redoublement qui a vie dure.

La formation continue vient compléter la formation initiale des personnels. Cependant, les contenus de ces formations sont fortement influencées par les orientations ministérielles. Ces dernières sont ensuite déclinées et adaptées en fonction des

priorités académiques. Au niveau de la circonscription, c'est finalement l'inspecteur qui choisira les inclinaisons du plan de formation (PAF) de sa circonscription. Avec la refondation de l'école, certaines académies ont fait le choix d'inscrire de plus en plus au PAF, des formations pour travailler en équipe transdisciplinaires. Ceci dans le but avoué de favoriser une collaboration entre les enseignants du premier et du second degré.

Les directeurs au cours de leur formation (initiale et continue) sont eux aussi peu sensibilisés et formés au management. La majorité de leur formation est axée sur le volet le plus important de leur mission, le volet administratif. De plus, la formation, en amont de ce métier, est peu conséquente, de quelques semaines. Elle n'est plus que de quelques jours après la prise de fonction du nouveau directeur.

Si les inspecteurs sont formés au pilotage lors de leur formation à l'ESEN, surchargés par les missions administratives, ils s'adonnent de moins en moins à la formation et au conseil des personnels.

2.2. Á une formation davantage adaptée aux équipes

Heureusement, aussi bien au niveau des enseignants que de l'équipe d'encadrement, des formations innovantes voient le jour, ici et là.

Certaines écoles ainsi que leur équipe circonscription ont fait le choix de se former en fonctions de leurs besoins. Quelques fois, c'est l'inspecteur, qui après un état des lieux, enjoint aux enseignants de choisir, en équipe, les formations dont ils ont besoin. L'objectif étant toujours de permettre à l'équipe de mieux appréhender les difficultés des élèves et de les aider à les surmonter.

Cette formation peut aussi être l'objet d'une réflexion commune enseignants - équipe encadrante, et aboutir à une co-construction d'un plan de formation adaptée à l'équipe pédagogique. Les équipes, enfin, consciente de leurs besoins, peuvent solliciter la hiérarchie pour des demandes de formations particulières.

Il est à déplorer, selon l'entretien avec la psychologue du rectorat, la quasi- absence de formations liées aux compétences personnelles ou communicationnelles,

compétences, qui à son sens, sont indispensables pour un fonctionnement en équipe serein et efficace.

Les directeurs bénéficient eux aussi de dispositifs nouveaux. Ils peuvent jouir, après leur entrée dans le métier, de l'accompagnement dans leur fonction par un autre directeur ou tuteur. Ce dispositif prend souvent la forme d'une sorte de compagnonnage dans lequel le nouveau directeur peut profiter de l'expérience de son collègue, plus aguerri dans le métier. De plus, la formation se poursuit parfois, en groupes de directeurs. Au cours de ces sessions, les directeurs peuvent échanger sur leurs pratiques et se construire une culture professionnelle commune. On est un peu dans l'esprit des communautés de pratiques très utilisées au Canada. Tous ces dispositifs ont pour but de les aider à mieux appréhender la mise en place du travail en équipe dans leur école.

Enfin, la formation des équipes d'encadrement évolue elles- aussi. C'est ainsi que certaines d'entre elles en Guadeloupe, afin d'améliorer les résultats de leurs projets de circonscription ont souhaité être former différemment. Il est vrai que l'équipe de circonscription doit travailler avec, non seulement les enseignants mais aussi avec tous les partenaires de l'école. De nombreux projets lient tous ces partenaires et quelques fois le travail en équipe n'est pas très aisé. C'est sur ce volet, « travailler en équipe avec les différents partenaires », qu'une formation a été réalisée avec succès et sera généralisée durant 2016, dans l'académie. Cette formation a mis en exergue le fait que travailler en équipe avec un groupe constitué de tous ces partenaires n'est pas évident. Il est nécessaire pour tous de comprendre ce type de fonctionnement et d'en respecter le protocole (rencontres, bilan, engagement, responsabilités...)

Il est intéressant de constater qu'une véritable prise de conscience sur les avantages du travail en équipe semble se faire petit à petit auprès de tous les protagonistes de l'Éducation.

3. L’importance de l’implantation des écoles

La troisième question de recherche interrogeait le lieu d’implantation des écoles. Saint Martin avec son contexte socio- économique et spatial particulier a été choisi car un travail en équipe semble s’y pratiquer activement plus qu’ailleurs.

3.1. Des équipes dans des zones particulières

Lorsque l’on interroge les enseignants de Saint Martin sur le fonctionnement des équipes pédagogiques, la réponse est unanime : ils travaillent en équipe.
En répertoriant les indicateurs qui pourraient favorisant l’engouement du travail en équipe sur cette île, il s’avère que :

- les ressources pédagogiques pauvres induisent une nécessité de collaboration plus pousser pour les enseignants ;
- l’éloignement géographique provoque un éloignement administratif qui incitent davantage les enseignants à se prendre en charge ;
- les directeurs d’école agissent en véritables DRH (directeur des ressources humaines), accueillant, aidant et rassurant les jeunes recrues.
- enfin, il existe sur cette île une communauté éducative « élargie » incluant les personnels et agents, tous engagés dans l’éducation.

Tous ces éléments ont des répercussions sur le fonctionnement des équipes pédagogiques qui officient sur l’île. Les enseignants s’impliquent davantage dans les projets de leur école, par choix. Certains parlent même de devoir moral envers leurs élèves. Les conditions d’exercices très difficiles de certaines, même si elles sont dures à vivre pour certains collègues, ne les découragent aucunement à fonctionner en équipe. Ce type de fonctionnement paraît même pour certains le seul moyen viable permettant de travailler et d’instaurer une ambiance sereine et propice au travail. Les témoignages des enseignants semblent redondants sur la qualité des échanges et de l’ambiance coopérative qui existent au sein des équipes.

Pour terminer, il faut mentionner la qualité et le soin apportés par les équipes pédagogiques pour élaborer des projets innovants et motivants pour leurs élèves. Ces projets sont initiés, construits et réalisés toujours en équipe afin de répondre au mieux aux besoins de tous les élèves.

3.2. Des équipes qui fonctionnent aussi ailleurs

Si dans les zones d'éducation prioritaires les enseignants semblent plus prompts à fonctionner en équipe, force est de constater que certaines écoles ont adopté ce mode de fonctionnement sans être spécialement situées dans des zones désignées comme prioritaires.

L'observation de l'une d'entre elles a permis de retrouver de nombreuses des caractéristiques présentes à l'île Saint Martin. De plus, cette école laisse penser que le travail en équipe peut aussi être généré et perpétué grâce à la volonté même de l'équipe. Cette dernière mise en confiance et dirigée par une directrice convaincue des bienfaits du travail en équipe, continue de fonctionner ainsi, discrètement.

CONCLUSION

Le travail en équipe fait couler beaucoup d'encre dans l'éducation depuis que le législateur l'a institué dans les textes officiels et dans les écoles en 1989.
Cependant, comme le fait remarquer Yves Clot (2015), psychologue au CNAM, « *pour rendre le travail collectif possible, il ne faut pas se contenter de le prescrire, il faut aussi l'organiser. C'est du temps et beaucoup de moyens* ». Le ton est donné. Le travail en équipe, pierre angulaire des cycles, selon de nombreux rapports (HCE 2006, 2007) peine à se généraliser dans les écoles françaises.

1. Des pratiques qui ont toujours existé

Contrairement aux idées reçues les enseignants travaillaient en équipe bien avant l'injonction de 1989. Dès 1922, le GFEN (groupe français d'éducation nouvelle), un mouvement de recherche et de formation en éducation, rassemble des enseignants, des militants, des sympathisants de l'éducation qui cherchent à améliorer l'école et à réduire l'échec scolaire.

Dans les années 50, l'échec scolaire était particulièrement important : les redoublements étaient très fréquents dans la scolarité des élèves. Plus de la moitié des élèves redoublait au moins une fois au cours de leur scolarité. Les instituteurs de l'époque, de plus en plus engagés, cherchèrent des idées, des stratégies, des démarches nouvelles et différentes pour lutter contre ce taux important d'échec scolaire. C'est ainsi que dans les années 60, on assiste à un foisonnement d'idées et de courants pédagogiques nouveaux.

Découvrons- en quelques uns. En 1962, sous l'impulsion de Robert Gloton, inspecteur de l'éducation nationale, une expérimentation voit le jour dans le 20ème arrondissement de Paris. Dans son livre, « *Au pays des enfants masqués* », Gloton, décrit les instituteurs choisis pour mener à bien cette expérience comme des « instit' » prêts à s'engager sans équivoque munis d'enthousiasme, de créativité. Ces enseignants auraient «*enfin, l'esprit d'équipe, puisque pour construire notre école nou-*

velle, tout serait mis en commun et tout procèderait de l'effort de tous : la vie de l'établissement, la recherche et son organisation, la préparation matérielle du travail, les problèmes et leurs solutions. Et seraient mis en commun encore les succès et les échecs. » (Gloton, 1979)

L'expérience se ponctue, à la fin de cette année- là, par une réussite totale car tous les élèves du dispositif rentrèrent en 6ème. Une évaluation ultérieure montra que tous avaient aussi accédé au Brevet des Collèges, sans suivi particulier pendant les années de collège. Les prescriptions faites encore en 2015, étaient déjà suggérées depuis 1968.

« *En un clin d'œil, fut porté en pleine lumière le projet de démocratisation de la circonscription avec son ensemble de propositions immédiatement applicables, comme l'autonomie et la cogestion de l'établissement, la constitution des équipes pédagogiques responsables, le rôle du directeur chef d'équipe, de l'inspecteur animateur et coordinateur de l'action d'ensemble, la mixité des établissements, l'ouverture aux parents, etc.* » (GFEN, n.d.) Ce fut en ces termes que Gloton expliqua l'effet que fit la découverte du projet en 1968. Si l'aventure s'arrêta en 1971, la graine était plantée. Aujourd'hui encore l'école Vitruve, avec son fonctionnement sur le principe d'une direction collégiale, témoigne du passage de ces penseurs précurseurs et continue à fonctionner en équipe.

Appartenant au courant de l'éducation nouvelle, les écoles Freinet, du nom de l'instituteur qui initia le mouvement, s'organisent autour d'un travail cohérent et conséquent des équipes pédagogiques.

Dans les années 60, cette poignée d'enseignants volontaires accepta de travailler dans des écoles situées dans des zones, que l'on qualifierait aujourd'hui, de difficiles. Travailler avec ces élèves en grande difficulté obligea les enseignants à s'organiser différemment. Ils furent en quelque sorte les premiers à mettre à jour ce fonctionnement particulier, dans les zones défavorisées. Aujourd'hui encore dans les ZEP, le travail en équipe est pratiqué de manière intensive.

Le travail en équipe est un fonctionnement que choisit une équipe pédagogique en fonction de son contexte, de sa personnalité, de ses besoins. Bien souvent les

écoles fonctionnent en équipe, sans en avoir réellement conscience. Ce fonctionnement souvent non formalisé est l'apanage des équipes qui l'adaptent en se l'appropriant.

Il revient aux équipes, aux inspecteurs de valoriser leurs réussites, leurs actions menées à travers leur travail collectif.

2.Travailler en équipe, une activité multitâche

Derrière le travail en équipe se cache un éventail de taches différentes qui rend ce mode de fonctionnement très complexe. C'est une activité énergivore qui se nourrit de l'enthousiasme, de l'énergie du groupe. Pour gagner en efficacité le travail en équipe doit dépasser l'implicite et s'organiser.

Les actions requises pour travailler en équipe de manière efficace et efficiente sont variées. Ces actions vont être tour à tour définies puis décrites et associées au travail en équipe, une à une.

Elles sont représentées sur la figure suivante.

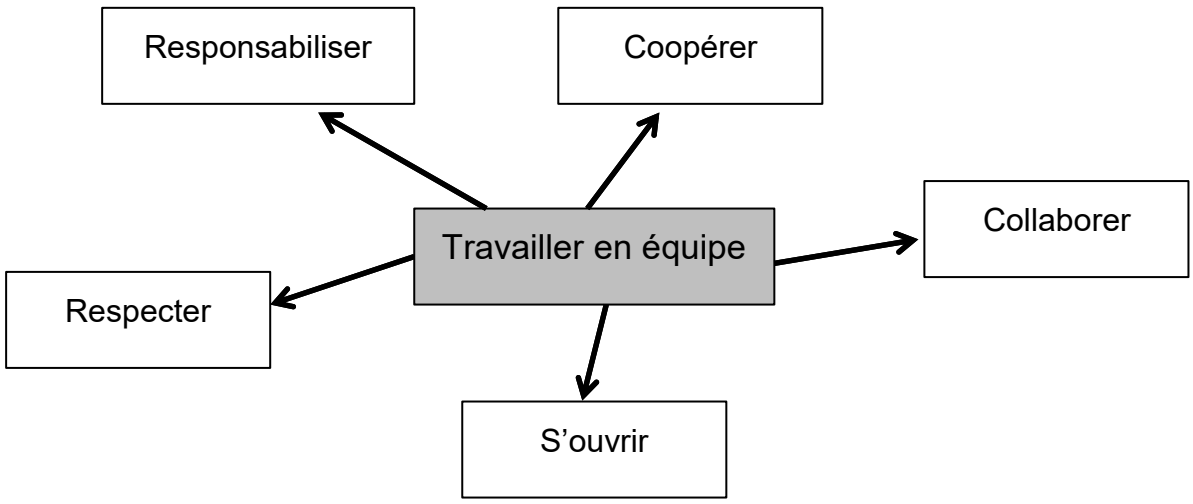


Figure 34 : Travailler en équipe : une activité multitâches

- Coopérer/ Collaborer

Pour élaborer, ajuster, finaliser, rendre compte, informer, il faut que l'équipe se rencontre. Au sein de réunions régulières, il s'agira de coopérer et de collaborer,

deux mots à expliciter, en préambule. Coopérer et collaborer sont souvent utilisés indifféremment lorsqu'il s'agit de parler du travail de l'équipe. Pourtant, il existe une différence conceptuelle entre les deux.

Coopérer signifie « *faire œuvre commune* », c'est à dire construire ensemble un ouvrage collectif. La coopération est une organisation collective du travail dans laquelle le résultat (ou tache) est fragmentée en sous tâches. Chacun se voit assigné, dès le départ, un rôle, une tache ou une fonction. Il en devient, de ce fait, responsable. Le travail se fait par le cumul d'activités individuelles. La part de travail de chacun est clairement identifiable à tout moment du projet. Marcel, Dupriez et Bagnoud en 2007 considèrent que la coopération « *est effective dans toute situation où les enseignants agissent ensemble, opèrent ensemble et ajustent en situation leur activité professionnelle afin de répondre aux caractéristiques de la situation et à leurs objectifs.* » (p. 10)

La collaboration elle, est un travail d'équipe qui s'élabore autour d'un projet qui n'appartient pas toujours à tout le groupe. Collaborer signifie « travailler avec ».
Dans la collaboration, le travail se fait par la combinaison des contributions individuelles. Les réajustements sont continus. Les protagonistes travaillent de manière contiguë autour d'une même tache, dans un effort coordonné. Le travail individuel est de ce fait difficilement identifiable, la réalisation et la responsabilité du projet étant imputable au groupe. Friend et Cook en 1992, définissent la collaboration entre enseignants comme étant « *une forme d'interaction directe entre au moins deux parties qui s'engagent volontairement et à égalité dans une prise de décisions partagée en vue d'atteindre un objectif commun.* » (Friend et Cook cité par Mattatall et Power, 2014)

Cependant, la frontière existant entre ces deux concepts n'est pas si franche et la collaboration et la coopération ne sont pas exclusives. On peut en effet très bien trouver une partie coopérative dans une collaboration.

Ainsi, dans l'éducation, au cours de la collaboration, des pratiques d'échanges et de réflexions peuvent se développer lors des séances de travail pour l'élaboration de séquences d'apprentissages ou de progressions au sein d'un cycle, par exemple.

- S’ouvrir

Il s’agit de s’ouvrir du point de vue de l’enseignant et du point de vue de l’équipe.

- Pour l’enseignant : s’ouvrir aux autres

Analyser ses pratiques au sein de l’équipe peut être une démarche pour construire une identité professionnelle. Cette démarche est ressentie de plus en plus par les professionnelles comme un besoin. Ce peut être un besoin d’accompagnement dans ses pratiques, un besoin de partages, un besoin d’être en interactivité avec ses pairs, un besoin de reconnaissance, un besoin d’aide...

Au sein de l’équipe, il ne sera pas forcément établi un protocole mais des échanges sur ses pratiques peuvent se faire, si l’équipe sécurise suffisamment celui qui se confie. Au cours de ces échanges, l’enseignant s’offre au groupe, il se découvre. Parler de ses pratiques, de ses réussites mais aussi de ses difficultés n’est pas facile pour tous. Cela représente toujours une prise de risques pour celui qui se confie. Le risque de se voir juger ou critiquer par ses pairs, par un formateur ou par un supérieur hiérarchique est toujours présent. Le métier d’enseignant est souvent régulé par le regard des pairs.

- Pour l’équipe : s’ouvrir sur l’extérieur

Une équipe qui fonctionne en autarcie peut finir par s’essouffler. Il est souvent intéressant, voire enrichissant, de l’ouvrir sur des expertises extérieures, sous formes de ressources, d’avis de professionnels ou de formateurs. Il est en effet intéressant pour l’équipe de profiter de personnes extérieures pourvus des compétences théoriques ou pratiques qui lui font défaut.

De nombreux courants appartenant aux éducations nouvelles, on fait du partage d’expériences leur fer de lance. C’est ainsi, que le travail en équipe ne se fait plus uniquement au sein de l’établissement scolaire mais aussi au cours de congrès, d’universités d’été, de manifestations diverses. L’objectif est d’apprendre de l’autre mais aussi de partager son expérience avec le plus grand nombre.

- Respecter

Le respect sera abordé sous deux angles :

- Respect des engagements individuels

Comme vu précédemment, la responsabilisation de l'équipe face aux taches à exécuter est primordial pour la cohésion, l'équilibre et le fonctionnement effectif de l'équipe. Il en est de même pour le respect des engagements de chacun au sein de l'équipe. Du résultat final d'un projet dépend l'implication de chacun.

- Respect au sein de l'équipe

Pour que l'équipe fonctionne dans une relative sérénité, il faut qu'il règne en son sein un certain respect. Le respect mutuel entre les membres est nécessaire pour que se crée une confiance. Les ateliers d'analyses de pratiques professionnelles requièrent, dès le début (surtout s'il y a protocole), une clause de confidentialité, basée sur le respect et la confiance. Pour pouvoir exprimer librement ses opinions sans craindre le jugement ou la dépréciation, l'individu a besoin de se sentir en confiance avec les membres de l'équipe.

De même, de nombreuses informations confidentielles concernant les élèves et leur famille peuvent être abordés au sein de l'équipe. La même discrétion et confiance sont nécessaires alors. Ce climat de respect, de confiance, voire de convivialité est à établir et à entretenir pour un travail en équipe propice aux échanges.

- Responsabiliser

Le travail en équipe, comme vu précédemment fait intervenir aussi bien les activités de coopération que des activités de collaboration.

Il est nécessaire, dans l'organisation de l'équipe que très tôt, chacun se situe dans cette organisation. Chacun doit pouvoir avoir un rôle et une tache précise si c'est un travail de coopération qui est effectué.

A certains moments lorsque le travail est collaboratif, l'équipe travaille ensemble à tout moment, tout au long de l'élaboration du projet. C'est souvent le cas lors de l'élaboration d'une progression et d'une programmation de cycles par exemple.

La responsabilisation n'intervient pas ici comme élément d'un éventuel contrôle des actions. C'est plutôt dans un souci d'équité entre les parties, d'une répartition équitable des taches. Au début des années 60, Adams (1963) énonce les bases de sa théorie qu'il nommera, théorie de l'équité. Selon cette dernière, l'individu effectue le rapport entre les avantages qu'il retire de son emploi (ou avantages personnels) et les contributions qu'il effectue pour l'organisation (ou contributions personnelles).

Les avantages peuvent être le salaire, les conditions de travail, le statut, la reconnaissance, l'intérêt des taches faites... Les contributions personnelles seraient plutôt l'implication, l'ancienneté, les efforts réalisés...

Une fois le calcul de son rapport personnel effectué, l'individu va le comparer au ratio des autres personnes qui travaillent avec lui. La comparaison de ces ratios permettra à l'individu d'évaluer son sentiment de justice ou d'injustice. L'auteur pense qu'un sentiment d'injustice pourra démotiver les individus alors qu'un sentiment de traitement juste les motivera. Cette théorie peut effectivement se vérifier. Dans cette thèse, une des enquêtes réalisées auprès des enseignants du premier degré, avait trait aux causes de l'absence du travail en équipes de cycles dans les écoles. Dans la rubrique « efficacité », 29, 5% d'entre eux ne souhaitaient pas s'investir sans retour.

Comme, on le voit la responsabilisation des acteurs est très importante dans le protocole de fonctionnement de l'équipe.

3. Les freins au travail en équipe

La réforme de 1989 n'a pas suscité les résultats escomptés. Le travail en équipes de cycles n'a pas été observé dans les nombreuses écoles visitées par le haut conseil de l'éducation (HCE) en 2007. Il semblerait que travailler ensemble dans notre système éducatif, demeure encore innovant. Nous n'avons apparemment pas encore la culture du collectif.

Perrenoud (2004) s'est penché sur les six raisons qui pouvaient expliquer l'échec de cette réforme scolaire. Parmi les écueils possibles, on trouverait:

- Sous-estimer la force des adversaires.

- Ne pas associer les acteurs au pilotage de la réforme.
- Avancer et évaluer trop vite.
- Sous-estimer le pouvoir des relais.
- Ignorer la réalité du travail des enseignants.
- Surestimer le niveau de qualification des professionnels.

La réforme de 1989, n'a pas généré de manifestations de protestations dans le premier degré comme ce fut le cas pour les lycéens et les collégiens. Les enseignants du primaire ont plutôt accueilli sereinement les changements induits par la loi Jospin. Cependant, selon le HCE (2007), ils n'ont pas été suffisamment accompagnés pour la mise en application du travail en équipe de cycles. Entre le moment où le texte est sorti et l'élaboration puis la diffusion de documents d'accompagnement, s'est écoulé près de trois ans. La motivation a eu le temps de s'émousser.

La transition était censée être faite par le biais des équipes de suivi de circonscription, à savoir les inspecteurs et les conseillers pédagogiques. Ces derniers, malgré les animations mises en place dans leur circonscription, se doivent de reconnaître que les actes ont malheureusement été suivis de peu d'effets. Constats confirmés lors des inspections dans de nombreuses écoles.

Par la surestimation des qualifications des personnels, Perrenoud entend, le manque de formations proposées aux protagonistes pour être capable de mettre en place les éléments de la réforme, en l'occurrence ici, le travail en équipe.

Enfin, on fait échouer une réforme aussi en ignorant la réalité du travail des enseignants. Si l'on se réfère à la mise en place du travail en équipe des futures équipes école – collège, il semble que la grande différence existant entre ces deux corps n'est pas été appréciée à sa juste valeur. L'école primaire et le collège, sont deux degrés distinctes avec depuis toujours, deux cultures professionnelles différentes. Avec la refondation, il faudra que les équipes écoles- collège travaillent de concert pour mettre en place des projets cohérents au service de la réussite des

élèves. Cela constitue un défi à la hauteur de la lourde tache à laquelle devront faire face les protagonistes.

Deux points- clés, au niveau organisationnel, seront à surmonter :

- le nombre d'enseignants
- les attentes différentes

A l'école, l'élève ne côtoie qu'un enseignant, qui est proche de lui. Au collège, c'est parfois jusqu'à dix professeurs à qui il devra faire face, chacun ayant des exigences et des attentes différentes. Le découpage des cours du collège, sur des périodes courtes ne favorise pas les élèves lents. A l'école, ce dernier bénéficiait de durées plus longues pour travailler alors qu'au collège, c'est l'autonomie de l'élève qui est privilégié avec un travail personnel plus important.

