



HAL
open science

Travailler / apprendre ensemble. Attentes individuelles et vertus de l'action collective

Pierre Morelli

► **To cite this version:**

Pierre Morelli. Travailler / apprendre ensemble. Attentes individuelles et vertus de l'action collective. Ramzi Turki. L'expérience, moteur d'innovation pédagogique, Université de Sfax- Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Sfax- Laboratoire Langage et Traitement Automatique (LLTA), pp.13-40, 2021, 978-9973-9892-9-1. hal-03531983

HAL Id: hal-03531983

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03531983>

Submitted on 18 Jan 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Travailler / apprendre ensemble

Attentes individuelles et vertus de l'action collective

Pierre MORELLI
Crem, Université de Lorraine, France
pierre.morelli@univ-lorraine.fr

Résumé

Notre article analyse les formes prises par l'action collective au sein de la sphère éducative à partir de représentations du « travailler ensemble » rapportées aux cadres sociaux (Goffman, 1991) dans lesquels s'opèrent les interactions entre enseignants et entre enseignés. Les principales modalités de l'action collective (collaboration, contribution, coopération, participation) y sont interrogées puis ordonnées au prisme des sciences humaines et sociales. À travers les notions d'« horizon d'attente » (Jauss, 1978), de « capital social » (Bourdieu, 1980 ; Putnam, 1995) et la « théorie de la reconnaissance » (Honneth, 2004), ces modalités sont présentées selon le niveau et la profondeur de l'engagement individuel ainsi que selon le niveau d'implication de chacun et sa relation au collectif.

Cet appareillage théorique s'applique à l'analyse des attentes individuelles du « travailler ensemble » et du ressenti expérientiel exprimé par des enseignants mosellans du premier et du second degré à l'occasion d'entretiens dans leur établissement ou *via* un questionnaire mis en ligne, avec l'appui des autorités académiques dans le cadre d'une étude empirique menée en 2017. La mise en perspective de leurs réponses (8 entretiens semi-directifs, 972 réponses à un questionnaire) permet de cartographier leurs représentations de l'action collective.

Les caractéristiques de l'expérience collaborative constituent-elles, dans la limite des réserves et des oppositions exprimées par rapport à la mise en œuvre du « travailler ensemble », des préceptes d'une citoyenneté scolaire ? S'agit-il de valeurs (Heinich, 2017) indispensables et dont l'inscription dans le design des dispositifs (Latour, 2006) permettrait d'en garantir la présence ?

Qu'elles vantent les vertus de l'action collective ou expriment des réserves sur les résultats pédagogiques obtenus ou portant sur les difficultés de sa mise en œuvre, leurs visions de l'apprentissage scolaire et de l'exercice de leur profession permettent d'esquisser les grands principes du rapport à l'autre au sein de la sphère éducative.

Mots-clés : Collaboration, contribution, coopération, participation, engagement individuel, action collective, valeurs, capital social, horizon d'attente, théorie de la reconnaissance.

Abstract

Our article analyzes the forms taken by collective action within the educational sphere based on representations of "working together" in relation to the social frameworks (Goffman, 1991) in which interactions between teachers and between learners take place. The main modalities of collective action (collaboration, contribution, cooperation, participation) are questioned and then ordered through the prism of the human and social sciences. Through the notions of "horizon of expectation" (Jauss, 1978), "social capital" (Bourdieu, 1980; Putnam, 1995) and "recognition theory" (Honneth, 2004), these modalities are explained according to the depth of individual commitment, as well as the level of involvement of each individual and his or her relationship to the collective.

This theoretical apparatus is applied to the analysis of individual expectations of "working together" and the experiential feelings expressed by Moselle primary and secondary school teachers in 2017 during interviews in their schools or via an online questionnaire. Putting the responses into perspective (8 semi-directive interviews, 972 responses to a questionnaire) makes it possible to map their representations of collective action.

Whether they extol the virtues of collective action or express reservations about the pedagogical results obtained or the difficulties of its implementation, their visions of school learning and the exercise of their profession make it possible to outline the main principles of the relationship with the other within the educational sphere.

Keywords. Collaboration, contribution, cooperation, participation, individual commitment, collective action, values, social capital, horizon of expectation, recognition theory.

Introduction

Depuis les années 80, l'enseignement scolaire n'a cessé de se restructurer en France au regard de choix politiques hérités des lois de décentralisation. Progressivement les établissements ont développé des processus décisionnaires locaux, ce qui leurs a permis de gagner en autonomie et de s'affirmer comme échelons importants de l'action pédagogique (Barrère, 2014, p. 111). Les bouleversements administratifs et organisationnels corrélatifs ont amené les enseignants à s'impliquer davantage dans l'organisation de l'action collective (Lessard, Barrère, 2005, p. 49). La figure du professeur seul en

classe et maître de ses enseignements et s'est alors peu à peu dissoute au profit de la « figure composite » (Tardif, Dupriez, Périsset-Bagnoud, 2007) émergente du professionnel appelé à travailler de plus en plus fréquemment avec des homologues ainsi qu'avec des partenaires extérieurs.

Les injonctions au travail concerté que la gouvernance des établissements scolaires réclame ont eu pour principal effet de développer une culture du travail en équipe. Or cette modalité organisationnelle est doublement intéressante. Basé sur le partage des expériences et des savoirs, le travail en concertation entre enseignants et avec les autres acteurs du système scolaire participe de la formation des professeurs (Lessard, Barrère, 2005, p. 50) et, pour les élèves, voir les adultes travailler en équipe a valeur d'exemple.

Travailler ensemble amène à organiser, entre les membres d'un même groupe de travail, des relations dont l'un des moteurs d'intérêt peut-être la concurrence donc l'émulation entre les groupes. Monica Garther Thurler (2000a) pointe les risques encourus par la balkanisation des relations (petits groupes travaillant en concurrence avec les autres au risque de créer des conflits intergroupes). Pour peu que l'on se libère de cette approche concurrentielle, l'organisation du travail collectif gagne à instaurer et à préserver un climat positif mêlant convivialité et solidarité entre membres du collectif (*Idem*) ce qui peut prendre la forme de relations de coopération participant de la construction d'une culture de développement professionnel partagé (*Ibid.*)

La lecture des textes à partir desquels nous avons dressé un état de l'art introductif sur la question du « travailler ensemble » fait apparaître quatorze dénominations qui pointent la dimension supra-individuelle et caractérisent le type de relation à l'autre ou les implications de la participation active des individus.

Ces dénominations (Tableau 1) se focalisent en effet sur la pluralité des contacts que pareille organisation suppose (travail collectif, travail interindividuel, travail en groupe) et la dimension de rencontre entre participants que cela représente (travail commun, travail conjoint).

| | |
|--|---|
| TRAVAIL COLLECTIF (Barrère 2014 ; Bonami <i>et al.</i> , 2010 ; Corriveau <i>et</i> <i>al.</i> , 2010 ; Dumez, Dupriez, 2010 ; | TRAVAIL INTERINDIVIDUEL (Letord, Périsset Bagnoud, 2010 ; Marcel, Garcia, 2010) |
| | TRAVAIL COMMUN [EN COMMUN] |

| | | |
|---|---|---|
| Lessard, Barrère : 2005, 2010 ; Letord, Périsset Bagnoud, 2010 ; Marcel, Garcia, 2010 ; Périsset Bagnoud, 2010) | (Corriveau <i>et al.</i> , 2010 ; Lessard, Barrère : 2005 ; Letord, Périsset Bagnoud, 2010) | |
| | TRAVAIL EN GROUPE (Périsset Bagnoud, 2010 ; Piot, 2010) | TRAVAIL CONJOINT (Périsset Bagnoud, 2010) |

Tableau 1 : focalisation sur la dimension supra-individuelle du travail

L'action étant commune à l'ensemble des participants, les dénominations concernent également l'organisation des interrelations (Tableau 2). S'agissant de formes pensées selon une organisation collective, il y a lieu de caractériser le type de clauses régissant l'action et de les rapporter au contexte. Les acteurs associés (les partenaires) partagent un même objectif final donc les arcanes du travail. Ils œuvrent à la création d'un projet pour la conception/réalisation duquel va être engagé un travail en équipe, concerté et/ou partagé. La forme et la qualité des résultats dépendent du niveau de collaboration des actants. S'engagent alors des processus d'interaction qui soudent les équipes et créent entre les membres du groupe des situations d'interdépendance et d'inter-influences stimulantes pouvant prendre la forme de coactions.

