



Armi, F. & Pagnossin, E. (2012). Travail en équipe : représentations et pratiques des enseignant.e.s romand.e.s. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 14.
<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2012.124>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Franca Armi, Elisabetta Pagnossin, 2012



Travail en équipe : représentations et pratiques des enseignant.e.s romand.e.s

Franca ARMI¹ (Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Neuchâtel, Suisse) et **Elisabetta PAGNOSSIN²** (Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Neuchâtel, Suisse)

Sur la base d'une analyse secondaire des réponses de 1726 enseignant.e.s de 9e année de Suisse romande en activité pendant l'année scolaire 2009/2010, cet article illustre leurs représentations et leurs pratiques collaboratives avant l'introduction du nouveau Plan d'études romand. Nous montrons que, globalement, les enseignant.e.s romand.e.s ont une représentation positive du travail en équipe et que la majorité du personnel enseignant affirme déjà pratiquer un certain nombre d'activités en collaboration avec d'autres collègues.

Mots clés : travail en équipe, pratiques collaboratives, enseignant.e.s, secondaire premier cycle, Suisse romande

Introduction

Depuis quelques années, des transformations profondes sont en cours à tous les niveaux du système de formation suisse allant vers une harmonisation et une rationalisation accrues. Ces modifications sont dictées aussi bien par des demandes internes au pays, que par des influences internationales.

Les réformes en cours et déjà réalisées en Suisse couvrent pratiquement l'ensemble du système de formation. Pour la scolarité obligatoire, l'objectif est d'augmenter la coopération intercantonale et la coordination entre les systèmes éducatifs qui étaient très différenciés au niveau cantonal. Plusieurs documents récents préconisent donc des changements marquant le système éducatif obligatoire, aussi bien au niveau national que régional.

Comme c'est le cas également dans d'autres pays (Cf. par exemple, Borges & Lessard, 2007), ces réformes mettent l'accent sur des démarches et des compétences permettant de répondre à la complexité, à la diversité et au poids croissant des apprentissages scolaires. En plus

1. Contact : Franca.Armi@irdp.ch

2. Contact : Elisabetta.Pagnossin@irdp.ch



de la mission d'instruction, ces réformes réclament du personnel enseignant qu'il prenne en charge la socialisation et, au moins en partie, l'éducation des élèves : avec des enseignements traditionnellement non scolaires tels que les valeurs, la citoyenneté ou encore le civisme (Tardif & Levasseur, 2010). Ces réformes exigent donc une collaboration accrue entre les enseignant.e.s sur plusieurs niveaux : implantation du Plan d'études romand (PER), travail par cycle, intégration des capacités transversales, organisation de projets en relation avec la formation générale, etc. En effet, les programmes scolaires jouent un rôle important, en unifiant l'action collective des enseignant.e.s et en l'orientant en fonction de contenus et objectifs communs. Ils contribuent à l'homogénéisation des organisations et des pratiques scolaires. Toutefois, en tant qu'outils, ils dépendent aussi de l'expérience des enseignant.e.s ainsi que des situations où ils sont appliqués (Tardif & Lessard, 1999).

Le travail enseignant est donc de plus en plus appelé à devenir un « travail collectif » au sein de l'organisation scolaire : travail en équipe pédagogique, classes coopératives, projets d'établissement, tenues de conseils, etc. (Maroy, 2004).

Cet article, qui se base sur des résultats obtenus avant l'implantation du PER (sa version définitive ayant été approuvée en mai 2010), s'interroge sur les représentations et les pratiques collaboratives des enseignant.e.s de fin de scolarité obligatoire, avant l'introduction et même (pour la majorité d'entre eux) d'une prise de connaissance approfondie de ce dernier. Il sera intéressant, dans quelques années, de vérifier s'il y a eu, et à quel niveau, des changements dans les représentations et les activités menées en équipe suite à l'introduction du nouveau plan d'études dans tous les cantons et à tous les niveaux.