Ce sont à ces changements que les enseignants des deux degrés devront préparer les élèves en amont, tout en tenant compte des mêmes facteurs en aval.

Il ne faut pas occulter les autres freins, plus prévisibles mais toujours aussi prégnants, qui peuvent empêcher un travail en équipe. Parmi ces derniers, on trouve la disponibilité en temps, dont manquent toujours les personnels de l'éducation pour se rencontrer, élaborer, construire, échanger. Puis, les conditions matérielles pour travailler telles que l'existence d'un lieu adapté, accessible à tous les acteurs. Enfin, la stabilité de l'équipe et la taille de l'école (qui influera sur la taille de l'équipe) constituent elles aussi des écueils.

Pour terminer, Perrenoud rappelle que tout changement prend du temps. *«Les pratiques changent lentement. Il ne suffit pas d'énoncer des idées - différenciation, nouvelles technologies, dialogue avec les familles, métacognition, évaluation formative ou travail en cycles pluriannuels - pour que les représentations et les pratiques des enseignants suivent. »* (Perrenoud, 2004)

4. Le travail en équipe qui engendre le succès

Si le travail en équipe est devenu l'un des outils les plus efficace de l'entreprise c'est parce qu'encadré et organisé, il permet de relier des personnes entre elles pour

partager des idées, des valeurs, une culture commune de l'organisation, tout en se centrant sur les objectifs communs et l'intérêt général.

- Au niveau des élèves

Le travail en équipe des enseignants contribue à la formation des élèves selon deux axes. D'abord selon l'axe vertical. En effet, la collaboration efficace des enseignant permettra de mettre en place une cohérence et une continuité dans les apprentissages tout au long des sa scolarité. L'axe horizontale concerne davantage les élèves du second degré. En effet, il s'agit des bienfaits générés par la mise en place de projets transdisciplinaires, résultant de la collaboration de professeurs de différentes disciplines.

Des études recensées montrent qu'il existe aussi des retombées positives sur les élèves qui évoluent dans des établissements scolaires dans lesquels la collaboration entre les personnels est importante. En 1989, Midgley, Feldlaufer et Eccles notent que ces élèves développent des attitudes plus positives envers l'école, obtiennent un rendement scolaire plus élevé et entretiennent de meilleures relations avec les enseignants. De même, ils constatent que les effets positifs s'observent aussi au niveau de l'estime de soi ainsi que la motivation scolaire des élèves.

- Du coté des enseignants

A leur niveau, les avantages du travail en équipe apparaissent sous divers plans. Au niveau du plan pédagogique, l'enseignant, au sein de l'équipe bénéficie de la richesse des conceptions de ses pairs. Les échanges de points de vue et l'éventail de conceptions différents, qu'il a alors à disposition, lui fournissent des situations variées qui l'aideront à enrichir sa pédagogie. Face à une difficulté rencontrée avec un élève, c'est souvent l'équipe qui peut proposer une solution, solution à laquelle l'enseignant n'avait pas pensé lui- même.

Il en est de même sur la manière d'aborder une notion. Des évaluations non concluantes peuvent, quelques fois, pousser un enseignant à chercher auprès de

ses pairs une autre manière de faire. L'équipe constituant un véritable laboratoire de recherches et d'analyses. De nombreux chercheurs mettent en évidence le sentiment d'auto efficacité beaucoup plus important chez les enseignants qui collaborent entre eux que chez les enseignants qui restent isolés. (Morrison, Walker, Wakefield et Solberg, 1994)

Puis au niveau didactique. Le contact avec l'équipe permet à l'enseignant de bénéficier d'une expertise qui n'est plus seulement la sienne mais bien l'expertise enrichie de l'équipe.

Au niveau organisationnel, ensuite. Le partage des taches permet souvent à l'enseignant d'alléger son travail. Il n'est plus obligé de tout faire mais peut, en accord avec l'équipe, partager et se répartir la charge de travail. Les enseignants procèdent en général ainsi lorsqu'ils doivent élaborer des séquences d'apprentissage. La progression des compétences à acquérir étant déjà élaborée au sein du cycle, les enseignants d'un même niveau de classe peuvent se partager le travail restant, chacun se chargeant d'une partie du projet. Le document final redevient le document commun à l'équipe.

Le travail en équipe offre aussi aux enseignants la possibilité de choisir leur mode de fonctionnement. Certaines équipes cherchent à fusionner leurs pratiques, à créer des petites communautés. D'autres se répartissent la tâche préférant sauvegarder une part de liberté personnelle.

Enfin, il ne faut pas oublier que le travail en équipe permet de d'encourager et de soutenir les collègues en difficultés en partageant avec eux savoirs, savoirs- faire mais aussi des stratégies pour surmonter les obstacles.

Dans un article sur collaboration au travail des enseignants canadiens, Lessard, Kamanzi et Larochelle, en 2009, estiment que : *« Les enseignants qui collaborent ont tendance à manifester des attentes positives élevées à l'égard de leurs élèves et de leurs collègues, à prendre de nouvelles initiatives et des engagements pour améliorer leurs pratiques. À l'inverse, de ce point de vue, l'absence de collaboration favo-*

rise le découragement et la résignation parmi les enseignants aux prises avec des classes difficiles. » (Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2009)

Il est à noter que le travail en équipe sera d'autant plus porteur s'il est le fruit d'une volonté collective et d'un consensus entre les pairs.

Le dernier point abordé dans cette partie sera le fait que le travail en équipe est un levier pour la professionnalisation des membres de l'équipe. En partageant leurs expériences et en mettant des mots sur leurs pratiques, ils permettent à de nouveaux savoirs d'émerger.

5. Travailler en équipe, un fonctionnement universellement reconnu ?

A l'instar de la France en 1989, de nombreux pays ont mis le travail collaboratif au cœur de leur politique et réforme éducatives. Des références au travail collaboratif apparaissent dans les textes officiels. Equipe- cycle pour le Québec avec des équivalences pour la France, la Belgique mais aussi la Suisse francophone. En Angleterre, on rencontre le terme « collaborative culture ».

L'injonction reçue en France a laissé une assez grande latitude aux protagonistes pour travailler et s'organiser en équipe. Selon, Malet et Brisard (2005), elle était plutôt globale, dans un cadre assez souple. En Angleterre, l'injonction au travail collectif a été cadrée et totale. La collaboration des enseignants ne se fait pas uniquement au niveau de l'enseignement. Tout semble placé sous le regard collectif, en Angleterre. Tout est fait en commun, de la collecte des ressources pédagogiques à la rationalisation des pratiques.

En Belgique aussi, en 1998, une injonction au travail en équipe, assorties de circulaires prévoit que les enseignants se concertent soixante heures par an selon des normes spécifiques. Le législateur met en regard de manière explicite le travail de concertation des enseignants et la réussite des élèves. Comme en Angleterre, l'établissement scolaire devient un lieu de coordination de travail collectif des ensei-

gnants. Malet et Brisard soulignent que : « *Le modèle de collaboration que véhicule l'injonction, est celui d'un travail d'équipe coordonné par une direction attentive aux conditions de réalisation ainsi qu'aux finalités que poursuivent le système (efficacité et équité) et l'organisation (une action pédagogique cohérente, la continuité dans les apprentissages, l'image de l'école). »* (Malet et Brisard, 2005)

Beaucoup de pays ont mis en place des actions innovantes pour favoriser le travail en équipes des enseignants. Ainsi, en Italie, en 1990, dans le cadre d'une réforme de l'enseignement primaire, des classes ont été regroupées par deux ou par trois et confiées à deux enseignants ou plus. L'objectif de ce dispositif était de rompre avec le modèle traditionnel « un maitre/ une classe. » Pour un enseignement porteur et cohérent, un travail d'équipe effectif des protagonistes sera nécessaire. Une expérience similaire a été menée au Japon. Ainsi, à l'école élémentaire d'Utase, l'enseignement en équipe permet de regrouper deux classes. Différentes méthodes pédagogiques y sont pratiquées comme l'enseignement collégial et l'apprentissage en groupe.

En Norvège, la réforme de 1997, a réorganisé l'enseignement. Les programmes scolaires norvégiens obligent les enseignants à travailler en équipe.

Travailler en équipe apparaît comme un mode de fonctionnement qui s'est généralisé un peu partout dans le monde. Si l'objectif pour certains pays est de favoriser la continuité des apprentissages, d'autres se tournent plutôt vers la recherche des bonnes pratiques. Les enseignants éprouvent en effet, des stratégies, des leçons pour trouver la meilleur qui sera généralisée. Dans tous les cas la finalité de ce type de fonctionnement reste la réussite des élèves.

6. Travailler équipe, une organisation majeure pour la réussite des élèves de demain

En France, la refondation de 2014 révolutionne le système scolaire. Dorénavant, la scolarité école-collège sera structurée en 4 cycles de trois ans :

- cycle des apprentissages premiers (TPS/PS, MS, GS);
- cycle des apprentissages fondamentaux (CP, CE1, CE2);
- cycle de consolidation (CM1, CM2, 6e);
- cycle des approfondissements (5e, 4e, 3e).

Le décret introduit la réalité des cycles au collège et le lie à l'école. Ce redécoupage de l'organisation scolaire pose un nouveau défi aux équipes pédagogiques. En rendant à la maternelle son autonomie ainsi qu'en reliant l'école au collège, le législateur a redonné aux cycles leur fonction initiale : éviter la rupture et favoriser la continuité des apprentissages. Dorénavant, les enseignants du collège et de l'école primaire auront l'opportunité de travailler ensemble, autour de réelles concertations au sein des conseils école- collège.

Avant la refondation, grâce à des circulaires qui posaient régulièrement le principe de la liaison école- collège, des pratiques innovantes fleurissaient un peu partout, comme le mini- collège. Avec la refondation, de véritables projets seront élaborés par les deux parties car ils seront prescrits et attendus.

Certains éléments qui, de prime abord constituent un écueil pour le travail en équipe se révèlent être, en fait, une opportunité. En effet, l'école et le collège sont deux systèmes scolaires différents avec deux cultures professionnelles distinctes. Pourtant, leur permettre enfin de travailler de concert peut être productif pour les deux parties. La mise en place des cycles, dans le premier degré, avait pour objectif de permettre aux élèves d'évoluer le temps d'un cycle. Pour ce, des équipes de cycles devaient se constituer pour pouvoir organiser ensemble, en équipe, la scolarité des élèves du cycle. L'élève n'était plus considéré au sein d'un niveau mais au sein d'un cycle de deux à trois ans. Les enseignants, en travaillant ensemble, pouvaient appréhender les apprentissages en amont et en aval.

En liant le collège à l'école, le même processus pourra profiter aux enseignants des deux degrés et aux élèves. En effet, les enseignants du premier degré ont rarement l'occasion de travailler avec les instances du second degré. Les programmes

de la sixième ne sont pas forcément connus, ni les attentes des enseignants de ce niveau. De même, les professeurs de collège ont peu de connaissances de l'organisation des apprentissages des élèves de l'école primaire. En collaborant, ils développeront une meilleure connaissance des programmes, dans la mesure où les progressions au sein du cycle seront élaborées ensemble. L'élève sera mis au centre du cycle et le passage de l'école au collège ne sera plus une rupture du rythme.

Travailler ensemble sera enfin, l'occasion d'harmoniser des pratiques. Cela permettra aussi de bâtir une culture commune inter – degré. Cette culture pourra se construire petit à petit par le partage d'expériences, par l'établissement de progressions de cycles, par l'élaboration d'outils communs. L'objectif avoué étant de favoriser la continuité des apprentissages pour l'élève. Dès le CM2, il faudra aborder les méthodes de travail du collège, favoriser les activités permettant l'autonomie. Les collègues de sixième devront trouver une organisation interne permettant de limiter les changements d'organisations vécues quelques fois durement par les élèves.

Le défi sera de trouver des consensus pour rendre les rencontres « rentables » face à l'immense chantier qui est amorcé. Il est vrai qu'on est encore aux balbutiements de la mise en place des cycles école- collège mais certains témoignages font penser que cette liaison semblait nécessaire aux enseignants. On en veut pour preuve, le nombre d'initiatives prises par les enseignants de CM2 et ceux du collège pour organiser des rencontres, des visites de collège à la fin de l'année de CM2 et des projets innovants, bien avant la réforme.

Enfin, un des avantages à travailler avec les professeurs de collège, réside dans le fait qu'il y en a dans chaque discipline. Ce sera ainsi l'occasion de mettre en place des projets transdisciplinaires qui donnent sens et réussite à l'expérience scolaire de chaque élève.

L'enjeu de la formation ne doit pas être occulté. L'accompagnement des acteurs pour la mise en place de cette collaboration gagnerait à être effective et soutenue. Ainsi, certaines circonscriptions ont déjà mis en place des formations inter – degrés,

entre les enseignants des écoles et les professeurs des collèges des zones adjacentes. Lors de rencontres, les enseignants peuvent :

- Echanger sur les pratiques pédagogiques.
- Mettre à jour les instructions officielles.
- Faire des études comparées des programmes (surtout en mathématiques et en français).
- Avoir des réflexions pédagogiques dans une matière en particulier.

La liste est loin d'être exhaustive, les formations répondant aux besoins soulevés par les enseignants eux – mêmes ainsi que par les résultats des évaluations des élèves.

7. Pour terminer

Toutes ces enquêtes, ces observations de systèmes éducatifs permettent finalement de comprendre que le travail en équipe est un outil incontournable et indissociable d'un fonctionnement efficace de l'équipe pédagogique en établissement scolaire. Le travail en équipe est loin d'être une simple organisation du travail. Ce seront la qualité et la richesse des relations qui s'exerceront au sein de l'équipe qui seront gage de sa cohésion et de sa réussite des projets.

Les hypothèses émises en début de cette étude ont été partiellement confirmées.

En effet, si le directeur par son fonctionnement et son rôle semble être un pilier et un élément primordial pour un travail en équipe efficient, son management peut être partagé dans certains cas ou pris en charge par un pair qui se substitut à lui. Un meneur, quel qu'il soit, est toujours nécessaire.

Ensuite, la formation au travail en équipe, si peu prise en compte en France, paraît être nécessaire, même si certains arrivent avec l'expérience et le temps, à travailler en équipe, en autodidacte. Une formation efficace permettrait à un plus grand nombre d'appréhender le travail en équipe sereinement et efficacement et donnerait des outils aux équipes qui n'osent pas encore franchir le pas.

Enfin, il a été clairement prouvé par les acteurs des zones prioritaires que le travail en équipe était d'une aide précieuse. Cependant, de nombreuses expériences dans d'autres écoles en zones plus banalisées, qui travaillent discrètement, montrent bien que travailler en équipe est profitable dans toutes les zones, aussi bien pour les enseignants que pour les élèves.

En 1987, Dassa et Dassa estiment que, « *l'imposition du travail en équipe peut se décréter, pas sa construction et sa réussite qui sont nécessairement le résultat d'une maitrise et d'une appropriation collectives et partagées* ». (Dassa et Dassa, 1987, p. 93)

C'est cette idée que Perrenoud reprend et défend en 1993, lorsqu'il préconise d'« *inciter sans obliger* » pour amener les équipes pédagogiques à collaborer. Il espère sans doute que conscients de la pertinence, de l'importance et de la complexité du travail en équipe, les protagonistes de l'Éducation s'organisent, à tous les niveaux, pour finalement le rendre effectif.

BIBLIOGRAPHIE - WEBGRAPHIE

Abou, A., Giletti M.J. (1990). *Le partenariat dans un milieu multicommunautaire : Les écoles du Lagon aux Antilles*, Guadeloupe : INRP. Repéré le 08/ 12/ 2015 sur http://www.inrp.fr/primaire/monographies/lagon.htm.

Académie de Guadeloupe. (2003). Le projet Saint Martin pour l'école. *Ac- guadeloupe.fr.* Repéré le 03/ 09/ 2013 sur http://www.ac-guadeloupe.fr /Cati971/Prem_Degre/iles_nord/html/les_avenants.html.

Académie de Guadeloupe. (2003). Saint Martin : le projet. *Ac- guadeloupe.fr.* Repéré le 05/ 11/ 2013 sur http://www.ac-guadeloupe.fr /Cati971/Prem_Degre /iles_nord/html/le_projet.html.

Académie de Guadeloupe. (2003). Saint Martin, la ZEP. *Ac- guadeloupe.fr.* Repéré le 05/ 11/ 2013 sur http://www.ac-guadeloupe.fr/Cati971/ Prem_Degre/iles_nord /html/saint-martin__la_zep_ .html.

Académie de Guadeloupe. (2003). ZEP en bref. *Ac- guadeloupe.fr.* Repéré le 05/ 11/ 2013 sur http://www.ac-guadeloupe.fr/Cati971/Prem_Degre/iles_nord/html/zep_ en_bref_no2.html.

Adams, J. (1963, November). "Towards an Understanding of Inequity", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, N°67, pp. 422 – 436.

Altet, M. (2001). *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies, quelles compétences*, Bruxelles : De Boeck.

Amherdt, C.-H. (2000). *Compétences collectives dans les organisations : émergence, gestion et développement*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Barber, M. et Mourshed, M. (2007). Les clés du succès de systèmes scolaires les plus performants. New York, NY : McKinsey and Co. Repéré le 17/ 11/ 2015 à

https://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/How_the_Worlds_Best_Performing_f rench.pdf

Beghain, P. (1981). Dossier « Pour en finir avec l'échec scolaire », *Le monde*.

Bénabou, R. et Kramarz F. et Prost, C. (2004). Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992, *Économie et statistique*, N° 380.

Blanton, L. et Perez, Y. (2011). Exploring the relationship between special education teachers and professional learning communities. *Journal of Special Education Leadership*, 24(1), pp. 6 – 16.

Bligh, M.C., Pearce, C.L. et Kohles, J.C. (2006). The importance of self- and shared leadership in teams based knowledge work, *Journal of Managerial Psychology*, vol. 21, N°4, pp. 296 – 318.

Bloyet, Y. (2011). *Chut ! Le journal d'un directeur d'école*, Paris : Editions Jacob Duvernet.

Bonnard, J. (2007). Prendre au sérieux la « culture commune » école-collège. *Cahiers pédagogiques,* vol. 455, septembre. Repéré à le 21/ 08/ 2015 http://www.cahiers-pedagogiques.com/Prendre-au-serieux-la-culture-commune-ecole-college.

Bottin, Y. (2004). *Connaître et reconnaître les inspecteurs de l'Éducation nationale*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Bouju- Goujon, A. (2013). *Les directeurs d'école primaire : motivations, représentations et réalités de la fonction*, Actes N° 242, Congrès AREF 2013, Montpellier.

Bound, H. (2011). Vocational education and training teacher professional development: Tensions and context, *Studies in Continuing Education*, vol. 33, n° 2, p. 107–119.

Bourcier, C. et Palobart, Y. (1997). *La reconnaissance: un outil de motivation pour vos salariés*, Paris: Les Éditions d'Organisation.

Bourdieu, P. et Passeron, J. - C. (2001). *Les héritiers*. Minuit. Sens commun.

Briand, A. (1908). *Conseil des maîtres dans les écoles primaires et primaires supérieures*, Circulaire du 15 janvier 1908. Repéré le 21/ 11/ 2015 sur http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2442.

Brun, J. P. (2010). La reconnaissance au travail, *Sciences humaines*. Repéré le 18/ 12/ 2011 sur http://www.scienceshumaines.com/la-reconnaissance-au-travail_fr_22737.html.

Brun, J. P. et Dugas, N. (2002). *La reconnaissance au travail : une pratique riche de sens*, Document de sensibilisation, 1ere édition, Université de Laval : Québec

Calin, D. (2000 - 2001). Le travail en équipe des enseignants, Problèmes et perspectives, *Psychologie, éducation et enseignement spécialisé*. Repéré le 18/ 11/ 2010 sur http://dcalin.fr/textes/equipe.html.

Carré, P. et Caspar, P. (1999). *Traité des sciences et techniques de la formation,* Paris : Dunod.

Cazenave, J. (1992). Cap sur les Iles-du-Nord de la Guadeloupe : l'explosion de Saint-Martin, *AntianEco*, N°17.

Chaillou, B. (2013). Des salariés en manque de reconnaissance, *Editions Tissot*. Repéré le 10/ 12/ 2015 sur http://www.editions-tissot.fr/actualite/droit-du-travail-article.aspx?secteur=ST&id_art=4520&titre=Des+salariés+en+manque+de+ reconnaissance.

Charbonnier, E. (2012). Peut-on exporter en France le modèle de formation des enseignants finlandais ? *L'éducation déchiffrée*. Repéré le17/ 11/ 2015 sur

http://educationdechiffree.blog.lemonde.fr/2012/12/03/peut-on-exporter-en-france-le-modele-de-formation-des-enseignants-finlandais/

Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF.

Clot, Y. (2015). Pour que l'équipe décolle, *Snuipp. fr*, Repéré le 09/ 12/ 2015 sur http://www.snuipp.fr/Presentation-du-dossier,13800.

Coleman J S, Campbell E Q, Hobson C J, McPartland, J, Mood A M, Weinfeld F D & York R L. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare. Office of Education (OE-38001 and supp.), 1966. 548 p.

Collectivité d'Outre- mer de Saint Martin. (2011). *Schéma territorial d'aide sociale et médico-sociale de la collectivité de saint martin*.

Conseil de l'Education et de la Formation. (2012) *La fonction de direction dans l'enseignement fondamental*.

Cooley, C. (1902). *Human Nature and the Social Order,* New York: C. Scribner's sons.

Cornu, B. (2011, avril). De l'analyse de pratiques professionnelles à l'accompagnement de l'entrée dans le métier. Communication présentée au séminaire « L'analyse de pratiques professionnelles et l'entrée dans le métier ». *Eduscol*. Repéré le 26/ 10/ 2015 sur http://eduscol.education.fr/cid46623/de-l-analyse-de-pratiques-professionnelles-a-l-accompagnement-de-l-entree-dans-le-metier.html#6.

Cour des comptes (2008). *Les communes et l'école de la République*. Rapport public thématique. Repéré le 23/ 12/ 2015 sur https://www.ccomptes.fr/Publications/Publications/Les-communes-et-l-ecole-de-la-Republique.

Courteau, R. (2012). Malaise des directeurs d'école, 14e législature, Question écrite n° 03133 de M. Roland Courteau (Aude - SOC), publiée dans le JO Sénat du

22/11/2012 - page 2642. *Sénat*. Repéré le 02/ 09/ 2015 sur http://www.senat.fr/questions/base/2012/qSEQ121103133.html

Crahay, M. (2003). Peut-on lutter contre l'échec scolaire? Editions de Boeck.

Creton J. (2006). *Le travail de directeur d'école : réalités de l'activité*. Mémoire de recherche Master «Education, système d'apprentissage, d'évaluation et de formation» (sous la direction de R. Amigues). Université Aix-Marseille I.

Crozier, M. et Friedberg E. (1977). *L'acteur et le système, Les contraintes de l'action collective,* Paris : Seuil.

Daguzon, M. et Goigoux R. (2012). Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance, *Revue française de pédagogie*, N° 181, pp. 27 – 42.

Dassa, S. et Dassa J. (1987). L'équipe de travail : un concept idéologique ambigu et obscur (Commentaire). In: *Sciences sociales et santé*. Volume 5, N°2. La sociologie de la santé en R.F.A. (2e partie), pp. 85 – 94.

Davel, E. et Tremblay D. G. (s. d). *Communauté de pratiques : défis et pratiques contemporaines,* Télé-université (UQAM).

Deci, E. L., et Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in *human behavior*. New York : Plenu

Dejours, C. (2002, octobre). La reconnaissance au travail, *Sciences Humaines*, Mensuel N° 131.