| | | |
|----------------------------|---|---|
| TRAVAIL PARTENARIAL | TRAVAIL SUR PROJETS (Lessard, Barrère : 2005) | |
| | TRAVAIL D'EQUIPE [OU EN EQUIPE] (Barrère, 2014 ; Bonami <i>et al.</i> , 2010 ; Corriveau <i>et al.</i> , 2010 ; Dumez, Dupriez, 2010 ; Lanaris, Savoie-Zajc, 2010 ; Lessard, Barrère : 2005, Périsset Bagnoud, 2010 ; Piot, 2010) | TRAVAIL CONCERTÉ (Barrère, 2014) |
| | | TRAVAIL PARTAGE (Letord, Périsset Bagnoud, 2010 ; Marcel, Garcia, 2010 ; Périsset Bagnoud, 2010 ; Piot, 2010) |
| | | ALLIANCE DE TRAVAIL (Bourguignon, 2005) |

| | | |
|------------------------|--|---|
| (Marcel, Garcia, 2010) | TRAVAIL COLLABORATIF [OU DE COLLABORATION] | COACTION (Corriveau <i>et al.</i> , 2010) |
| | (Bagnoud, 2010 ; Barrère, 2014 ; Bonami <i>et al.</i> , 2010 ; Corriveau <i>et al.</i> , 2010 ; Lanaris, Savoie-Zajc, 2010 ; Letord, Périsset ; Piot, 2010) ; Marcel, Garcia, 2010 ; Périsset Bagnoud, 2010) | TRAVAIL INTERACTIF (Piot, 2005 et 2010) |

Tableau 2 : focalisation sur la relation entre actants

Travail de groupe / travail collectif à l'école : analyse qualitative

Notre article s'intéresse aux formes prises par l'action collective au sein de la sphère scolaire. Il se fonde sur les représentations du travail collectif au premier et au second degré exprimées à travers des entretiens semi-dirigés et un questionnaire.

Méthodologie

Huit entretiens semi-directifs ont été menés avec des enseignants de primaire mosellans afin recueillir des témoignages concernant des pratiques de travail de groupe engagées en classe. Parler de travail de groupe permet de faire exprimer les ressentis indépendamment des représentations liées à des formes plus élaborées de travail collectif (collaboration, coopération. Chaque répondant a été amené à décrire une journée de travail et à citer les moments « collectifs » au sein desquels se sont déroulés des travaux de groupe afin de relater les questions d'organisation et d'évoquer l'intérêt et les contraintes que représente ce type de travail.

Le *verbatim* des entretiens a fait l'objet d'un traitement sémantique avec NVivo, logiciel d'analyse qualitative de données afin de faire émerger les grandes tendances. Progressivement dix items se sont esquissés :

- Apports du travail de groupe
- Avis contrastés
- Compétences développées (par le travail de groupe)

- Compétences préalables (au travail de groupe)
- Contraintes organisationnelles du travail de groupe
- Contraintes pédagogiques du travail de groupe
- Implication – Motivation des élèves
- Limites & paradoxes du travail de groupe
- Relationnel
- Valorisation / reconnaissance par le travail de groupe.

Ces items ont été repris pour traiter les réponses à deux questions ouvertes portant sur les aspects positifs et négatifs du travail collectif entre élèves d'une enquête en ligne¹ menée en Moselle. L'objectif du questionnaire était la cartographie des représentations du travail collectif en classe afin d'identifier la place du numérique dans le travail entre leurs élèves au cours d'activités pédagogiques qu'ils initient en classe. Si, dans le guide d'entretien il fut question de travail de groupe, dans le questionnaire l'appellation « travail collectif » a été préférée par souci de neutralité sémantique.

Le questionnaire portait également sur la question du travail collectif entre enseignants. L'analyse avec Nvivo nous a amené à identifier onze items liés à l'organisation entre collègues et face à la hiérarchie :

- Absence de reconnaissance
- Apport personnel du travail collectif entre collègues
- Apports pour l'équipe
- Apports pour les élèves
- Compétences spécifiquement développées à travers le travail collectif entre collègues
- Complexité - difficultés

¹ Enquête quantitative menée en Moselle, en 2017, Informations renseignées par 972 enseignants des 1° et 2° degré réalisée dans le cadre d'un projet E-FRAN (E-TAC : Conception d'Interface Homme Machine favorable à l'apprentissage collaboratif et aux pratiques d'enseignement).

- Conséquences sur les pratiques et les représentations du métier
- Limites - risques du travail collectif entre collègues
- Problèmes matériels rencontrés
- Résistances - réticences
- Temps - temporalités - disponibilités

Cadre d'interprétation de l'analyse

L'interprétation des réponses nous a amené à prendre en compte des cadres dans lesquels se développe l'expérience (Goffman, 1991) du travail collectif. L'identification des occurrences, la détermination du cadre naturel de l'expérience collective, ne suffisant sans doute pas pour comprendre les enjeux individuels, il fut choisi d'interroger le cadre social du « travailler ensemble ». En effet, le rapport de chacun au collectif transparait dans les propos recueillis qui font état des interactions entre enseignants et entre enseignés. Cette approche présente deux intérêts : la modélisation de la place de l'« agent humain » (*Idem*) et de ses interactions avec autrui ainsi que l'observation des conditions nécessaires à son adaptation à l'environnement dans lequel il se trouve. Deux niveaux d'interprétation furent alors retenus pour l'analyse : l'implication individuelle et la relation au collectif. Il s'agissait d'interroger le niveau, la profondeur et la valeur de l'engagement et de mettre en tension attentes et pratiques individuelles et collectives de cet engagement. Pour comprendre ce qui se joue dans le « travailler ensemble » en amont et en aval de l'expérience « collective » l'analyse s'est effectuée à travers une grille articulant les notions d'« horizon d'attente » (Jauss, 1978), de « capital social » (Bourdieu, 1980 ; Putnam, 1995) ainsi que la « théorie de la reconnaissance » (Honneth, 2004).

Conceptualisée afin de modéliser ce que le destinataire attend de l'expérience (de lecture), la notion d'horizon d'attente dépend du destinataire, de sa pratique donc de son appropriation d'objets ou de dispositifs. Pour Hans Robert Jauss (1978, p. 55) la réception d'une œuvre littéraire « ne se présente pas comme une nouveauté absolue surgissant d'un désert d'information (...) Elle évoque des choses déjà lues ». Elle produit chez son destinataire une attente qui se précise à l'usage. Pour analyser les l'écart donc les modifications probables entre attentes initiales et résultats de l'expérience, Jauss construit la notion d'« horizon d'attente ». S'intéresser aux écarts permet de modéliser les changements d'état d'esprit et de préciser les conditions d'appréhension des expériences ultérieures. Si l'expérience ne modifie pas

l'horizon d'attente, et que par conséquent on a « eu » ce qu'on « recherchait » pour Jauss on reste sur le registre du simple divertissement. En revanche, l'expérience peut induire, provoquer de nouvelles manières de voir qui ouvre, au-delà des attentes initiales de nouvelles perspectives. Dans notre cas se joue, pas à pas, la construction d'une culture du « travailler ensemble ». Rapportée à « l'action collective », sa pratique peut s'avérer être féconde et s'inscrire durablement dans la bibliothèque des compétences individuelles.

Le capital social caractérise les relations sociales, les ressources, ainsi que l'accès et l'usage de ces ressources entre les membres d'un groupe social (Ponthieux, 2006). S'en prévaloir signifie appartenir à un réseau social permettant d'être en contact, à des fins personnelles ou collectives, avec des personnes détenant et contrôlant des ressources accessibles à travers les interactions avec les autres. Pour Pierre Bourdieu (1980, p. 31), le capital social est lié à la « possession d'un réseau durable de relations d'interconnaissance et d'interreconnaissance ». Les liaisons entre les membres d'un même groupe seraient, pour le sociologue, avant tout intéressées. Permanentes et elles contribuent à la distinction sociale.

Dans les travaux américains il s'agit au contraire de redonner de l'épaisseur sociale à l'individu. Pour Fabien Granjon et Benoît Lelong (2006) : « Le capital social est un bien public qui réside dans la structure des réseaux sociaux ». Ainsi, précise Robert Putman (1995), le capital social doit avant tout bénéficier au groupe, notamment pour faciliter la vie de chacun au sein d'une communauté. Le « je » devient « nous ». Cet élargissement focal participe d'une réconciliation et d'un rééquilibrage entre intérêt général et intérêts individuels. La logique centripète de l'acception « bourdieusienne » du capital social et la vision supra individualiste de la définition « putnamienne » correspondent à deux visions différentes : travailler avec d'autres pour soi ou afin de participer à un projet qui transcende les membres du collectif impliqués.