Cadrage théorique

Traditionnellement, à l'école secondaire, la collaboration entre enseignant.e.s n'a jamais constitué véritablement la base sur laquelle s'appuie l'enseignement, qui fut et reste une activité relativement solitaire (Tardif & Lessard, 1999). Toutefois, même si elles ne sont pas toujours régulières et satisfaisantes pour les enseignant.e.s, différentes pratiques de collaboration ont toujours existé (Borges & Lessard, 2007). Par exemple, dans une enquête en Belgique, le travail en équipe est également perçu comme une occasion pour l'enseignant.e de confronter ses propres conceptions avec celles des collègues, de mettre en dialogue le savoir qu'il ou elle s'est lui-même construit et, par là, d'être reconnu.e et de se reconnaître comme « acteur » (Maroy, 2004).

L'établissement scolaire est un milieu de travail où se croisent personnel enseignant, personnel administratif et éducatif. Il s'agit d'un milieu de travail constitué aléatoirement, au hasard des nominations et des modes de vie. La collaboration entre enseignant.e.s, réduite à sa plus simple expression formelle, peut donc se limiter à l'assistance aux conseils de



classe et à quelque propos pour décider d'un sujet ou d'une date d'épreuve commune (Barrère, 2002).

La collaboration entre enseignant.e.s est de plus en plus perçue comme un mécanisme indispensable pour améliorer la pratique pédagogique. Depuis les années 1990, par exemple au Canada, elle fait partie des mesures privilégiées par les législateurs pour réformer l'organisation des systèmes scolaires et la pratique pédagogique (Lessard, Kamanzi, & Laroche, 2009). Suite à ces changements, la norme du travail collectif est perçue comme partie intégrante d'une stratégie de changement du travail enseignant à l'école. Le travail collectif est une forme de responsabilisation des enseignant.e.s par rapport à leur travail, à ses effets et, par conséquent, un outil de gestion pour les directions des établissements (Lessard, Kamanzi, & Laroche, 2009).

Qu'est-ce que collaborer ?

Mais qu'est-ce que signifie collaborer ou coopérer ? Selon J.-F. Marcel, V. Dupriez et D. Périsset Bagnoud (2007, p. 10), la collaboration « se caractérise d'abord par l'interdépendance engendrée par le partage d'un espace et d'un temps de travail comme par le partage de ressources. » En collaborant, peuvent donc se développer des « pratiques d'échanges, de facilitation, d'entraide, de prises de décision relatives à l'élaboration de projets, à la conception de dispositifs ou encore à la préparation de séances d'enseignement. » Les pratiques de coopération, par contre, se caractérisent par l'ajustement des activités en situation en vue d'une action commune efficace. 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. » (Marcel, Dupriez, & Périsset Bagnoud, 2007, p. 11).

Pour travailler en équipe, le personnel enseignant doit donc intégrer ses réflexions et ses actions dans des activités ou des projets collectifs menés par des groupes d'enseignant.e.s et/ou partenaires de l'éducation. Cependant, au regard de diverses recherches menées dans les établissements scolaires, il ressort que le travail en collaboration ne va pas nécessairement de soi³.

Comme le dit D. Calin (2000-2001)⁴, il est naturellement difficile, pour un individu, de changer ses habitudes de travail, surtout quand ces changements engagent en profondeur toute une culture professionnelle, ancienne et très enracinée, avec ce que cela implique d'atemporalité et de résistance au changement. Si l'on commence par mettre en cause de front la qualité générale et historique du travail des enseignant.e.s, on ne peut que déclencher un rejet violent d'une profession à juste titre fière

3. Pour des exemples, cf. L. Corriveau & M. Boyer (2009).

4. <http://dcalin.fr/textes/equipe.html>



de son histoire et de son travail. Il faudra donc être prudent avec l'obligation et la prescription du travail en équipe.