Delcour, S. et Cuneo, L. (2014). *Jours de collège*, Bartillat.

Démocrite - Louisy, D. (2011). *Un enseignement bilingue peut-il être une réponse à l'échec scolaire ? Le cas de la Collectivité de Saint-Martin*, Master 2. Université de Rouen.

Djambian, C. et Agostinelli, S. (2013). De la métis au e-learning : la médiation du rapport au savoir. *Distances et Médiations des Savoirs*, Volume X, N° 2.

Dollo, C. (2004). L'utilisation d'une plateforme collaborative dans le cadre de la formation des enseignants, Biennale de l'éducation et de la formation, *INRP*. Repéré sur http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/affich.php?&num=7138.

Drucker, P. (1999). *L'avenir du management*, Paris : Editions Village Mondial.

Duchauffour, H. (2011), *Les directeurs d'école primaire en France : acteurs en quête de pouvoirs acquis*. Nantes : Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation.

Duchauffour, H. (2012). Directeur d'école primaire, un métier sous tensions : d'une crise identitaire à une crise de recrutement, *GDID*, Repéré le 09/ 11/ 2015 sur http://www.dirlo.fr/blog_directeur_decole_primaire_un_metier_sous_tensions_dune_crise_identitaire_a_une_crise_de_recrutement-211.html.

Duchêne M. A. (2015). *Rapport d'information*. Sénat.

Dufour, B. (2004). Approche interdisciplinaire et soins, les fondements de l'interdisciplinarité. *Recherche en soins infirmiers*, N° 79, pp. 4 – 10.

Dulot, A., Ferrier, J. et Ménager, A. (2000). *Les taches des inspecteurs territoriaux*. GEN-IGAENR.

Dutercq, Y. (2015) Pilotage par les résultats : les affres du pseudo libéralisme et les défauts du dirigisme étatique. *Le café pédagogique*. Repéré le 7/ 11/ 2015 sur http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/Pages/2015/159_1.aspx#a2.

Éduscol (2015). Carte des plans académiques de formation. *Eduscol*. Repéré le 18/ 10/ 2015 sur http://eduscol.education.fr/cid46777/carte-des-plans-academiques-de-formation.html.

Engeström, Y. (1987), *Learning by Expanding: An Activity - Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta Konsultit.

Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43 (7), pp. 960 – 974.

Esteve, J. et Fracchia, A. (1988). Le malaise des enseignants, *Revue française de pédagogie*, Volume 84), pp. 45-56.

Fauroux, R. (1996). Pour l'école, Paris, Calmann- Lévy, La documentation française.

Ferrier, J. (1998), *Améliorer l'efficacité de l'école primaire : rapport remis à Mme la ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire*.

Ferry, J. (1870). De l'égalité d'éducation. Conférence prononcée le 10 avril 1870. *s.bourdreux.free.fr*. Repéré le 14/ 01/ 2016 http://s.bourdreux.free.fr/education/valeurs_citoyennes/textes_fondateurs.html

Feydel, P., Lhoste, Y. et Schneeberger, P. (2016). Introduction des « tâches complexes» en collège et lycée général et impacts sur les pratiques enseignantes : une étude de cas en SVT au lycée. In *Actes des 9ème Rencontres de l'ARDIST*, Lens, France. pp. 103 – 108.

Fillon, F. (2005). Ce qui compte? Les résultats. *L'express*. Repéré le 18/ 12/ 2015 sur http://www.lexpress.fr/education/ce-qui-compte-les-resultats_487390.html

Forquin, J. C. (1979) La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965, *Revue française de pédagogie,* N° 49, pp. 87 - 99.

Fouques, B. et Gallien, C. (2015). À deux, devant les élèves, *Les cahiers pédagogiques.* N° 524.

Fourgous, J-M. (2012). « *Apprendre autrement » à l'ère numérique - Se former, collaborer, innover : Un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Friend, M. et Cook L. cité et traduit par Mattatall C. et Power K. (2014). La collaboration des professionnels de l'enseignement et la réussite des élèves ayant des troubles d'apprentissage : Un examen de la recherche. *TA@l'école*. Repéré le 12/ 11/ 2015 sur http://taalecole.ca/evaluations/impact-de-la-collaboration-entre-enseignants-sur-le-rendement-scolaire-et-le-developpement-social-des-eleves-ayant-des-troubles-dapprentissage-examen-des-etudes-publiees/.

Gather Thurler, M. et Perrenoud, P. (2005). Coopération entre enseignants, La formation initiale doit-elle devancer les pratiques ? *Recherche et Formation*, N° 49.

Gaudy, C. (2015). *Feuille de route 2015 du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Gendron, B. (2007). Le management éducatif... éclairage sur la notion*, Education & management*, p. 60.

GFEN (n. d.). *Le Groupe Expérimental de Pédagogie Active Fonctionnelle du XXème arrondissement de Paris*, Repéré le 06/ 12/ 2015 sur http://www.gfen.asso.fr/fr/le_groupe_du_xxeme.

Ginestié, J. (2015). Dautresme, I. Jacques Ginestié : « Les ESPE sont sorties du débat entre disciplinaire et professionnel », *L'étudiant.* Repéré sur http://www.letudiant.fr/educpros/entretiens/jacques-ginestie-espe-nous-sommes-sortis-de-la-querelle-entre-disciplinaire-et-professionnel.html.

Ginet, D. (2002). L'école en tant que « cadre » pour les élèves et les professeurs In Obin, J-P. (2002). *Enseigner un métier pour demain, Rapport au ministre de l'Education nationale*. Annexes 8.

Gloton, R. (1979). *Au pays des enfants masqués*, Paris : Casterman.

Goblet, R. (1886). *Loi du 30 octobre 1886 sur l'organisation de l'enseignement primaire,* Articles 27 et 28. Repéré le 21/ 11/ 2105 sur http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/oct1886.pdf

Guillaume, F. R. (1998). *Travailler en ZEP*, Note d'information pp. 98 – 16.

Grangeat, M et Muñoz, G. (2006). Le travail collectif des enseignants de l'éducation prioritaire, *Formation emploi*, 95, pp. 75 – 88.

Hagnerelle, M. et Pittoors, J. P. (2011). IGEN, IGEAN. La mise en œuvre du programme CLAIR (collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite), Note - N° 2011 - 069.

Hanson, A. (2015). Blocage de l'école primaire de Cul de Sac, *Collectivité de Saint Martin*, Repéré le 12/ 12/ 2015 sur http://www.com-saint-martin.fr/PressReleases/Pages/Blocage-de-l'école-primaire-de-Cul-de-Sac.aspx.

Haut Conseil de l'Éducation (2006). *Recommandations du Haut Conseil de l'Éducation pour la formation des maitres*, p. 15.

En ligne : http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/19/30.pdf

Haut Conseil de l'Éducation. (2007*). L'école primaire, Bilans des résultats de l'école*.

Haut conseil de l'Éducation. (2012). Rapport 2012.

Herzberg, F. (1971). *Le travail et la nature de l'homme*, Entreprise moderne d'édition.

Houpert, D. (2013). En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ? *Les cahiers pédagogiques*. Dossier « Enseigner, un métier qui s'apprend », N° 435.

Huberman, M. (1995). Networks that alter Teaching : conceptualisation, exhanges and experiments*. Teachers and teaching : théory and practice. 1* (2), p. 193 – 212.

Hugonnier, B. (2012). *Les recommandations de l'OCDE par B. Hugonnier, La fonction de direction dans l'enseignement fondamental*, Bruxelles : Conseil de l'Education et de la Formation. p. 130.

IFOP. (2006). Consultation des directeurs d'école - enquête pour le GDID. *Ifop*. Repéré le 12/06/2013 à http://www.ifop.com/media/poll/ consultationdirecteur-secoles.pdf.

Jacquet, P. (2010). *Le travail en cycles, de la théorie à la pratique... en passant par l'utopie*. Mémoire de Master 2. Université Antilles – Guyane.

Jacquet, P. (2011). *Le travail en équipe, un fonctionnement incontournable*. Mémoire de Master 2. Université Antilles – Guyane.

Jamet Luc (2013). Une tendance : La formation des enseignants. *La Recherche en éducation*, N° 9, pp. 53 – 64.

Jarraud, F. (2014). Le ministère décrète la fin du redoublement, *Le café pédagogique*. Repéré le 09/ 03/ 2015 sur http://www.cafepedagogique.net/ lexpresso/Pages/2014/07/04072014Article635400564169689951.aspx.

Kélada, J. (1991) *Comprendre et réaliser la qualité totale*, Dollard-des-Ormeaux : Éditons Quafec, pp. 119 – 151.

Kherroubi, M. et Rochex, J.-Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations, *Revue française de Pédagogie*, vol. 146, pp. 115 – 190.

Kuutti, K. (1996), *Activity Theory as a Potential Framework for Human - Computer Interaction Research », in Context and consciousness : Activity theory and human computer interaction* (ed. B.A. Nardi), p. 17- 44. Cambridge, MA : MIT Press.

Lafon, R. (1962). *Les mécanismes des relations humaines dans le travail en équipe*: XVIII° congrès de l'ANAS.

Lanneau, T. (2014). Enseigner en ZEP: la fin d'une illusion ? *Monde Académie*, Repéré le 07/ 08/ 2015 à http://mondeacsoc.blog.lemonde.fr/2014/01/10/enseigner-en-zep-la-fin-dune-illusion.

Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin.

Leadership partagé. (s.d.). Dans wikibéral, l'encyclopédie libre. Repéré le 23/ 11/ 2015 sur http://www.wikiberal.org/wiki/Leadership_partagé.

Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). *Au cœur de la réussite scolaire: communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés*, Volume XLI: 2 – automne 2013. Repéré consulté le 21/ 01/ 2016 sur http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF_41-2_complet2-Web.pdf.

Leont'ev A.N. (1981). « *The problem of activity in psychology* », in J.V. Wertsch (Ed.), The concept of activity in soviet psychology, Armonk , NY : Sharpe

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., et Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership.* Angleterre : NCSL.

Lessard, C. (2013). *La formation continue du personnel de l'éducation : l'expérience du Québec*, Paris : OCDE.

Lessard, C., Kamanzi, P. C., et Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens, *Education et sociétés,* (n° 23), p. 59 – 77.

Lewin, K. (1967). *Psychologie sociale, textes fondamentaux anglais et américains*, Paris : Dunod.

Lewis, R. (1998). Apprendre conjointement : une analyse, quelques expériences et un cadre de travail. *Actes du quatrième colloque Hypermédias et Apprentissages*. pp. 11 – 28.

Lobet, J-M. (2003). *Peut-on concilier les rôles pédagogiques et administratifs d'un directeur d'école* ? Mémoire EPN.

Mabilon – Bonfils, B et Durpaire, F. (2012). *Indignons-nous pour notre école !* Caraib – éditions.

Mackey, J. et Rajendra, S. (2013). *Conscious Capitalism: Liberating the Heroic Spirit of Business.* Harvard Business Review Press.

Mahieu, P. (1990). Des équipes d'enseignants : pourquoi ? Comment ? Avec quelle formation ? *Recherches et formation*, p 109 – 121, N°8, Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.

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

Malet, R. et Brisard, E. (2005). *Modernisation de l'école et contextes culturels. Des politiques aux pratiques en France et en Grande- Bretagne*, L'Harmattan.

Manville, A. (1999). Épuration violente à Saint-Martin*, Plein Droit.* N° 43, p.11 -15.

Marie, C.V. et Rallu, J. L. (2011). *Les tendances démographiques et migratoires dans les régions ultrapériphériques : quel impact sur leur cohésion économique, sociale et territoriale ?* Rapport Saint Martin, INED.

Marcel, J.-F., Dupriez, V. et Périsset Bagnoud, D. (2007). Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud et M. Tardif (Eds), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck. pp. 7 - 17

Marini, P. et Delong, J.R. (1999). *Projet de loi de finances pour 1999*, Rapport général 66 (98-99), Tome III, Annexe 15 - Commission des finances.

Maron, G. (2012). Témoignages de praticiens exprimés lors de la table ronde du colloque. In *Le leadership pédagogique, mission essentielle de la direction d'école fondamentale : Actes du 1er février 2012 du Conseil de l'Education et de la Formation*, Bruxelles : CEF, p. 86.

En ligne : http://www.cef.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=e31a40624 796a540611127f0ab25ca7028d5afca&file=fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Publications/Actes/CEF_Actes_2012_02_01.pdf

Maslow, A. (1943). Theory of Human Motivation, Originally Published in *Psychological Review*, Vol. 50, N°4, pp. 370 - 396.

McClelland, D.C. (1961). *The Achieving Society*, Princeton, Van Nostrand.

Mégard, M. et Hedoin, J.P. (2013). *Évolution et état des lieux des moyens mis en œuvre pour la formation des enseignants*, Paris : Ministère de l'Education nationale.

Meirieu, Ph. (2015). Former les enseignants en établissement : Un impératif!..., *Le blog profencampagne.* Repéré le 12/ 08/ 2016 sur http://www.profencampagne.com/2015/04/philippe-meirieu-former-les-enseignants-en-etablissement-un-imperatif.html.

Meirieu, Ph. (1987, 5ème édition 1990). *Apprendre ... Oui, mais comment*? Paris : ESF, p. 181.

Ministère de l'éducation nationale. (1930). *Rôle du Directeur d'école*. Circulaire du 14 janvier 1930.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (1981). *Circulaire n°81-238 du 1er juillet 1981 relative à la création des zones d'éducation prioritaire*, BO n°27 du 9 juillet 1981. Paris.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (Février 1989). Décret n°89-122 du 24 février 1989 relatif aux directeurs d'école. Paris.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (1989). *Loi d'orientation sur l'éducation*, Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989, article 14, Paris.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (1990). *Mise en œuvre de la politique des zones d'éducation prioritaires pour la période 1990-1993*, Circulaire N° 90-028 du 01-02- 1990. Paris.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (1994). *Référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire en fin de formation initiale*, B.O. N° 43 - p. 3126 du 24/11/1994, Extrait de la note de service n° 94.271 du 16/11/1994. p. 5. Paris.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2001). *Accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des en-*

seignants des 1ers et 2nd degrés et des personnels d'éducation et d'orientation, Circulaire N°2001-150 du 27-7-2001. Paris.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2002). *Directeurs d'école*, Décret n° 2002-1164 du 13 septembre 2002 modifiant le décret n° 89-122 du 24 février 1989 relatif aux directeurs d'école, Paris.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2005). *Certificat informatique et internet, Généralisation du C2i niveau 2 « enseignant »,* Circulaire N°2005-222 du 19-12-2005. Paris.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (Avril 2005). Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, Loi n° 2005-380 du 23-4-2005. JO du 24-4-2005. Paris.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2006). *Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres*, Arrêté du 19-12-2006 JO du 28-12-2006. Paris.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2006). *Socle commun de connaissances et de compétences*, Encart, Décret N° 2006-830 du 11-7-2006, B.O. N° 29 du 20 juillet 2006. Paris.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (Juillet 2010). *Missions des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire*, Circulaire n° 2010-104 du 13-7-2010. Paris.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (Décembre 2010). *Certificat informatique et internet de l'enseignement supérieur, Création du niveau 2 « enseignant »*, Arrêté du 14-12-2010. Paris.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (Juillet 2011). *Note de synthèse sur le suivi de la réforme de l'enseignement pri-*

maire : pilotage local et suivi des élèves, Note n° 2011-075. Repéré le 09/ 03/ 2014 sur http://media.education.gouv.fr/file/2011/53/3/2011-075_215533.pdf.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (Janvier 2012). *Organisation académique*. Décret N° 2012-16 du 5-01 -2012. Paris.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (Décembre 2012). *Dispositifs « plus de maîtres que de classes », Missions, organisation du service et accompagnement des maîtres.* Circulaire N° 2012-201 du 18-12-2012. Paris.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (Février 2013). *Obligations de service de l'enseignant*. Circulaire n° 2013-019 du 4-2-2013. Paris

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2013). *Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013*, circulaire n° 2013-060 du 10-4-2013.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (Juillet 2013), *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013. Paris.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (Juillet 2013). *Les missions du service public de l'enseignement supérieur, premier alinéa*, Article L. 123-3, modifié par la loi N° 2013-660 du 22 juillet 2013 - Art. 7. Paris.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (Juillet 2013b). *Code de l'éducation*, Chapitre Ier : Missions et organisation des écoles supérieures du professorat et de l'éducation, Article L721-3, modifié par la loi N°2013-660 du 22 juillet 2013 - art. 101. Paris.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (Octobre 2013). *Repères pour mettre en œuvre « les activités pédagogiques complémentaires* ». Paris.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (Janvier 2014). *Refonder l'éducation prioritaire, Les mesures- clés annoncées par le ministre*. Paris.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (Octobre 2014). *Directeurs d'école primaire : Protocoles de simplification des tâches*, circulaire N° 2014-138 du 23-10-2014, Paris.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (1er Décembre 2014). *Formation des directeurs d'école*. Circulaire n° 2014-164 du 1-12-2014. *education. gouv. fr.* Repéré le 17/ 01/ 2015 sur http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=84367

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (11 Décembre 2014). *Bulletin officiel spécial n°7 du 11 décembre 2014 relatif au référentiel métier des directeurs d'école*, circulaire N° 2014-163 du 1-12-2014, Paris.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2014). *Directeurs d'école, Décharges de service*, Circulaire n° 2014-115 du 3-9-2014.

Meuret, D. (2003). Denis Meuret met en doute l'efficacité du redoublement, *Snuipp. fr*. Repéré le 12/ 12/ 2015 sur http://www.snuipp.fr/Denis-Meuret-met-en-doute-l.

Midgley, C., Feldlaufer, H. et Eccles, J.S. (1989). Student teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 60, pp. 981 – 992.

Mignard, J. L. (n. d.) Réflexions sur la direction d'école et, par conséquent, sur le métier de professeur des écoles. *Meirieu*. Repéré sur http://www .meirieu.com/ECHANGES/mignard_direction.pdf.

Millioz, O. et Carruolo, P. (2013). Rapport Pisa : pour en finir avec l'échec scolaire français, *Economiematin*. Repéré le 18/ 12/ 2015 sur http://www.economiematin.fr/news-reforme-education-france-rapport-pisa

Mintzberg, H. (2014). *Manager : l'essentiel*, Paris : Vuibert.

Moisan, C. (2001). Les ZEP : Bientôt vingt ans, *Éducation et formations*, N° 61. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.

Moisan, C. et Simon, J. (1997*). Les Déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, IGEN : France.

Moriame, E. et Pitot, S. (2006). *Atlas des populations immigrées en Guadeloupe*, INSEE Antilles- Guyane, ACSÉ, p.15. Repéré le 21/ 11/ 2015 sur http://www.insee.fr/fr/insee_regions/guadeloupe/themes/etudes_detaillees/atlasimmigres/atlas_immigres_ga.pdf

Morrison, G.M., Walker, D., Wakefield, P. et Solberg, S. (1994) Teacher preferences for collaborative relationships: Relationship to efficacy for teaching in prevention-related domains. *Psychology in the Schools*. pp. 221 – 231.

Mucchielli, R. (1995). *La dynamique des groupes*, Paris : ESF, p. 104.

Mucchielli, R. (2007). *Le travail en équipe/ Clés pour une meilleure efficacité collective.* 10° édition. Issy les Moulineaux : ESF éditeurs, Coll. Formation Permanente. p. 208

Nahapiet, J. et Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review,* N° 23, pp. 242 – 266.

Obin J.-P. (2007). *Améliorer la direction des établissements scolaires.* Rapport de base national de la France, OCDE. pp. 66 – 67.

OCDE. (2014). *Perspectives des politiques de l'éducation –France* – p. 6. Repéré le 18/ 04/ 2015 SUR http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20FRANCE_FR.pdf

Padilla, M. et Raley, J. (2003). *Guiding the new teacher: induction of first year teachers in Japan*, Britton et al. (Eds.), Comprehensive teacher induction.

Pair, C. (1998). *Rénovation du service public de l'Education nationale : responsabilité et démocratie*, France : Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, p. 23.

Paquay, L. (2005). Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une « organisation apprenante » ? De l'utopie à la réalité ! *European Journal of Teacher Education*, vol. 28, n° 2, pp. 111 – 128.

Paul, J. J. et Troncin, T. (2004). *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*.

Pearce, C. L. et Manz, C. C. (2005). The new silver bullets of leadership: the importance of self- and shared leadership in knowledge work, *Organizational Dynamics,* pp. 130 – 140.

Pearce, C. L.et Sims H. P. (2002). The relative influence of vertical vs. shared leadership on the longitudinal effectiveness of change management teams. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 6(2). pp. 172 – 197.

Peretti, A. (1982). *La formation des personnels de l'Education nationale*, rapport au ministre de l'Education nationale de la commission, Paris : La Documentation française.

Perrenoud, P. (1993). *Travailler en équipe pédagogique : résistances et enjeux,* Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, Université de Genève.

Perrenoud, Ph. (1994). *Du décloisonnement des classes au travail en équipe pédagogique*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Perrenoud, Ph. (1996). *Pouvoir et travail en équipe*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Perrenoud, Ph. (1997). Travailler en équipe, Voyage autour des compétences, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Perrenoud, P. (2000). *Construire des compétences, Entretien avec Philippe Perrenoud*, Université de Genève, pp. 19 – 31.

Perrenoud, P. (2004). *Six façons éprouvées de faire échouer une réforme scolaire*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Piché, S. (2003). *Précurseurs motivationnels des performances sportive et scolaire*, Université de Laval.

Piketty, T. (2004). *L'impact de la taille des classes et de la ségrégation sociale sur la réussite scolaire dans les écoles françaises : une estimation à partir du panel primaire 1997*, Paris-Jourdan, EHESS.

Plenchette - Brissonnet, C. (1982) *Une méthode de travail en équipe : à l'usage des travailleurs et des formateurs*, Paris, ESF, p. 13.

Plowden, B. (1967) *Children and Their Primary Schools: A Report of the Control Advisory Council for Education (England)*. Vol. 1: Report. London: Her Majesty's Stationery Office.

Portail du gouvernement. (2014). *Refonder la politique de l'éducation prioritaire*, Conseil des ministres. Repéré à http://archives.gouvernement.fr/ayrault /gouvernement/refonder-la-politique-de-l-education-prioritaire.html.

Prost, A. (1999). L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990, *Recherche et formation*, N°32, pp 9 – 24.

Rei, A. (2013). Nous organisons avec la FAS des journées de formation sur les risques liés au métier de directeur d'école. *L'autonome de solidarité*. Repéré le 08/ 12/ 2014 à http://www.autonome-solidarite.fr/articles/alain-rei-gdid.

Reiss, F. (2010). *Quelle direction pour l'école du XXIe siècle* ? Rapport à Monsieur le premier ministre. Paris : Assemblée nationale.

Rey, B. et al. (2003). *Pistes pour la mise en place des cycles à l'école fondamentale à l'usage des enseignants et des directeurs d'écol*e. Bruxelles : Enseignement recherche scientifique. Ministère de la communauté française

Rich, J. (2010). *Les nouveaux directeurs d'école. Repenser l'encadrement des établissements scolaires*. Bruxelles : De Boeck Université.

Robert, B. (2009). *Les Politiques d'éducation prioritaire. Les défis de la réforme,* Paris : PUF.

Robo, P. (2002). L'analyse des pratiques professionnelles : éclairages + annexes, *Icem,* Repéré à http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/11062.

Robo, P. (2002b). L'analyse de pratiques professionnelles - un dispositif de formation accompagnante, *Vie pédagogique*, N° 122, Ministère de l'Éducation du Québec.

Roegiers, X. (1999). *Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de*

Samurçay, R. et Pastré, P. (2001). *La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences* , in Leplat, J. et De Montmollin, M. (dir.), Les compétences en ergonomie, Toulouse : Octarès, pp. 101 – 112.