La reconnaissance est une notion centrale témoignant de l'aspiration de l'individu à être reconnu par les autres. Or, dans la mise en œuvre du « travailler ensemble », « ce que nous demandons aux autres est, premièrement, de reconnaître notre existence (c'est la reconnaissance au sens étroit) et, deuxièmement, de confirmer notre valeur » (Todorov, 2013, p. 23). Chacun s'engagerait donc dans un parcours de reconnaissance (Ricœur, 2004) qui jalonne l'expérience vécue et qui se consolide ou se fragilise au gré des retours donc des interactions. Être reconnu par les pairs est important pour la construction identitaire de l'actant car, comme le souligne Axel Honneth (2004), l'identité individuelle se construit à travers les « réactions positives (...) que l'on rencontre chez les partenaires de l'interaction ». L'absence ou la disparition de relations de reconnaissance peut toutefois déboucher sur des

expériences de mépris et d'humiliation ce qui nuit au « travailler ensemble ». Axel Honneth identifie trois sphères de reconnaissance précieuses pour l'analyse de la réponse des enseignants. La première sphère est privée. Elle concerne la reconnaissance affective et permettant de déterminer la capacité à être seul, favorise la confiance en soi (reconnaissance de soi) et atteste de la capacité d'agir (Ricœur, 2004) en lien avec autrui. La deuxième sphère procède par reconnaissance mutuelle au sein d'un espace animé par un sentiment d'égalité de droits. Chacun y est reconnu comme personne autonome, ce qui valorise sa présence et son action. La troisième sphère élargit le périmètre d'action et installe un sentiment d'utilité résultant de la prise en considération de sa contribution.

Collaborer, contribuer, coopérer, participer

Voyons comment les notions d'« horizon d'attente », de « capital social » et de « reconnaissance » éclairent les représentations du « travailler ensemble » énoncées par les enseignants interrogés et commençons par les mobiliser pour différencier en les ordonnant quatre figures particulières : la collaboration, la contribution, la coopération, la participation.

Participation

A *minima*, la socialisation dans le groupe prend la forme d'une participation : « j'y suis » « j'en suis ». Participer à un projet, à un travail collectif engage faiblement le « participant » et lui permet découvrir, de l'intérieur, ce que fait le groupe. L'horizon d'attente du groupe qui prend acte de la participation est minimal. Le nouveau participant n'est, *a priori*, pas tenu d'apporter quelque chose de précis. La présence au sein du groupe amène à suivre les travaux, à observer les interactions et les avancements du projet sans réelle implication dans leur déroulement. Le participant fait avant tout acte de présence. Le projet gagne en quantité de personnes inscrites ce qui ajoute à sa notoriété globale.

Contribution

La socialisation dans le groupe (la classe, l'équipe projet) peut amener à prendre part aux travaux à travers un apport minimal. On est au-delà de la participation. Le groupe bénéficie de contributions aussi modestes soient-elle qui peuvent être toutefois être spontanées ou sollicitées (« je participe activement », « j'apporte des éléments »). Les contributeurs sont valorisés au sein du groupe mais leur action s'inscrit dans un cadre stratégique qui leur est imposé. L'horizon d'attente est invariant sauf à déclencher une envie d'aller plus loin. À travers les contributions se nouent des relations (Capital social *cf.*

Bourdieu, 1980) qui renforcent la reconnaissance du contributeur par le groupe.

Coopération

Un troisième palier est atteint lorsque le contributeur coopère avec le groupe. Coopérer signifie prendre part à une œuvre commune. Le collectif s'enrichit par la présence active de personnes tierces dont l'apport reste identifiable et qui sont peu ou prou associées aux décisions stratégiques. L'apport varie d'un contributeur à l'autre. Le travail procède par confrontation, hybridation ou fusion d'idées. La paternité est collégiale, le « je » devient « nous » mais le contributeur reste un partenaire identifiable, identifié par son apport et par son institution d'appartenance. Les échanges s'inscrivent dans un contrat accepté par l'ensemble. Nous sommes ici en présence d'un regroupement de quoteparts prédéfinies et articulées entre elles, chaque partenaire peut alors valoriser son action à travers son apport à l'édifice. Sous l'impulsion de l'action conjuguée des partenaires et des échanges verbaux entrepris lors des réunions de régulation l'horizon d'attente initial peut bénéficier de changements potentiels. La coopération favorise la reconnaissance juridique de l'action (relation à autrui) et la reconnaissance culturelle (prestation apportée). Si le projet dans son ensemble bénéficie de l'implication des partenaires et de leurs interactions, l'intensification des relations s'opère selon un marquage de l'action individuelle qui permet à chaque partenaire de valoriser, pour son compte, son action au sein du projet (« qui a fait quoi » : cf. Capital social, Bourdieu) et le projet en lui-même (Capital social, Putnam, 1995)

Collaboration

Si « Collaborer vient du latin *cum laborare*, signifiant dans sa plus simple expression, "travailler avec" » (Corriveau, Savoie-Zajc, 2010, p. 8), différence fondamentale par rapport aux travaux menés lors d'une coopération, dans une collaboration les efforts convergent vers une cible à atteindre. « Travailler ensemble » peut en effet amener les membres d'un groupe à s'engager dans une perspective qui transcende l'action individuelle. Les méandres du projet s'inscrivent alors dans un cadre (contraintes, étapes...) constitué de lignes de fuites connues de tous et qui assurent l'avancée voire la réussite du projet. Le « je » devient un « nous » qui œuvre dans un esprit d'hybridation et de fusion des contributions de chacun. Le travail opère alors par confrontation, hybridation & fusion d'idées. Les idées naissent, s'affrontent, s'inspirent, s'entremêlent, se métamorphosent ou s'échangent de sorte qu'au bout du processus un résultat émerge sans que la paternité ne puisse être revendiquée par une personne en particulier tant le niveau d'interaction entre les

des termes vagues (« certains », « tendance », « forcément ») connote le discours et témoigne d'une vision dégradée de l'expérience marquée par des cas particuliers ayant aux yeux des répondants valeur d'exemple.

Les commentaires positifs (Figure 2) placent au même niveau « travail » et « apprendre » et valorisent les potentialités éducatives offertes. Les « connaissances » et les « compétences » sont citées ainsi que l'émergence d'« idées ». Le travail collectif « permet » la mise en place d'une « entraide » et grâce à la « confrontation » favorise la « motivation ». Ces propos témoignent d'une vision positiviste de l'expérience, faite d'« échanges » argumentés (« argumentation ») menés dans un climat de « confiance », de partage (« partager », « mutualisation ») et de respect (« respecter »).

À l'école élémentaire comme au collège travail de groupe et travail individuel ne sont pas contradictoires. Souvent ils s'alternent voire s'hybrident. Apprendre passe par un ensemble d'activités qui voient se succéder des moments individuels (réfléchir, manipuler des objets et de notions vues en cours, lire, écrire, calculer...) et des moments de groupe (travail en petit groupe, groupe classe...). Le primaire offre plus de souplesse que le collège dans l'organisation du travail collectif et pour l'alternance entre travail collectif et travail individuel.

Atouts du travail de groupe

Au dire des enseignants (questionnaire, 2017¹) le travail de groupe permet de libérer l'élève du rapport surplombant (enseignant) ou frontal (classe entière) :

« Cela permet aux élèves de **moins sentir la pression, le regard de tout le groupe classe**. Certains élèves timorés parleront plus facilement. » 127.
« **Ils ne craignent pas le "jugement" de l'enseignant**, laissent plus libre cours à leur imagination. » 849.

Ce faisant, le travail de groupe favorise les interactions entre élèves :

¹ Les réponses sont reproduites telles qu'elles ont été déposées (ni correction, ni reformulation). Seule liberté prise dans leur retranscription, le changement de couleur de police de caractères pour guider la lecture. Chaque extrait de réponse au questionnaire est suivi d'un nombre créé lors de l'anonymisation des réponses. Un tableau permet aux chercheurs d'accéder à des informations contextuelles (type d'établissement, discipline d'enseignement, tranche d'âge, ancienneté professionnelle diplôme et formation). Les autres références placées entre parenthèses après les citations correspondent à des éléments de retranscription in extenso d'entretiens semi-directifs.

« Cela permet aux élèves de confronter leurs idées et donc de **moins rester bloqués sur les activités**. De même, cela permet de **mettre en place du tutorat**. » 1627. « Cela peut motiver les élèves qui n'osent pas trop parler devant toute la classe. **Chacun énonce son idée**, et on attend l'aval de ses pairs, on se répartit les tâches et cela permet de responsabiliser chaque élève. » 230.

L'action est placée au cœur des apprentissages ce qui a pour effet de responsabiliser les élèves : « **L'élève est réellement acteur de la leçon** et s'y implique davantage. » 792. « Ils partagent, argumentent, font des choix, élaborent des stratégies. Ils **progressent car ils deviennent exigeants vis à vis d'eux-mêmes**. » 1390.