Les conditions de la mobilisation et du transfert de la compétence « travailler en équipe » peuvent différer suivant : l'habitude du travail d'équipe dans l'établissement; l'habitude de l'établissement à coopérer avec des partenaires; la fréquence d'une nécessité de prise en charge collective des élèves; la prégnance de l'approche disciplinaire dans l'établissement; les structures instituées. De plus, il existe différents types d'équipes (disciplinaire ou interdisciplinaire) ainsi que différents types d'objets (approche interdisciplinaire de méthodes, attitudes que les élèves doivent apprendre à intégrer, prise en charge collective et holistique des élèves présentant des difficultés, écoute, aide, groupe de parole, analyse des pratiques) (Bonnichon & Martina, 2008).

Selon C. Borges et C. Lessart (2007), les pratiques de collaboration s'établissent plutôt entre les enseignant.e.s d'une même matière, particulièrement quand les enseignant.e.s souhaitent enrichir leur matière, rendre leur enseignement plus efficace, gagner du temps, s'assurer de la séquence du programme, faire valoir l'importance et le statut de leur matière à l'égard des autres, etc.

A notre connaissance, en Suisse romande, dans les articles de loi ou les règlements qui définissent le travail des enseignant.e.s, le travail en équipe n'est pas clairement prescrit. A l'exception du canton de Berne où il est clairement établi qu'environ 12% du temps de travail doit être consacré à la collaboration et à la participation, dans les autres cantons quand la collaboration est mentionnée, elle l'est d'une façon encore plus vague. Le travail en équipe et la collaboration en générale, actuellement, dépendent donc uniquement de la bonne volonté des enseignant.e.s ou des règlements internes des établissements scolaires.

Méthodologie

Les résultats présentés dans cet article sont une analyse secondaire des résultats obtenus lors de la deuxième enquête exploratoire du projet « Profils de connaissance/compétence » mandatée par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) et menée à l'Institut de recherche et documentation pédagogique (IRDP) de Neuchâtel. Ce projet avait pour but de proposer une opérationnalisation de l'article 16 de la Convention scolaire romande : « Pour la fin de la scolarité, les cantons parties à la Convention élaborent des profils de connaissance / compétence individuels destinés à documenter les écoles du degré secondaire II et les maîtres d'apprentissage.⁵ »

Lors de la phase exploratoire du projet, qui s'est déroulée entre juin 2008 et décembre 2010, nous avons mené deux enquêtes. La première avait

5. Pour plus de détails sur la Convention scolaire romande voir www.ciip.ch



pour but d'inventorier les informations jugées les plus utiles par les représentant.e.s du secondaire II, parmi les connaissances et compétences prévues dans le plan d'études romand (PER) et les dispositifs cantonaux et intercantonaux en vigueur. Dans la deuxième, nous avons questionné les enseignant.e.s romand.e.s de fin de scolarité obligatoire (de toutes les disciplines) afin de savoir si la collecte de telles informations était réaliste et faisable. Ces résultats sont présentés de manière complète dans une publication précédente (Armi, Pagnossin & Matei, 2011).

Pour la deuxième enquête, celle qui nous intéresse dans cet article, nous avons recensé 5721 enseignant.e.s romand.e.s en activité en 9e année pendant l'année scolaire 2009/2010⁶. En mars 2010 nous avons envoyé les questionnaires et 1727 enseignant.e.s (30,2%) ont répondu⁷.

Parmi les 1726 répondant.e.s⁸, figurent 841 femmes (49.4%) et 860 hommes (50.6%); 25 personnes n'ont pas souhaité indiquer leur sexe. En ce qui concerne le canton dans lequel les enseignant.e.s travaillent, plus de la moitié des enseignant.e.s valaisan.ne.s (52.1%) ont répondu au questionnaire et les enseignant.e.s de Fribourg (45.8%), Berne (39.3%) et Neuchâtel (36.4%) ont également eu un taux de réponse supérieur à la moyenne. Les enseignant.e.s des cantons de Vaud (24.5%) et surtout de Genève (18.1%) n'ont pas montré beaucoup d'intérêt pour le sujet. Les répondant.e.s sont de classe d'âge différentes et ont par conséquent différentes années d'expérience⁹ : 275 enseignent au secondaire I depuis moins de 5 ans (16.1%), 505 entre 5 et 10 ans (29.6%), 376 entre 11 et 20 ans (22.0%) et 552 depuis plus de 20 ans (32.3%).