Santo, V. M. et Verrier, P. E. (1993). *Le management public*, PUF, coll. Que sais-je ? N° 2724, Paris.

SE –Unsa. (2014). Éducation prioritaire : ce que disent les collègues. *Se- Unsa*. Repéré le 21/ 11/2015 sur http://www.se-unsa.org/spip.php?article6461.

Se- Unsa. (2012). Fonctionnement et direction d'école, Résultats enquête DUER, *Se- Unsa*. Repéré le 03/ 12/ 2015 sur http://www.se-unsa.org/UserFiles/File/dossier_presse_DUER.pdf.

Sénat. (1980 -1981). *Enseignants - Chef d'établissement du premier degré*, Proposition de loi relative aux fonctions de chef d'établissement du premier degré, Première session ordinaire de 1980 -1981, N° 73. Paris.

Sénat. (1999). Renforcement du travail en équipe des enseignants. *Senat*. Repéré le 21/ 10/ 2014 sur http://www.senat.fr/questions/base/1999/qSEQ990616836.html.

Sihr, S. (2013). Directeurs d'école : Quel métier ? Quel statut ? Quel modèle ? *Le café pédagogique*, Repéré le 13/ 01/ 2016 sur http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/06/10062013Article635064471179541056.aspx.

Snuipp. (2014, Septembre). Val d'Oise et si on la jouait collectif ? *Fenêtres sur cours*, N° 403, p. 15.

St-Onge, S. et al. (2005). Pour une meilleure reconnaissance des contributions au travail. *Gestion*, N° 30, pp. 89 – 101.

Stoll, L. et Seashore Louis, K. (dir.) (2007). *Professional Learning Communities. Divergence, Depth and Dilemmas*. New York, NY : Open University Press

Tact. (1998). Communauté d'apprentissage, une définition. *Tact*. Repéré le 21/ 10/ 2013 à http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/prj-7.1/commune2.html.

Tact. (s. d). Pratique émergente et identité professionnelle en construction chez de futurs maîtres en contexte d'utilisation des technologies de l'information et des communications. *Tact*. Repéré le 18/ 11/ 2014 à http://www.tact.fse.ulaval.ca/rea/pratique.html.

Taglioni, F. (2005). *Les dynamiques contemporaines des petits espaces insulaires: de l'île-relais aux réseaux insulaires*, KARTHALA Editions.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement.* Montréal: Chenelière - éducation.

Triguel, J. et Krupa, I. (2015). Croiser les regards, *Les cahiers pédagogiques* N° 524.

Trognon, A. et Al. (2004). Groupes, collectifs et communications au travail. In E. Brangier, A. Lancry & C. Louche (Eds.), *Les dimensions humaines du travail : Théories et pratiques de la psychologie du travail et des organisations* (pp. 415 - 449). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Tuckman, B. (1965). "Development sequence in small groups", *Psychological Bulletin*, Volume 63, N° 6, pp. 384 – 399.

Vaillant, G. (2014). Najat Vallaud - Belkacem dévoile la nouvelle carte de l'Education prioritaire*, Le JDD*, Repéré le 18/ 11/ 2015 à http://www.lejdd.fr/Societe/Education/Najat-Vallaud-Belkacem-devoile-la-nouvelle-carte-de-l-Education-prioritaire-707382.

Vatier, R. (1958). *La formation et les institutions de l'entreprise*, Journée d'études de l'IFPC, archives des GARF.

Vygotsky, L.S. (1985), *La méthode instrumentale en psychologie*, in Vygotsky aujourd'hui, J.-P.Bronckart & B. Schneuwly, Paris- Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

Vroom, V.H. (1964), *Work and motivation*, Wiley, New York.

Annexes du CHAPITRE 1

Annexe 1 : Enquête sur la représentation du travail en équipe chez les enseignants du premier degré.

(Réponse à entourer)

Ancienneté : NPS 1 à 2 ans 3 à 5 ans 6 à 10 ans 11 à 20 ans Plus

Cycle : 1 2 3 Personnel remplaçant : OUI NON

Bonjour,

Je réalise une recherche sur l'organisation du travail des enseignants. Afin d'identifier certaines représentations, pourriez-vous s'il vous plait collègues, prendre quelques minutes pour répondre à la question suivante :

Pour vous, travailler en équipes, qu'est- ce que c'est ?

(Vous pouvez illustrer vos propos de quelques exemples rencontrés dans votre milieu professionnel)

Merci

Annexe 2 : Relevé des résultats de l'enquête 1

61 enquêtes récupérées et dépouillées le 30/ 03/ 2011

		Nombre de réponses obtenues	%
1	Travailler, réfléchir ensemble	28	45%
2	Collaborer	15	24,5%
3	Mettre en commun, mutualiser	24	39%
4	Echanger, partager	37	60%
5	Se rencontrer	13	21%
6	Discuter	56	91%
7	Créer des liens	20	32%
8	Gagner du temps	41	67%
9	Rassembler, regrouper les idées autour d'un même but, même objectif	32	52%
10	Coopérer	15	24,5%
11	Elaborer, concevoir des outils ensemble	30	49%
12	Se partager les tâches, les savoirs	25	41%
13	Pratiquer des échanges de services, décloisonner	27	44%
14	S'entraider, se soutenir en cas de « défaillance » un collègue	13	21%
15	Travailler par cycles	18	29,5%
16	Chercher ensemble des solutions	16	26%
17	Donner son point de vue	22	36%
18	Confronter différents points de vue	31	50%
19	Prendre, s'aider des autres	12	19%
20	Se répartir les tâches	21	34%
21	Se réguler, se remettre en question, analyser sa pratique	17	27%
22	Faire abstraction des divergences d'opinion, se dépasser	6	10%
23	Adhérer à des projets communs	22	36%

Tableau 21 : Représentations des enseignants interrogés sur le travail en équipe

Annexe 3 : Classement des représentations du travail en équipe auprès des enseignants du premier degré interrogés

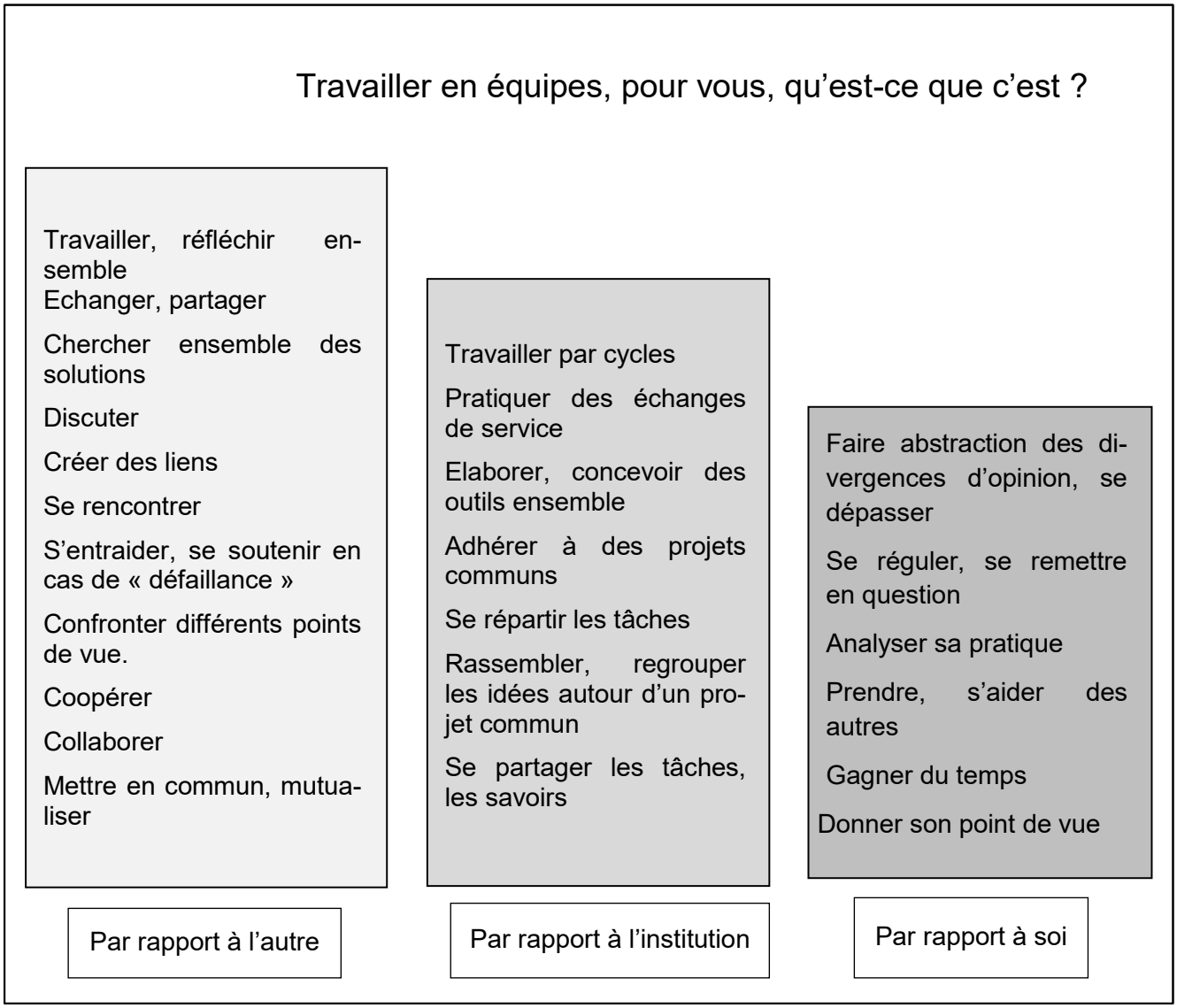


Figure 35 : Classement des représentations du travail en équipe des enseignants en fonction de différents facteurs

Annexe 4 : Enquête sur le fonctionnement des cycles dans les écoles (2010)

Bonjour collègue,

Dans le cadre d'une recherche, nous souhaiterions réunir des informations sur le déroulement du travail en cycles dans votre école. Merci de bien vouloir renseigner le présent questionnaire.

Merci de votre collaboration

(Merci d'entourer la bonne réponse)

- Sexe : M F
- Votre cycle : 1 2 3
- Votre tranche d'âge :

21 à 30 ans 31 à 40 ans 41 à 50 ans 51 à 60 ans 61 ans à plus

- La taille de votre établissement :

1 à 3 classes 1 à 6 classes 1 à 13 classes 14 classes et plus

D'après vous, qu'est ce qui peut rendre difficile le travail en cycle à l'école ?

(Cochez dans chaque rubrique la phrase qui correspond le mieux à votre opinion.)

L'organisation

- ☐ J'ai trop de collègues dans mon cycle.
- ☐ Je préfère travailler par niveau.
- ☐ Le niveau de ma classe est trop différent par rapport à celui du (des) collègue(s).
- ☐ Il n'y a pas de stabilité au sein de notre équipe.

Mon organisation personnelle

- ☐ Je préfère préparer mon travail en avance
- ☐ Je préfère chercher mes ressources sur le net.
- ☐ Je maîtrise déjà bien mon niveau de classe.
- ☐ Je n'ai pas vraiment besoin d'échanges.

Les affinités

- ☐ Je voudrais bien mais il y a des collègues avec lesquels je n'arrive pas à travailler.
- ☐ Je voudrais bien mais il y a des collègues avec lesquels je n'ai pas envie de travailler.
- ☐ Je voudrais bien mais je ne sais pas comment faire
- ☐ Je voudrais bien mais il y a des collègues qui ne veulent pas travailler avec les autres

L'efficacité

- ☐ Je suis plus productif seul.
- ☐ Je n'aime pas travailler en groupe.
- ☐ Je n'ai pas envie de m'investir sans retour
- ☐ Je travaille bien avec un ou deux collègues, plus c'est trop.

Les programmes

- ☐ Ils ne sont pas suffisamment clairs.
- ☐ Ils changent tout le temps, il faut toujours tout refaire.
- ☐ Ils ne sont pas adaptés à la réalité de ma classe.
- ☐ Je les applique, c'est tout.

Les conseils de cycle

- ☐ Les conseils de cycle n'ont pas toujours d'ordre du jour réel.
- ☐ Les conseils de cycle sont trop courts ou trop longs.
- ☐ Les thèmes abordés ne sont pas toujours pertinents par rapport à ma réalité de classe.
- ☐ Les conseils de cycle ne sont souvent pas rentables.

Le regard de l'autre

- ☐ J'ai l'impression de devoir justifier mes pratiques
- ☐ J'ai l'impression que je ne peux plus faire mes propres choix.
- ☐ J'ai l'impression que je dois me plier à l'avis du groupe- cycle
- ☐ J'ai l'impression que mes propos peuvent être mal interprétés par mes collègues.

L'animateur de cycle

- ☐ L'animateur, on n'en a pas.
- ☐ L'animateur c'est le même chaque année.
- ☐ L'animateur change chaque année.
- ☐ L'animateur c'est le directeur.

L'ordre du jour du conseil de cycle

- ☐ Il est établi par le directeur, seul.
- ☐ Il est établi collectivement, les collègues donnent les points à traiter
- ☐ Il est souvent inexistant
- ☐ Il est établi par certains collègues.

Le redoublement

- ☐ Le redoublement c'est un mal nécessaire
- ☐ Parfois on fait redoubler les élèves en CE1 ou plus tard mais c'est en CP qu'ils auraient du redoubler.
- ☐ Le redoublement, en cours de cycle, offre aux élèves un temps d'apprentissage supplémentaire et leur permet de repartir sur de nouvelles bases.
- ☐ Le redoublement ne sert à rien

D'après vous pourquoi a-t-on souvent du mal à travailler en cycles ?

……

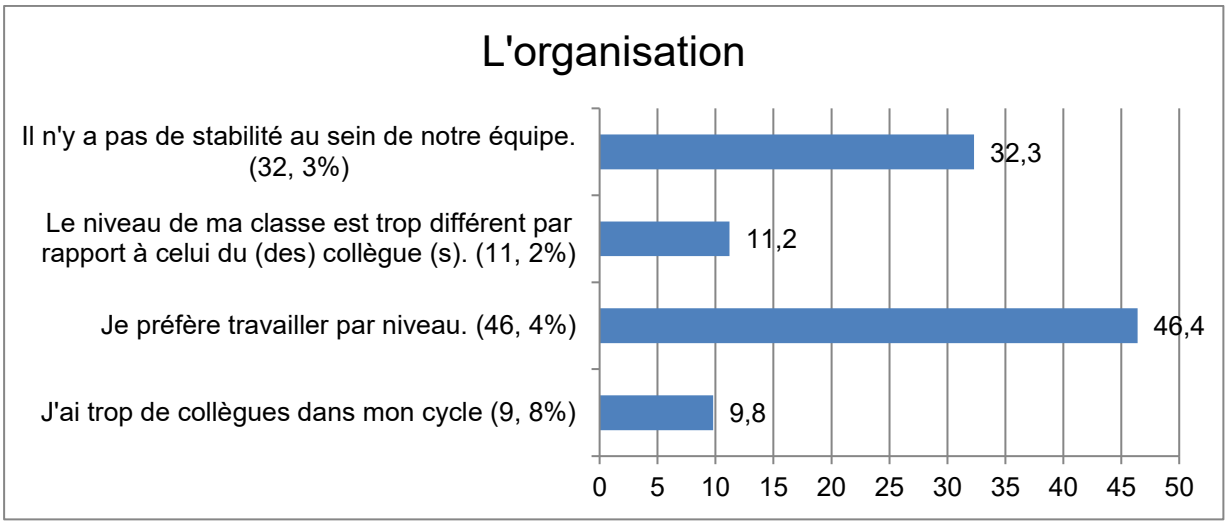
……

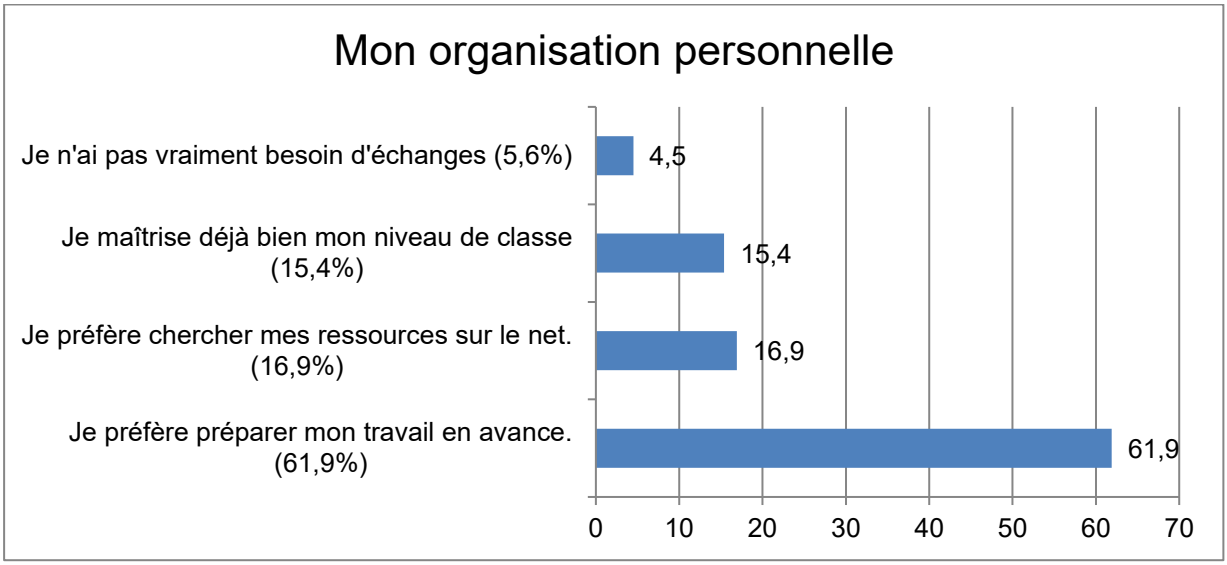
……

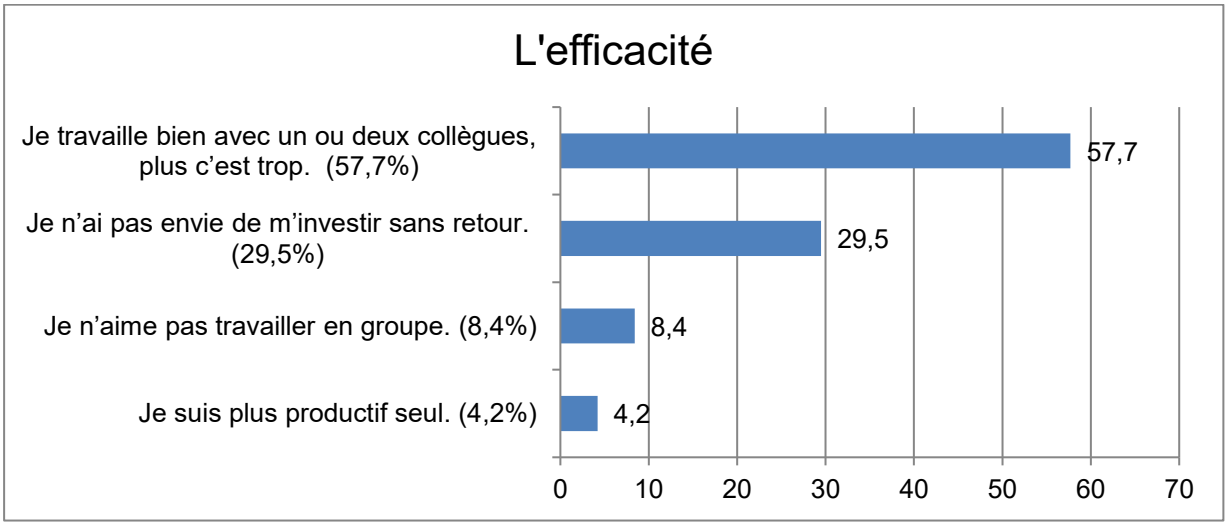
……..

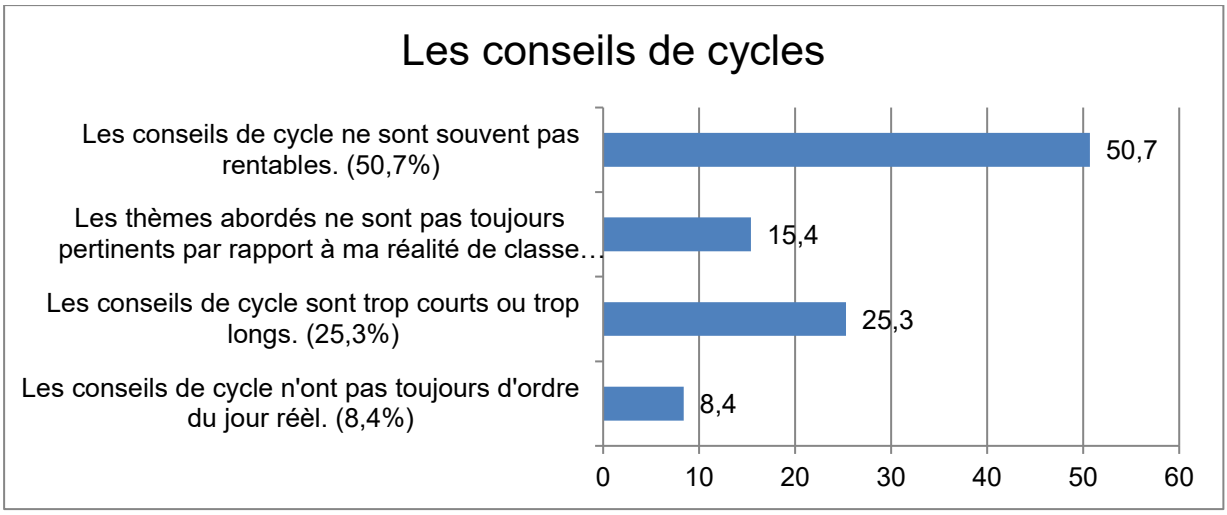
MERCI

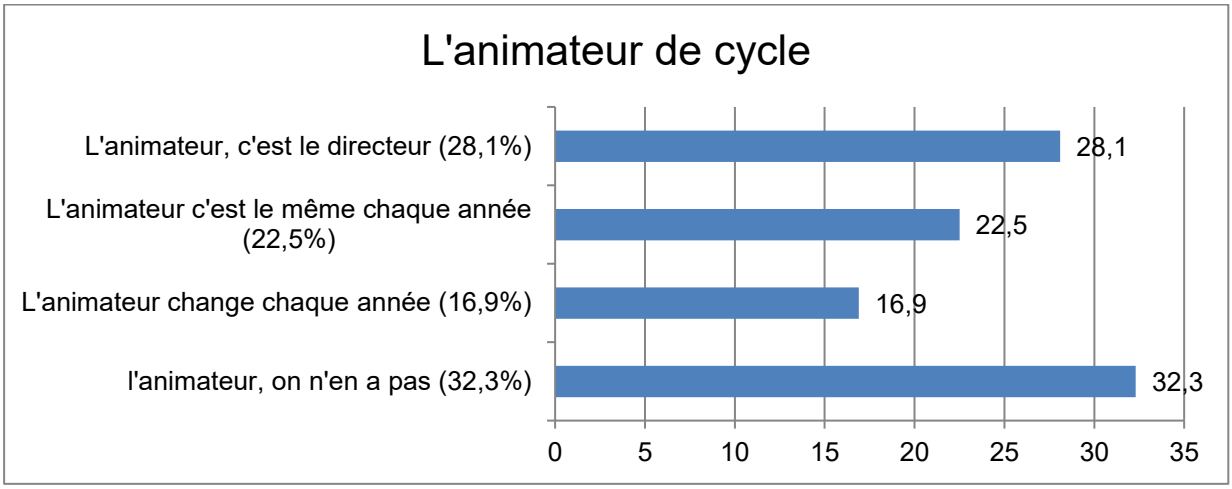
Annexe 5 : Résultats de l'enquête sur le fonctionnement des cycles dans les écoles