Travailler par groupes : un laboratoire expérientiel de la « citoyenneté scolaire »

Le travail collectif favorise le développement de compétences sociales en classe à condition toutefois d'amener les élèves à « apprendre à travailler avec tout le monde » (CM1, CM2, 21 juin) et à « **développer des compétences académiques** mais également **des compétences méthodologiques et sociales** » (1253). Les réponses au questionnaire et aux entretiens semi-directifs font état, comme préalable, de la nécessité d' « accepter les idées de l'autre et écouter l'autre » 1514. Les élèves apprennent à « **savoir écouter, accepter qu'on puisse proposer un avis différent de soi** [...ce qui développe] l'écoute de l'autre (...) [et amène] à **reformuler avec ses propres mots** ce que le camarade vient de dire afin d'évaluer la qualité d'écoute » (CM1, CM2, 21 juin). Il s'agit donc d'« **apprendre à se taire, à attendre pour prendre la parole** » (CM1, CM2, 21 juin), afin de « permettre **aux élèves les plus timides d'expliquer leur point de vue et d'être écoutés** » (Idem)

Écouter l'opinion de l'autre, l'accepter, se taire ou le relancer avec sa propre opinion et essayer de se confronter aux idées des autres facilite le « travailler ensemble » et constitue un laboratoire de la citoyenneté scolaire. Dans la classe, chacun apprend à respecter les autres, à se confronter à leur parole et à leurs idées et donc « **accepter que les avis puissent différer**, certains élèves ont tendance à penser que leur avis soit le seul et le bon » (CE2, CM1, 12 juin) tout en veillant « **au droit à la parole et à l'erreur de chacun** » (1636).

La dynamique propre aux classes uniques qui fait qu'« **on travaille en équipe et non pas chacun pour soi** » (Classe unique, 21 juin) opère aussi ailleurs car le travail de groupe amène les élèves à « apprendre à coopérer, ne pas être meneur, écouter les autres, argumenter » (22). Il permet de tirer parti

des solidarités entre élèves, de les impliquer, de les motiver afin qu'ils s'approprient mieux l'exercice et « **reformulent avec leurs mots** » (1785) : « Les élèves peuvent parfois **mieux expliquer entre eux des notions de cours avec leur propre langage** et ils **osent se contredire et demander de l'aide** entre les membres du groupe » (1407). Ils « apprennent à travailler avec l'autre, à développer un **esprit d'entraide**. » (512).

Le travail de groupe amène à s'ouvrir aux autres, à construire de l'entraide : « Les élèves plus performants aident les plus faibles, ils sont plus détendus, ils confrontent leurs idées, sont acteurs de l'apprentissage. » (418) ; « **Les élèves plus “forts” peuvent tirer les autres vers le haut**. Les plus faibles réussissent plus grâce au groupe » (1311). L'implication et la motivation vont de pair : « **l'implication** des élèves dans leur travail par la recherche permet un **meilleur apprentissage** des notions qu'en cours magistral. On est plus **impliqué** quand on est actif ! » (625).

PRINCIPAUX GAINS DU TRAVAILLER ENSEMBLE ENTRE ELEVES

Faire travailler les élèves ensemble permet :

- De s'organiser : « Apprendre à **répartir les tâches, favoriser les échanges, travailler avec tout le monde** [même ceux que l'on n'apprécie pas forcément] » (1572), développer le goût d'aller au bout de l'effort, « **d'aller au bout de la tâche** grâce à l'émulation » (1013).
- De se parler : Travailler ensemble « Permet la parole » (22) et amène les élèves à développer leur « capacité à s'exprimer par rapport aux autres, développer l'autonomie » (184).
- De s'accorder avec les autres, partager et confronter les idées ce qui participe favorise l'empathie : « Les élèves apprennent à s'écouter et à **se mettre au niveau de leurs camarades** » (797) ; « **partager son argumentation avec les autres, trouver une position commune**, [donc] créer une **cohésion du groupe** » (3).
- De collaborer / coopérer, rechercher l'avis des autres : « leur **demander ce qu'ils comprennent et ne comprennent pas** » (Classe unique, 21 juin) ; « apprendre le sens du verbe collaborer et d'accepter un point de vue différent ou bien encore de s'adapter à tous les profils de camarades en se montrant tolérant. » (1013).

Travailler à plusieurs « développe l'écoute et l'esprit critique » (382) et amène à changer d'échelle, donc permet d'être confronté à des projets plus

ambitieux, de « créer des **productions beaucoup plus intéressantes que lors d'un travail individuel.** » (109). Travailler sur des projets à plusieurs favorise le développement d'un capital social partagé (cf. Putnam, 1995) et donc l'apprentissage de la collaboration. Des mécanismes vertueux s'installent : un projet en appelle un autre, soit par défi (élargir son périmètre d'action [déplacer les limites de son horizon d'attente]), soit par plaisir de collaborer avec une équipe qui a fait ses preuves et obtient des résultats voire reconduire l'expérience dans de nouveaux contextes.

Ce type d'expérience est source de valorisation parce qu'il « **permet à certains élèves de réellement se révéler**, de progresser dans la maîtrise de la prise de parole au sein d'un groupe, d'accroître ses compétences méthodologiques, de montrer que nombre d'élèves maîtrisent des notions sans en avoir forcément conscience. » (203).

Valorisé au sein du groupe et par le résultat obtenu, l'élève bénéficie alors de la reconnaissance mutuelle au sein du groupe et développe un sentiment d'utilité au regard du résultat obtenu.

L'expérience du travail de groupe entre enseignants

La « figure composite » de l'enseignant œuvrant de plus en plus fréquemment en relation avec des homologues ou des partenaires extérieurs (Tardif, Dupriez, Périsset-Bagnoud, 2007) présente, au dire des enseignants questionnés, des cercles vertueux, comme en témoigne la forte récurrence des termes « échanges », « différences », « mutualisation », « partage », « enrichissements », « apport », « expériences », « ressources » (Figure 3). Les commentaires positifs mettent en avant les potentialités offertes (« permet » de « travailler » par le développement de « pratiques »), favorise le partage (d'« idées », de « méthodes ») et procède de la « mutualisation » des « réflexions » voire de l'« harmonisation » des approches avec comme visée les « élèves ».

Les avis négatifs concernant le travail entre collègues sont bien plus contrastés (Figure 4). Une difficulté majeure émerge parmi les réponses, la question du temps que réclament l'organisation et la mise en œuvre de ce type de relations professionnelles. Les propos expriment les difficultés (« difficultés », « difficile ») éprouvées pour « trouver » le temps (« disponibilité », « manque » de temps) et /ou pour organiser les rencontres (« rencontrer »). Le temps est subi (« chronophagie », la temporalité est contraignante « contraintes », elle est compliquée par les problèmes de « disponibilité » dans un contexte coercitif (« réalité », « concession » alors

Le travail est partagé : « **Analyse croisée des activités proposées** + compilation des bibliothèques d'activités et de pratiques + diminution de la charge de travail de chacun » (247).

La cohésion et la cohérence sont renforcées, la connaissance du terrain d'exercice de sa profession est améliorée : « L'échange de service peut être une bonne solution pour **garder une unité dans les approches.** » 764.

Apports individuels du travail entre collègues

L'observation d'autres pratiques ainsi que l'échange entre collègues sont sources de découverte et d'expérimentation d'autres pratiques : être confronté à « **d'autres idées, d'autres façons de faire** » (1701), bénéficier de conseils et de suggestions que l'on ensuite traduire en actes dans sa pratique : « Apport de **conseils** de la part d'**enseignants plus expérimentés** » (1548) notamment à travers la possibilité pour l'enseignant « **d'observer ses élèves pendant que l'autre enseignant dirige la séance** » (125).

Les échanges formels et informels qui accompagnent le travail mené en commun avec d'autres collègues constituent pour l'enseignant autant d'exemples et d'opportunités qu'il peut rapporter à sa pratique professionnelle afin de la repenser à la lumière de l'expérience et des commentaires formulés : apport d'idées « **débat et argumentation** sur les meilleures façons de faire » (18), échanges sur les pratiques et développement du « **regard critique sur les idées** » (143), retour critique « **œil extérieur et critique, autre vision** » (359) ce qui permet de « **faire le point sur sa propre pratique.**» (669), de « **confronter ses pratiques à d'autres, de mieux cibler les exigences pour les élèves.** » (1627) donc de « **prendre du recul sur son propre travail, d'enrichir et de modifier ses pratiques** » (1551).