En tenant compte uniquement des disciplines contenues dans le PER, les répondant.e.s enseignent entre une et huit disciplines. La majorité (685) n'enseignent qu'une discipline, 537 en enseignent deux, 244 trois et 260 quatre ou plus. Le Tableau 1 montre le nombre d'enseignant.e.s par discipline. Dans la catégorie « Autre discipline enseignée » (N=457), les enseignant.e.s ont signalé environ une soixantaine de disciplines différentes qui correspondent à des spécificités cantonales ou à des branches à option. A noter qu'il n'y a pas de valeurs manquantes pour les questions concernant le canton et la discipline enseignée.

6. Pour faire ce recensement nous avons demandé aux directions de tous les établissements romands ayant au moins une classe de 9e année de nous signaler combien d'enseignant.e.s travaillaient dans leur établissement.

7. Compte tenu du fait qu'il s'agit d'une enquête par recensement, ces répondant.e.s forment un groupe représentatif de la population de 5721 enseignant.e.s. Nous pouvons par conséquence considérer les résultats obtenus comme fiables. Pour plus d'explications voir (Armi, Pagnossin, & Matei, 2011, p. 69).

8. Une personne a renvoyé le questionnaire vide (exception faite pour le canton et un commentaire disant qu'étant proche de la retraite, elle ne voyait aucun intérêt à répondre), nous l'avons donc éliminée de la base de données.

9. 18 personnes n'ont pas souhaité répondre à cette question.



Tableau 1 : Nombre d'enseignant.e.s de Suisse romande de 9^e année par discipline (2009-2010)

Discipline enseignée	Nombre d'enseignant.e.s
Français	484
Allemand	294
Anglais	255
Latin ¹⁰	44
Mathématiques	439
Sciences de la nature	270
Géographie	258
Histoire	326
Citoyenneté	286
Activités créatrices et manuelles	123
Musique	67
Arts visuels	120
Education physique	168
Education nutritionnelle ¹¹	101
Autre discipline	457

N.B. La question sur la discipline enseignée est à choix multiple car les enseignant.e.s peuvent enseigner une ou plusieurs disciplines; les 1726 enseignant.e.s ont produit 3692 citations.

Les résultats

Représentation positive du travail en équipe

Globalement, comme le montre le Tableau 2, les enseignant.e.s ont une représentation positive du travail en équipe¹². Presque la totalité des répondant.e.s (98.2%) sont au moins *Plutôt d'accord* avec l'affirmation que le travail en équipe favorise l'échange d'idées, d'expériences, de matériel et qu'il permet de transmettre des compétences, des modes de travail, d'autres systèmes pédagogiques et didactiques (93.6%). Pour les

10. Pendant l'année scolaire 2009/2010, le Latin n'est pas enseigné en Valais.

11. Pendant l'année scolaire 2009/2010, l'Éducation nutritionnelle ne figure pas dans le plan d'études jurassien.

12. « Que pensez-vous des affirmations suivantes sur le travail en équipe ? »



répondant.e.s, le travail en équipe se caractérise par différents degrés d'implication ou d'engagement (91.3%), et même s'il nécessite des compromis (90.6%) et si parfois il est difficile à réaliser (76.3%), il ne crée pas forcément de tensions (63.7%). Enfin, la représentation positive du travail en équipe est confirmée par le fait que pour la grande majorité des enseignant.e.s (86.3%), il n'est pas qu'une perte de temps.

Les analyses faites selon le sexe, le canton et les années d'expérience ne relèvent pas de différences particulières, de même pour les différentes disciplines.