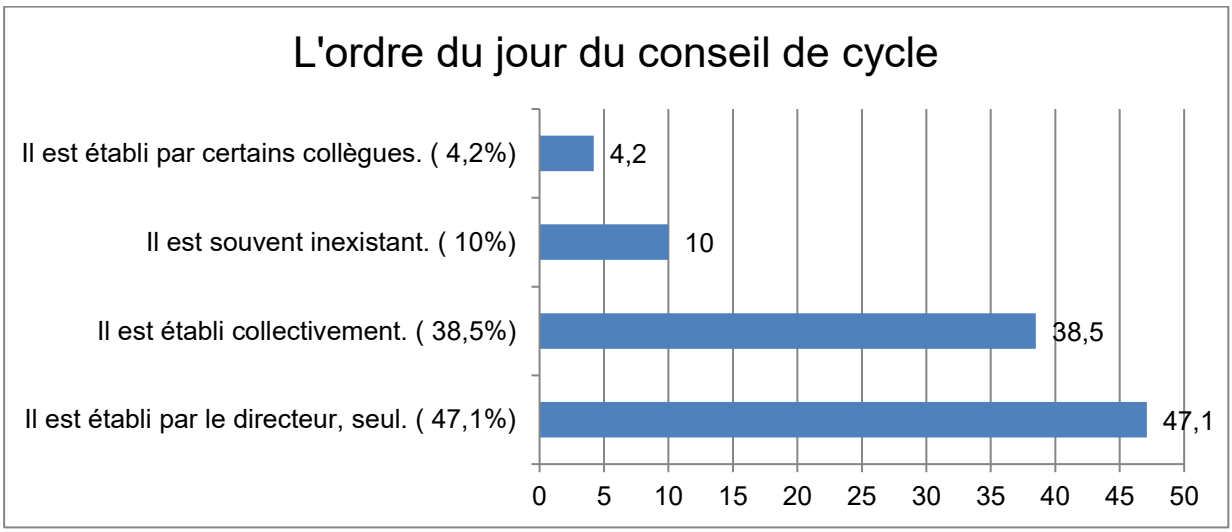


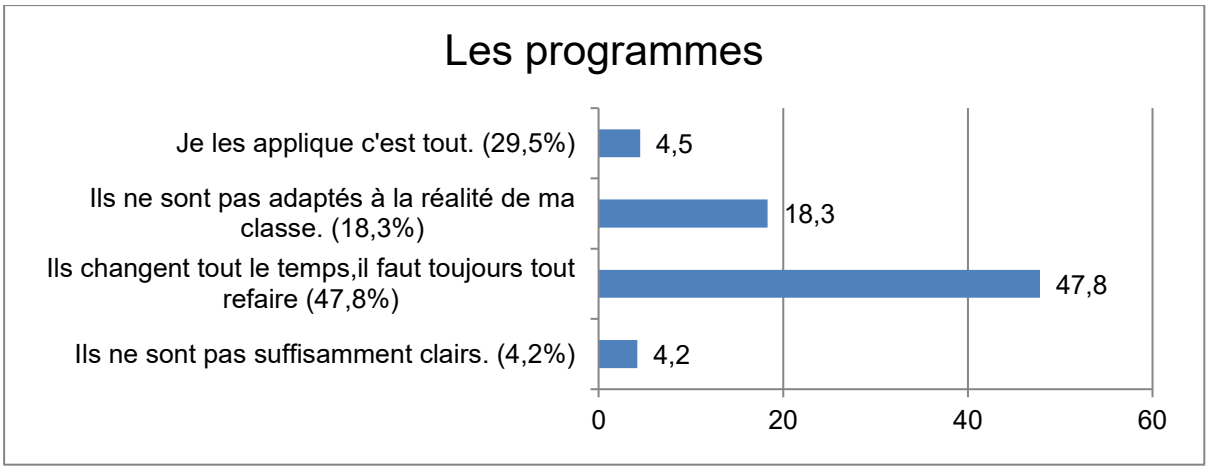


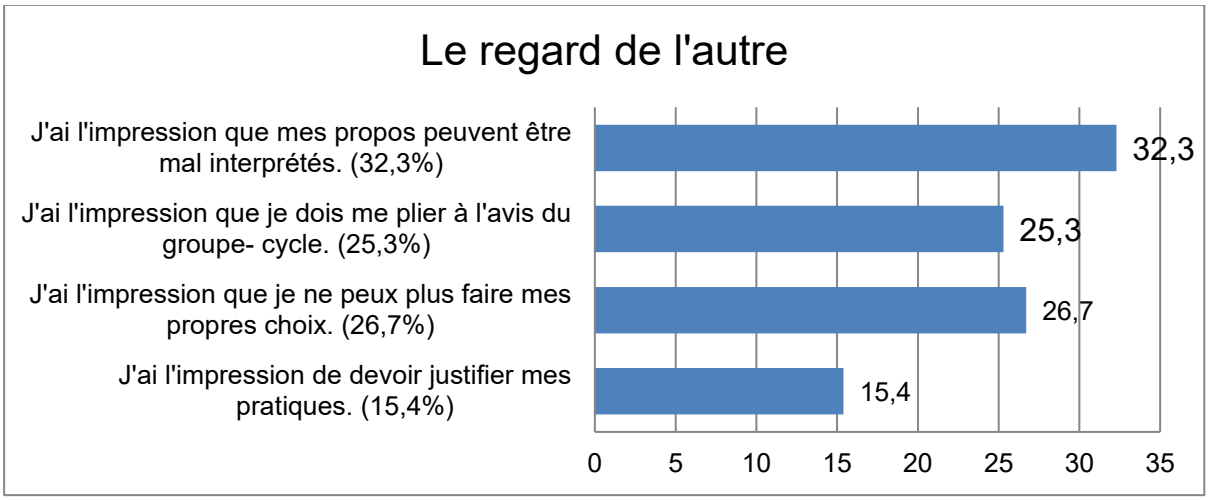


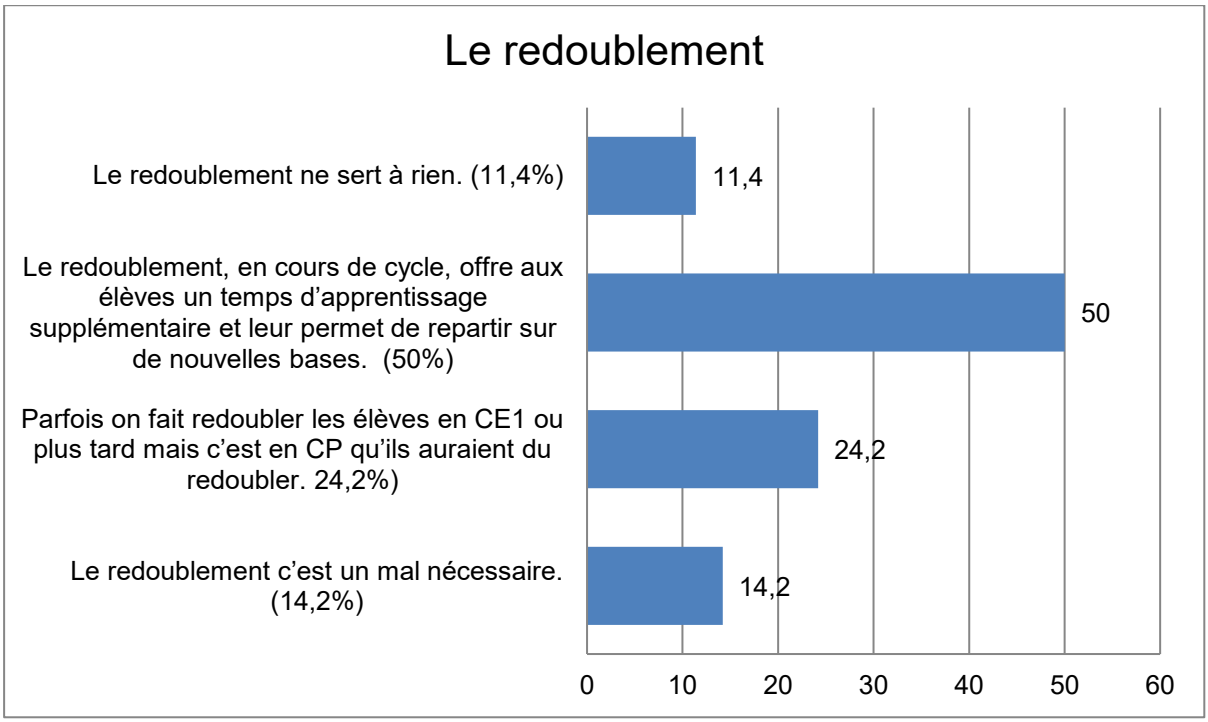

Les conseils de cycles
Les conseils de cycle ne sont souvent pas rentables. (50,7%)
Les thèmes abordés ne sont pas toujours pertinents par rapport à ma réalité de classe…
Les conseils de cycle sont trop courts ou trop longs. (25,3%)
Les conseils de cycle n'ont pas toujours d'ordre du jour réèl. (8,4%)
50,7
15,4
25,3
8,4
0
10
20
30
40
50
60


L'animateur de cycle
L'animateur, c'est le directeur (28,1%)
L'animateur c'est le même chaque année (22,5%)
L'animateur change chaque année (16,9%)
l'animateur, on n'en a pas (32,3%)
28,1
22,5
16,9
32,3
0
5
10
15
20
25
30
35


L'ordre du jour du conseil de cycle
Il est établi par certains collègues. (4,2%)
Il est souvent inexistant. (10%)
Il est établi collectivement. (38,5%)
Il est établi par le directeur, seul. (47,1%)
4,2
10
38,5
47,1
0
5
10
15
20
25
30
35
40
45
50


Les programmes
Je les applique c'est tout. (29,5%)
Ils ne sont pas adaptés à la réalité de ma classe. (18,3%)
Ils changent tout le temps,il faut toujours tout refaire (47,8%)
Ils ne sont pas suffisamment clairs. (4,2%)
4,5
18,3
47,8
4,2
0
20
40
60


Le regard de l'autre
J'ai l'impression que mes propos peuvent être mal interprétés. (32,3%)
J'ai l'impression que je dois me plier à l'avis du groupe- cycle. (25,3%)
J'ai l'impression que je ne peux plus faire mes propres choix. (26,7%)
J'ai l'impression de devoir justifier mes pratiques. (15,4%)
32,3
25,3
26,7
15,4
0
5
10
15
20
25
30
35


Le redoublement
Le redoublement ne sert à rien. (11,4%)
Le redoublement, en cours de cycle, offre aux élèves un temps d'apprentissage supplémentaire et leur permet de repartir sur de nouvelles bases. (50%)
Parfois on fait redoubler les élèves en CE1 ou plus tard mais c'est en CP qu'ils auraient du redoubler. 24,2%)
Le redoublement c'est un mal nécessaire. (14,2%)
11,4
50
24,2
14,2
0
10
20
30
40
50
60

Annexe 6 : Questionnaire concernant le fonctionnement du directeur

Dans le cadre d'une enquête relative aux projets et à l'organisation existant dans les écoles, nous souhaiterions avoir votre avis sur le fonctionnement de la votre.

Merci de renseigner chaque rubrique.

Les réunions

1. Existe t-il un ordre du jour lors des réunions ?	• oui • parfois	• non • jamais
2. L'ordre du jour est élaboré	• de manière collégiale	• par le directeur
3. L'animation des réunions est faite par :	• le directeur • tout le monde	• un autre collègue
4. Faites- vous des réunions informelles entre collègues ?	• oui	• non

Le directeur, (entourer un ou deux réponses)

Dans les projets, il est plutôt	• absent	• présent	• collaboratif
	• directif	• injonctif	• A l'écoute
Il anime les réunions de manière plutôt :	• passive	• injonctive	• collaborative • directive

Les projets

1. Les projets sont faits par cycles	oui	non
2. Les enseignants travaillent par cycles	oui	non
3. Les enseignants travaillent par niveau de classe	oui	non
4. Les projets sont faits par niveau de classe	oui	non
5. L'organisation des APC est discuté et fait en commun	oui	non
6. Des décloisonnements sont faits	oui	non

Annexe 7 : Grille d'entretien à l'attention des inspecteurs

PRECAUTIONS D'USAGE

Dans la fonction d'inspecteur :

1. Existe-t-il un bilan du travail en équipe de cycles dans la circonscription ?
2. Quels moyens avez – vous mis en place pour faire remonter ce travail ?
3. Assistez- vous à des conseils de cycles ?
4. Lisez – vous les comptes rendus des conseils de cycle ?
5. Vérifiez – vous que les conseils de cycle soient réels ?
6. Que faites – vous s'ils ne sont pas mis en place ?
7. Au niveau du rectorat devez – vous faire des bilans à ce propos ? Avez – vous des comptes à rendre par rapport aux conseils de cycles ?
8. Mettez- vous en place des formations relatives au travail en équipe en destination des enseignants ? Sous quelles formes ?
9. Mettez- vous en place des formations relatives au travail en équipe en destination des directeurs? Sous quelles formes ?

Positionnement

1. Quel est votre positionnement par rapport aux cycles ?
2. Comment concevez – vous la mise en place des cycles dans votre circonscription ?
3. Vérifiez – vous en inspection que ce travail est effectif ?
4. Faites – vous des inspections de cycles ? des inspections d'écoles ?
5. D'après vous, pourquoi le travail en cycle peine t-il à se généraliser dans les écoles?
6. D'après vous que pourrait – on mettre en place pour que cela fonctionne ?
7. Que pensez – vous de la formation des directeurs ?
8. Comment repérez – vous une école qui fonctionne en équipe ?

Annexe 8 : Retranscription de conversation avec Inspecteur 1, le 06/ 04/ 2013

[…]

Question (Q) : Que représente le travail en équipe pour vous ? Pour la hiérarchie ?

Réponse (R) : Pour moi, personnellement, on ne peut travailler en équipe que si on a un projet commun. Et le projet commun, c'est l'élève.

Ce travail en équipe doit se produire autour des apprentissages des élèves, autour du suivi des élèves. C'est ça, la base. Je pense que c'est plus facile de partir de cette entrée que de partir d'un programme.

[…] Pour moi, le travail en équipe doit partir d'une observation des élèves que l'on va rendre continue sur l'ensemble des cycles d'une école. Si dans une école, on a à cœur le suivi des élèves, on est obligé de travailler en équipe. Pourquoi ? Parce que ces apprentissages tout au long de la scolarité, il va falloir un moment les ajuster en fonction des publics. Ce n'est pas une approche courante, parce qu'en général on travaille sur les disciplines. En général, on décide de travailler autour des mathématiques, on se met autour d'une table, on regarde tous comment on enseigne la mesure, et on se demande dans le cycle comment enseigner la mesure quand je suis en CE2, quand je suis en CM1, quand je suis en CM2.

On essaie d'être cohérent par rapport à tout ça. Oui, ça c'est un deuxième temps à mon avis. Et maintenant, je me trouve avec des programmes, qui me décrivent bien ce qu'il faut faire, je sais ce qu'il faut faire en mesure […]

Q : Mais comment et pourquoi faut –il y avoir absolument un travail en équipe ?

R : C'est parce que tel élève qui a eu des ratés dans ses apprentissages, tel autre a réussi, pendant le travail en équipe, je vais essayer de comprendre comment untel a réussi et l'autre pas. Je vais chercher comment je vais adapter mon enseignement à les faire réussir et comment je vais produire quelque chose pour que l'élève réussisse.

Je ne pourrais produire que si je sais comment ça a été fait avant, pour moi c'est la base du travail en équipe.

[…]*Ce n'est pas, je travaille en équipe sur le français, je travaille en équipe sur les maths, ce n'est pas ça. C'est je me donne un objectif et l'objectif c'est l'élève, tous les élèves mais chaque élève en particulier. Et en regard de ça, d'ailleurs dans tous les rapports que j'ai faits en tant qu'IEN, dans certaines écoles j'ai eu à faire figurer certains éléments, tel que d'avoir un tableau de bord de suivi des apprentissages des élèves.*

Je vais vous donner un exemple simple. En établissant un travail sur le suivi des élèves, l'élève passe dans la classe supérieure avec le suivi des apprentissages au long de sa scolarité. L'observation des suivis de certains élèves permettrait de travailler en équipe, puisque si les mêmes difficultés ont répertoriés, un vrai travail d'équipe peut se mettre en place.

Si, dans une compétence donnée, peu de notions ont été acquises, il va bien falloir que je vois avec l'enseignant de la classe précédente, que je prépare et que je comprenne. Cela va m'amener à différencier, pour moi c'est ça le travail en équipe. Avec autour, tout ce qui se fait normalement mais avant ce travail de réflexion- là, est la base.

Pour moi, ce travail se fait en cycle pour que cela ne soit pas trop lourd. Mais c'est fait dans chaque cycle rien n'empêche de suivre l'élève tout au long de sa scolarité (même si c'est un peu ambitieux).

[…] On peut se rendre compte que quelques fois, un ensemble de notions non acquises est général pour un groupe d'élèves. Ceci obligera à un instant donné, l'école à se poser des questions sur cet enseignement qui pose problème. On sera alors obligé de travailler en équipe. Car si tout le monde est en échec sur la mesure, c'est qu'il y a un problème quelque part. Et c'est là qu'on s'aperçoit que ce n'est peut-être pas au CE2 mais au CE1 ou depuis le CP, niveau durant lequel des notions ne sont pas passées ou ont été mal construites.

On en arrivera à travailler en équipe sur ces problèmes – là. Après, chacun dans sa classe est maître de le faire comme il veut. Mais si déjà on s'aperçoit tous en-

semble, qu'on a un gros déficit sur quelque chose, ce n'est pas un enseignant isolé d'un niveau qui va le résoudre. Cela sera fait ponctuellement mais peut-être qu'il y a tout un cursus qu'il faut revoir et là vous pouvez travailler en équipe.

Travailler en équipe, c'est avoir une réflexion commune. On part de l'élève. On ne partira pas d'un élève mais on peut réaliser que plusieurs élèves ont le même problème. A ce moment là, pourquoi ne pas les regrouper et effectuer des échanges de service, des décloisonnements. Et peut-être que si vous êtes plus calé en mesure et le collègue en géométrie, chacun en fonction de ses compétences, travaillera.

Et là, on aura forcément un travail en équipe.

Q : Lors des inspections, avez – vous des critères qui permettraient d'évaluer cette compétence 9 ?

R : En observant des indicateurs. Existe-t-il des groupes de besoins ? Comment sont –ils organisés ? Comment ce travail est fait ? A un moment donné, il y a des concertations.

Le travail en équipe n'est pas obligatoirement des réunions, c'est la réflexion sur des problèmes communs des élèves qui va faire le travail en équipe. Pour moi c'est ça.

[…] Quand on partage ces informations, c'est un gain de temps.

[…]Il faut que l'enseignant accepte qu'on ait un regard sur sa pratique.

Q : Vous avez, l'an dernier, effectué des inspections d'école. Quel était votre objectif ?

R : Un enseignant peut dire ce qu'il veut du fonctionnement de son école, lors d'une inspection. Mais en inspectant l'école entière, j'ai une vue d'ensemble du fonctionnement de l'école. Les enseignants font des choses incroyables mais ne les partagent pas. C'est dommage. Chacun a ses outils mais ne les partage pas.

Pour travailler en équipe, il faut faire comprendre aux gens que chacun peut apporter quelque chose. Le directeur doit être le nœud, il doit tout piloter. Il ne faut pas que

les enseignants se sentent attaqués dans le cœur du métier. Beaucoup de gens font des choses et ne les mettent pas en valeur.

Q : Proposez- vous des formations ? Sous quelles formes ?

R : *Avec mon équipe de circonscription, on s'adapte à l'équipe pédagogique. Lors des plénières, je propose aux équipes de faire des demandes individuelles pour l'équipe s'ils recensent des besoins.*

J'avoue qu'il y a peu de formations actuellement spécifiquement liées au travail en équipe. Nous apportons plutôt des billes pour aider l'équipe à gérer un problème ou une faiblesse ponctuelle.

Annexe 9 : Extrait de l'entretien avec l'Inspecteur 2, le 12/ 02/ 2010.

[…]

Question : Quelles sont d'après vous les causes de la- non application des cycles à l'école ?

Réponse : L'individualisme très fort dans le métier d'enseignant peut être une cause. Cependant, l'individualisme ne suffit pas à expliquer l'échec de la mise en place des cycles. Je pense que cet échec est plutôt lié à l'acceptation de l'hétérogénéité des classes.

C'est en amont qu'on constitue une classe, en conseil de cycle. S'il y a plusieurs CP la directrice avec l'équipe doit répartir les élèves de manière hétérogène. La décision de faire des classes hétérogènes doit être prise dans l'école.

Q : Pourquoi est ce difficile pour les enseignants de travailler en cycles ?

R : Une fois les classes hétérogènes définies, il est plus difficile d'y faire classe. Tout le problème des cycles est là. Lorsque je prépare la classe, si je la prépare, je dois tenir compte de l'hétérogénéité de la classe et donc mettre en place la différenciation pédagogique.

Et là !!! On rentre dans la sphère des non- dits. On considère que tous les enseignants arrivent en classe avec les préparations faites et ce n'est pas vrai. Il y a une recherche à faire sur la réalité de la préparation de la classe.

C'est au moment de préparation de la classe, que j'évalue mes groupes de besoins (on ne parle plus groupe de niveaux).

Les gens arrivent les mains dans les poches, sans avoir en amont la préparation. Pourquoi les gens préparent t- ils de moins en moins la classe ? Sans faire intervenir des questions de moralité, c'est surtout qu'en le faisant, la différenciation pédagogique devient une énorme difficulté. ».

On n'a pas compris le pourquoi du conseil de cycle !

Le conseil de cycle devait servir à se rencontrer. Parce que lorsque je prépare ma classe de CM1, je n'ai pas un CM1, d'ailleurs je ne devrais plus parler comme cela. Mais j'ai un groupe d'élèves hétérogène de deuxième année de cycle 3. En réalité cela aurait du être cela, je prépare la classe non pas pour mes CM1 mais pour le groupe de CM1 qui a des besoins dans telle discipline alors que dans le même champ disciplinaire l'autre groupe a un autre besoin.

Donc, je ne fais pas une préparation, j'en fais deux ou trois en fonction du besoin réelle de mes élèves.

Donc la préparation de la classe est devenue très, très lourde. Et comme on a tendance à faire la politique du tout ou rien… »

Quand il s'agissait de faire une préparation pour tout le monde, ceux qui pourront suivre, suivront, ceux qui ne pourront pas... Quand avec la meilleure volonté du monde, je me dis que je dois travailler la différenciation pédagogique en vocabulaire, en orthographe, en grammaire, en conjugaison, en calcul… Je dois faire cela dans toutes les matières, cela devient lourd. La mise en œuvre de la différenciation pédagogique quand il s'agit de réfléchir à comment je prépare ma classe ... Cela devient très, très lourd.

Le système des cycles est très juste sur le papier mais il est d'une telle sophistication qu'il n'est pas réaliste. C'est une difficulté technique.

[…] On ne peut plus continuer à faire semblant d'ignorer les besoins différents des élèves ; on peut plus avancer avec certains et abandonner les autres sur un bord de route ! On n'a plus le choix, pour travailler avec les générations d'élèves actuelles, il faut différencier sa pédagogie et travailler ensemble! […]

Annexe 10 : Extrait de l'entretien avec l'Inspecteur 7, le 24/ 02/ 2010.

[…]

Question: Quelles sont les compétences incontournables pour un bon directeur d'école ?