Cette distanciation réflexive affecte l'horizon d'attente qui s'ouvre à travers la découverte ou l'expérimentation de nouvelles propositions. Ces ouvertures constituent alors de précieux indicateurs de la modification du regard et des représentations des enseignants. Elles modifient de regard sur « **l'activité (...)** **sur les écueils éventuels** » (241) et participent du renforcement réflexif : « **Vision pédagogique globale et plus complète** des programmes disciplinaires (...) **Autre vision des notions, de la manière de les aborder** (...) ouverture d'esprit et plus de possibilités » (607) ; « **vision croisée des expériences et des savoirs-faire**, mutualisation des pratiques, prise en compte de tous les élèves » (872), « **Visions croisées qui permettent de réfléchir sur sa pratique.** » (1102). Un cercle vertueux inattendu s'installe :

« **faire évoluer nos pratiques**, [...fait] ressentir aux élèves l'esprit d'équipe au sein des enseignants » (598).

Réticences / résistances/ freins inhérents au travail entre collègues

Si par principe le travail entre collègues comporte de véritables atouts, aux plans individuel et collectif, sa mise œuvre s'accompagne de réticences. Les craintes auxquelles on se heurte sont le fruit de décalages ressentis par les enseignants entre injonctions ou sollicitations stratégiques institutionnelles et difficultés éprouvées dans l'exercice de leurs missions le plus souvent surmontées par l'appropriation créative des dispositifs qui témoigne d'un art consommé du « faire avec » (De Certeau, 1980). À leurs yeux, les contraintes ne cessent d'augmenter, souvent au détriment de la liberté pédagogique sans véritable reconnaissance institutionnelle : composer avec la temporalité et l'opinion des autres, se donner du temps pour s'accorder individuelle amplement plébiscitée, bousculer son organisation personnelle à la suite des incompatibilités de calendrier, s'accommoder du *turn over* des collègues. La question du temps est, allons-nous voir, centrale.

L'espace d'expression offert aux enseignants à travers la mise en ligne du questionnaire dont les réponses sont rendues anonymes abondent de remarques négatives souvent argumentées. Les réticences portent principalement sur les aspects coercitifs des dispositifs de travail entre collègues.

Première cause invoquée, l'absence de reconnaissance institutionnelle : « **non prise en compte des travaux communs par le corps d'inspection.** » (105) ; « **Pas de temps dédié** par l'institution à la coordination » (233) ; « **manque de reconnaissance du temps passé** dans la préparation, l'élaboration des projets » (200).

De surcroît, ces activités sont vécues comme travail supplémentaire, contraignant et non rémunéré : « **Pas d'heure** (sauf en dehors des heures de travail) **pour travailler ensemble en amont** » (89), « cela nous oblige à des **arrangements**, à prendre du **retard sur nos corrections ou projets personnels** » (06). Si les échanges sont riches il est parfois « difficile d'être réellement productif après une journée de classe devant élèves, après les corrections et la préparation de la journée de classe suivante. Les **journées sont de plus en plus à rallonge.** » (1025).

À cela s'ajoutent des difficultés pour s'accorder avec les collègues, parfois du fait du discours d'autorité tenu pas son interlocuteur : « **difficultés à s'adapter aux méthodes de travail des collègues.** » (108), « **difficulté à**

uniformiser nos pratiques pédagogiques » (43), « **difficile parfois de “rivaliser” avec des pratiques personnelles et tenues pour les seules efficaces.** » (203). De sorte que la liberté pédagogique de chacun se réduit : « Perte de temps **grignotage de la liberté pédagogique** » (1536).

Pour les enseignants, la liberté pédagogique se dissout dans l'obligation de composer avec l'autre, de négocier avec lui. À force de concessions se jouent les questions de la transformation des pratiques et de l'abandon de routines éprouvées et « relativement efficaces pour une innovation sans doute prometteuse, mais qui n'a pas fait ses preuves » (Gather Thurler, 2000b, p. 29) ce qui « revient à leur demander de prendre des risques sans leur garantir une contrepartie véritablement intéressante. » (*Idem*). L'innovation prend aux yeux de certains la forme d'un changement donc se heurte au « poids des habitudes et de la tradition » (Jouet, 2000, p. 500) : « il faut **faire des concessions** car mettre en commun exige **renoncer à certaines pratiques dont on a l'habitude.** » (1244) ; « plus on est nombreux à mener le projet, plus il y aura de **concessions à faire** de part et d'autre. - recherche d'un consensus pour que tous les élèves profitent également du projet » (1749).

Il convient alors de composer avec la logique de l'autre sans perdre sa ligne directrice, d'apprendre à exercer l'art du compromis : « **mettre de côté ses propres pratiques et savoir s'adapter faire des compromis** pour la réussite du projet commun trouver le temps pour se concerter parfois chronophage » (1507) ; « parfois **mettre en œuvre des choix pédagogiques qui nous correspondent moins.** » (170). « **S'approprier une préparation** totalement réalisée par une ou un autre collègue. » (535). Mais « Il faut pouvoir **rester maître de sa façon de faire** » (16) et même participer « à des **projets qui ne nous intéressent pas ou peu** » (1830).

La question du temps complique énormément l'organisation du travail avec des collègues. Le principal contre-argument invoqué est la chronophagie intrinsèque au « travailler ensemble » : « **temps pour se mettre d'accord sur la bonne stratégie, sur les objectifs** à atteindre pour la réussite de tous les élèves en tenant compte de leur spécificité, **sur le produit attendu, sur l'évaluation du produit attendu, sur le cadrage et l'anticipation de l'activité** dans la progression annuelle, sur le rythme de la progression annuelle, des opportunités extérieures (programmation culturelle, événementielle) » (790), temps pour composer avec les réticences de « certains **collègues qui ont beaucoup changé d'école et ont une vision unique : “chacun sa classe”.** » (625). Qu'il s'agisse d'une coopération ou d'une collaboration (*supra*) s'impose la nécessité d'accorder les rythmes et les visions de chacun, afin d'œuvrer pour le bien commun (Capital social, cf. Putnam). En effet, « **Chaque individu a sa façon de travailler, son rythme.** Il

faut aborder les mêmes thèmes aux mêmes moments, ce qui empêche une certaine liberté d'action. - caractères différents parfois incompatibles. » (106). Or, « **devoir se plier à la façon de faire des autres qui ne correspond pas toujours à notre façon de travailler** [produit un] ralentissement dans le travail, [génère de la] frustration [...et oblige à] "**mettre de l'eau dans son vin**" afin de ne pas impacter négativement les rapports avec nos collègues... » (1027).

Le rapport au temps complique non la mise en œuvre du « travailler ensemble » mais aussi le démarrage de l'activité car d'un point de vue organisationnel il faut pallier les incompatibilités de calendrier, ce qui augmente les délais : « **Trouver des créneaux** de rencontre » (99) ; « **trouver le temps de travailler ensemble**. Chacun a son propre emploi du temps... et ses contraintes familiales ou personnelles. » (250).

À cela s'ajoutent l'instabilité intrinsèque au secteur professionnel. Les équipes peuvent changer d'une année à l'autre. Ce *turn over* des collègues ravive la question de temps et fragilise les équilibres puisque l'on sait qu'il faudra recommencer : « C'est une grosse charge de travail, avant, pendant et après **surtout si d'année en année les collègues changent**. » (121).

Inscrire les valeurs du travailler ensemble dans les dispositifs pédagogiques

Qu'il opère entre élèves ou entre collègues, le « travailler ensemble » requiert ou se construit selon trois grands principes : le respect mutuel entre membres d'un même collectif (respecter l'autre, ses idées et ses propositions), l'instauration d'une solidarité au sein collectif ainsi que le partage des efforts et la reconnaissance de l'apport de chacun et des efforts engagés. Cela suppose le développement de compétences sociales et relationnelles (savoir vivre ensemble : accepter l'opinion de l'autre, pratiquer l'entraide, le dialogue interne [parler, écouter, expliquer, s'expliquer...]) mais aussi de compétences organisationnelles (savoir travailler avec les autres [s'impliquer, participer, contribuer, collaborer, coopérer], savoir trouver et tenir sa place au sein du collectif, savoir relancer les autres...).