Tableau 2 : Opinions sur le travail en équipe

	Tout à fait d'accord (%)	Plutôt d'accord (%)	Plutôt pas d'accord (%)	Pas d'accord (%)	Nombre total
Favorise l'échange d'idées, d'expériences, de matériel	65.8	32.4	1.5	0.3	1679
Permet de transmettre des compétences, des modes de travail, d'autres systèmes pédagogiques et didactiques	51.9	41.7	5.8	0.6	1674
Est une perte de temps	2.7	11.0	41.3	45.0	1651
Est difficile à réaliser	23.0	53.3	17.0	6.7	1679
Nécessite des compromis	29.9	61.0	7.2	1.9	1673
Crée des tensions	6.0	30.3	48.3	15.3	1663
Est caractérisé par différents degrés d'implique ou d'engagement	31.0	60.3	6.9	1.8	1624

(Pourcentages calculés en lignes)

Fréquence des activités pratiquées en équipe

Avoir une opinion positive du travail en équipe n'implique pas forcément des pratiques conséquentes. C'est pourquoi nous avons également posé une question sur la fréquence des activités pratiquées en équipe¹³.

13. « A quelle fréquence, pratiquez-vous en équipe les activités suivantes ? »



Avoir des échanges avec les collègues, que se soit des échanges d'opinions ou de documents, est l'activité qu'environ les trois quarts (respectivement 74.4% et 78.3%) des répondant.e.s pratiquent le plus souvent (Figure 1). La production de documents d'évaluation, de supports de cours ou d'exercices concerne un peu plus de la moitié des enseignant.e.s (respectivement 55.0% et 55.4%), alors que la préparation de séquences pédagogiques est l'activité que les enseignant.e.s pratiquent le moins souvent ensemble.

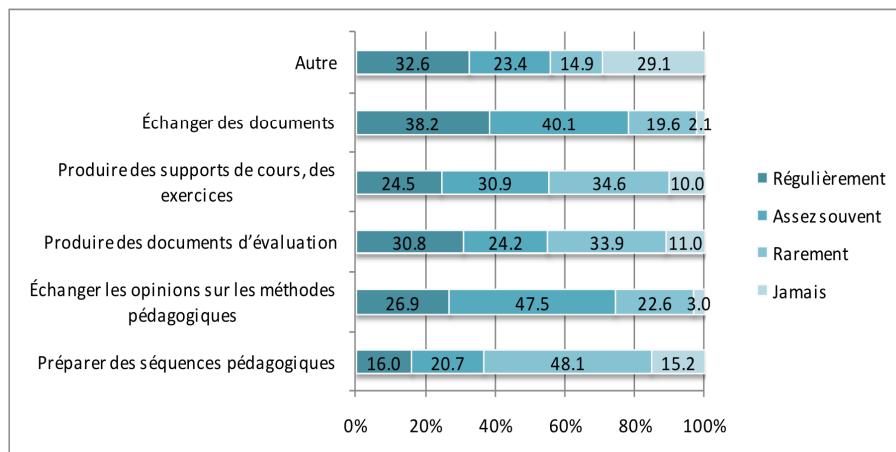


Figure 1 : Fréquence des activités pratiquées en équipe

D'autres activités pratiquées en équipe

Nous avons également donné la possibilité aux enseignant.e.s d'ajouter d'autres activités qu'ils pratiquent en équipe, ce qui a donné lieu à environ 80 propositions. Les plus fréquentes sont l'échange d'expériences (réussites/échecs) pédagogiques (10 occurrences), l'échange d'idées¹⁴ (8 occurrences) et toutes sortes d'échanges qu'on peut avoir lors d'une formation continue (9 occurrences). Pour les enseignant.e.s, il y a également toute une série d'activités qu'il faut pratiquer en équipe telles que par exemple l'organisation d'événements (8 occurrences) ou la rédaction et la correction des tests communs (6 occurrences). Pour 6 personnes, la gestion des classes et des élèves difficiles est également facilitée par des échanges entre collègues¹⁵.

En analysant la fréquence de ces activités pour chaque discipline nous voyons apparaître quelques différences¹⁶ :

14. Sorties, projets d'établissement, etc.

15. Autres exemples cités : l'organisation de projets interdisciplinaires (1 occurrence), la préparation des programmes (2 occurrences) et la planification des cours (3 occurrences).