Réponse : *La plus importante c'est la compétence communicationnelle. Le chef d'équipe est celui qui va lancer le travail d'équipe, il faut qu'il soit un bon communiquant. Si je prends le cas des écoles, là où ça marche c'est quand le directeur des compétences de communication. Pas toujours si la personne est consensuelle, la personne peut être très cool avec ses collègues mais ce n'est pas cela l'important. C'est quelqu'un qui maîtrise la communication. […] De nos jours on est un professionnel de l'éducation. On attend donc un professionnalisme chez celui qui dirige.*

[…] Les jeunes d'aujourd'hui n'acceptent plus des directeurs d'il y a 30 ans, qui étaient juste impliqués. Les directeurs doivent avoir des compétences reconnues, ils gèrent, ils managent.

[…] *Ce qui est très important c'est travailler sur les compétences de manager du directeur d'école. Bon, après cela remet en cause le statut du directeur, on ne rentrera pas dans ce débat –là.*

[…] Contrairement aux chefs d'établissement, les directeurs ne sont pas supérieurs hiérarchiques et n'ont pas d'incidence sur la notation de ses collègues. Pour cette raison, ils doivent être les premiers entre les pairs. Cela demande encore plus de savoir faire. Non pas en faisant preuve d'autoritarisme mais en montrant ses compétences.

Q : Vois- tu d'autres compétences nécessaires au directeur d'école de nos jours ?

R : *Un bon directeur sait parler avec les mots justes, être là quand il faut. Il sait gérer. Si on a cela, le travail se fait tout seul. Ensuite, c'est quelqu'un qui doit savoir déléguer à l'intérieur de son établissement. Il n'est pas obligé d'être le porteur de toutes les actions d'une école. Il doit pouvoir déléguer car il fonctionne au sein d'une*

équipe. Les volets du projet d'école peuvent être répartis entre les collègues. […] Le directeur reste cependant, celui a qui on rend compte.

Q : Qu'est ce qui a changé pour toi dans l'organisation du travail en équipe?

R : *Ce sont les modalités plus que les contenus de travail qui ont changé*. […]

Q : Tu as mené cette année une expérimentation dans quelques écoles de ta circonscription. Peux –tu nous en parler ?

R : *J'ai mis en place les évaluations des écoles. Je souhaiterais mener les écoles vers une certaine autonomie. Une autonomie dans le sens où, l'équipe pédagogique est capable d'analyser les résultats des élèves, les besoins des élèves et d'ajuster en fonction. Ils n'ont pas besoin d'avoir un inspecteur qui vienne sans arrêt valider ou non leurs décisions. L'idée de l'évaluation d'école, c'est de fournir aux équipes pédagogiques des pans pour regarder leurs propres actions, pouvoir prendre du recul sur leurs actions. Mais non pas individuellement comme c'est le cas des inspections mais de manière plus général, c'est l'affaire de tous. Maintenant on regarde où on en est, on analyse nos pratiques au regard des résultats qu'on peut percevoir chez les élèves, et à ce moment là on régule.*

Après l'équipe de circonscription vient en appui pour aider à cette démarche et pour proposer un certain nombre d'objectifs à atteindre. Cela se met en place grâce à une démarche consensuelle et claire pour tout le monde. On n'oblige pas les gens à faire ce qu'ils n'ont pas compris.

Q : Comment t'y prends-tu pour amener les équipes à faire évoluer leurs pratiques ?

R : *En leur expliquant. Ils comprennent pourquoi on leur dit qu'il faut travailler sur le socle commun quand on regarde toutes les progressions de l'école et qu'il n'y en a aucune qui fasse référence au socle commun. Cela leur cause des problèmes pour remplir le livret de compétences et pour assurer un suivi vis-à-vis des familles. Ce qui les met en dehors de la loi. On n'est pas en train de leur dire qu'ils font des bêtises*,

on leur dit qu'ils n'ont pas les outils qui leur permettraient d'avoir une pratique harmonieuse.

Q : Donc quel était l'objectif de ton expérimentation

R : *Fournir de plus en plus aux enseignants des outils leur permettant de travailler ensemble de manière autonome sur des sujets qui sont clairs pour eux, qui ont du sens pour eux.*

[…]

Q : Aurais-tu des impondérables pour le travail en équipe que la pratique sur le terrain t'aurait fait voir ?

R : *Faire prendre conscience aux gens qu'ils peuvent travailler très bien ensemble sans avoir des affinités entre eux. Comme je le faisais ressortir dans mon mémoire, on a longtemps cru que le point de départ du travail collaboratif, était que les gens s'entendent bien. Cela n'a rien à voir. Je n'ai pas besoin de bien m'entendre avec Madame X pour travailler avec elle. Je travaille avec elle, je ne suis pas « sa copine ». […] Cependant, je travaille, il faut me dire sur quoi, pourquoi et comment. Si cela est clair, je peux m'y mettre. Maintenant je vais m'y mettre d'autant plus rapidement que mon chef de file aura un argumentaire adapté, donc qu'il sache communiquer.* […]

Annexe 11 : Extrait de l'entretien avec l'Inspecteur 6, le 18/ 03/ 2011.

[…]

Question : Tu as mis en place une expérimentation dans ta circonscription, peux- tu nous en parler ?

Réponse : Je me suis inspiré d'un protocole qui a été lancé par l'académie.

En dehors du cadre de l'inspection, nous avons cherché à comprendre comment travaillent les gens. A l'aide des personnes ressources en mathématiques, on a analysé tous les éléments utilisés par une école (progressions, programmations…) en amont pour comprendre comment fonctionnait une discipline donnée au sein de l'école. On est venu observer cette discipline dans toute l'école.

On fonctionnait en binôme. Puis entre midi et deux, nous faisions un débriefing pour essayer de rendre incognito l'analyse. L'équipe pédagogique entendrait ensuite une synthèse anonyme. Notre but n'était pas de remettre en cause un individu par rapport à sa pratique. […]

L'intervention orale qui suivait était basée sur la restitution des éléments didactiques et pédagogiques observés. Les enseignants étaient déchargés de classe et pendant deux heures nous échangions sur les constats et observations du fonctionnement de l'école. […]

J'ai conscience que ma présence à cette rencontre ne l'a pas rendue aisée pour les collègues. Il y a eut débat, quelques fois des crispations mais en général, les enseignants étaient en accord avec nos remarques. Ensuite, il s'en suivait des recommandations. […]

Q : Est- ce que le travail en équipe était préconisé dans les démarches ?

R : […] On arrivait toujours à la nécessité de l'harmonisation du travail en cycle. Ce qui induisait un fonctionnement en équipe.

Q : Est-ce que tout était imposé aux collègues ?

R : Bien sûr que non. On leur laissait le temps de réflexion. Ils avaient la possibilité de se former lors des animations pédagogiques, s'ils en faisaient la demande.

L'école avait toute l'équipe de circonscription à sa disposition mais aussi les personnes ressources en mathématiques. Cependant, ils étaient informés des points sur lesquels je les évaluerais en inspection. Car une inspection d'école clôturait cette expérimentation. […]

Q : Ils étaient donc obligés de travailler ensemble ! Cela n'a pas été trop dur pour certains ?

R : Derrière cela, je sais qu'il y a eu beaucoup de stress du côté des enseignants. J'avoue que j'ai quelques fois imposé cette démarche. Mais si j'avais demandé des écoles volontaires, il est fort à parier que les écoles qui « fonctionnent » bien se seraient positionnées alors que ce ne sont pas celles qui en auraient eu le plus besoin.

Q : Quels indicateurs te permettent de dire que le travail en cycle a évolué dans les écoles ?

R : Si je compare les procès - verbaux des conseils de maîtres qui remontent maintenant et ceux du début d'année, on voit une inflexion nette des contenus. Les enseignants commencent à réaliser que si ce sont les résultats de tous les élèves de l'école qui doivent être améliorés, ils seront obligés de considérer tout le cycle. Les comptes rendus de conseils de cycle sont devenus de vraies réflexions sur la répartition et l'organisation du cycle. Une contrainte a obligé l'équipe à s'interroger. […]

Annexe 12 : Extrait de la retranscription de l'entretien de l'Inspecteur 5, le 20/ 01/ 2011

[…]

Question : Quels seraient d'après vous, les leviers pour inciter les enseignants à travailler équipes ?

Réponse : c'est simple :

- *Des objectifs clairs pour travailler ensemble ;*
- *Et que l'action ait du sens pour les enseignants.*

Q : Comment repérez- vous les écoles qui fonctionnent en équipe ?

R : Les écoles où le travail en équipe fonctionne sont des écoles dans lesquelles les directeurs ont de véritables compétences relationnelles et professionnelles. Il sait gérer son école, sait parler de manière juste, c'est un communicant, un vrai manager.

Un directeur doit aussi être capable de déléguer. Le directeur ne peut plus être aujourd'hui, le porteur de toutes les actions au sein d'une école. Il n'est plus essentiel qu'en tant que directeur, il gère tous les travaux relatifs à l'école. Rien n'empêche que le volet pédagogique soit géré par un collègue référent dans l'école même si le directeur est au fait de tout ce qui se passe dans l'école. On lui rend compte. Il a des comptes rendus de réunions qu'il lit.

Il y a eu une progression dans les modalités de travail en équipe. De nos jours, nous essayons d'amener les écoles à acquérir une certaine autonomie dans leur fonctionnement. Par exemple, au niveau des évaluations nationales, une école doit être capable d'analyser les résultats pour réajuster. Elle n'a pas besoin que ce soit un inspecteur qui vienne donner des pistes et valiser les choix des collègues.

Q : Mettez- vous des formations pour aider à travailler en équipes ?

R : Je ne fais pas de formations spécifiques. L'idée c'est de fournir au directeur d'école et à son équipe des temps pour repenser, prendre du recul sur l'élève non lus individuellement mais ensemble. C'est l'affaire de tous.

Ensuite l'inspecteur et l'équipe circonscription viennent en appui pour aider à cette démarche et proposer un certain nombre d'objectifs à atteindre par une démarche consensuelle et clair pour tout le monde. Une démarche qui a du sens pour tous, que tout le monde comprenne.

Il faut fournir de plus en plus aux enseignants des outils leur permettant de travailler ensemble sur des sujets qui sont clairs pour eux, qui ont du sens pour eux.

Prenons un exemple clair. Je veux faire une formation au niveau des directeurs pour leur expliquer ce qu'est le socle commun. Mais si je m'en contente et je les renvoie dans les écoles sans les armer des outils leur permettant de faire passer l'information dans leur équipe, cela ne servira à rien. En formation de directeurs, par petits groupes, ils vont constituer des outils, des exemples de projets pour bien prendre conscience de l'enjeu du socle commun et comment on peut s'en servir concrètement dans les projets d'école.

Q : D'après vous quelles sont les compétences qui sont nécessaires pour travailler en équipe ?

R : Souvent, les enseignants ne réalisent pas que ce sont les qualités relationnelles et les qualités de communication qui sont nécessaires pour travailler ensemble, qualités qui ne sont pas systématiquement affinitaires. Les gens travaillent bien sans avoir à partager un bout de temps ensemble. On peut travailler bien ensemble et n'avoir jamais partagé un café. Bien sûr, partager un café donne un plus mais ce n'est pas suffisant. Beaucoup pensent que le point de départ du travail collaboratif, c'est qu'on s'entende bien. Ce n'est pas une obligation. Nous travaillons ensemble ne signifie pas que nous sommes des amis. Je travaille avec toi, néanmoins il faut me dire sur quoi, pourquoi et comment, si cela est clair je peux m'y mettre. Maintenant, je vais d'autant plus m'y mettre si le chef de file a un argumentaire adapté et cohérent.

Organisation matérielle, bon communicant, je crois que j'ai tout dit.

On ne peut plus rester dans sa classe en tant qu'exécutant autonome, dans la mesure où l'école devient une entité pourquoi une entité ? De part la liaison GS – CP et CM2 – 6ème l'école devient entité de la maternelle au collège.

Q : Que pensez- vous de la formation du directeur ?

R : À l'issue de la formation des directeurs, il n'y a aucune évaluation sur la fonction de directeur. Il n'y a pas d'équipe sans chef, même si c'est un dirigeant secondaire. Il peut exister cependant dans des écoles des sous leaders. Tout ce qui sera pédagogique sera géré par Mme UNTEL. Certains directeurs acceptent, souvent les directeurs âgés car cela les soulage, c'est consensuel.

Le chef doit être reconnu par le groupe. C'est ce qui va donner la légitimité de l'équipe. […]

Annexe 13 : Extrait de la retranscription de l'entretien de la psychologue

[…]

Question : J'aimerais savoir ce que vous pensez- vous du travail en équipe pratiquée dans les écoles ?

Réponse : C'est simple, je n'en sais rien. Je n'ai pas la connaissance du travail en équipe comme cela. Je rencontre des enseignants en difficultés, individuellement.

Q : Vous n'avez pas une vue d'ensemble sur ce qui les motiverait à travailler en équipe ou non ?

R : Non, même lorsque j'interviens pour une formation, je rencontre souvent des directeurs d'école, de différentes circonscriptions quelques fois. […] Je suis très rarement allée dans une école, sauf quand il y a des conflits. […]

Q : De manière générale, quelles sont les difficultés relationnelles que vous rencontrez chez les enseignants?

R : La difficulté du travail des enseignants, pas seulement du premier degré mais de tous les personnels en général, de ce que moi j'ai remarqué, c'est la difficulté rencontrée de manière générale par manque d'affirmation de soi, par manque de compétences personnelles pour établir une relation. La tendance est de se retrancher. Je remarque cela très nettement.

Quand je rencontre aussi bien des chefs d'établissement que les enseignants, je remarque que, quelque soit le niveau où est, on a des peurs intérieures, un manque de sécurité intérieure qui fait qu'on ne va pas vers l'autre. Et que l'autre est vécu comme un danger.

Q : Ceci ne favorise pas vraiment le travail en équipe…

R : Eh non ! Dans la mesure où j'ai peur de l'autre, travailler en équipe suppose que je fasse confiance à l'autre et que je ne ressente pas que tout ce qui est dit, quelque soit la parole, comme un jugement sur ce que je suis. Or je crois que ça c'est très difficile à obtenir. Pour travailler en équipe, il faut prendre des risques dans la relation

Q : Que préconiseriez-vous pour rendre le travail en équipe plus efficace ?

R : Pour l'efficacité, je crois qu'il est important que les uns et les autres progressent dans le relationnel à l'autre. […] Ce ne sont pas les compétences professionnelles qui sont en jeu. Les compétences relatives au côté pédagogiques, je crois que les gens les ont. Les compétences relationnelles pour être en communication avec l'autre, pour avoir suffisamment d'assurance pour ne pas se sentir jugé, pour avoir suffisamment d'assurance pour accepter l'autre tel qu'il est sans le juger, c'est sur ce plan- là, je crois qu'on a à progresser.

Q : D'après vous, comment pourrait t- on faire cela ?

R : Moi, je reste persuadée qu'en travaillant au niveau singulier son propre développement personnel, on travaille la relation à l'autre. En travaillant la relation à l'autre, on favorise une possibilité de travailler ensemble.

Q : Donc vous proposeriez quoi ? Mettre en place des ateliers d'estime de soi, serait une sorte d'ouverture ?

R : Oui, en général oui. Je pense que tout ce qui va faire progresser dans la confiance en soi, cette assurance qui est intérieure va faire progresser le relationnel. Ça c'est sûr. Pour moi c'est évident.

Q : Vous pensez que c'est ce manque d'assurance qui nuit au travail en équipe ?

R : En grande partie, oui. Même lors d'entretien individuel, on met le doigt sur ce manque de confiance qui fait que l'on a interprété ce qu'a dit l'autre comme étant un jugement et on ne l'a pas accepté. Et la tendance est aussi à se juger soi-même d'ailleurs, ce n'est pas seulement juger l'autre. On est tellement en train de juger l'autre qu'on se juge aussi, sans aucune indulgence et sans aucune tolérance. Alors après cela comment je peux dire à l'autre ce qui, peut-être dans ma pratique, est un manque, puisque le travail en équipe sera justement de permettre au groupe de combler certains manques professionnels. Enfin, c'est comme cela que je le perçois.

Q : On a une injonction de travailler en équipe et on ne l'a pas fait. Mais si on proposait des primes pour motiver les gens à travailler en équipe, pensez- vous que cela fonctionnerait ?

R : Moi, je ne crois pas que ce soit une question d'argent. Je pense que les personnels de l'Éducation nationale de manière générale sont des personnels qui ont, pour nous en psychologie, un profil social. Ils sont en général dans l'aide à l'autre. Et ce n'est pas en général l'argent qui compte. Je ne dis pas qu'il n'y a pas d'ambition personnelle, mais ils sont souvent dans la relation d'aide à l'autre. A partir de cela et pour quelqu'un qui manque de sécurité intérieure, c'est la reconnaissance qui compte d'abord. La reconnaissance des pairs, la reconnaissance de la hiérarchie et la reconnaissance des parents d'élèves sont très importantes, sur le travail et les efforts qu'ils font. Et je pense que c'est cela qui manque. C'est cela qui va permettre d'avoir un petit peu plus d'assurance. C'est l'un des volets. Il est important et cela coûte zéro centime. Cela rentre tout à fait dans tous les plans budgétaires coincés que l'on a. Il suffit de renvoyer à l'autre le positif de ce qu'il fait. […]

Q : Vous pensez que cela suffirait comme reconnaissance ?

R : Renvoyer à l'autre par la hiérarchie, renvoyer à l'autre par les pairs, le positif : « j'ai bien apprécié ce que tu as fait » lui permet d'avoir un retour positif qui va augmenter l'estime de soi et la confiance en soi. Je ne pense pas que ce soit seulement financier même si une reconnaissance financière fait du bien au moral aussi. Mais je crois que fondamentalement la reconnaissance dont le besoin de réalisation du personnel de l'Éducation Nationale est dans le retour immédiat des actions qu'il fait. […]

Q : La hiérarchie n'aurait- elle pas, elle aussi un rôle à jouer au niveau de la reconnaissance ?

R : […] L'Éducation Nationale perd beaucoup d'argent à ne pas former correctement ses cadres. Les cadres ne sont pas formés au management. Nous n'avons pas, dans l'Éducation Nationale, évolué sur la structure traditionnelle de la hiérarchie ad-

ministrative. On est resté dans la structure de l'organisation hiérarchique qui existait avant et on a du mal à embrayer sur la façon moderne de manager. On est resté dans une organisation hiérarchique d'exécutant d'ordres. Or le monde a évolué. […]

Q : Proposez- vous des formation à L'éducation nationale sur le développement personnel, par exemple ?

R : J'ai fait une formation récemment : direction d'école et affirmation de soi. Et à la fin de chaque formation, les personnels enseignants me demandent si je fais des stages de développement personnel. Car ils se rendent compte qu'il y a beaucoup de choses qu'ils ne savent pas faire ni comment réagir face à de nombreuses situations.

Le recrutement des enseignants est ce qu'il est mais si on engage les gens sans tenir compte des compétences personnelles, cela signifie qu'on leur permet de développer ultérieurement ces dernières. Donc que des formations seront mises en place ultérieurement. Or ces formations – là, pour l'Éducation Nationale, est du domaine privé.

Certains enseignants font la démarche de faire un bilan comportemental pour agir autrement. Mais c'est encore une démarche personnelle, privée. […]

Annexe 14 : Grille d'entretien des employés des différentes structures

PRECAUTIONS D'USAGE

Enregistrement / interruption de l'enregistrement

Utilisation : uniquement dans le cadre du travail de recherche / respect de l'anonymat

Information de la personne interrogée sur l'avancée des travaux

1. Fonctionnez- vous en équipe au sein de cette entreprise ?
2. Quel en sont, d'après- vous, les avantages ?
3. Quels en sont, d'après- vous, les inconvénients ?
4. Auriez-vous des suggestions pour améliorer le travail en équipe ?
5. Quelles motivations existent pour vous faire fonctionner en équipes ?
6. Pour quels résultats ?

Annexe 15 : Grille d'entretien avec chef d'agence (entretien semi directif)

PRECAUTIONS D'USAGE

Enregistrement / interruption de l'enregistrement

Utilisation : uniquement dans le cadre du travail de recherche / respect de l'anonymat

Information de la personne interrogée sur l'avancée des travaux

1. Travaillez- vous en équipe dans cette banque ?
2. Que se passe-t-il si une agence a du mal à travailler en équipe ? Bénéficie- t- elle d'un accompagnement particulier ?
3. Les rencontres au sein des équipes se font à quelle fréquence et s'organisent comment ?
4. Que se passe- t-il lorsque vous avez un agent qui refuse de s'intégrer et de travailler en équipe ? Quel moyen d'action avez-vous ?
5. Existe-t-il des sanctions par rapport aux réfractaires ?
6. Pourquoi un employé travaillerait- il en équipe chez vous ? Comment le motivez-vous ?
7. D'autres éléments à ajouter par rapport à votre spécificité de travail en équipe ?

Annexe 16 : Extrait de l'entretien avec la responsable de la banque mutualiste

[…]

Q : Travaillez- vous en équipe dans cette banque ?

R : *Au sein de la banque ou au sein de l'agence* ?

Q : Au sein des deux.

R : *Alors au sein de l''agence oui. Bien que cela dépend des agences.*

Je pense qu'un travail en équipe efficace dans une agence requiert deux conditions : la personnalité des salariés et l'impulsion transmise par le D.A (directeur d'agence). Pourquoi la personnalité des agents ? Parce qu'il suffit qu'un gestionnaire de compte s'enferme dans son bureau et travaille de manière autonome, sans jamais échanger avec ses collaborateurs, ni avec sa hiérarchie directe pour que le travail en équipe n'existe pas dans une agence. C'est faisable et cela existe. Cela n'empêche pas de travailler sans problème. On peut travailler de A à Z seul. On a son portefeuille à gérer, ses clients et on fonctionne. Bon, cela c'est l'extrême mais cela peut arriver.

La personnalité du directeur d'agence est aussi très importante. Parce que c'est lui qui reçoit les ordres de la hiérarchie et qui les transmet.

Q : Concrètement dans votre agence comment cela fonctionne ?

R : *À la banque XX, c'est très simple, on a une politique commerciale qui est impulsée par le siège à Paris. La direction générale de Guadeloupe reçoit les directeurs de succursales qui chapotent plusieurs agences. Une fois par mois, chaque directeur de succursale réunit tous ses D.A. et leur donne les objectifs, les priorités. Nous avons des objectifs qui changent tout le temps, chiffrés. Ce sont des guides qui nous aident pour travailler en équipe.*

Le chef de succursale nous donnera une priorité pour le mois, à nous chef d'agence, d'amener notre équipe à atteindre notre but pour ce mois- ci.

De retour à l'agence, je réunis mon équipe, mes collaborateurs et je leur donne les objectifs du mois. Et ensemble, j'insiste bien, car c'est lors d'une réunion participative, que l'on va mettre en place des plans d'action.

Ces plans d'action très souvent émergent plus des collaborateurs que du directeur d'agence. Ce sont en effet, eux qui souvent font des propositions. On réfléchit et discute ensemble pour trouver comment mettre les propositions en pratique.

Q : Que se passe-t-il si une agence a du mal à travailler en équipe ? Bénéficie- t-elle d'un accompagnement particulier ?

R : *Nous sommes très suivis au cours des campagnes. A l'ère de l'informatique, tous les chefs de succursales suivent en temps réel le travail de chaque agence. Si nos résultats sont en retard par rapport aux prévisions, nous recevons tout de suite des « petits mots », des petites piqûres de rappel. Il y a un suivi et un pilotage.*

Le directeur de succursale pilote les actions lancées. Il est en contact permanent avec le chef d'agence, le conseille, le recadre. Ceci rejaillit sur l'équipe qui recadre aussi ses actions, si nécessaire.

Q : Les rencontres au sein des équipes se font à quelle fréquence et s'organisent comment ?