Par définition tout dispositif revêt une « fonction stratégique dominante » (Foucault, 1994, p. 298). Répondant à une urgence, à un moment donné, un dispositif s'inscrit dans un jeu de pouvoir (*idem*), donc engage des rapports de force. Dès lors il serait tentant pour les décideurs de forcer le développement du « travailler ensemble », notamment par l'inscription des valeurs qui le

caractérisent dans les dispositifs¹ afin qu'il trouve une place durable dans les pratiques pédagogiques. L'inscription des valeurs du « travailler ensemble » dans les dispositifs ou dans les artefacts pédagogiques suffit-elle à en garantir la présence au cœur de l'action ? Les réticences exprimées par les enseignants (*cf. supra*) laissent envisager que l'appropriation des principes du travail collectif ne va pas de soi tant les contraintes alourdissent l'organisation du « travailler ensemble » : manque de temps, surcroît de travail, et altération de la liberté pédagogique se développant sans véritable reconnaissance institutionnelle. Comme en témoignent les nombreux avantages reconnus dans sa mise en application sous leur responsabilité entre les élèves (*supra*), c'est donc moins le principe de « travailler ensemble » qui est dénoncé, que les complications dans sa mise en œuvre entre-enseignant et le cortège de contraintes qui l'accompagne. Face aux injonctions stratégiques de l'institution, les enseignants développent des ruses (De Certeau : 1980), des tactiques d'évitement et de contournement permettant de garantir voire de (re)donner du sens aux actions.

Les valeurs portées par le « travailler ensemble » doivent, non seulement être partagées, par enseignants, elles s'élaborent et s'affinent à travers l'expérience du collectif. En effet, comme le souligne Nathalie Heinich, les valeurs sont avant tout contextuelles (2017, p. 295) et peuvent être invoquées en tant que « visées devant être partagées dans la société à laquelle elles appartiennent » (*Idem*). Elles s'élaborent à travers des opérations « pour lesquelles une qualité est affectée à un objet, avec des degrés variables de consensualité et de stabilité » (*Idem*, p. 296). Ni objectives, ni subjectives, ni arbitraires, les valeurs sont motivées « par les prises qu'offre l'objet à l'évaluation, par les représentations collectives dont sont dotés les individus et par les possibilités qu'offrent les contextes d'activation de ces représentations à propos d'un objet » (*Idem*). Ainsi, une « valeur ne joue son rôle de valeur qu'à condition d'être à peu près commune à tous les participants d'une même culture » (*Idem*, p. 303). L'adoption par une communauté de praticiens des valeurs du « travailler ensemble » passe par leur configuration à travers le cadre expérientiel que constitue leur usage en situation (*cf. Fleury, Walter, 2017, p. 159*).

Discutant l'article de Nathalie Heinich (2017), Louis Quéré (2017, p. 197-198) emprunte à John Dewey la notion de « valuation », soit l'idée de qualification en valeur (positive [estimer, priser, approuver, honorer, révéler,

¹ Inscrire l'usage dans le design même d'un dispositif socio-technique est en effet possible. S'intéressant à un portail d'immeuble n'existant qu'à Berlin, Bruno Latour (2006) montre que les formes particulières de la clé et de la serrure permettent d'en forcer l'usage conformément à l'intérêt collectif.

donner du poids...] ou négative (dédaigner, décrier, déprécier, détester, mépriser...) ce qui permet à chacun de qualifier en valeur son action. Dès lors, l'articulation entre « travailler ensemble » et « citoyenneté scolaire » relèverait moins d'un cadrage de l'action (standard, règles à appliquer) ayant pour finalité sa mise en conformité avec les valeurs de la citoyenneté que d'une « valuation » de la citoyenneté à travers l'action (collective), un moyen d'orientation et de contrôle, de ce que l'on fait et subit. Donc une co-construction des valeurs à travers le partage d'expérience. Vu sous cet angle, le « travailler ensemble » apporterait à l'enseignant et aux élèves une dimension expérientielle de la citoyenneté que l'expérience de ses valeurs contribuerait à actualiser, lui donnant une épaisseur. Dans le cas de la « citoyenneté scolaire » il s'agit non pas d'imiter, de reproduire ou d'appliquer les canons de la citoyenneté en la rapportant au cadre scolaire mais de se placer en situation d'acteur de sa mise en place, donc de sa perpétuelle reconfiguration. Sortir l'enseignant de son isolement (classe, matière, programme) lui permet de tisser un réseau relationnel à travers lequel s'étoffe le capital social pour soi (cf. Bourdieu, 1980) mais aussi au nom d'une idée qui transcende les contingences individuelles afin œuvrer pour le bien commun (Capital social cf. Putnam, 1995) donc au bénéfice de chacun.

Les valeurs du « travailler ensemble » et de la citoyenneté scolaire ne font pas dispositif en elles-mêmes. Elles opèrent comme un « appareil » (Déotte, 2007 ; Huyghe, 2005) qui en définit et en précise les principes à travers l'expérience développée et partagée au sein du parcours sociologique dans lequel elles opèrent. Ne se contentant toutefois pas d'actualiser les préceptes du travailler ensemble ainsi que les valeur(s) de la citoyenneté scolaire, cet appareil « fait époque parce qu'il invente une nouvelle temporalité » (Déotte, 2004, p. 106) et provoque l'arrivée de nouvelles spatialités (*Idem*, p. 109). Tout comme les appareils de perception (perspective, photographie...) renouvellent la vision (Huyghe, 2005), ici l'expérience du « travailler ensemble » participe de la « valuation » des rapports sociaux, de la relation à l'autre en situation pédagogique » et ce faisant reconfigure l'acte d'enseignement contemporain.

Conclusion

Encouragé par les instances académiques, le « travailler ensemble » suppose, comme préalable, l'acceptation du dialogue et du partage avec des homologues. Ses modalités de mise en œuvre participent d'une logique de « coaction » (Carriveau *et al*, 2010, p. 94) qui requiert et renforce l'engagement de chacun. Elles s'appuient sur des situations ou des objets communs autour desquelles les relations se tissent et se structurent à l'usage. Et, avons-nous vu, la gradation de l'engagement de chacun au sein du collectif s'établit selon quatre paliers correspondant à autant de figures du « travailler ensemble » : la

participation, la contribution, la coopération et la collaboration. Comme nous avons pu l'observer, l'implication au sein du collectif diffère selon le contexte. La question du manque de temps voire de l'obligation de concéder du temps pour les besoins des projets, sans aucune forme de reconnaissance présente dans une majorité de réponses d'enseignants (Figure 4) est révélatrice d'un mal-être. Elle caractérise l'aversion contre la concession de son temps personnel sans reconnaissance institutionnelle. Or, comme l'ont montré Jean-François Marcel et Audrey Garcia (2010, p. 21 et 22), le statut des espaces-temps informels dans la mise en œuvre du « travailler ensemble » diffère selon que le « travail partagé » soit choisi ou subi. Dans le premier cas, la porosité entre cadre institutionnel et espaces temps informels ne pose aucun problème, les échanges opérés au sein de ces derniers renforcent l'action collective alors que dans le deuxième cas les ressentis se crispent sur les difficultés rencontrées et le manque de reconnaissance, ce qui amène les espace-temps informels à jouer le « rôle de régulation cathartique dans lesquels chaque enseignant viendrait déverser le trop-plein des tensions relatives à son exercice professionnel » (*Idem*).

Bien qu'elle présente incontestablement des vertus tant sur le plan individuel que collectif, la coaction entre élèves ou entre enseignants réclame des efforts réciproques car « travailler ensemble » ne va pas de soi. Les contraintes avec lesquelles chacun doit composer ravivent chez certains l'idée d'un manque de considération à leur égard. Elles obligent à se faire violence, à se hasarder au-delà de sa zone de confort que l'expérience a progressivement transformé en habitude, à prendre le temps, sinon de la remise en cause de sa pratique, de la prise de distance à l'aune de l'apport d'autres points de vue. Facteur de déstabilisation, l'échange constitue cependant une chance.

Lors du confinement strict de mars 2020, faute de traitement contre la pandémie, la distanciation sociale s'est imposée comme norme de protection les acteurs de l'éducation lesquels ont dû repenser dans l'urgence leurs pratiques afin d'assurer la continuité pédagogique à distance. La substitution brutale des salles de classe par des dispositifs virtuels dont parents, élèves et enseignant ont majoritairement appris, à leur corps défendant, le fonctionnement, voire l'existence, s'est accompagnée de la révélation, par le manque, de l'importance de la dimension interpersonnelle dans les apprentissages. Sommés désormais de vivre avec « le virus », nous sommes moins confrontés à la question des enjeux pédagogiques du travailler et de l'apprendre ensemble qu'à celle de la reconfiguration de l'action collective à l'aune du bannissement de la proximité physique au profit de contacts sûrs à distance, voire de la réinvention des principes mêmes du travailler et de l'apprendre ensemble.