16. Il faut toutefois préciser que selon la discipline enseignée, le nombre d'enseignant.e.s à l'intérieur de l'établissement peut beaucoup varier.



- Préparation de séquences pédagogiques : activité pratiquée *Régulièrement ou Assez souvent* avec les collègues pour moins de 30% des enseignant.e.s du domaine des Arts et du Latin. Par contre, les enseignant.e.s d'Education nutritionnelle sont celles et ceux qui le font le plus régulièrement (50%).
- Echange d'opinions sur les méthodes pédagogiques : activité pratiquée *Régulièrement ou Assez souvent* avec les collègues par environ 80% des enseignant.e.s d'Allemand et d'Anglais (respectivement 80.9% et 80.3%) et seulement par 63.1% des enseignant.e.s de Musique.
- Production de documents d'évaluation : activité pratiquée *Régulièrement ou Assez souvent* avec les collègues par environ 70% des enseignant.e.s d'Allemand et d'Anglais (respectivement 69.6% et 71.6%) et seulement entre 34% et 45% par celles/ceux du domaine des Arts et d'Education physique.
- Production de supports de cours ou d'exercices : activité pratiquée *Régulièrement ou Assez souvent* avec les collègues par environ 65% des enseignant.e.s d'Allemand et d'Education nutritionnelle (respectivement 66% et 64.7%) et seulement par 46.0% de celles/ceux d'Education physique.
- Echange de documents : activité pratiquée *Régulièrement ou Assez souvent* avec les collègues par plus de 80% des enseignant.e.s de Français (80.6%), d'Allemand (83.9%), d'Anglais (84.9%), de Mathématiques (82.1%) et des Sciences de la nature (81.4%). Seul 60.3% des enseignant.e.s de Musique pratiquent cette activité *Régulièrement ou Assez souvent*.

Au niveau cantonal, nous pouvons uniquement dire que, globalement, les enseignant.e.s du canton de Fribourg pratiquent ces activités en équipe plus souvent que les autres. Cela vaut pour toutes les activités proposées, à l'exception de la « production des supports de cours, des exercices » pour laquelle les enseignant.e.s du canton du Valais collaborent plus fréquemment. Les enseignant.e.s du canton du Jura pratiquent *Rarement ou Jamais* la « préparation de séquences pédagogiques » (91%) ainsi que la « production de documents d'évaluation » (79.2%); les enseignant.e.s du canton de Neuchâtel sont celles/ceux qui pratiquent le moins souvent la « production des supports de cours ou des exercices » ainsi que l'« échange de documents » et les Bernois et Bernoises pratiquent le moins souvent l'« échange d'opinions ».

Que l'enseignant soit une femme ou un homme, ainsi que le nombre d'années d'expérience n'influencent pas de manière significative la fréquence des activités pratiquées en équipe.

La qualité des relations/collaborations professionnelles peut évidemment influencer la fréquence des activités menées en équipe¹⁷. Alors que

17. « Dans votre quotidien, comment jugez-vous la qualité de vos relations/collaborations professionnelles avec les collègues ? »



globalement elle est jugée au moins assez satisfaisante par le 96% des répondant.e.s (Figure 2), le caractère général de la question ne permet pas d'analyser l'influence sur les pratiques. En effet, comme plusieurs répondant.e.s le font également remarquer, il est difficile de généraliser la qualité des relations (40 occurrences).