R : *Ici, dans cette agence, je fais des briefings tous les mardis avec mes collaborateurs. L'agence étant fermée le lundi, notre semaine commence le mardi. Nous avons des rencontres en début de chaque semaine pour réaffirmer ou revoir les priorités. Cela se fait avant l'ouverture de l'agence, quitte à décaler un peu l'heure d'ouverture si cela est nécessaire.*

Je fais en plus une réunion mensuelle avec ces mêmes collaborateurs. Lors de cette rencontre, nous allons regarder les résultats par rapport à l'objectif qui avait été fixé à l'ancienne réunion. Ceci est obligatoire si on veut aboutir à quelque chose.

Enfin, nous avons des objectifs à atteindre par trimestres donc des réunions trimestrielles.

Tout est très rythmé par rapport aux campagnes qui sont impulsées du haut. Avec l'informatique, on peut connaître la rentabilité de chaque agent. Les résultats de chaque agence, en temps réel. Tout est très quantifié.

Q : Que se passe- t-il lorsque vous avez un agent qui refuse d'intégrer et de travailler en équipe ? Quel moyen d'action avez-vous ? Est- il sanctionné ?

R : *Non. Mais il y a des choses que l'on peut faire :*

- *Feindre de ne rien voir et fonctionner avec les autres. Cela arrive souvent avec des collaborateurs d'un certain âge qui n'ont plus d'ambition et n'ont pas envie de progresser, par exemple.*
- *Essayer de l'intégrer en l'intéressant aux primes.*
- *Le placer à un poste où son manque d'implication ne pénalisera pas trop l'équipe.*

Q : Pourquoi un employé travaillerait- il en équipe chez vous ? Comment le motivez-vous ?

R : *Dans notre banque, nous ne sommes pas commissionnés aux produits.*

Il faut savoir qu'au sein de la banque, il existe des primes qui sont attribuées aux équipes. En effet, si l'agence atteint un certain seuil de réalisation par rapport aux objectifs, donc il y a des normes, les employés ont une petite prime mensuelle. Cette prime est la même pour tous dans l'équipe. On sait tous dans l'équipe par exemple, combien d'ouverture de compte il faut faire par mois, on visualise bien.

Donc la prime commerciale qui tombe est motivante.

De plus, nous avons des challenges divers pour motiver les troupes. D'abord un challenge régional qui récompense les agences. Nous sommes très fiers d'être cinquième et ce serait bien qu'on soit deuxième. Parce qu'au bout, il y a la reconnaissance de la hiérarchie mais aussi des pairs.

Une fois par an, au mois de janvier, nous avons ce qu'on appelle « la grande messe », au cours de laquelle les cinq premières agences sont récompensées avec aussi une prime en fin de parcours. Bien souvent, ce n'est pas seulement pour la prime mais bien la reconnaissance. Si notre agence fonctionne bien, on peut avoir un poste supplémentaire qui peut s'ouvrir ici à l'agence. Nous avons beaucoup de challenge quantifié.

Il existe des challenges individuels qui récompensent aussi chaque catégorie de métier au sein de l'entreprise. Par exemple pour les agents travaillant au guichet, il y a un classement qui est fait et il y a des prix sous forme de voyages par exemple. Des éléments peuvent être repérés par la direction qui peut leur proposer des promotions ou des postes différents par exemple.

Nous participons aussi au rallye inter – entreprise chaque année. Il y a un esprit d'entreprise. On est fier et content d'appartenir à cette entreprise-là. C'est un métier stressant mais il est varié et intéressant.

Q : Existe-t-il des sanctions par rapport aux réfractaires ?

R : *Quelqu'un qui ne fonctionne pas bien dans l'équipe, ne sera pas bien vu des collègues et encore moins s'il ne travaille pas pour l'équipe. C'est un poids pour toute l'équipe et il peut être la cause de l'absence de primes.*

Pour prendre un exemple concret. Chaque mois, en plus du contrôle informatique, nous déclarons tous nos actions. Il suffit qu'un seul membre ne déclare pas son travail pour que l'équipe entière soit pénalisée. Quelqu'un qui n'a pas l'esprit d'équipe, c'est la bête noire de l'agence.

Très souvent le directeur d'agence va tout faire pour s'en débarrasser ou le mettre sur un poste qui lui convient davantage.

Q : D'autres éléments à ajouter par rapport à votre spécificité de travail en équipes ?

R : *Le travail en équipe pour moi aussi à la banque, c'est réussir à « oublier » les différences hiérarchiques. Je suis D.A. et aujourd'hui, je ne suis pas à mon bureau et*

je fais du travail de guichetier. Nous sommes en sous-effectif et bien, je suis en train de faire un travail qui doit être fait là maintenant, à l'instant « t ». Les dossiers doivent continuer à être traités. Cela ne me dérange pas du tout parce que c'est mon agence. Nous sommes très solidaires. Ma collaboratrice est au guichet alors que le guichetier est absent et moi je suis à sa place.

Nous travaillons tous dans l'intérêt de l'agence et de notre intérêt aussi quelque part. Au sein de structure plus grosses que celle- ci, les gestionnaires fonctionnent aussi beaucoup par binôme. Il y a des organisations internes propres à chaque agence, tout est fait pour qu'en l'absence d'une personne l'agence continue à fonctionner normalement. Tout est pensé. En l'absence d'un collaborateur, on sait déjà qui prendra le relais. Il n'y a pas de place pour les imprévus, tout est pensé à l'avance. Quelques fois le D.A peut se substituer à un agent et faire le travail de ce dernier pour ne pas handicaper l'agence.

Annexe 17 : Extrait de l'entretien mené avec le responsable du supermarché

[…]

Question : Comment fonctionnez- vous au sein de l'entreprise ? Quelle est la place du travail en équipe ? Quel est son intérêt pour la direction et pour les employés ?

Réponse : Nous, à XXX, nous fonctionnons en équipe. C'est une grosse structure, plus de 300 employés. Je suis en contact constant avec mes cadres qui sont au nombre de 15. Chacun est responsable de son équipe. Ces dernières varient entre une dizaine de personnes et les plus grosses équipes ont 70 personnes.

A l'intérieur des grosses équipes vous avez des agents de maîtrise, et en fonction des équipes vous pouvez avoir deux ou trois agents de maîtrise. La plus grosse ici a six agents de maîtrise. Chaque agent de maîtrise gère une petite équipe.

Lorsque vous faites toutes les subdivisions, vous arrivez à de petites équipes qui peuvent fonctionner de manière assez autonome, des équipes de 5, 6 personnes.

La plus grosse équipe, c'est la division boulangerie-pâtisserie dans laquelle, ils sont une vingtaine, et à l'intérieur de cette grosse équipe, vous avez deux employés principaux, un sur la boulangerie, un sur la pâtisserie. Encore une subdivision qui m'empêche de tout diriger.

Concrètement, cela signifie que quand une caissière n'est pas là, je ne suis même pas au courant.

Q : Il y a quelqu'un qui s'occupe de toutes les caissières, par exemple ?

R : Exactement, un chef de caisse qui gère toutes les caissières avec son équipe.

Q : Existe- t-il un intéressement au bénéfice par secteur ? Est-il le même pour tous ? Qu'est ce qui motiverait un employé à travailler par équipe chez vous ?

R : Il y a différentes formes d'intérêts sous forme de primes qui existent dans l'entreprise. Ce sont des primes négociées en général, en NAO avec les représentants du personnel et des syndicats en place.

Les primes sont liées aux résultats de l'entreprise, au travail effectif de chacun. Les vendeurs peuvent avoir des primes en cas d'atteinte d'objectifs de vente, les caissières s'il n'y a pas d'écarts de caisse, par exemple.

C'est un système qui est adapté au secteur. Il y a des gens qui ont des primes globales dans le magasin et des gens qui ont des primes individuelles. Cela dépend du statut, cela dépend du rayon, cela dépend aussi de l'organisation choisie.

Q : Est- ce que chaque rayon a un objectif à atteindre par mois, par trimestre, par année ?

R : Chaque rayon a un objectif annuel, subdivisé en objectifs mensuels, divisés en objectifs hebdomadaires puis en objectifs journaliers. Donc chacun sait chaque jour ce qui doit sortir.

Le chef de rayon a un cadre d'autonomie, il rend compte à son manager de département et après il organise son rayon pour sortir ses résultats en chiffres, en marge, etc…

Q : Y –a- t-il des « sanctions » ou réajustements si les résultats de l'équipe sont peu probants, due peut être à un mauvais fonctionnement ?

R : Les employés ont les chiffres comme moi, ils ont la possibilité d'accéder aux chiffres tous les jours, donc ils connaissent la marge théorique des chiffres du jour, et souvent, eux- même, ils font des correctifs. Si un jour ils n'ont pas atteint l'objectif, ils essaient de mettre en place des opérations le lendemain pour pouvoir les atteindre, et puis moi aussi, si je me rends compte que sur un rayon, il y a une faiblesse pendant un ou deux jours, je vais rentrer dans le détail avec la partie administrative et comptable pour comprendre où le bât blesse. Cette réflexion se fait aussi avec les chefs de rayon et les chefs de départements.

Les équipes ont une liberté de fonctionnement. Seuls les objectifs sont communs et connus de tous. On est dans un système, où les gens s'auto recadrent par rapport

à leurs choix. Si on a choisi une opération- promotion qui s'est révélée peu concluante, il est clair qu'elle ne sera pas reconduite de sitôt en tout cas pas avec les mêmes paramètres et dans les mêmes conditions.

Nous ne sommes pas dans une logique de sanctions immédiates, après tout notre but c'est de faire venir le client, client lui – même qui est doté de son libre arbitre et de ses choix. Il n'a aucune obligation de venir chez nous.

Q : Comment s'organisent vos réunions, quelle est leur fréquence ?

R : Moi, j'ai une réunion hebdomadaire avec tous mes cadres, ces derniers ont des réunions mensuelles avec toutes leurs équipes. Mais après, ils voient leurs équipes tous les jours en fonction de leur besoin. Il peut y avoir des briefings ponctuels sans que cela soit des réunions, cela peut être des micro rencontres de recadrage avec un ou plusieurs membres de l'équipe.

Le manager de département peut passer dix minutes avec un salarié par rapport à une option de fonctionnement, cela peut durer aussi une demi-heure en fonction du besoin ou de la demande.

Moi, j'ai besoin de ces rencontres. Il y a plus de 300 employés, si a un moment je veux savoir ce qui se passe, je dois tout arrêter pour faire un point.

Q : Quel est votre quota horaire hebdomadaire ? Sur quel temps se font les réunions ?

R : 35 heures et tout se fait sur le temps de travail. Il faut savoir que ce que vous client voyez est le résultat de toute une organisation. Nous sommes une structure autonome. J'ai des employés qui commencent à 4 heures du matin (rayon pâtisserie–boulangerie) comme j'en ai qui terminent à 22 heures. Le magasin est ouvert de 8h30 à 21 heures mais il est clair que les caissières font leur caisses après le départ du dernier client, caisses qui seront-elles - mêmes contrôlées par la caisse centrale. Tout est une organisation d'équipe. Il y a des employés, comme des techniciens, qui

travaillent le dimanche même si le magasin est fermé au public. S'il le faut, les techniciens interviennent pour qu'on soit opérationnel dès le lundi à 8H 30.

Q : Existe-t-il un moyen de recadrement ou d'encadrement en cas de dysfonctionnement d'une équipe ?

R : Il est vrai que comme partout il y a des employés qui sont moins à l'aise dans le travail en équipe que d'autres. Mais quel que soit le secteur, à part peut – être moi, vous êtes obligés de travailler en équipe. Ne serait- ce que pour l'organisation horaire et le roulement des membres de l'équipe. Sinon, les gens sont inter - dépendants, ils partagent les mêmes bureaux ou vestiaires ou matériel. […]

Annexes du CHAPITRE 2

ANNEXE 18 : Enquête des Nouveaux Professeurs Stagiaires, Promotion 2011

Bonjour,

Dans le cadre d'une enquête en Sciences de l'éducation, nous souhaiterions connaître le regard que vous portez sur le travail en cycles à l'école. On vous propose de lire des séries de phrases. Dans chaque série, il s'agira de choisir entre quatre possibilités et d'entourer celle qui correspond le mieux à votre opinion.

Merci de votre collaboration.

Merci d'entourer la bonne réponse :

- Sexe : M F
- Cycle du stage filé : 1 2 3
- Votre tranche d'âge : 20 à 30 ans 30 à 40 ans 40 ou plus

1. Pourquoi s'organiser en cycles ?

ITEMS	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Il existe toujours des élèves qui échouent quoi que l'on fasse pour eux.	1	2	3	4
2. Les élèves en difficulté le restent malgré nos efforts.	1	2	3	4
3. Tous les élèves peuvent apprendre et réussir.	1	2	3	4
4. Lorsqu'on évalue les élèves, il y a nécessairement des élèves qui échouent et d'autres qui réussissent.	1	2	3	4
5. Les évaluations servent à différencier efficacement les élèves les uns des autres.	1	2	3	4
6. L'échec scolaire est lié à la difficulté de prendre en les différences cognitives de chaque élève.	1	2	3	4
7. L'échec scolaire est lié aux pratiques d'évaluation.	1	2	3	4

2. La pédagogie différenciée

ITEMS	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Il est impossible de faire travailler les élèves en autonomie, car certains en profitent pour ne rien faire.	1	2	3	4
2. Pour faire de la différenciation efficace, il faut faire de l'individualisation.	1	2	3	4
3. Je préfère enseigner dans une classe homogène que dans une classe d'âges et/ou de niveaux différents.	1	2	3	4
4. Une classe homogène dans un domaine d'apprentissage accroît toujours l'efficacité de l'enseignement.	1	2	3	4
5. La classe homogène n'existe pas.	1	2	3	4
6. Si on s'occupe des élèves en difficulté dans une classe les meilleurs perdent leur temps.	1	2	3	4

3. La continuité des apprentissages

ITEMS	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Il est important de connaître les habitudes de travail des élèves qui arrivent dans ma classe en septembre.	1	2	3	4
2. Les difficultés de certains élèves résultent du manque de coordination entre les cycles.	1	2	3	4
3. Les difficultés de certains élèves résultent du manque de coordination entre les enseignants	1	2	3	4

4. L'évaluation formative

ITEMS	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Les évaluations servent aux élèves à mieux se situer dans le processus d'apprentissage.	1	2	3	4
2. Le fait d'évaluer les élèves les motive à mieux réussir.	1	2	3	4
3. Le fait d'évaluer les élèves accroît leur crainte d'échouer.	1	2	3	4
4. Les évaluations servent aux élèves à mieux se situer dans la classe.	1	2	3	4
5. Les évaluations servent à repérer les erreurs des élèves afin de mieux y remédier.	1	2	3	4
6. Les évaluations servent à réguler l'action de l'enseignant, elles lui permettent de mieux enseigner.	1	2	3	4

5. Le redoublement

ITEMS	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Le redoublement, c'est un mal nécessaire.	1	2	3	4
Parfois on fait redoubler les enfants en CE1 ou plus tard mais c'est en CP qu'ils auraient du redoubler.	1	2	3	4
3. Le redoublement, en cours de cycle, offre aux élèves un temps d'apprentissage supplémentaire et leur permet de repartir sur de nouvelles bases.	1	2	3	4
4. Le redoublement ne sert à rien.	1	2	3	4

Merci à vous

Annexe 19 : Résultats Enquête des NPS, promotion 2011

1. Pourquoi s'organiser en cycles ?

ITEMS	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Il existe toujours des élèves qui échouent quoi que l'on fasse pour eux.	3,57%	39,28%	39,28 %	17,85%
2. Les élèves en difficulté le restent malgré nos efforts.	10,71%	67,85%	21,42%	9,57%
3. Tous les élèves peuvent apprendre et réussir.	3,57%	17,85%	53,57%	25%
4. Lorsqu'on évalue les élèves il y a nécessairement des élèves qui échouent et d'autres qui réussissent.	3,57%	32,14%	42,85%	21,42%
5. Les évaluations servent à différencier efficacement les élèves les uns des autres.	7,14%	50%	28,57%	14,28%
6. L'échec scolaire est lié à la difficulté de prendre en compte les différences cognitives de chaque élève.	3,57%	32,14%	50%	14,28%
7. L'échec scolaire est lié aux pratiques d'évaluation.	14,28%	67,85%	14,28%	3,57%

2. La pédagogie différenciée

ITEMS	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Il est impossible de faire travailler les élèves en autonomie car certains en profitent pour ne rien faire.	17,85%	75%	7,14%	0%
2. Pour faire de la différenciation efficace, il faut faire de l'individualisation.	7,14%	46,42%	42,85%	3,57%
3. Je préfère enseigner dans une classe homogène que dans une classe d'âges et/ou de niveaux différents.	7,14%	32,14%	46,42%	14,28%
4. Une classe homogène dans un domaine d'apprentissage accroît toujours l'efficacité de l'enseignement.	0%	46,42%	42,85%	10,71%
5. La classe homogène n'existe pas.	0%	7,14%	32,14%	60,71%
6. Si on s'occupe des élèves en difficulté dans une classe, les meilleurs perdent leur temps.	21,42%	73,71%	4,87%	0%

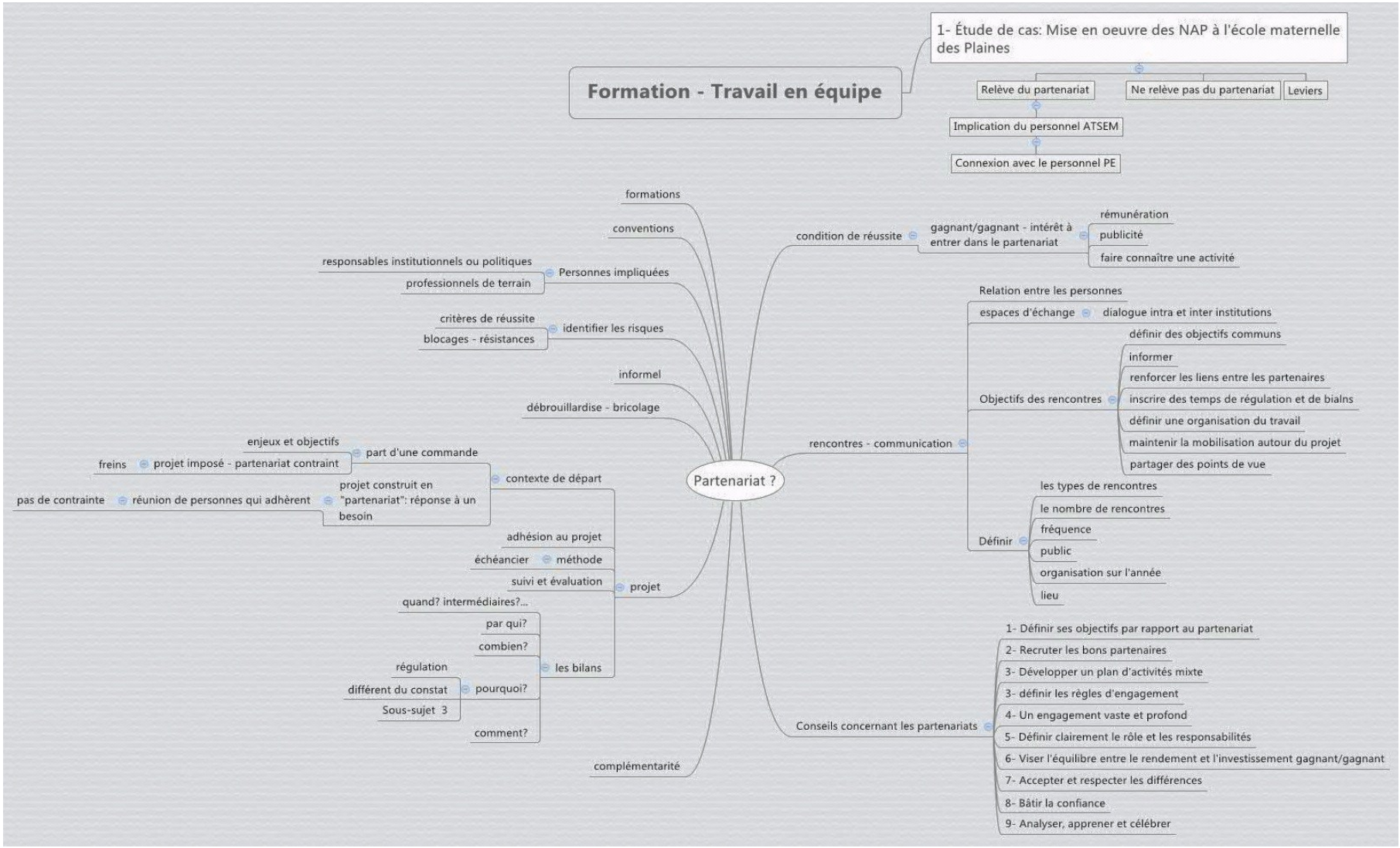
3. La continuité des apprentissages

ITEMS	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Il est important de connaître les habitudes de travail des élèves qui arrivent dans ma classe en septembre.	0%	17,85%	51,14%	25%
2. Les difficultés de certains élèves résultent du manque de coordination entre les cycles.	3,57%	22,3%	62,10%	12,03%
3. Les difficultés de certains élèves résultent du manque de coordination entre les enseignants	0%	25%	67,85%	7,14%

5. Le redoublement

ITEMS	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Le redoublement, c'est un mal nécessaire.	0%	21,42%	64,28%	14,28%
Parfois, on fait redoubler les enfants en CE1 ou plus tard mais c'est en CP qu'ils auraient du redoubler.	3,57%	25%	57,14%	14,2%
3. Le redoublement, en cours de cycle, offre aux élèves un temps d'apprentissage supplémentaire et leur permet de repartir sur de nouvelles bases.	0%	10,71%	75%	14,28%
4. Le redoublement ne sert à rien.	35,71%	64,28%	0%	0%

Annexe 20: Carte conceptuelle élaborée par un formateur lors d'une formation sur le travail en équipe



Annexes du CHAPITRE 3

Annexe 21**:** Fiche de renseignement des enseignants interrogés

Tranche d'âge : sexe :

Situation familiale :

Votre formation :

Initiale (études universitaires) :

Licence lieu

Maîtrise : lieu Autre :

Préparation du concours

IUFM Guadeloupe : OUI NON

Autre IUFM (précisez) : Autre :

Formation professionnelle

IUFM Guadeloupe : OUI NON

Stage en responsabilité à ST MARTIN pendant la formation : OUI NON

Le stage a-t-il été utile ? Autre IUFM (précisez)

.....

A Saint Martin

Année de prise de poste : Durée totale de l'expérience à Saint Martin :

Ecole de prise de service : Niveau :

Durée totale de l'expérience dans cette école (y compris en plusieurs « passages » pour les brigades) :

Configuration de l'école : Zone géographique :

De retour en Guadeloupe

Ecole de retour en GPE : Niveau :

Durée totale de l'expérience dans cette école (y compris en plusieurs « passages » pour les brigades) :

Configuration de l'école :

Annexe 22 : Grille d'entretien pour les enseignants interrogés

Dans le cadre d'un travail de recherche, j'effectue une comparaison du fonctionnement du système éducatif (écoles, fonctionnement des équipes enseignantes) entre les iles et la Guadeloupe continentale

Comme vous avez travaillé à Saint Martin (ou à Marie Galante) et en Guadeloupe, je souhaite mener un entretien avec vous en vos qualités d'enseignants expérimentés.

PRECAUTIONS D'USAGE

Enregistrement / interruption de l'enregistrement

Utilisation : uniquement dans le cadre du travail de recherche / respect de l'anonymat

Information de la personne interrogée sur l'avancée des travaux

Partie 1 : Votre expérience à Saint Martin (ou Marie Galante)

- **Q.1 : Votre prise de poste :**

R.1.a : Pouvez- vous présenter votre école ?

R.1.b : Avez- vous été accueilli par l'équipe ? Par le directeur ? Si oui comment ?