Riches de l'expérience de l'éloignement forcé avec laquelle il nous a fallu composer, au-delà de toute appréhension avec les contraintes. Les réticences et les blocages (problèmes de place, questions d'emploi du temps, absence de reconnaissance institutionnelle) ont alors perdu en pertinence face à l'urgence. Les dispositifs hâtivement mis en œuvre nous ont amenés à faire l'expérience d'un contexte coercitif commun où prévalent des impératifs de contact (garder le contact, le maintenir voire le renforcer). Or, la vocation même de tout dispositif, précise Michel Foucault (1994, p. 299) est justement de répondre, « à un moment historique donné », à une urgence. Face aux impératifs prophylactiques les dispositifs sociotechniques que parents, élèves et enseignants ont expérimenté lors de crise du Covid-19 participent d'un « processus de perpétuel remplissage stratégique »¹ (*idem*) qui, transformant le négatif (la distanciation physique) en positif (assurer la continuité pédagogique) focalise l'intérêt sur la question du maintien des contacts, individuels et collectifs, ce qui oblige à repenser la notion de collectif d'une problématique du lieu (salle de cours, salle de réunion) à celle du lien. Dès lors, le « travailler ensemble » cesse d'être principalement un problème offrant aux enseignants et aux élèves une chance inespérée de vivre le retour à la normalité éclairé par l'expérience négative du manque de l'autre.

Liste des références

Barrère A. (2014). Travailler ensemble dans l'établissement scolaire : le management pédagogique des chefs d'établissement. *Administration & Éducation*, 143, p. 111-113.

Bonami M., Letor C., Garant M. (2010). Vers une modélisation des processus d'apprentissage organisationnel à la lumière de trois situations hors normes. In Corriveau L., Letor C., Périsset Bagnoud D, Savoie-Zajc L. *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation* (p. 47-62). Bruxelles, De Boeck Supérieur.

Bourdieu P. (1980). Le capital social. Notes provisoires. In Bevort A., Lallement M. (dirs) *Le capital social, performance, équité et réciprocité* (p. 31-34), Paris, La Découverte-Mauss, 2006.

Bourguigon O. (2005). Travailler ensemble. *Bulletin de psychologie*, 58 (4) 478, p. 469-472.

¹ Michel Foucault désigne par « remplissage stratégique du dispositif » la « réutilisation immédiate de cet effet involontaire et négatif dans une nouvelle stratégie, qui, en a quelque sorte rempli l'espace vide ou transformé le négatif en positif » (1994, p. 300).

- Certeau M. de (1980), *L'Invention du quotidien*, Paris, Gallimard, 1991.
- Corriveau L., Letor C., Périsset Bagnoud D, Savoie-Zajc L. (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation* (p. 137-151). Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Déotte J.-L. (2004). *L'époque des appareils*, Paris, Lignes-Manifeste.
- Dumez X., Dupriez V. (2010) Processus de coordination et régulation interne des établissements scolaires. In Corriveau L *et al.* *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation* (p. 79-92). Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Fleury B., Walter J., (2017). Les valeurs : quelles théories, quelles méthodes ? *Questions de communication*, 32, p. 153-166.
- Foucault M. (1994). *Dits et écrits II. 1976-1998*. Paris, Gallimard.
- Gather Thurler M. (2000a), *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.
- Gather Thurler M. (2000b). L'innovation négociée : une porte étroite. *Revue française de pédagogie*, 130, p. 29-42.
- Goffman E. (1991). *Les cadres de l'expérience* (Trad. de l'anglais par J. Isaac avec M. Dartevelle et P. Joseph), Paris, Éditions de minuit.
- Granjon F., Lelong B. (2006). Capital social, stratifications et technologies de l'information et de la communication. Une revue des travaux français et anglo-saxons, *Réseaux*, 139, p. 147-181.
- Heinich N. (2017). Dix propositions sur les valeurs, *Questions de communication*, 31, p. 291-314.
- Honneth A. (2004). La théorie de la reconnaissance : une esquisse. *Revue du Mauss*, 23, p. 133-136.
- Huyghe P.-D. (2005). *L'art au temps des appareils* (dir.). Paris, L'Harmattan.
- Jauss H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*, traduit de l'allemand par Claude Maillard, Paris, Gallimard.
- Jouët J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*.18, 100, p. 487-521.

Lanaris C., Savoie-Zajc L., (2010). Des équipes scolaires en projet : les nombreux paliers de la collaboration. In Corriveau L *et al.* *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation* (p. 107-123). Bruxelles, De Boeck Supérieur.

Latour B. (2006). La clé de Berlin. [Http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/P-36-CLEF-BERLIN-FR-repub-pdf.pdf](http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/P-36-CLEF-BERLIN-FR-repub-pdf.pdf).

Lessard C., Barrère A. (2005). Travailler Ensemble ? Des réformes éducatives aux pratiques enseignantes. *Recherche & Formation*, 49, p. 5-15.

Letord C., Périsset Bagnoud D. (2010). Conclusion. Travailler ensemble entre logiques professionnelles, organisationnelles et institutionnelles : un développement professionnel sous contraintes. In Corriveau L *et al.* *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation* (p. 165-173). Bruxelles, De Boeck Supérieur.

Marcel J.-F., Garcia A. (2010). Pratiques enseignantes de travail partagé et apprentissages professionnels In Corriveau L *et al.* *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation* (p. 13-29). Bruxelles, De Boeck Supérieur.

Périsset Bagnoud D., (2010). L'acculturation au travailler ensemble : un défi posé à l'alternance en formation initiale. In Corriveau L *et al.* *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation* (p. 137-151). Bruxelles, De Boeck Supérieur.

Piot T. (2005). Les malentendus dans les situations de communication orale scolaire. In J.-F. Halté, M. Rispaïl (Éd.), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités* (p. 205-216). Paris, L'Harmattan.

Piot T. (2010). Le travail collaboratif entre enseignants, en tension entre activité productive et activité constructive. In Corriveau L *et al.* *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation* (p. 31-45). Bruxelles, De Boeck Supérieur.

Ponthieux S. (2006). *Le capital social*. Paris, Éd. La découverte.

Putnam R.-D. (1995). Bowling Alone, le déclin du capital social aux États-Unis (Traduit de l'anglais par B. Van Overstraeten). In Bevort A., Lallement M. (dirs), *Le capital social, performance, équité et réciprocité* (p. 35-50), Paris, La Découverte-Mauss, 2006.

Quéré L. (2017). Comment « pragmatiser » le champ de la valeur? *Questions de communication*, 32, 195-218.

Ricœur P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Trois études, Paris, Stock.

Todorov T. (2013). Sous le regard des autres. In André C., Braud P., Brun J.-P. (dirs). *La reconnaissance. Des revendications collectives à l'estime de soi* (p. 18-29). Auxerre, Éditions Sciences humaines.

Tardif M, Dupriez V., Périsset-Bagnoud D., dirs, (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles, De Boeck.

L'expérience, moteur d'innovation pédagogique

La pédagogie, pour Hubert (1949), est à la fois « science et réflexion pratique, technique et art ». De son côté, Giordan (1999) distingue trois écoles pédagogiques : la pédagogie magistrale, la pédagogie béhavioriste et la pédagogie dite « de construction ». Pour Marguerite Altet (1997), les trois ou quatre écoles pédagogiques s'appuient toutes sur cinq éléments : l'apprenant, l'enseignant, le savoir [le savoir-être et le savoir-faire], la communication et la situation. Tous ces éléments convoquent de nombreux courants de pensées et plusieurs théories de l'apprentissage innovantes qui vont de pair avec les apports et les positionnements socioculturels contemporains.

Le cadre général dans lequel s'insère cet ouvrage est le passage de la pédagogie de transmission à la pédagogie de participation ou de collaboration (Waqar, 2018). Il s'est greffée sur cette transformation une autre, dite de TRICs (Technologies de Relations, Information et Communication) (Marta-Lazo et al., 2019). Le but ultime de cette révolution pédagogique est le développement d'un environnement d'apprentissage social où s'enracinent des pratiques fondées sur le concept d'intercréativité. Par intercréativité, on entend « la capacité des gens de créer des éléments originaux et productifs, en collaboration, dans un environnement virtuel et basé sur des outils numériques » (Osuna-Acedo et al. 2017).

Transversal, cet ouvrage collectif articulera des réflexions portant sur la place de l'expérience dans l'innovation pédagogique. Il s'inscrira ainsi dans la mouvance de ce qu'on appelle maintenant « les humanités digitales ou numériques ».

