

DES RÉCITS TÉMOINS DES DYNAMIQUES COLLECTIVES

Dans leurs récits de pratique, les collègues font du travail en collectif un vecteur de l'évolution du métier. Ils mettent en avant les échanges entre praticiens auxquels ils assignent un certain nombre de vertus et de difficultés. Dans les lignes suivantes, on discute des ressorts du travail collectif qui n'est pas si simple à construire et à faire vivre. On évoque aussi les savoirs professionnels comme étant de nature à construire du commun.

Une dynamique incontournable

Les récits de pratiques des collègues témoignent tous des dynamiques que génèrent les collectifs de travail. Les échanges sur l'organisation de la discipline, les évaluations, les façons de faire qui sont mises en débat ouvrent au développement professionnel. Ils produisent un patrimoine, dans lequel les acteurs peuvent puiser et se référer constituant ainsi une forme d'instance qui malgré les départs « permet au collectif de continuer à fonctionner » (Claire Dramé). Yves Clot¹, dans le cadre théorique de la clinique de l'activité, livre un processus dynamique qui permet de comprendre ces phénomènes qui se jouent entre l'activité des collègues et la communauté de travail à laquelle ils participent. Il met en tension le « genre » et le « style » comme les deux faces d'un système qui permet de penser le développement des pouvoirs d'agir dans les rapports entre individus et collectif. Les « genres » d'activité rendent compte de l'existence de manières de faire et de penser partagées par une catégorie professionnelle. Ils correspondent à des préoccupations particulières communes. *« Ils sont les antécédents ou les présupposés sociaux de l'activité en cours, une mémoire impersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité personnelle en situation : manières de se tenir, manières de s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manières de la conduire efficacement à son objet »*. Les genres marquent l'appartenance à un groupe, ils sont ce qui fait « qu'on est du métier ». Mais quand ils ne permettent plus de faire face aux exigences de l'action, ils doivent être retravaillés. Les « styles » sont alors les implications qui permettent de reprendre les « genres », de les ajuster, de les mettre à sa main pour en faire des instruments d'action. La recomposition du « style » suppose de remanier le « genre », car celui-ci ne fonctionne pas comme un moule. Toujours en évolution et provisoire, il laisse des

marges de manœuvre au collectif de travail et à l'expérience personnelle. Pour Yves Clot cette dialectique est la source du développement du « genre », mais aussi du développement du professionnel au travail. Le récit des collègues du Lycée Corot montre un autre volet déterminant de ce processus en décrivant la construction d'un collectif de travail. On en retrouve les étapes et les conditions d'existence dans les différents comptes-rendus : de la convivialité, des échanges informels, des débats un peu plus organisés dans le cadre de concertations, des constructions partagées. Il y a à ce sujet un autre apport connu de la clinique de l'activité. Sandrine Caroly et Yves Clot² comparent dans une étude exemplaire le fonctionnement de deux bureaux de poste qui ont une organisation du travail très contrastée. Ils y montrent comment le travail collectif est une condition de la construction du collectif de travail et des ressources qu'il va offrir aux acteurs.

Ce qui se partage dans les collectifs

Au-delà des dynamiques évoquées, la question de ce qui potentiellement se construit et se partage dans les collectifs de travail permet d'aborder une autre facette de leur fonctionnement. Travailler en équipe amène à réfléchir les activités enseignantes de transmission ou d'évaluation dans une progressivité, des présupposés sur l'apprentissage qui fondent des choix d'intervention. L'exemple de la construction des brevets est de ce point de vue éclairant. Ces outils, mis au point au collège Victor Hugo, visent une certaine efficacité, sont le résultat d'une intentionnalité, supposent une organisation des moyens qui leur confèrent une forme de rationalité. Leur construction nécessite de se mettre d'accord sur la conception des APSA, la définition de ce que les élèves doivent y apprendre, l'évaluation, les finalités de la discipline. Ce ne sont pas des théories qui sont produites, mais des modélisations pour agir qui supposent toutefois de théoriser pour éprouver la cohérence des propositions qu'ils font. Pour être partagés et exportables le cahier des charges des brevets doit être explicites et les attendus qui les fondent discutés. C'est ce que font J. Bouchez et A. Augustin quand elles exposent ces brevets en handball, elles se réfèrent à des principes sur le jeu ou sur l'apprentissage qui ont fait l'objet de débats et de controverses dans l'équipe. Dans leurs échanges, les professionnels peuvent bien sûr mobiliser des savoirs « académiques » à fort pouvoir