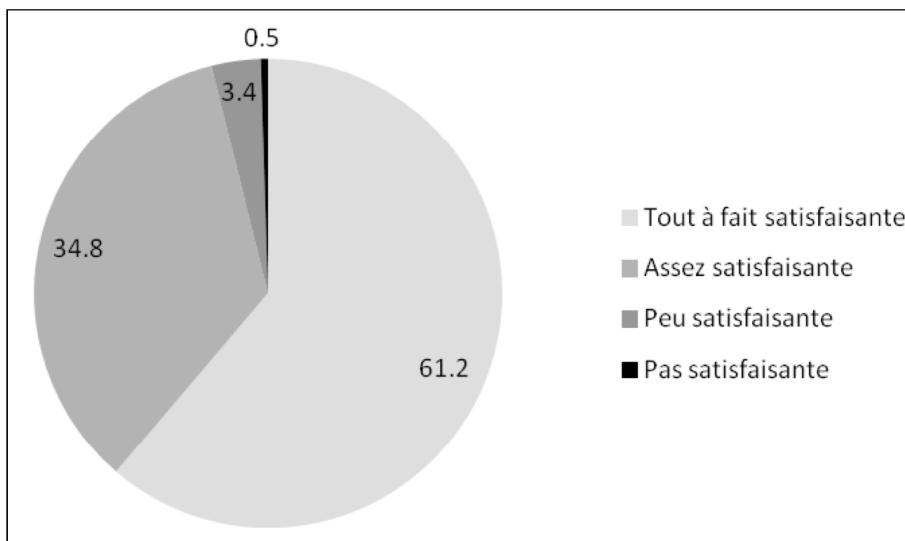


Figure 2 : Qualité de la relation/collaboration professionnelle avec les collègues (%)

Les 143 remarques concernant le travail en équipe font apparaître surtout que la volonté de collaborer ne suffit pas en elle-même. Evidemment, le travail en équipe s'avère difficile dans les petits établissements ou dans les disciplines pour lesquelles il n'y a qu'une enseignant.e dans un même établissement (26 occurrences). De plus, cela dépend énormément des personnes (37 occurrences), de la structure directionnelle (4 occurrences) et du type de discipline (10 occurrences). Certain.e.s enseignant.e.s sont individualistes (16 occurrences) et d'autres préfèrent le travail en duo (7 occurrences). Le facteur temps suscite plusieurs réactions : par exemple des enseignant.e.s précisent que le travail en équipe prend beaucoup de temps et qu'ils/elles n'en ont pas assez (15 occurrences), d'autres pensent que ce n'est pas toujours une perte de temps (6 occurrences), et pour 3 personnes c'est une perte de temps au départ pour en gagner après. Une vingtaine de répondant.e.s tiennent à préciser que la collaboration entre collègues devrait être encouragée mais pas imposée.



Discussion et conclusion

Sur la base d'une analyse secondaire des réponses de 1726 enseignant.e.s de Suisse romande en activité pendant l'année scolaire 2009/2010, cet article a illustré leurs représentations et leurs pratiques collaboratives avant l'introduction du nouveau Plan d'études romand.

Nous avons montré que globalement les enseignant.e.s romand.e.s, peu importe la discipline enseignée et le canton dans lequel ils/elles travaillent, ont une représentation positive du travail en équipe. Ce résultat n'est pas nouveau et d'autres avant nous arrivent à la même conclusion. Par exemple, dans une recherche menée au Québec (Borges & Lessard, 2007), les auteurs expliquent que les enseignant.e.s, lorsqu'on les interroge globalement sur la collaboration, considèrent qu'il est fondamental de collaborer aussi bien pour implanter une réforme que pour soutenir et améliorer leur travail quotidien. Les raisons positives évoquées sont variées. Les auteurs constatent toutefois que la collaboration est encore vue comme une chimère et qu'elle est source d'une certaine insatisfaction. Les éléments les plus contraignants semblent être le manque de conditions favorables pour réaliser le travail en collaboration, c'est-à-dire le manque de temps, une trop grande charge de travail, un nombre trop élevé d'élèves par classe et de groupes d'élèves par enseignant.e.

En regardant la fréquence de certaines activités pratiquées en équipe, nous avons constaté qu'à l'exception de la « préparation de séquences pédagogiques », qui semble rester principalement individualiste, les activités que nous avons proposées sont pratiquées en équipe au moins assez souvent pour plus de la moitié des répondant.e.s.