R.1.c : Etiez- vous accompagné en cas de difficultés (collègues, directeur…) ?

R.1.d : Avez- vous été accompagné hors école (recherche de logement, …)

- **Q.2 : Travailler dans une école à Saint Martin (la première)**

Q.2.1 : L'organisation

R.2.1.a : Parlez-moi des relations entre collègues

R.2.1.b : Comment se déroulaient, s'organisaient les réunions ?

R.2.1.c : Travailliez- vous plutôt avec des collègues du même cycle ? Du même niveau ? de la même promo ?

Q.2.2 : Bilans de régulation

R.2.2.a. : Nature ? Nombre ? Organisation ?

R.2.2.b. : Comment s'organisaient ces bilans ?

Q.2.3 : Les projets pédagogiques

R.2.3.a. : De quelle nature étaient- ils ?

R.2.3.b. : Qui étaient concernés ?

R.2.3.c. : Quelles implications des enseignants ? Des Parents ? Des partenaires de l'école ?

Q.2.4 : Autres expériences à Saint Martin (dans une autre école) :

R.2.4.a. : éléments concordants, discordants sur les questions **Q.2.1. à Q.2.3**

- **Q.3 : Travail en collaboration**

(N.B. : on cherche des éléments complémentaires non apparus spontanément dans les questions « générales » / Il faudra noter qu'ils n'étaient pas spontanés)

Q.3.1 : Dans la première école fréquentée)

R.3.1.a : Caractéristiques (formel, informel, régulier…)

R.3.1.b : Conditions

R.3.1.c : Participants (parents, ATSEM…)

R.3.1.d : Quel était ton impression sur ce travail ?

Q.3.2. : Autres expériences à Saint Martin (dans une autre école) concernant le travail en collaboration

Q.T. (Transition) « Quand, comment et pourquoi êtes-vous rentré en Guadeloupe? »

R.T.a : éléments uniquement professionnel, mixes, uniquement personnels

R.T.b Longueur de l'expérience à Saint Martin…

<u>Partie 2 : Votre retour en GPE</u>

Q.1. Le premier poste de retour

R.1.a : Pouvez- vous présenter votre école ?

R.1.b : Avez- vous été accueilli par l'équipe ? Par le directeur ? Si oui comment ?

Q.2. Travailler dans une école en Guadeloupe (la première de retour)

Q.2.1 : L'organisation

R.2.1.a : Parlez-moi des relations entre collègues

R.2.1.b : Comment se déroulaient, s'organisaient les réunions ?

R.2.1.c : Travailliez- vous plutôt avec des collègues du même cycle ? Du même niveau ? de la même promo ?

Q.2.2 : Bilans de régulation

R.2.2.a. : Nature ? Nombre ? Organisation ?

R.2.2.b. : Comment s'organisaient ces bilans ?

Q.2.3 : Les projets pédagogiques

R.2.3.a. : De quelle nature étaient- ils ?

R.2.3.b. : Qui étaient concernés ?

R.2.3.c. : Quelles implications des enseignants ? des Parents ? Des partenaires de l'école

Q.3 : Travail en collaboration

(N.B. : on cherche des éléments complémentaires non apparus spontanément dans les questions « générales » / Il faudra noter qu'ils n'étaient pas spontanés)

Q.3.1 : Dans la première école fréquentée)

R.3.1.a : Caractéristiques (formel, informel, régulier…)

R.3.1.b : Conditions

R.3.1.c : Participants (parents, ATSEM…)

R.3.1.d : Quel était ton impression sur ce travail ?

Q.3.2. : Autres expériences en Guadeloupe (dans une autre école) concernant le travail en collaboration

Partie 3 : Le bilan de votre expérience professionnelle

Q.O : question ouverte

Y auraient –ils des éléments qui vous paraissent importants sur votre expérience professionnelle à Saint Martin et en Guadeloupe et que nous n'avons pas abordés ?

Q.B. : Bilan

Si vous voulez bien nous allons remplir ensemble un tableau récapitulatif sur le travail en Guadeloupe et à Saint Martin :

	AVANTAGES	INCONVENIENTS	REMARQUES
ST MARTIN			
GUADELOUPE			

Merci de votre collaboration.

Annexe 23 : Fiche de renseignement de l''enseignant 17

Tranche d'âge : 34 ans sexe : F

Situation familiale : Célibataire, 1 enfant

Votre formation :

Initiale (études universitaires) :

Licence lieu : Guadeloupe

Maîtrise : lieu Autre :

Préparation du concours

IUFM Guadeloupe : OUI NON

Autre IUFM (précisez) : Autre :

Formation professionnelle

IUFM Guadeloupe : OUI NON

Stage en responsabilité à ST MARTIN pendant la formation : OUI NON

Stage effectué en responsabilité à Marie Galante

Le stage a-t-il été utile ? Très utile, surtout pour le cycle 3

Autre IUFM (précisez)

A Saint Martin

Année de prise de poste : 2005 Durée totale de l'expérience à Saint Martin : 4 ans

Ecole de prise de service : Ecole élémentaire SANDY GROUND Niveau : CE2/ CM1

Durée totale de l'expérience dans cette école (y compris en plusieurs « passages » pour les brigades) : Néant

Configuration de l'école : 14 classes

Zone géographique : Sandy Ground

De retour en Guadeloupe : 2009

Ecole de retour en Guadeloupe: Elémentaire à Sainte Anne Niveau : CE1

Durée totale de l'expérience dans cette école (y compris en plusieurs « passages » pour les brigades) : 3 ans

Configuration de l'école : 12 Classes

OBSERVATIONS : Finalement, j'enseigne en tant que psychologue depuis un an. Je me suis servie de mes qualifications et diplômes obtenus avant ma réussite au concours d'enseignant. J'ai une licence de psychologie.

Annexe 24 : Récapitulatif de l'entretien : enseignant 17

	AVANTAGES	INCONVENIENTS	REMARQUES
ST MARTIN	– Turnover fréquent permettant de rencontrer des enseignants différents – Directeur, véritable chef d'orchestre de l'école – Ouverture d'esprit – Echanges, mutualisation des outils – Travail collaboratif – Remarques et critiques constructives – « vrai » échanges entre collègues	Turnover trop fréquent empêchant de mettre en place un fonctionnement efficace et efficient car l'équipe peu stable.	Mentalité différente Prise en compte de l'individu dans son « humanité » Prise en compte de l'humain Rapports et relations avec le personnel communal différent
GUADELOUPE	Retour au pays	Pas de travail en collaboration Pas de prise en compte des nouveaux arrivants Impression de « chacun pour soi » Remarques prises comme attaque Critiques ouvertes, peu constructives Pas d'échange entre collègues	Rapports plus froids au sein de l'école en Guadeloupe.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les distinctions entre équipe, groupe, réseau et communauté de pratiques 23
Tableau 2 : Les niveaux de l'activité humaine selon Leontiev 27
Tableau 3 : Récapitulatif des différents protagonistes et outils utilisés dans la recherche 42
Tableau 4 : Évolution des vacances de postes de direction entre 1999 et 2008. 48
Tableau 5 : Organisation des décharges de direction – Année scolaire 2014/ 2015 52
Tableau 6 : Organisation des décharges d'APC du directeur – Année scolaire 2014/ 2015 52
Tableau 7 : Comparatif entre l'entreprise- école et l'entreprise 54
Tableau 8 : Profils des IEN choisis 66
Tableau 9 : Composition des équipes dans les différentes structures 70
Tableau 10 : Apports de chaque structure au niveau du travail en équipe 113
Tableau 11 : Besoins psychologiques de base de la motivation humaine 116
Tableau 12 : Décomposition de la motivation extrinsèque 116
Tableau 13 : Récapitulatif des profils des IEN choisis 170
Tableau 14 : Répartition des équipes de pôle 174
Tableau 15 : Bilan de la formation sur le travail en partenariat 178
Tableau 16: Organisation des activités des IEN 192
Tableau 17 : Synthèse des différents types de communautés 212
Tableau 18 : Fréquence du travail collectif sur différents objectifs en ZEP et hors ZEP (en %) 227
Tableau 19 : Répartition des enseignants entendus à l'île Saint Martin 237
Tableau 20 : Tableau comparatif des structures scolaires entre 2000 – 2014 242
Tableau 21 : Représentations des enseignants interrogés sur le travail en équipe 317

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Relation de l'individu à l'environnement, selon Vygotsky 26
Figure 2 : la structure de l'activité humaine, (Engeström, 1987, p. 78) 28
Figure 3: la structure de l'activité humaine, selon Kuutti 28
Figure 4 : La théorie de l'activité d'Engeström appliquée au travail en équipe chez les enseignants du premier degré 30
Figure 5 : La triade « sujet – outils - objet 31
Figure 6 : La triade « communauté – objet – outil » 31
Figure 7 : La triade « communauté – sujet – outil» 33
Figure 8 : La triade « Communauté – sujet – règles » 33
Figure 9 : La triade « Communauté – sujet – Division du travail» 34
Figure 10 : La triade « Communauté – objet – Division du travail » 35
Figure 11 : La triade « Communauté – règles – Objet » 36
Figure 12 : La triade « Communauté – sujet – Objet » 36
Figure 13 : Missions du directeur d'école 49
Figure 14 : Profil des directeurs d'école selon l'âge et le sexe 68
Figure 15 : Profil des enseignants interrogés 69
Figure 16 : Organisation générale au sein de l'école 77
Figure 17 : Organisation personnelle des enseignants 78
Figure 18 : Efficacité du travail en équipe 79
Figure 19 : Ressenti par rapport au regard de l'autre 79
Figure 20 : Projets mis en place dans les écoles 85
Figure 21: Mode de fonctionnement des directeurs dans chaque école 87
Figure 22: Type d'animation des directeurs dans chaque école 88
Figure 23: Implication du directeur dans le travail en équipe 89
Figure 24 : Existence du travail en équipe dans l'école selon les protagonistes 90
Figure 25: Eléments du groupe de travail 146
Figure 26: Eléments de l'équipe de travail 148
Figure 27: Le cycle collectif fermé, selon Huberman (1995) 166
Figure 28: Profil des enseignants interrogés 170
Figure 29: Profil des directeurs d'école selon l'âge et le sexe 171
Figure 30: Profils des NPS 172

Figure 31 : Descriptif chronologique de l'évolution du nombre d'écoles en ZEP 220
Figure 32 : Répartition des REP et REP+ par académie 223
Figure 33 : Evolution du nombre moyen d'élèves par classe dans les écoles élémentaires 229
Figure 34 : Travailler en équipe : une activité multitâches 279
Figure 35 : Classement des représentations du travail en équipe des enseignants en fonction de différents facteurs 318

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

APC	Activités pédagogiques complémentaires
APP	Analyse de pratiques professionnelles
ATSEM	Agent territorial spécialisé des écoles maternelles
BCD	Bibliothèque centre documentaire
C2i2e	Certificat informatique et internet niveau 2 – enseignant
CAF	Caisse d'allocations familiales
CAFIPEMF	Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur
CLAD	Classe d'adaptation
CLAIR	Collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite
CLDP	Centre local de documentation pédagogique
CLEMI	Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information
CLIN	Classe d'initiation pour non-francophones
CLIS	Classe pour l'inclusion scolaire
CNAM	Conservatoire national des arts et métiers
COP	Communauté de pratique
CPA	Classe préparatoire à l'apprentissage
CPPN	Classe préprofessionnelle de niveau
CSP	Catégorie socioprofessionnelle
DPD	Direction de la programmation et du développement)
DPD	Direction de la programmation et du développement
ECLAIR	Ecole collège lycée pour l'ambition, l'innovation et la réussite
ESEN	Ecole supérieure de l'éducation nationale
ESENESR	Ecole supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
ESPE	Ecole supérieure du professorat et de l'éducation

FTLV	Formation tout au long de la vie
GFAPP	Groupe de Formation à l'analyse de pratiques professionnelles
GFEN	Groupe français d'éducation nouvelle
GIDN	Groupement de défense des idées des directrices et directeurs d'école
HCE	Haut conseil de l’éducation
IA	Inspecteur d’académie
IEN	Inspecteur de l’éducation nationale
IME	Institut médico – éducatif
IPR	Inspecteur pédagogique régional
ITEP	Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
M1 M2	Étudiants en première et en deuxième année de master
MEEF	Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
MOOC	Massive open online course
NPS	Nouveau professeur stagiaire
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PAF	Plan académique de formation
PEDT	Projet éducatif territorial
PNF	Plan national de formation
PPRE	Projet personnalisé de réussite éducative
PRAG	Professeur agrégé dans l'enseignement supérieur
RAR	Réseau ambition réussite
RASED	Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
REP	Réseau d’éducation prioritaire
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
TICE	Technologie de l’information et de la communication pour l'enseignement
ULIS	Unité localisée pour l'inclusion scolaire
ZEP	Zone d’éducation prioritaire
ZIL	Zone d'intervention localisée

TABLE DE MATIÈRES

DÉCLARATION DE NON – PLAGIAT ..... **ii**
AVANT - PROPOS ..... **x**
RÉSUMÉ **1**
ABSTRACT **2**
INTRODUCTION **3**
1. Mise en contexte *4*
1. 1. Saint Martin, un contexte particulier 4
1. 2. Mes débuts d'enseignante à Saint Martin 8
1. 3. Retour en Guadeloupe et prise de conscience 17
1. 4. Le choix du sujet de thèse 20
1. 4. 1. Prémices de choix du sujet 20
1. 4. 2. Enjeu du travail en équipe 21
1. 4. 3. Qu'est ce que le travail en équipe ? 23
2. Cadre conceptuel *26*
2. 1. Modélisation de la recherche 26
2. 2. Organisation générale de la recherche 37
2. 3. Objectif de la recherche 38
2. 4. Problématique de la recherche 38
2. 5. Questions de recherche 38
2. 6. Hypothèses de recherche 39
2. 7. Intérêt de la recherche 40
2. 8. Méthodologie générale 41
2. 9. Limites de la recherche 43
CHAPITRE 1 : Le directeur 44
1. Encadrer, diriger... enseigner *45*
1. 1. Un dirigeant pour l'équipe 45
1. 1. 1. Le directeur d'école à travers le temps 46
1. 1. 2. Ses missions, ses attributions 49
1. 2. Directeur mais aussi enseignant 51
1. 3. Un directeur est-il un manager ? 53
1. 4. Directeur, une fonction ... sans statut 55
1. 5. Des préconisations successives similaires 58
1. 6. Le problème de l'autorité 60
1. 7. Le métier de directeur ailleurs 62
1. 8. Perspectives du métier 63
2. Méthodologie *64*
2. 1. Les enseignants de diverses écoles 65

2. 2. Les inspecteurs de l'Éducation nationale 65
2. 3. Les directeurs d'école 67
2. 4. Les enseignants issus des écoles des directeurs interrogés 68
2. 5. Le personnel de la cellule d'écoute du rectorat 69
2. 6. Des protagonistes de structures hors éducation nationale 70
3. Récolte des données 72
3. 1. Les représentations du travail en équipe 72
3. 2. Les indicateurs du fonctionnement en équipe dans l'école 73
3. 2. 1. La vision des directeurs 74
3. 2. 2. La vision des enseignants 75
3. 3. Les projets mis en place à l'école 76
3. 4. Les indicateurs au service de l'inspecteur 83
3. 5. Les projets mis en place dans les écoles 84
3. 6. Les fonctionnements des directeurs d'école 86
3. 6. 1. Les caractéristiques du fonctionnement du directeur 86
3. 6. 2. Le type d'animation du directeur 87
3. 6. 3. L'implication du directeur dans le travail en équipe 89
3. 6. 4. L'effectivité du travail en équipe dans les écoles, vision des protagonistes 90
4. Discussion 91
4. 1. Les différents fonctionnements des directeurs recensés 91
4. 1. 1. Les directeurs passifs, managers administratifs 91
4. 1. 2. Les directeurs actifs, au style dirigiste et injonctif 94
4. 1. 3. Les directeurs actifs et coopératifs 96
4. 1. 4. Les directeurs réfractaires 99
4. 2. Le rôle des inspecteurs dans le travail en équipe 101
4. 3. Les perspectives du travail en équipe à l'école 107
4. 3. 1. La composition de l'équipe 114
4. 3. 2. La motivation 114
4. 3. 2. 1. La motivation du directeur 117
4. 3. 2. 2. La motivation de l'équipe 118
4. 3. 3. Les formes de reconnaissance dans le travail 122
4. 3. 3. 1. La reconnaissance au niveau collectif 125
4. 3. 3. 2. La reconnaissance au niveau individuel 127
4. 3. 4. Le niveau de qualification et le salaire 129
5. Conclusion 130
CHAPITRE 2 : L'enjeu de la formation au travail en équipe 132
1. Eléments de la formation 133
1. 1. Habileté, compétence, capacités... des synonymes? 133
1. 2. Les différentes structures de formation 135
1. 3. Les différents acteurs de la formation 138

1. 4. Les différents outils de la formation 140
1. 4. 1. Les plateformes de travail collaboratif 140
1. 4. 2. Des ateliers d'analyses de pratiques professionnelles(APP) 142
1. 4. 3. Les stages 144
1. 5. Travail en équipe ou travail en groupe ? 145
1. 5. 1. Du groupe de travail 146
1. 5. 2. A l'équipe de travail 147
1. 6. La formation au travail en équipe 151
1. 6. 1. La formation initiale 152
1. 6. 2. La formation continue 154
1. 6. 3. La formation collaborative 156
1. 7. Formation des autres protagonistes au travail en équipe 157
1. 7. 1. Formation de l'équipe encadrante 157
1. 7. 2. Formation des directeurs 158
1. 7. 2. 1. D'abord une formation initiale 158
1. 7. 2. 2. Puis la formation continue 160
1. 8. Finalement pour former au travail d'équipe, quelle voie choisir ? 161
1. 8. 1. Des formes de travail communautaires 162
1. 8. 2. Des organisations apprenantes 163
1. 8. 3. Les analyses de pratiques professionnelles 164
1. 8. 4. Une formation plus ciblée à l'ESPE 167
1. 8. 5. Les MOOC 167
2. Méthodologie 168
2. 1. Les formateurs de l'ESPE 169
2. 2. Les inspecteurs de l'Éducation nationale 169
2. 3. Les enseignants du premier degré 170
2. 4. Les directeurs d'école 171
2. 5. Les maîtres formateurs 171
2. 6. Les nouveaux professeurs stagiaires 171
2. 7. Le personnel de la cellule d'écoute du rectorat 173
2. 8. Les équipe de pôles 173
3. Récolte des données 175
3. 1. Résultats de l'enquête des NPS 175
3. 2. L'usage des plateformes numériques par les étudiants 177
3. 3. La formation des équipes de pôles 177
4. Discussion 178
4. 1. Répercussion des outils de l'ESPE sur les pratiques des NPS 178
4. 1. 1. Les plateformes collaboratives 178
4. 1. 2. Les projets collaboratifs 181
4. 1. 3. Les ateliers d'analyses de pratiques professionnelles (APP) 181

4. 1. 4. Les stages 183
4. 2. Répercussion des outils du terrain sur les pratiques des NPS 184
4. 3. Au niveau de la formation continue 188
4. 3. 1. Les moyens mis à disposition 188
4. 3. 2. Du point de vue des enseignants 189
4. 3. 3. Du point de vue des directeurs 190
4. 3. 3. 1. Evolution de formation des directeurs par les inspecteurs 191
4. 3. 3. 2. Formation au travail en équipe dans les circonscriptions 193
4. 3. 4. Du point de vue des inspecteurs 195
4. 4. Formation de l'équipe d'encadrement 200
4. 4. 1. Présentation de l'équipe et ses collaborateurs 200
4. 4. 2. Commande de formation 200
4. 4. 3. Formation effectuée 201
4. 4. 4. Bilan post – formation 203
4. 5. Perspectives 205
4. 5. 1. La co-construction du plan de formation 205
4. 5. 2. Le leadership partagé 206
4. 5. 3. Formation sur les compétences personnelles 207
4. 5. 4. La formation tout au long de la vie 209
4. 5. 5. S'inspirer des systèmes de formation européens 210
4. 5. 6. Apprendre en communauté 211
5. Conclusion 213
CHAPITRE 3 : La situation géographique 214
1. Enseigner en éducation prioritaire 215
1. 1. L'origine de la politique de l'éducation prioritaire 215
1. 1. 1. Qu'est ce qu'une zone d'éducation prioritaire ? 216
1. 1. 2. Moyens mis en œuvre au sein de la ZEP 217
1. 1. 3. Les critères de sélection des ZEP 219
1. 2. Évolution de l'éducation prioritaire de 1981 à la refondation 219
1. 3. 4. Les répercussions sur l'école 223
1. 3. 1. Au niveau des enseignants 224
1. 3. 2. Au niveau des élèves 224
1. 4. Évolution du travail des protagonistes dans les ZEP 225
1. 4. 1. Travailler en équipe en ZEP 225
1. 4. 2. Les revendications 228
1. 4. 2. 1. Des classes aux effectifs allégées 229
1. 4. 2. 2. Développer le travail en équipe et avec les partenaires 230
1. 4. 2. 3. Des actions spécifiques de formation initiale et continue en lien avec la recherche 230
1. 5. Les perspectives 231

1. 5. 1. Des incitations fortes pour stabiliser les équipes 231
1. 5. 2. Travailler en équipe avec le collège 231
1. 5. 3. Des co- interventions dans les classes 232
1. 5. 4. Développer le pilotage pédagogique pour faire de la classe un « laboratoire d'initiatives et d'innovation » 234
2. Méthodologie 235
2. 1. Choix du public cible 236
2. 2. Conditions matérielles 238
2. 3. Description des écoles 239
3. Recueil des données 240
3. 1. Répercussions sur l'enseignement 241
3. 1. 1. Au niveau des infrastructures 241
3. 1. 2. Au niveau des résultats 242
4. Discussion 245
4. 1. Des ressources pédagogiques pauvres 245
4. 2. Un éloignement administratif 246
4. 3. Une aide psychologique et pédagogique 247
4. 3. 1. L'accueil par les directeurs et par l'équipe 248
4. 3. 2. Des équipes impliquées 249
4. 4. Une dynamique propre à chaque école mais néanmoins uniforme 252
4. 5. Une équipe pédagogique « élargie » 256
4. 6. Une ambiance de travail propice au travail en équipe 257
4. 7. Des projets innovants 259
4. 8. Cas d'école : Maternelle Jean ZEBUS 264
4. 8. 1. Une salle de convivialité 265
4. 8. 2. Une ambiance de travail propice aux échanges 265
4. 8. 3. Une équipe pédagogique « élargie » 266
4. 8. 4. Des projets fédérateurs 266
4. 8. 5. Une directrice très présente et à l'écoute 266
5. Conclusion 267

DISCUSSION GÉNÉRALE 269
1. Le directeur, centre du système 269
1.1. Le style et le type de management 269
1. 2. Des aides extérieures 270
1. 3. En passant par la motivation 271
2. Des formations pour travailler en équipe 271
2.1. De la formation, en général 272
2.2. Á une formation davantage adaptée aux équipes 273
3. L'importance de l'implantation des écoles 275

3.1. Des équipes dans des zones particulières 275
3.2. Des équipes qui fonctionnent aussi ailleurs 276

CONCLUSION 277
1. Des pratiques qui ont toujours existé 277
2. Travailler en équipe, une activité multitâche 279
3. Les freins au travail en équipe 283
4. Le travail en équipe qui engendre le succès 285
5. Travailler en équipe, un fonctionnement universellement reconnu ? 288
6. Travailler équipe, une organisation majeure pour la réussite des élèves de demain .. 289
7. Pour terminer 292

BIBLIOGRAPHIE - WEBGRAPHIE 294
Annexes du CHAPITRE 1 316
Annexes du CHAPITRE 2 354
Annexes du CHAPITRE 3 360
LISTE DES TABLEAUX 368
LISTE DES FIGURES 369
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES 371