Travailler en équipe amène à réfléchir les activités enseignantes de transmission ou d'évaluation dans une progressivité, des présupposés sur l'apprentissage qui fondent des choix d'intervention.

institutionnelle. En réaction à l'individualisme ambiant, mais aussi dans des logiques de management ce mouvement s'est développé dans le contexte épistémologique et social de l'Amérique du Nord des années 90 et 2000. Il a généré de nombreux travaux professionnels ou scientifiques qui proposent diverses modalités d'organisation de travail propices aux apprentissages professionnels. Ainsi apparaît une notion phare, celle de « communauté d'apprentissage professionnel », qui se base sur l'idée plus générale « d'organisation apprenante ». Les membres de la communauté (un établissement, une équipe disciplinaire) sont amenés à partager une pratique réflexive tournée vers l'apprentissage des élèves. Les échanges et le partage « avec » les collègues de la communauté y sont supposés permettre de faire émerger des apprentissages

explicatif pour conceptualiser l'action, mais ils convoquent le plus souvent des connaissances d'action et des techniques. C'est aussi à partir de l'expérience de chacun et en s'appuyant sur des traces de l'activité des élèves que s'engage l'innovation. À cette fin les différentes expertises au sein de l'équipe sont déterminantes. Les spécialistes des APSA sont sollicités pour impulser la réflexion et l'étude des modalités de transmission et d'évaluation. Il y a potentiellement une dimension rationnelle dans cette approche qui est de l'ordre du traitement du problème, on se réfère à des savoirs et des normes, on essaie d'objectiver ses expériences, de les évaluer le plus rigoureusement possible, de les transférer. La communauté se construit ici sur un projet, des concepts et des techniques qui permettent de penser le travail.

La communauté se construit aussi autour des savoirs.

L'idée de communauté, de collaboration ou de travail coopératif véhicule un certain nombre de valeurs positives que sont l'engagement, l'horizontalité des décisions dans des relations peu hiérarchisées, l'émergence de connaissances extraites des expériences partagées. L'équipe et la collaboration sont a priori des occasions de construire des solidarités et de résister aux sollicitations professionnelles qui s'alourdissent. Ces aspects transparaissent dans les CRP. Cultivée en principe de formation cette approche collective dont on pourrait avoir une vision un peu idéalisée n'évite pas cependant quelques interrogations. Devenue incontournable l'idée d'équipe et de travail collectif a envahi le champ professionnel et la commande

professionnels. Ces démarches se démarquent d'une logique de formation organisée sur des références éprouvées. Dans les « communautés d'apprentissage professionnel », la ressource est dans le contexte local davantage que dans le savoir professionnel. À ce titre, si elle s'inscrit dans la logique des dynamiques locales que nous avons pointées plus haut elle participe également des logiques d'autonomisation des établissements. Cette démarche pose au moins deux questions. La première est celle de l'institutionnalisation des pratiques enseignantes au niveau plus global de la profession et de la discipline. La deuxième question est celle des normes et des savoirs professionnels (pédagogiques, didactiques, disciplinaires, sociologiques...) susceptibles d'alimenter la réflexion et de rénover les pratiques.

Les collectifs de travail génèrent des dynamiques de transformation des pratiques, des ressources pour agir et faire face à des défis communs qu'ils soient politiques, sociaux, professionnels, didactiques. En cela, ils ont besoin de temps et d'espaces institutionnalisés pour se développer. Ils ont aussi besoin de références, d'apports et d'éventuelles collaborations avec la recherche pour étudier l'intervention enseignante et remanier leurs pouvoirs d'agir. ♦ **B. Lebouvier**

1. Clot, le travail sans l'homme. Pour une psychologie des milieux de travail et de vie. Paris : La découverte.

2. Caroly S, Clot Y. (2004) Du travail collectif au collectif de travail : développer des stratégies d'expérience. In: Formation Emploi. N.88. pp. 43-55 ;http://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_2004_num_88_1_1737