En ce qui concerne la qualité des relations et des collaborations avec les collègues, vu le caractère trop général de la question, nos analyses ne nous permettent pas de tirer des conclusions quant à leur influence sur les pratiques collaboratives. Les relations des enseignant.e.s avec les autres acteurs éducatifs renvoient, en effet, à tout un jeu subtil de délimitation et de négociation des rôles respectifs dans les interactions concrètes au sein d'un établissement. Chaque enseignant.e joue un certain rôle personnel qui s'actualise au sein de « l'espace privé de la classe », dans les rapports avec les élèves; mais il/elle joue aussi un rôle public dans le collectif de travail et au sein l'école. Ce collectif comporte des aspects formels (rencontres, réunions, comités, tâches communes, participation à des journées pédagogiques, supervision, etc.) et informels (conversations dans la salle des enseignant.e.s, échanges d'idées ou de matériels pédagogiques, projets personnels de deux ou plusieurs enseignant.e.s, etc.). Les relations entre pairs comportent aussi une dimension historique importante (Tardif & Lessard, 1999).

S'agissant de résultats tirés d'une enquête construite avec d'autres buts, nous ne pouvons pas analyser les pratiques dans les détails. Ces résultats nous montrent cependant l'intérêt de s'interroger davantage sur cet aspect du travail enseignant encore relativement peu étudié. Comme



annoncé au début de l'article, les réformes en cours visant une plus ample harmonisation et surtout l'introduction du PER pour tous les élèves de Suisse romande, nécessitent un grand effort de collaboration des enseignant.e.s de la même discipline, mais pas seulement. Des collaborations interdisciplinaires et entre les différents degrés seront également utiles, voire même indispensables, vu la déclinaison des objectifs d'apprentissage par cycle de trois ou quatre ans.

Si le travail en équipe et les pratiques collaboratives ne devraient pas être imposés à tout prix aux enseignant.e.s, il est néanmoins indispensable de créer les conditions nécessaires pour faciliter cette collaboration. D'une part, à l'intérieur d'un établissement, avec le soutien de la direction qui joue un rôle crucial pour la mise en place d'un réel travail d'équipe; et, d'autre part, au niveau cantonal, voire romand, via des formations continues ou des règlements allant dans cette direction. Comme l'explique également M. Moisan (2003), il faut s'assurer d'un contexte favorable à la mise en place de toute nouvelle idée et reconnaître le travail entre enseignant.e.s déjà présent. Eviter d'appliquer à priori un modèle et considérer le travail en équipe comme un processus et non comme un événement.



Références

- Armi, F., Pagnossin, E. & Matei, A. (2011). *Projet « Profils de connaissance/compétence ». Phase 1 : Résultats des deux enquêtes exploratoires*. Neuchâtel : Institut de recherche et documentation pédagogique (IRDP).
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail : routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Bonnichon, G. & Martina, D. (2008). *Métier d'enseignant : 10 compétences professionnelles*. Paris : Vuibert.
- Borges, C. & Lessard, C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme? In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud & M. Tardif (Eds), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 60-74). Bruxelles : De Boeck.
- Corriveau, L. & Boyer, M. (2009). La qualité en éducation : un enjeu de collaboration à cerner. *La revue de l'innovation dans le secteur public*, 14(3), article 5.
- Lessard, C., Kamanzi, P.C. & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Education et société*, 23, 59-77.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V. & Périsset Bagnoud, D. (2007). Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud & M. Tardif (Eds), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 7-17). Bruxelles : De Boeck.
- Maroy, C. (2004). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête en Belgique. In M. Tardif & C. Lessard (Eds), *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp. 67-93). Bruxelles : De Boeck.
- Moisan, M. (2003). Installer le travail en équipe de cycle au primaire en cinq étapes. *Vie pédagogique*, 129, 9-12.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael; Québec : Les Presses de l'Université de Laval (PUL).
- Tardif, M. & Levasseur, L. (2010). *La division de travail éducatif : une perspective nord américaine*. Paris : Presses universitaires de France (PUF).