Imprimerie
CONTACT
Impression & Edition

ISBN: 978-9973-9892-9-1



9 789973 989291

Prix: 35,000 dt



Tome 1 L'expérience, moteur d'innovation pédagogique

Université de Sfax
Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Sfax
Laboratoire Language et Traitement Automatique (LLTA)



L'expérience, moteur d'innovation pédagogique

Tome 1

Sous la direction de Ramzi Turki

2021

Université de Sfax
Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Sfax
Laboratoire Language et Traitement Automatique (LLTA)

L'expérience, moteur d'innovation pédagogique

Tome 1

Sous la direction de Ramzi Turki

2021

Titre : L'expérience, moteur d'innovation pédagogique

Textes réunis et dirigés par : Ramzi Turki

Conception de la couverture : Nabila Jlaïel

Edition : 1ère édition 2021

Impression et édition : Imprimerie CONTACT- Sfax

ISBN : 978-9973-9892-9-1

Tous droits réservés aux :

- Imprimerie CONTACT
Route El Aïn km 6 – Sfax – TUNISIE
Tél : +216 70 00 11 73 – +216 23 975 940
E-mail : imp.contact2017@gmail.com
- Laboratoire de Recherche Langage et traitement automatique (LLTA)
Faculté des lettres et sciences humaines de Sfax- Université de Sfax
Route de l'aéroport km 4,5 – 3029 – BP 1168 – Sfax – 3000.
Tél : +216 74 682 382– Fax : +216 74 670 540

Comité scientifique

Mohamed BOUATTOUR, Professeur, Université de Sfax.

Sylvie COËLLIER, Professeure émérite, Université Aix-Marseille.

Dorra ISMAIL DELLAGI, Professeure, Université de Carthage.

Mohsen TOUNSI, Professeur, Université de Sfax.

Ammar AZZOUZI, MC-HDR, Université de Sousse.

Renée BOURASSA, Professeure, Université Laval

Ezzedine BOUHLEL, MC-HDR, Université de Sousse.

Khaled ABIDA, MC-HDR, Université de Monastir.

Luc MASSOU, Professeur, Université de Lorraine.

Sami BEN AMEUR, Professeur, Université de Tunis.

Ikbel CHARFI, MC-HDR, Université de Sfax

Chokri RHIBI, MC-HDR, Université de Gabes.

Pierre MORELLI, MC, Université de Lorraine.

Ali H. RADDAOUI, MC, University of Wyoming, USA.

Chiraz MOSBAH, MC-HDR, Université de Sousse.

Alain KIYNDOU, Professeur, Université de Bordeaux Montaigne.

Mounir TRIKI, Professeur, Université de Sfax.

Marie-France BISHOP, MC-HDR, Université de Cergy Pontoise

Hammadi DHOUIB, Professeur, Université de Sfax.

Ramzi TURKI, MC-HDR, Université de Monastir.

Comité de lecture

Dr. Jahida NOURI, Université de Sfax (responsable du comité)

Dr. Motaz FATNASSI, Université de Monastir.

Dr. Najwa GHARBI, Université de Sfax.

Dr. Fatma CHAFAI, Université de Carthage.

Dr. Imen CHARFI, Université de Sfax.

Dr. Jihen HENTATI, Université de Tunis.

Dr. Abir RACHEDI, Université de Monastir.

Dr. Asma HAMMAMI, Université de Mannouba.

Dr. Imen BEN TARA, Université de Sousse.

Dr. Faten GHORBEL, Université de Sfax.

Dr. Ines HACHICHA SAHNOUN, Université de Sfax.

Dr. Imen MNIF, Université de Sfax.

Comité d'organisation

Ramzi TURKI, Amira HADJI, Pierre MORELLI, Fatma CHAFAI, Ali H. RADDAOUI, Jahida NOURI, Motaz FATNASSI, Najwa GHARBI, Imen CHARFI, Jihen HENTATI, Asma HAMMAMI, Amira JAGHMOUN, Nabila JLAIL, Imen BEN TARA, Hiba LAYOUNI, Imen MEHREZ.

Sommaire

| | |
|--|------------|
| AVANT PROPOS | 7 |
| RAMZI TURKI | |
| TRAVAILLER / APPRENDRE ENSEMBLE ATTENTES INDIVIDUELLES ET VERTUS DE L’ACTION COLLECTIVE | 13 |
| PIERRE MORELLI | |
| L’EXPERIENCE PEDAGOGIQUE PAR LEARNING BY DOING COMME MOYEN/OCCASION ET PRETEXTE POUR CO-CONSTRUIRE UN APPRENANT(E) ARCHITECTE AUTONOME | 41 |
| FAIZA BOURICHA*, DORRA ISMAIL** | |
| LA "RECHERCHE-PROJET" COMME PROCESSUS EXPERIENTIEL EN DESIGN | 63 |
| AHLEM BOUHLEL | |
| DE LA TRANSMISSION A LA COLLABORATION, LE DESIGN COMME APPROCHE VERS L’APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL ; DE LA PRATIQUE VERS LA THEORIE. | 77 |
| SAFIA CHRAIET | |
| THE IMPACT OF NEGATIVE AND POSITIVE FEEDBACK IN THE PEDAGOGY OF DIFFERENTIATED INSTRUCTION FOR PRIMARY SCHOOL PUPILS | 93 |
| YOSRA SELLAMI-SELLAMI | |
| <i>IN SITU</i> : COMMENT LA TRANSITION ECOLOGIQUE MET AU DEFIL LA FORMATION ARCHITECTURALE ? <i>WORKSHOPS SITUÉS ET APPRENTISSAGE COLLABORATIF, UNE APPROCHE ÉCOLOGIQUE PAR L’EXPÉRIENCE, LE CAS DU PROJET L’OCCAUX21.</i> | 111 |
| NICOLAS ATLÉ (1), PR. DAVID JAMAR (2) | |
| ET SI ON ENSEIGNAIT L’ARCHITECTURE PAR LE CINEMA ? LES FILMS D’ALFRED HITCHCOCK COMME ŒUVRE ARCHITECTURALE. | 133 |
| KHADIJA BEN CHEIKH (1) | |
| L’ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE A L’ERE NUMERIQUE: VERS UN SYSTEME DOCUMENTAIRE PORTEUR ET CREATEUR DU SAVOIR. | 153 |
| MANEL BEN JEMAA | |
| FRACTURE NUMERIQUE CHEZ LES ENSEIGNANTS DANS L’HYBRIDATION DES ENSEIGNEMENTS A L’UNIVERSITE..... | 179 |
| CENDRINE MERCIER(1) | |
| LE CO-DESIGN, UNE APPROCHE PEDAGOGIQUE INNOVANTE EN DESIGN | 199 |
| INES HACHICHA-SAHNOUN, IMEN MENIF-MASMOUDI | |

| | |
|--|------------|
| L'ENSEIGNANT 2.0 A L'ERE DU COVID-19 | 213 |
| GHASSEN KHEMAKHEM | |
| LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION DANS L'ENSEIGNEMENT DU DESIGN | 229 |
| MOATAZ FATNASSI | |
| DESIGN ET PEDAGOGIE, POUR UNE REFLEXION DIDACTIQUE DANS L'APPRENTISSAGE DU DESIGN | 245 |
| AMIRA EL HADJI | |
| L'ENSEIGNEMENT DES MATIERES THEORIQUES EN DESIGN : L'APPRENANT ENTRE CONSOMMATION ET GENERATION D'INFORMATIONS..... | 263 |
| ABIR RACHEDI (1) | |
| « L'ART POUR MIEUX APPRENDRE LE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE » | 281 |
| MALEK KHALDI | |
| DES THEORIES A L'EPREUVE DES PRATIQUES : QUELLE « SCIENCE DU DESIGN » SELON A. FINDELI ? | 293 |
| MERIEM EL GOLLI | |
| ÊTRE ACTEUR DE SA VIE ET ETRE CAPABLE DE REGARDER LA VIE. LE REGARD: UN MOTEUR D'INNOVATION PEDAGOGIQUE..... | 307 |
| AURELIEN FREITAS | |
| SCENARIO PEDAGOGIQUE INTEGRANT LE TABLEAU INTERACTIF ET APPROCHE PAR COMPETENCES : POUR L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE D'UNE ACTIVITE DE PRODUCTION D'ECRIT BASEE SUR L'ECOUTE DE L'ORAL. | 331 |
| HAJAR HACHIMI | |
| LA CONTEXTUALISATION EDUCATIVE, VERS UN HUMANISME DE LA PENSEE PEDAGOGIQUE EN ARCHITECTURE | 347 |
| MARIEM BENNOUR | |
| L'INSTITUT UNIVERSITAIRE DE TECHNOLOGIE FRANÇAIS AU PRISME DE L'INNOVATION PEDAGOGIQUE AVEC LES RESSOURCES EN TEMPS DE PANDEMIE..... | 363 |
| CECILE REDONDO | |
| LE DESIGN THINKING : INNOVATION PEDAGOGIQUE ET EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE | 381 |
| SARAH, BRIOUZA | |